

REVISTA DIDÁCTICA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA EN FRANCIA

10/2015



Trabajos de los alumnos del Colegio Español Federico García Lorca
para la exposición *El Greco sous le regard des enfants* en la UNESCO, París.
Fotos de portada y contraportada: María José Sola Zúñiga y José Luis Ruiz Miguel

Calanda

Revista didáctica de la acción educativa española en Francia

Número 10 • 2015



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Catálogo de publicaciones del Ministerio: mecd.gob.es/
Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

CALANDA

Revista didáctica de la acción educativa española en Francia

Dirección:

Jesús Eduardo Otxoa Etxeberria, director del Liceo Español Luis Buñuel

Dirección adjunta:

José Luis Ruiz Miguel, asesor técnico de la Consejería de Educación

Consejo de redacción:

Juan Barriga Rubio, Juan Fernández-Mayoralas Palomeque, Margarita González Monje, Francisco Jiménez Martínez, Petra Secundino Lucas y María José Sola Zúñiga

Comité asesor:

Francisco Javier San Emeterio Comas (ALCE de Lyon), Rosa María Vila Gimeno (ALCE de París),
María Enedina Rodríguez Fernández (Sección internacional Española de Brest), Pilar Marián Gutiérrez (S. I. E. de Burdeos),
Pedro Ángel Jiménez Manzorro (S. I. E. de Estrasburgo), María Mediavilla Mediavilla (S. I. E. de Ferney-Voltaire), Elvira González Comesaña (S. I. E. de Grenoble),
María Dolores Pérez Peña (S. I. E. de Lyon), Nicolás Guitarte Goñi (S. I. E. de Marsella), María Esther de la Roz González (S. I. E. de Montpellier),
Juan Barriga Rubio (S. I. E. de París), Juan Fernández-Mayoralas Palomeque (S. I. E. de Saint-Germain-en-Laye),
Braulio Saavedra Padrón (S. I. E. de San Juan de Luz), María Teresa Toca Aldalur (S. I. E. de Toulouse), América López de la Riva (S. I. E. de Valbonne),
Domingo Gutiérrez Gutiérrez, Matilde Osorio Rodríguez, Margarita Segarra Torres (Asesores técnicos).

Número 10, julio de 2015



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

Subsecretaría
Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General
de Documentación y Publicaciones
Embajada de España en Francia

Edición: julio de 2015

NIPO: 030-15-195-7 (Impreso)

NIPO: 030-15-194-1 (En línea)

ISSN: 1962-4956 (Impreso)

ISSN: 2270-714X (En línea)

Depósito Legal: Biblioteca Nacional de Francia, a su aparición

Preimpresión: Antonio Ramos
Imprime: Origen Gráfico, S.L.

ÍNDICE

París a la hora velazqueña	7
Juan Manuel Bonet Director del Instituto Cervantes de París	
El aula-materia: reinventar los espacios de un instituto	13
Jesús Eduardo Otsoa Etxeberria Director del Liceo Español Luis Buñuel de Neuilly-sur-Seine	
El Greco a través de la mirada de los niños	21
María José Sola Zúñiga Colegio Español Federico García Lorca de París	
Las relaciones franco-españolas durante la Gran Guerra (1914-1918). El interés de la neutralidad: Algunas ideas para las clases de Bachibac	35
Isabel Alonso Dávila Exprofesora del Liceo Español Luis Buñuel Christophe Barret Archives Nationales (Paris) Silvia Elices Tomé Liceo Español Luis Buñuel de Neuilly-sur-Seine	
Entrevista a Joseph Pérez	47
Pilar Marián Gutiérrez Sección internacional española de Burdeos	
Reseñas	
El impostor, de Javier Cercas	54
Domingo Gutiérrez Gutiérrez Asesor técnico de la Consejería de Educación en Francia	

<i>Pedagogías del siglo XXI, de Jaume Carbonell Sebarroja</i>	56
María Mallol Ferrándiz	
Colegio Español Federico García Lorca de París	
Le Lycée Espagnol Luis Buñuel, scène privilégiée du tournage de <i>Moustique</i>, prochain film de MBC Production	59
Marta Suárez Bárcena	
Liceo Español Luis Buñuel de Neuilly-sur-Seine	

París a la hora velazqueña

Juan Manuel Bonet

Director del Instituto Cervantes de París

La magna retrospectiva de Velázquez organizada por el Louvre –concretamente, por el responsable de su departamento hispánico, Guillaume Kientz– en el Grand Palais, ha constituido sin duda alguna EL acontecimiento cultural de esta temporada en París. Parece mentira, mas nunca la capital francesa –y capital mundial del arte, por lo menos hasta 1940– había tenido la oportunidad de contemplar en solitario al “pintor de pintores”, como lo llamó en el siglo XIX Édouard Manet, uno de los visitantes más ilustres de nuestro Museo del Prado.

La Sevilla en la cual se formó Velázquez era una de las grandes metrópolis europeas de su tiempo, y ello sobre todo debido a su condición de capital del comercio con las Indias. En ella encontramos a pintores –después de Velázquez, los siguientes en importancia serían Zurbarán y Murillo–, escultores como Juan Martínez Montañés –del cual Kientz ha incluido muy pertinentemente una pieza en la muestra–, impresores –desde los orígenes mismos de la imprenta los hubo

a orillas del Guadalquivir, venidos de tierras lejanas, Flandes, Alemania, Polonia...–, humanistas como Benito Arias Montano, poetas como Juan de Arguijo o Fernando de Herrera, políticos llamados a un destino nacional como sería el caso del Conde Duque de Olivares, que precisamente sería el más poderoso –obviamente después del Rey– de los protectores del pintor en la Corte...

Nacido en 1599 en una casa próxima a la Alfalfa, hoy sede de Victorio & Lucchino después de haber sido en la pre-Transición Centro de Arte M-11, Velázquez, hijo de Juan Rodríguez de Silva, un noble de origen portugués –como portugués de origen será tres siglos después Antonio Machado–, fue bautizado en la vecina iglesia de San Pedro. Siendo todavía un niño ingresó en el taller de Francisco Pacheco, recordado sobre todo, no como pintor –lo fue, pero a la vista está que sin especial brillo–, sino como autor de un *Arte de la pintura*, y sobre todo del álbum de dibujos conocido hoy como *Libro de retratos*, iniciado en 1599,

Parece mentira, mas nunca la capital francesa –y capital mundial del arte, por lo menos hasta 1940– había tenido la oportunidad de contemplar en solitario al “pintor de pintores”.

Qué
tremendamente
español todo
esto, y a la vez,
qué milagro
de naturalidad,
de verdad, de
conciencia de
la capacidad de
trascendencia
y elevación
inherente a la
pintura.

el año precisamente del nacimiento de Velázquez, y que constituye un preciosísimo testimonio en torno a la intensidad de la vida cultural de aquel tiempo, a través de cincuenta y seis efigies, entre las cuales destacan las de Baltasar del Alcázar, Gonzalo Argote de Molina, Rodrigo Caro, Pablo de Céspedes, Gutierre de Cetina, Fernando de Herrera, San Juan de la Cruz, Lope de Vega, Fray Luis de Granada, Fray Luis de León, Martínez Montañés y Quevedo. Conservado en el Museo Lázaro Galdiano de Madrid, que le dedicó una exposición el año pasado, el libro está presente en la primera sala del Grand Palais, en una vitrina; se echa en falta algo tan sencillo como una pantalla de plasma que permitiera hojearlo virtualmente; sin ella, da la impresión de que ningún visitante repara en él, ni en su importancia.

En aquella Sevilla, Velázquez, que terminaría casándose con Juana, la hija del maestro, tuvo ocasión de conocer ejemplos escogidos de la pintura italiana y flamenca, así como de la de El Greco, tan influenciado por su paso por Venecia. Ecos de todo eso se encuentran en su obra temprana. Respecto del mundo flamenco, hay que recordar la amistad de Velázquez, ya durante los años madrileños, con Rubens.

Dos de los grandes ausentes de la muestra del Grand Palais son *El aguador de Sevilla*, que el pintor regaló a su paisano y protector el capellán real Juan Fonseca y Figueroa, y la *Vieja friendo buevos*, ambos en colecciones públicas de Gran Bretaña que por desgracia no han accedido a prestarlas. Magistrales visiones de una Sevilla popular y muy *Rinconete y Cortadillo*, revelan la asimilación de un cierto naturalismo y la cercanía a Caravaggio. La primera, en principio inspirada en un aguador de la zona de la Alameda de Hércules apodado “El Corzo” o “El Corso”, ha sido leída recientemente por Manuela Mena, como un retrato de Diógenes; también se ha dicho que la obra sería alegoría de los apelli-

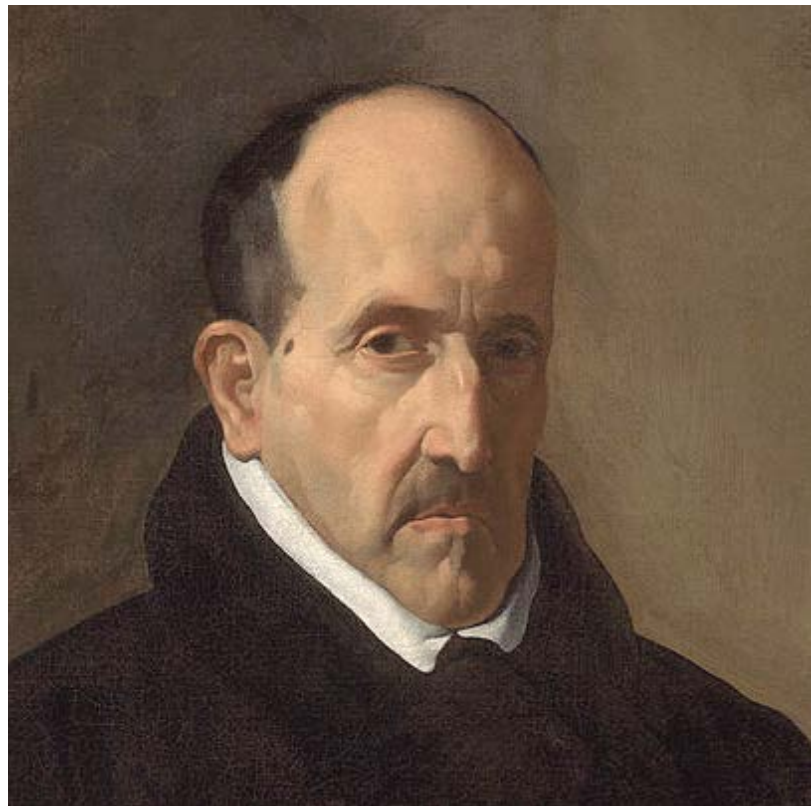
dos de Fonseca (fuente seca) y Figueroa (el higo: sorprendente el que flota en el vaso de agua, para aromatizar esta); en cualquier caso, todo esto da igual, ante esta primera obra maestra de su autor, obra de luz, materias y atmósfera admirables. Ejemplos de la misma onda que sí están presentes aquí, son una escena de taberna; unos músicos que vienen de la Gemäldegalerie de Berlín y que Kientz considera como versión de otra mano de una obra perdida del que ya entonces era un maestro en ciernes; y esas dos absolutas maravillas que son las dos versiones de *La mulata*, la de la National Gallery de Dublin, y la del Art Institute de Chicago. Dentro de la zona religiosa de la obra velazqueña temprana, una novedad es *La educación de la Virgen*, que viene de Yale, donde fue descubierta en 2010, y que es pieza todavía controvertida –especialmente por Jonathan Brown– pero en cualquier caso hermosísima –el año pasado se expuso en Sevilla, en la muestra, comisariada por Benito Navarrete, que en su turno propuso el Espacio Santa Clara–, y ambas consideraciones valen para el retrato de *Santa Rufina*, que está en la ciudad del Betis, en la Fundación Focus-Abengoa, que tanto está haciendo por el conocimiento de nuestra pintura del Siglo de Oro en general, y por la de Velázquez en particular.

Entre los retratos de madurez, colgados en unas salas de pertinente dominante parda, destacan el agudísimo de Luis de Góngora, que está en Boston, y que contemplamos como encuentro en la cumbre entre el genial poeta barroco y nuestro pintor más universal; el sombrío y pavoroso de la madre Jerónima de la Fuente; el de Martínez Montañés; el deslumbrante del bufón Pablo de Valladolid, un poco solo sin sus congéneres, todos ellos de tanta humanidad; el imponente del inquisidor Sebastián de Huerta, cuyo nombre no recordaríamos si él no hubiera tenido la suerte de ser retratado por Velázquez... Magnífico también

el *Demócrito* del Musée de Rouen, por cierto que el único Velázquez francés. Qué tremendamente español todo esto, y a la vez, qué milagro de naturalidad, de verdad, de conciencia de la capacidad de trascendencia y elevación inherente a la pintura.

La Corte de Felipe IV y Mariana de Austria, el viejo Alcázar madrileño y el laberinto de sus estancias y escaleras tan propicio para las intrigas políticas y amorosas, el infante Baltasar Carlos cabalgando por los siglos de los siglos por la Sierra velazqueña bajo los cielos ídem, los bufones –ya he citado a Pablo de Valladolid–, las Infantas... pese a la inevitable ausencia de la obra en que culmina todo esto que es ese absoluto prodigio –y absoluto enigma– que son *Las Meninas*, el Velázquez cortesano obviamente ocupa un lugar central en la muestra del Grand Palais, como no podía ser de otro modo teniendo en cuenta el papel central del sevillano en esa corte. A falta, ya digo, de *Las Meninas* –pero ha venido *La fragua de Vulcano*– ha sido elegido como cartel y cubierta del catálogo, es decir, como icono de la retrospectiva, muy pertinentemente, el *Retrato de la infanta Margarita en azules* que viene del Kunsthistorisches Museum de Viena. Digo muy pertinentemente porque nada tiene de sorprendente tal decisión, en el país natal de Albert Samain, el poeta de *Au jardin de l'infante*, y de Maurice Ravel, el compositor de *Pavane pour une infante défunte*.

Italia, entonces Norte pictórico del continente junto con Flandes, constituyó siempre una referencia importantísima para Velázquez –ya me he referido a su período caravaggiesco–, y fue visitada por él en dos ocasiones: en 1629-1631 y en 1649-1651. De los dos paisajes de la Villa Medici, ambos fechados durante el primer viaje romano, y ambos propiedad del Prado, uno ha viajado al Grand Palais. Pura maravilla. Pura delicia. No le hace justicia su ubicación en una vitrina, junto a dos obras menores, a mi parecer uno





10



de los pocos fallos de montaje de una muestra cuya escenografía es casi siempre acertada. Con esos paisajes, se ha dicho hasta la saciedad pero es verdad, nace, como si nada, el paisaje moderno; el paisaje como género autónomo, ya no como fondo de la historia o del retrato o de la mitología o de la religión.

Dos de las piezas más importantes de la exposición y obras maestras absolutas corresponden al segundo viaje italiano, y están pintadas también en Roma. Una es el retrato del Papa Inocencio X, que se conserva allá, en la Galleria Doria Pamphili, del cual constituye la joya de la corona. Retrato deslumbrante, excepcional de penetración, del cual se enseña también un boceto que está en la National Gallery de Washington, y que en el siglo XX ha contado con un gran admirador y versioneador en Francis Bacon. La otra, que viene de otra National Gallery, la de Londres, es la *Venus del Espejo*, cuya modelo parece que fue una amante del pintor, la pintora Olimpia Triunfi, también conocida como Flaminia Triva, con la cual éste tuvo un hijo. Cuadro sorprendente dentro de la severa pintura española de la época, e isla de extrema sensualidad incluso dentro de la obra velazqueña. No estoy completamente seguro de que hiciera falta el diálogo de tan sublime trozo de pintura con el *Hermafrodita Borghese* del Louvre, por mucho que es cierto que el propio Velázquez, cuya misión en Italia era hacer acopio de obras de arte para las colecciones reales –una tarea que lo llevó a conocer a Poussin, que realizaba tareas similares para Louis XIII–, encargara una copia en bronce del mismo, que se conserva en el Prado, y por mucho que esa escultura fuera según parece una de las fuentes iconográficas de que partió.

Siempre en relación con ese período romano, excelente idea la de enseñar sendos retratos importantes pintados el uno (el del arquitecto José Ratés Dalmau) por el antequerano y morisco Juan de Pareja, esclavo y ayudante de un Veláz-

que lo efigiaría en un deslumbrante retrato que se conserva en el Metropolitan Museum de Nueva York y que no ha viajado a París (aunque inicialmente se había informado desde el Louvre que lo haría), y el otro (el del cardenal Segni, mayordomo del Papa) por el cremonés Pietro Martire Neri, otro ayudante del sevillano en la capital italiana, aunque en el caso de la segunda de estas efigies en realidad parece ser que se trata de una obra a cuatro manos, iniciada por el español y realizada por su discípulo.

Roma, y Venecia. Si la Ciudad Eterna comparece fugazmente en la pintura del sevillano gracias a las dos vistas, ya citadas, de los jardines de la Villa Medici, la Serenissima, también visitada por él, y donde pudo admirar tantas obras maestras de los pintores locales, por desgracia no le inspiró obra alguna. Pintura-ficción: las no realizadas vistas de la laguna por Velázquez como un eslabón perdido entre Carpaccio y Canaletto o Guardi.

Algunos críticos franceses, y entre ellos Philippe Dagen, no han apreciado el que la presente exposición incluya en su zona final, y entre sus digamos “bonus”, la producción de “Les velazqueños”, entre los cuales Kientz ha querido destacar a dos: a su ayudante y yerno y futuro pintor real el conquense Juan Bautista Martínez del Mazo –con el cual vino a repetirse la historia de Velázquez respecto de Pacheco–, y al asturiano Juan Carreño de Miranda, él también pintor de cámara. Considerar, como lo hace el crítico de *Le Monde*, que Carreño es un mero reflejo de su maestro, constituye un completo disparate; claro que firmados por Dagen uno ya ha leído, a lo largo de los años, otros disparejos, como sus reseñas tremendamente negativas y denigratorias de por lo menos dos de las retrospectivas de Giorgio Morandi que han podido contemplarse en París. Basta comparar cualquiera de los retratos de Felipe IV por Velázquez, con el fantasmagórico Carlos II de Carreño aquí presente, para entender que el autor del

segundo, aunque evidentemente parte de su maestro, posee un mundo propio y bien diferenciado, que también aflora en su retrato de Mariana de Austria ya en su viudez. Más deudor de Velázquez –del Velázquez de los bufones– es en cambio el *Enano con un perro*, supuesto retrato de “Antonio el Inglés”, que en tiempos se atribuyó a aquél. En cuanto a la maravillosa sala dedicada a Mazo –otro pintor al cual en alguna ocasión ha sido atribuido el cuadro al cual acabo de referirme–, constituye como una retrospectiva dentro de la retrospectiva, y todo un descubrimiento para el firmante de estas líneas, frecuentador habitual de la Posada de las Ánimas –hoy Posada de San José–, la que fuera mansión del pintor en Cuenca. Emociona ver a quien trabajara en el taller de su suegro, parafrasear casi literalmente –y a la vez, con personal encanto– las *Meninas*, en un cuadro que viene de Gran Bretaña, y que incluso hay quien como Matías Díaz Padrón, conservador del Prado, atribuye al sevillano. Emociona todavía más verle inspirarse luego en ellas para *La familia del pintor*, crónica intimista, prosaísta, de la que él constituyó con Francisca Velázquez, cuadro que se conserva en el Kunsthistorisches Museum de Viena, a la

Algunos críticos franceses, y entre ellos Philippe Dagen, no han apreciado el que la presente exposición incluya en su zona final, y entre sus digamos “bonus”, la producción de “Les velazqueños”.



En el Instituto Cervantes de París, hemos contribuido modestamente al magno acontecimiento del Grand Palais.

sombra de algunas de las obras maestras de su suegro, representado a la derecha, en un rincón en penumbra del propio lienzo. Impresiona su *Vista de Zaragoza*, que está en el Prado, y a un detalle de la cual en 1940, en el inicio de su exilio mexicano –en el cual tanta nostalgia sentía de nuestro Museo Nacional–, Ramón Gaya rendiría homenaje en su cubierta lineal para las *Cartas al Ebro* de su compañero de exilio Benjamín Jarnés. Impresionan, por último, el *Retrato de la Infanta Margarita* del Prado en rojos y rosas, durante tantos años atribuido a Velázquez, como por lo demás no pocas obras del yerno, que en 1661 pasaría a ocupar el puesto de pintor de cámara, vacante desde la muerte de su suegro, acaecida el año anterior.

La salita final de la exposición, escenográficamente perfecta, yuxtapone el autorretrato velazqueño del Museo de Bellas Artes de Valencia; otro que está en Florencia, en los Uffizzi, y sobre el cual existen más dudas en cuanto a su autoría; un inacabado caballo sin caballero; y una soberbia frase del gran historiador del arte –y excelente escritor– Élie Faure, de su monografía de 1904.

A lo largo de estas páginas he citado a tres asiduos visitantes del Museo del Prado, como fueron Francis Bacon –que por cierto terminaría muriendo en Madrid–, Ramón Gaya, y Manet. No son los únicos ingenios que se han acercado al universo velazqueño a lo largo de los cuatro siglos y pico que han transcurrido desde 1660. Recordemos también un poemario como *El Cristo de Velázquez*, de Unamuno; las *Meninas* de Picasso, que están en su pinacoteca barcelonesa, y que representan un diálogo de primer nivel entre nuestros dos pintores más universales; las del Equipo Crónica y las del exmiembro de ese equipo Manuel Valdés; alguna tardía variación velazqueña de Dalí; las *Crucifixiones* de un Antonio Saura siempre más goyesco que velazqueño, pero que afirmaba contemplar la melena del *Cristo* del sevillano –otra ausencia en el

Grand Palais–, como... la de una bailaora flamenca; los homenajes al pintor del Siglo de Oro firmados por varios abstractos españoles en 1960, con ocasión del cuarto centenario de su muerte; y, por terminar esta enumeración en clave francesa y teórica, la presencia de las *Meninas* –y de su inolvidable instalación en una sala monográfica que muchos añoramos– en *Les mots et les choses*, de Michel Foucault o en algún seminario de Jacques Lacan...

En el Instituto Cervantes de París, donde tenemos clarísimo que hemos de insistir siempre sobre la vigencia de los clásicos –de ahí que en nuestra programación reciente hayan estado presentes Cervantes y Santa Teresa–, hemos contribuido modestamente al magno acontecimiento del Grand Palais. Si en nuestra cafetería nos habíamos anticipado el otoño pasado con el taller gastronómico de Alberto Herráiz (del restaurante El Fogón) en torno al *Aguador de Sevilla*, con el cual se iniciaba una experiencia inédita para nosotros, en nuestro salón de actos se han sucedido esta primavera la proyección de un documental televisivo de Thibaut Sève para Paris Première; un coloquio sobre Velázquez y el siglo XX en el cual de lo que se trataba era de hablar de los deslumbrantes escritos de Ortega y Gasset sobre él, de las *Meninas* picassianas, del extraordinario *Velázquez, pájaro solitario* y de las variaciones pintadas de Ramón Gaya sobre el pintor al cual más admiró siempre dentro de la *roca española* que era a sus ojos el Prado; y la presentación de *Velázquez: L'affrontement de la peinture*, la monumental monografía de Guillaume Kientz publicada este mismo año por la editorial Cohen & Cohen –ya en su día habíamos presentado un volumen tipográficamente hermano de este, el de Fernando Marías sobre El Greco–, y que supone una muy importante contribución al conocimiento de este grandísimo pintor cuyas obras maestras seguirán interrogando al amante del arte, por los siglos de los siglos.

El aula-materia: reinventar los espacios de un instituto¹

Jesús Eduardo Otsoa Etxeberria
Director del Liceo Español Luis Buñuel

“Un non-lieu est un endroit que l'on n'habite pas, dans lequel l'individu demeure anonyme et solitaire.” (MARC AUGÉ)

Resumen

El artículo pretende narrar cómo se propuso, programó y puso en marcha la gestión de espacios conocida como aula-materia en el Liceo Español Luis Buñuel. Pretende también servir de guía para cualquier otro centro que quiera implantar esta mejora de coste económico cero que requiere, eso sí, una inversión de tiempo y trabajo inicial que se amortiza con creces durante los siguientes cursos.

Introducción

El Liceo Español Luis Buñuel acoge en sus aulas profesorado de *France et de Navarre*. En estos momentos, además de nuestros compañeros francófonos, tiene

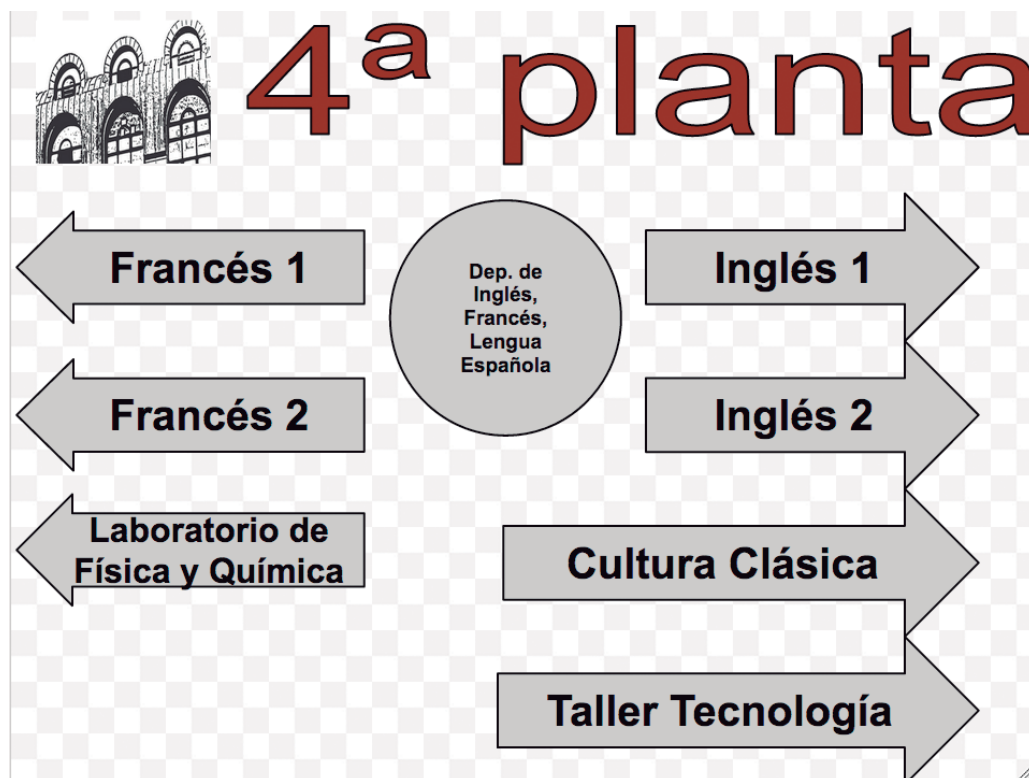
docentes que han enseñado en Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Castilla-La Mancha, Cataluña, Extremadura, Galicia, Navarra, Madrid, Murcia y Valencia. Entre nosotros también se cuenta quien ha trabajado antes en centros del exterior: Andorra, Bogotá, Lisboa, Londres, Marruecos, Roma y Polonia. Un capital de conocimiento ingente si se dan las condiciones necesarias para favorecer la *fertilización cruzada*.

Un contexto complejo como el presente, en medio de cambios profundos como la globalización, la revolución digital y la crisis económica piden que dicho capital de conocimiento se ponga manos a la obra. Desde hace algunos cursos una de las mejoras que algunos de nosotros habíamos visto y vivido era la transición hacia el aula-materia. Pensábamos que el curso 2014-2015 del Liceo era el momento y lugar adecuados para realizar el cambio hacia esta nueva manera de gestión docente.

En esencia, las aulas dejan de estar atribuidas a los grupos (1º ESO, 1º

¹ Aunque en el artículo se les menciona por su cargo o rol en el Liceo, queremos expresar nuestro agradecimiento explícito a Pilar Marqués, David Cambil, Javier García, Silvia Elices y Fernando Navarro por haber ayudado a que la transición hacia el aula-materia fuera más fácil y exitosa.

El resultado esperado es que se creen, de mano de los docentes, pequeños ecosistemas educativos, con un microclima de aprendizaje diferenciado para cada grupo de materias.



HCS...) para pasar a ponerse en manos de los departamentos (Filosofía 1, Francés 2, Matemáticas 1...). El primero es el denominado sistema de aula-grupo, que, bien mirado, tampoco es un sistema puro ya que siempre ha habido aulas específicas: laboratorios, talleres, aulas de dibujo, gimnasio, biblioteca, etc. Pretendíamos *poner a trabajar* a todos los espacios de un instituto. Con el aula-grupo, hay aulas infrautilizadas (deshdobladas, laboratorios, talleres) y otras suprautilizadas (las atribuidas a los grupos).

Se busca así que sea el profesor o la profesora quien se encuentre *en casa*. El alumnado pasa a estar *de visita*, tratada, eso sí con la cortesía que merecen los huéspedes importantes. Se pretende ofrecer al profesorado la ventaja competitiva que supone ser el equipo anfitrión. El resultado esperado es que se creen, de mano de los docentes, pequeños ecosistemas educativos, con un microclima de aprendizaje diferenciado para cada grupo de materias.

Es cierto que los centros de Primaria, organizados esencialmente con el sistema de aula-grupo, son también muy eficaces en la creación de espacios educativos ricos y sugerentes para el alumnado. La gran diferencia es que el aula-grupo de Primaria es también el aula de un maestro o maestra, quien pasa la mayoría de horas con los alumnos de su grupo.

La atomización que supone la impartición de materias en Secundaria dificulta sobre manera que se pueda exportar ese clima de enseñanza a las aulas de un instituto. Nuestro alumnado recibe la visita de hasta 11 profesores, con diferentes estilos docentes y disciplinarios. Un buen tutor o tutora, intentar que los docentes impartan más de una materia o trabajar desde Orientación pueden, es cierto, contribuir a unificar criterios y a la construcción del espíritu de grupo. No obstante, es casi imposible alcanzar el clima de clase de un grupo de Primaria.

Otro mal que el aula-materia pretende corregir es el **aulismo**. El docente pasa largas horas aislado con su alumnado en aulas a las que sus compañeros de departamento nunca entran. Es difícil, de este modo, dar noticia de los problemas o desafíos con los que se encuentra en los distintos grupos. Este nuevo sistema obliga al profesorado de un mismo departamento a compartir los mismos espacios, las mismas aulas. Se prolonga así la reunión de departamento. Hay encuentros en los cambios de clase y se facilita hablar *a pie de obra* de problemas relacionados con el mobiliario, por ejemplo, y buscar soluciones inmediatas.

Nuestro propósito era, en definitiva, trasladar parte del trabajo de la juntas de evaluación a los departamentos didácticos. Las primeras se reúnen 4 veces al año y tienen un foro numeroso con una agenda apretada. Los segundos se pueden reunir semanalmente y tienen mucho más margen para el pensamiento creativo y la toma de decisiones. Sus foros son además mucho más reducidos y operativos. Es cierto que nuestra profesión es, paradójicamente, la de solitarios entre alumnos. Parafraseando a Antonio Gala, diremos que buscamos así que el docente sea un solitario solidario, en continuo contacto con sus compañeros de departamento.

El aula-materia busca también acabar, de un plumazo, con el **profesor orquesta**. Se acabó la estampa de un docente que entra en el aula con un mapa, un maletín a rebosar, o un reproductor de audio, o la tabla periódica de los elementos, o un carrito con una TV y un vídeo, o un proyector, o una colección de minerales. Se acabó también empezar una sesión para darte cuenta de que te has dejado en el departamento o en la sala de profesores material que era esencial para esa sesión en ese grupo.

Poco a poco los profesores y las profesoras depositarán, pensábamos, en los cajones y estanterías del aula fotocopias, mapas, carteles. Poco a poco también, se

repartirán entre las aulas recursos audiovisuales y multimedia. Al final, el docente estará esperando a su alumnado en el aula con todo el material a su disposición. Además, tendrá también a tocar de su mano todo el utillaje propio de su materia para apoyar digresiones o para esos últimos minutos de una sesión en los que no queremos empezar un nuevo tema.

En esta línea se encuadra también potenciar la **biblioteca de aula**. También posible, es cierto, en el aula-grupo. En nuestra experiencia, sin embargo, nunca ha sido muy exitosa. Los departamentos, en cambio, son el motor ideal para depositar las lecturas científicas o literarias o los manuales de consulta que consideren más interesantes para sus asignaturas.

Con el sistema de aula-grupo se obliga a estar quieto a quien quiere moverse



Otro mal que el aula-materia pretende corregir es el **aulismo**. El docente pasa largas horas aislado con su alumnado en aulas a las que sus compañeros de departamento nunca entran.

Nuestro propósito era, en definitiva, trasladar parte del trabajo de la juntas de evaluación a los departamentos didácticos. Las primeras se reúnen 4 veces al año y tienen un foro numeroso con una agenda apretada. Los segundos se pueden reunir semanalmente y tienen mucho más margen para el pensamiento creativo y la toma de decisiones.

Con el sistema de aula-grupo se obliga a estar quieto a quien quiere moverse y a moverse a quien querría más quietud. El aula-materia invierte los términos y, tal vez, esté más de acuerdo con el momento fisiológico de cada cual.

16

Es un movimiento dirigido. Todos saben dónde tienen que ir y se desplazan, liberando también parte de la tensión que supone estar largos periodos en el mismo espacio.

y a moverse a quien querría más quietud. El aula-materia invierte los términos y, tal vez, esté más de acuerdo con el momento fisiológico de cada cual: los adolescentes, en plena efervescencia de crecimiento, se mueven entre espacios y los docentes son quienes esperan y se reposan en sus aulas.

Una crítica que está en la mente de todos es precisamente que el aula-materia genera un ajetreo y jaleo innecesario. Nuestra intuición y nuestra experiencia, corroborada por la encuesta recientemente pasada al profesorado, apunta en la dirección contraria. Es un movimiento dirigido. Todos saben dónde tienen que ir y se desplazan, liberando también parte de la tensión que supone estar largos periodos en el mismo espacio.

Otro efecto benéfico que busca esta gestión de espacios es la desaparición del *no man's land*. Como hemos dicho, el profesor/a está en su casa. Como es normal, es el primero en llegar y el último en salir. En casa atesoramos paulatinamente las cosas que estimamos. En nuestras aulas haremos otro tanto con nuestras herramientas docentes. El reflejo natural es abrir y cerrar con llave. Es además una consigna que se ha dado en el Claustro.

Se acaban así los momentos de anomia entre clases. Un análisis somero de los problemas de disciplina de un centro tipo hace patente que la gran parte se producen dentro de las aulas en los minutos intermedios entre la salida de un docente y la entrada de otro. Las aulas ofrecen, a diferencia de los corredores, en esos momentos muchos ángulos ciegos. Lo dicho es especialmente cierto en las llamadas aulas de desdobles que, en un centro tradicional, son los espacios paria del instituto. No pertenecen a ningún grupo ni a ningún departamento y su aspecto suele estar en consonancia con esta realidad *apátrida*.

Supone todo ello, en definitiva, un cambio de paradigma que, en un primer análisis, vale la pena. Se trata de una

reforma de hondo calado que tiene un costo cero, al menos en términos económicos. Sí que supone una importante inversión temporal para planificar e implementar, esfuerzo que nuestro equipo directivo estaba dispuesto a hacer, con el apoyo, como se verá, del Claustro.

Crónica del cambio

Como hemos dicho, en el Claustro éramos varios los que habíamos visto o vivido las bondades del aula-materia. Estudiar la transición hacia él formaba parte del programa del nuevo equipo directivo. Sin embargo, la estupenda recepción con la que la acogieron numerosos compañeros nos animó a dar forma a la propuesta y presentarla en la sesión de Claustro de final de curso. Hubo también quien la defendió para frenar el deterioro del mobiliario que se estaba constatando en los últimos cur-



sos. La votación del 03/07/2014 tuvo el siguiente resultado: sí (21), no (0), abstenciones (1).

Un cambio mayor como éste, con profundas repercusiones pedagógicas, no podría llevarse a cabo sin el necesario visto bueno del Claustro. Un resultado como éste nos legitimaba para entregarnos a esta aventura. Informamos igualmente al Consejo Escolar del paso que estábamos a punto de dar y de las expectativas que habíamos depositado en este proyecto.

Una de las pocas servidumbres del aula-materia es el consumo de pupitres y sillas. Si un grupo tiene 30 alumnos/as, es necesario prever que haya 30 mesas y sillas en cada una de las aulas que visitan. Sabíamos que teníamos sillas de sobra, pero no estábamos tan seguros de los pupitres. Una conserje se encargó del cómputo de todo el mobiliario (Véase la sección *Referencias y Recursos*). Volcamos los datos en una hoja de cálculo para poder visualizar las existencias de mobiliario y los posibles movimientos.

La colaboración del centro de la UNED que alberga el Liceo se reveló también esencial. En virtud de la política de colaboración con nuestro huésped de honor, nos cedieron 26 mesas que nos permitieron seguir adelante con esta aventura. La Secretaria del Liceo fue la encargada de ésta y otras negociaciones necesarias para el buen arranque del aula-materia. Igualmente eficaz fue su gusto por cuidar el estado de las aulas, equipamiento y reparaciones para arrancar en condiciones idóneas.

Por otra parte, el Liceo tenía una ventaja inicial que era contar con taquillas para todo el alumnado. Sin ellas el cambio sería muy complicado. Sacarlas a los pasillos y recolocar el mobiliario fue una carga extra que asumieron dos de nuestros conserjes, con la ayuda puntual del equipo directivo.

La elaboración de los **horarios** es uno de los momentos angulares para el éxito de la implantación del aula-mate-

ria. Expresado crudamente, caben los mismos grupos con ambos sistemas de organización de las aulas. Los problemas asociados tienen, en nuestra opinión, más que ver con la nueva mirada que se ha de tener sobre el centro. A la hora de atribuir aulas, hay que mirar a los docentes y no a los grupos.



La elaboración de los **horarios** es uno de los momentos angulares para el éxito de la implantación del aula-materia. Expresado crudamente, caben los mismos grupos con ambos sistemas de organización de las aulas.



Cualquier docente, y más quienes hayan pasado por un equipo directivo, saben que la confección de los horarios es la madre de los procesos. Tener éxito a la hora de combinar las necesidades del alumnado y los deseos del profesorado está, en gran medida, en la base de un buen arranque de curso.

Esta nueva manera de repartir las sesiones en tiempos y espacios supone un esfuerzo conceptual nada desdeñable. En nuestro centro fue el Jefe de estudios quien se encargó de elaborarlos. La generación de horarios este primer curso le supuso largas horas guerreando con el programa informático de que nos servimos.

Además se han de incorporar al proceso pequeños detalles de *fine-tuning*. Es importante intentar que todas las sesiones de un mismo grupo sean en una misma aula (si así lo desea el docente). Cuando no sea posible, es importante tener criterios de discriminación positiva en favor, por ejemplo, de los niveles más bajos o de los docentes que menos deseen desplazarse. Será interesante el próximo curso intentar que los profesores que lo deseen repitan aulas. La personalización podría ser una nueva cota de éxito.

Es también importante que un docente cuente con sesiones seguidas en la misma aula o, incluso, con sesiones y horas en las que nadie ocupa su aula para continuar, sin haber de moverse, con correcciones o preparación de clases.

La distribución de aulas entre los departamentos tampoco debe ser dejada al azar ni a la improvisación. En nuestro caso, se ha buscado que haya también cierta vecindad temática. Entre otras cosas, porque cuando no sea posible ubicar todas las sesiones de un mismo profesor o profesora en la misma aula, se haya de desplazarse a un aula que con el tiempo tendrá unas condiciones semejantes. Por poner un ejemplo real, si un profesor de Francés no puede tener todas sus sesiones en un aula de esta materia, la segunda mejor cosa es un aula de Inglés, ya que allí encontrará también un equipamiento semejante: audio, material multimedia, diccionarios, etc.

La distribución de las aulas ha quedado, a grandes rasgos, del siguiente modo: la cuarta planta se ha dejado para las aulas de idiomas modernos: Francés e Inglés. La tercera planta se ha reservado para las materias instrumentales: Matemáticas y Lengua Castellana. Las Ciencias

Naturales están en la segunda planta, no lejos de las Matemáticas. El resto de la segunda planta se ha atribuido a las ciencias humanas: dos aulas para Geografía e Historia y dos para Comercio Internacional / Economía. Filosofía ocupa algunas horas en un aula de Historia y la mayoría en su aula específica de la primera planta.

Las aulas que ya eran temáticas continúan en su ubicación habitual: taller de Tecnología, aula de Música, aula de Dibujo / Plástica, aulas de Informática, gimnasio y los laboratorios de Física-Química y Biología-Geología. Por cierto, en el caso de estos dos últimos departamentos, su flexibilidad para permitirnos que ubicáramos sesiones teóricas en los laboratorios ha facilitado enormemente la puesta en marcha de nuestra aula-materia.

Otro aspecto que es importante es la atribución de la **tutoría**. Será siempre en el aula en la que impartan la materia del tutor/a. En casos particulares como un tutor/a de Educación Física se ha de atribuir una aula para dichas sesiones que también doblará para posibles sesiones teóricas de esta materia o para otras que pudiera dar como Actividades de Estudio.

También hemos cuidado todo lo referido a directorios y rotulación. Hay un enlace al final del artículo a sus versiones en línea. Es importante que el alumnado conozca a grandes rasgos la distribución de las aulas. Cuenta para ello con los directorios que hemos diseñado para cada planta y los rótulos que identifican cada una de las aulas. Colocamos en las puertas una copia en color, protegida con forro autoadhesivo, del horario del aula. Lo cual se ha revelado muy útil para orientar al alumnado, al profesorado de guardia o a los conserjes cuando busquen un alumno o docente en particular. Nuevamente una conserje del Liceo, con su gusto por la atención a los detalles, fue la encargada de estos aspectos informativos.

Valoración y conclusiones

Empezamos, pues, el curso 2014-15 con un Liceo Español Luis Buñuel reinventado. La transición al nuevo sistema se caracterizó por la normalidad más absoluta. Pasó a formar parte de la cultura organizativa del Liceo en tiempo récord. Hubo, reconozcámoslo, algunos ajustes de última hora. Nuestras admisiones de nuevo alumnado y matrícula siempre se estabilizan un par de semanas más tarde que el comienzo del curso. Recordemos que un nuevo alumno requiere un pupitre en cada una de las aulas que visita.

Gracias a una buena conjunción astral, fuimos capaces de equipar con cañones de proyección, pantallas, y ordenadores los espacios que nos restaban en el Liceo. Nuestro programa Comenius, una aportación de la UNED y las donaciones de la Oficina Comercial de la Embajada y de la empresa Total hicieron posible este pequeño milagro. Todo ello tardó unas semanas en materializarse. Gran parte del aliciente para el cambio era precisamente el compromiso adquirido con nuestro profesorado de facilitarles a todos y todas recursos audiovisuales. Durante unos días corrimos el riesgo del síndrome Gatopardo: *cambiar todo para que todo siguiera igual*.

Felizmente, como hemos dicho, hoy día absolutamente todas las aulas, talleres y laboratorios tienen equipación multimedia y acceso a Internet. Otro cantar es que la red informática del Liceo está ya obsoleta y se hace imperativo renovarla si se quiere elevar a un nuevo nivel las posibilidades de mejora que el aula-materia ha abierto.

Como se ha dicho, algunos compañeros acogieron la idea positivamente para frenar el deterioro de las infraestructuras. A nuestro parecer, las aulas están más limpias cuando acaba la actividad escolar como consecuencia del marcaje por zonas que ahora ejerce el profesorado. Por otra parte, pensamos también que el capítulo de averías se ha reducido, si

Gran parte del aliciente para el cambio era precisamente el compromiso adquirido con nuestro profesorado de facilitarles a todos y todas recursos audiovisuales. Durante unos días corrimos el riesgo del síndrome Gatopardo: *cambiar todo para que todo siguiera igual*.

Como toda mejora, requiere una inversión extra de tiempo y trabajo al principio que se amortizará en progresión geométrica a lo largo de los cursos venideros.

bien es cierto que este primer año será difícil extraer consecuencias ya que la Secretaría del Liceo ha mimado especialmente los desperfectos detectados a principio de curso.

El aula-materia es una nueva manera de gestión de espacios que dota a nuestro profesorado de nuevas herramientas. Resumamos algunos de los nuevos comportamientos que hemos observado:

- Algunos departamentos, guiados por sus nuevos intereses, han comenzado a gestionar directamente pequeñas compras: kits de limpieza, papelería específica.
- Las relaciones entre departamentos afines están reforzándose.
- Ha desaparecido el anonimato y la anomia de las aulas. Ya se está hablando de dar aún más personalidad a las aulas bautizándolas con los nombres de personalidades asociadas a cada materia.
- Hemos observado que algunos docentes son especialmente creativos con la disposición de pupitres en sus aulas, un proceso que era poco ágil y eficiente cuando la decisión recaía en la tutoría y en la junta de evaluación.
- Hemos visto también que algunos compañeros han pensado en su aula para traer una estantería o un monitor que querían retirar de su casa. También los hemos visto decorarlas con carteles y murales.
- Las bibliotecas de aula han aparecido, como habíamos previsto, en más de un departamento.
- Las aulas son una prolongación de los departamentos. En ocasiones, es allí donde tienen lugar las reuniones y los intercambios informales de opiniones.
- Las fotocopias se optimizan. Las sobras se quedan en las aulas para servir como recurso de urgencia para futuras sesiones o para guardias.

Recientemente hemos pasado una **encuesta de satisfacción** a nuestro

profesorado. También se ha incluido preguntas sobre este tema en la encuesta de satisfacción que el Liceo realiza a su alumnado a final de curso. Los resultados son buenos, pero apuntan aspectos que todavía se han de tener en cuenta y que han sido contemplados a la hora de redactar este artículo.

En definitiva, la valoración de la implantación del aula-materia en nuestro Liceo es muy positiva. Ha rediseñado el proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestro centro y ha abierto nuevos senderos que transitar en la mejora continua. Creíamos, como equipo directivo, en ello y asumimos los escollos y esfuerzos que suponía. Como toda mejora, requiere una inversión extra de tiempo y trabajo al principio que se amortizará en progresión geométrica a lo largo de los cursos venideros.

Referencias y recursos

- Ventajas y desventajas del aula materia, <http://goo.gl/UpsXo6> (presentado al Claustro el 03/07/2014).
- Catálogo de mobiliario, <http://goo.gl/XGjk42> (Elaborado por Pilar Marqués en junio de 2014).
- Hoja de cálculo para distribuir mobiliario, <http://goo.gl/Zg7Gb7> (julio de 2014).
- Directorio de plantas, <http://goo.gl/Nh8hgA> (julio de 2014).
- Rótulos de aula, <http://goo.gl/csQtI8> (julio de 2014).
- Encuesta de satisfacción sobre el aula-materia, <http://goo.gl/Ufq8OY> (marzo de 2015).
- Non-lieu (anthropologie). *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. <http://goo.gl/Hu0ndC> (consultada el 26/04/2015).

El Greco a través de la mirada de los niños

M^a José Sola Zúñiga

Maestra del Colegio Español Federico García Lorca de París

Resumen

El año 2014 será recordado para muchos como el año de El Greco. Conmemoraciones, exposiciones y múltiples eventos se han llevado a cabo y, entre ellas, la que aquí se cuenta. Un proyecto que se adentra en la figura y obra del pintor bajo la mirada de los niños y donde finalmente los adultos recrearán la suya.

El principio y el fin de toda actividad artística es la reproducción del mundo exterior e interior, captando todas las cosas, recreándolas, moldeándolas y reconstruyéndolas de una forma personal y original. (GOETHE)

Introducción

La conmemoración del IV Centenario de la muerte de Doménico Theotokópoulos, conocido como El Greco (Δομήνικος Θεοτοκόπουλος (Candía, 1541-Toledo, 1614)), ha supuesto uno de

los eventos más importantes en la historia del pintor y de Toledo, la ciudad que eligió para vivir los años más fructíferos de su creación artística, trascendiendo a todo el territorio nacional, así como al ámbito internacional.

Con la creación de La Fundación El Greco 2014 se rendía homenaje a uno de los pintores más admirados de la Historia, a través de un proyecto, que ha hecho de Toledo una verdadera capital cultural europea, como lo fue en el tiempo del artista, enriqueciendo la identidad de la ciudad y favoreciendo un mejor conocimiento del pintor y de su obra. Entidades, museos, centros educativos, etc., contribuirán a ello.

Y es bajo esta proyección internacional cuando las embajadas de España y Grecia, en la sede de la UNESCO de París, acuerdan la andadura del proyecto «EL GRECO SOUS LES REGARDS DES ENFANTS». Los dos centros de titularidad española en la ciudad, «Colegio español Federico García Lorca» y «Liceo español Luis Buñuel», así como la comunidad

griega, que aun no disponiendo de centros educativos específicos, difunde su cultura y enseña su lengua en cursos de carácter extraescolar, se encargarán de dar contenido a este título, culminando con una exposición que recogerá el trabajo de niños/as de estas dos comunidades en la *Sala de los Pasos Perdidos* de la UNESCO, verdadero lugar de encuentro artístico y cultural.

Será este el contenido de este artículo, contar el recorrido artístico e histórico que un grupo de cuarenta niños y niñas de diez años, junto con cuatro maestras del Colegio español Federico García Lorca, hacen por la figura del pintor y su época, así como la propia interpretación que harán de ello tanto a nivel pictórico, del videoarte y fotográfico, como escrito.

Cronología: un poco de historia

La primera cuestión a resolver, era saber quién era nuestro pintor. Empezaríamos investigando sobre su identidad y su vida. En clase de informática, en casa, en la biblioteca del centro, en clase... buscábamos información sobre nuestro desconocido personaje y descubriríamos que El Greco realmente se llamaba Doménico Theotocópoulos, que nació en la isla de Creta, en Grecia, y que por aquel entonces Creta, un lugar estratégico en el Mar Mediterráneo, pertenecía a la República de Venecia. En los mapas de la clase localizábamos e imaginábamos a nuestro hombre en ese contexto, como si de un cuento se tratara.

Gracias a esta circunstancia, a los 26 años, Doménico decidió marchar a la capital, a la ciudad de Venecia, que en esos años era uno de los grandes centros de la cultura. Allí coincidió con grandes maestros como Tiziano y Tintoretto, que influyeron en la gama de colores tan llamativos y atrevidos que utilizaba. Atrevidos, sobre todo, para aquella época.

Después de pasar por Venecia, El Greco se instaló en Roma, donde tam-

bién recibió la influencia de otros grandes artistas, especialmente de Miguel Ángel y su dibujo.

Unos años después, Doménico llegó a España, a Madrid, al parecer ilusionado con la idea de poder llegar a ser uno de los pintores de la corte de Felipe II, algo muy ansiado por los pintores de la época. Era un momento de gran esplendor para España, y el rey estaba entonces construyendo el monasterio de El Escorial. El Greco recibió algún encargo, pero sus cuadros no fueron del agrado del monarca.

Ante esta falta de éxito en Madrid, El Greco se traslada a Toledo, y aunque llegó cuando la ciudad ya había dejado de ser capital del Imperio Español, Toledo seguía siendo uno de los grandes centros culturales y artísticos de Europa. Allí se estableció y vivió durante 37 años, la mitad de su vida, desarrollando lo mejor de su arte.

Toda esta información nos permitía trabajar el texto biográfico y creaba interrogantes sobre un periodo histórico a descubrir. Cada viernes avanzábamos en la lectura colectiva de los documentos que nos contaban su vida, los resumíamos y construíamos su biografía de forma conjunta a partir de notas tomadas individualmente, que comparábamos y contribuían a mejorar nuestro texto con las aportaciones de todos.

Elegimos las obras

Una vez contextualizado el pintor había que elegir y seleccionar las obras que se iban a trabajar. La selección de imágenes se haría a través de la mirada de los principios de Abigail Housen y sus investigaciones sobre el proceso de percepción visual y estadios de desarrollo estético, que resultarían de sus investigaciones en el MoMA de Nueva York y que darían lugar a su teoría sobre la *Educación de la mirada*.

Las imágenes tenían que ser:

- **Accesibles.** El hecho de que las imágenes sean accesibles ofrece a los niños la oportunidad de descubrir por sí mismos los significados pretendidos por el artista. Las interpretarán a partir de sus conocimientos previos, de experiencias personales que influirán en el análisis, la asociación de ideas y la deducción; elementos suficientes para interpretar de un modo significativo la mayoría de las obras de arte.
- **Cautivadoras** o que llamen la atención, que despierten el interés, que nos evoquen palabras.
- **Con contenido expresivo y narrativo,** susceptibles de una interpretación abierta, con varias lecturas válidas y diversos significados, incluso niveles de comprensión, posibles; que favorezcan la especulación y la reflexión.
- **Diversas** en cuanto a su temática, su género, apreciando la variedad dentro de la obra del pintor.

Las obras elegidas fueron:

- El caballero de la mano en el pecho.
- Retrato de Jorge Manuel Theotocópoulos.
- Retrato de un pintor de Picasso.
- Vista de Toledo.
- Los Apóstoles (serie del Museo del Greco de Toledo).
- El entierro del Conde de Orgaz.

Observar: mirar

Llegaba el momento de adentrarse en la *obra*, en sus peculiares figuras alargadas, colores, formas y expresiones que resultaban totalmente nuevas en el siglo XVI, ajena a su tiempo. Por ello, tal vez en su época muchos no la entendieron.

Su arte resultaba extraño. Nosotros también nos enfrentábamos a un nuevo tipo de arte, con contenido, intención, estilo y materiales distintos a lo estudiado a lo largo de nuestra escolaridad. Las historias que nos narra, los símbolos, el propósito de estas obras del pasado, ligadas a una cultura y época nos eran poco conocidas.

Había que adiestrar los ojos para este tipo de pintura igual que se adiestra el oído para comprender una nueva música o un nuevo idioma, de qué manera nos aporta información, suscita emociones, teniendo en cuenta que no siempre las intenciones del artista adquieren el mismo significado para el público, más aún cuando pasa el tiempo y van borrándose las circunstancias en las que fue creada.

Este proceso de percepción visual es complejo y laborioso, y considerando el arte como la forma más compleja de representación de objetos y personas, requiere tiempo, atención, esfuerzo, pensamiento e información para comprenderlo de un modo significativo.

Aprendíamos a *mirar* como parte de un proceso cognitivo y de descubrimiento basado en observar y hablar de lo que vemos y sentimos frente a las imágenes. Y para aprender a mirar estas obras de arte, y poder establecer un diálogo abierto dentro del grupo, seguiríamos la propuesta del programa VTS (Visual Thinking Strategies) (Estrategias de Pensamiento Visual) de Housen. De esta manera, los alumnos observan las obras de arte, piensan sobre ellas, escuchan y construyen juntos, contribuyendo con observaciones e ideas a un mejor entendimiento de la imagen que tienen enfrente y, en definitiva, al complejo y laborioso proceso de la percepción visual.

Cómo lo hacemos

Situados delante de una obra del pintor, se pide a los alumnos que miren la imagen en silencio (esto les permite

Aprendíamos a mirar como parte de un proceso cognitivo y de descubrimiento basado en observar y hablar de lo que vemos y sentimos frente a las imágenes.

Los alumnos observan las obras de arte, piensan sobre ellas, escuchan y construyen juntos.

relacionar la acción de mirar con la de pensar desde el principio), que hablen de lo que ven, argumenten sus intervenciones y escuchen a los demás, haciendo preguntas tales como:

- ¿Qué está pasando en la imagen?, con la intención de que se fijen en el conjunto y no en detalles aislados.
- ¿Qué ves que te hace decir eso?, avanzando en comentarios que impliquen una interpretación, que vaya más allá de la identificación o de una descripción literal.
- ¿Qué más puedes encontrar?, avanzando en la capacidad de observar, de especular y argumentar.

La maestra y, posteriormente, los propios niños con ayuda de ésta moderarán este diálogo parafraseando cada comentario, relacionándolo y conectándolo con otro anterior, de modo que los pensamientos evolucionen, las opiniones cambien al irse agregando información, construyendo una visión más rica y compleja.

De esta manera comenzamos con la presentación de las obras elegidas, sabiendo que la *reproducción* hace que éstas pierdan su aura, que no es otra cosa que la irradiación de su presencia, y que la única manera de conocer una obra de arte es mirarla de cerca, ya que solo así se puede apreciar su textura, sus colores, su tamaño; pero nosotros teníamos que conformarnos con una copia en papel o la proyección de la imagen en la pizarra digital.

1. CABALLERO DE LA MANO EN EL PECHO

El Greco (1578-1580)
Óleo sobre lienzo (81,8 cm x 65,8 cm)
Museo del Prado (Madrid)

“El caballero de la mano en el pecho”, uno de los retratos más famosos y mun-

dialmente conocido creado por El Greco. Era un claro ejemplo de esos encargos que los clientes ricos hacían a los pintores del siglo XVI, retratos que mostraban su posición, su identidad indiscutible de individuo acomodado, con un alto rango social, y al que el arte contribuía. Un caballero que mira al espectador con un gesto de complicidad, como si quisiera pactar con él, vestido elegantemente y con una postura de la mano que atrae la mirada.

Detenidos ante esa cara, quieta y segura, delante de nuestros ojos, vista por primera vez por ellos y ellas, sin conocerla, intentamos buscar y descubrir lo que hay detrás, lo que significan su mirada y sus rasgos.

Comentarios de la sesión (20 minutos).

¿Qué está pasando en la imagen?

ELENA: *Es un retrato...*

VICTOR: *Un retrato de un caballero noble...*

¿Qué ves que te hace decir eso?

VICTOR: *Es un retrato de un caballero noble porque tiene espada y medallón...*

DIEGO: *Además es un caballero porque viste de forma elegante y con cuello especial.*

¿Qué más podéis encontrar?

ANA: *Este retrato es antiguo o pertenece a otra época, ya que actualmente se utiliza más colorido. Parece una sombra.*

MAESTRA: *Por tanto, podemos decir que esta obra es un retrato de un caballero, perteneciente a la alta sociedad de una época antigua porque tiene atributos que corresponden a su alto rango, como la espada, el medallón, la gola...*

¿Qué más está pasando en la imagen?

TRITAN: *El pintor oscurece lo que no quiere destacar y de esta forma resalta lo más importante, el rostro, la gola, la mano, la espada...*

CARLA: *La cara está alargada, la cabeza no es real, parece que está triste.*

¿Qué ves que te hace decir eso?

CARLA: *Tiene la mano en el pecho como si estuviera de duelo.*

IRIA: *No está triste, está serio.*

VICTOR: *Pienso que la mano en el pecho es signo de autoridad y poder, de solemnidad y respeto porque es un caballero.*

INÉS: *Yo creo que con el gesto de la mano se está arrepintiendo de algo.*

MAESTRA: *Entonces podríamos decir que este retrato es el de un caballero que pertenecía a la alta sociedad del siglo XVI, como muestran su espada, medallón, gola, y que el Greco destacó utilizando colores más claros y especialmente el blanco, así como con el gesto de la mano en el pecho, como símbolo de autoridad y poder; aunque puede que también este caballero esté triste y arrepentido y quiera pedir perdón con ese gesto.*

Una vez observado y analizado el cuadro, tocaba trabajarlo a nivel plástico. Para ello decidimos fotografiar nuestros rostros, alargar las imágenes en el ordenador e imprimirlas al tamaño necesario para convertirnos nosotros/as mismos/as en caballeros y caballeras. A través de la técnica de collage construimos nuestro retrato y nos mostramos representando uno de los retratos más famosos de la historia de la pintura. Ésta sería la obra que encabezaría la exposición de la UNESCO.

CABALLEROS Y CABALLERAS CON
LA MANO EN EL PECHO
Alumnos y alumnas del
C.E. Federico García Lorca de París
Técnica mixta (119 cm x 72 cm)
París 2014



Situados delante de una obra del pintor, se pide a los alumnos que miren la imagen en silencio (esto les permite relacionar la acción de mirar con la de pensar desde el principio).

2. RETRATO DE JORGE MANUEL THEOTOCÓPOULOS

El Greco (1600-1605)
Óleo sobre lienzo (75 cm x 50,5 cm)
Museo de Bellas Artes de Sevilla

RETRATO DE UN ARTISTA

Picasso (1950)
Óleo sobre madera (100,5 cm x 81 cm)
Colección particular de
Ángela Rosengart, Lucerna

El prestigio de El Greco se diluye con su muerte y se teje la leyenda de la locura y la extravagancia artística de su obra del final de su vida, hasta que a finales del siglo XIX y comienzos del XX artistas como Picasso, entre otros de las vanguardias de la época, lo recuperan, convirtiéndose en casi una adoración. El pintor vasco Ignacio Zuloaga, gran admirador de El Greco, fue uno de los principales redescubridores del artista. Desde el piso que compartía en París con el pintor catalán Santiago Rusiñol consiguió contagiar su entusiasmo por El Greco en los círculos artísticos de la capital francesa.

Pero *¿Qué relación hay entre El Greco, un pintor del siglo XVI, con la pintura moderna del siglo XX?* Parece que mucha, ya que El Greco era un artista que se adelantó a técnicas y formas de ver la pintura que llegarían tres siglos después de su muerte.

La impronta de El Greco en el arte moderno es probablemente más rica de lo que pensamos, en palabras del propio Picasso, el cubismo tiene sus orígenes en el Greco “un pintor veneciano, pero cubista en su construcción”. Es como si Picasso se hubiera dado cuenta en París, y a través de su experiencia vanguardista, del potencial revolucionario que representaba la obra de El Greco, la paradoja de haber sido el primer antinaturalista de los naturalistas de la Escuela Española y cómo se lanza a la destrucción de la perspectiva heredada del Renacimiento, la decoloración, anulación del espacio,

alargamiento de las figuras y en suma, a la confusión y mezcla deliberada de diferentes planos.

La exposición *El Greco y la pintura moderna* en el Museo del Prado (24 de junio – 5 octubre 2014) mostró la importancia que el redescubrimiento de la figura del artista tuvo para el desarrollo de la pintura de los siglos XIX y XX.

Comenzábamos con la segunda obra de El Greco y su interpretación por Picasso. El *Retrato de Jorge Manuel Theotocópoulos* reunía muchas de las características que ya habían sido vistas en *El caballero de la mano en el pecho*, pero esta vez la observábamos junto a la interpretación que Picasso había realizado en *Retrato de un artista*. Picasso nos era bastante conocido, había sido un artista muy estudiado en nuestra escuela y por nosotros mismos a lo largo de los últimos años.

Comentarios de la sesión (30 minutos).

¿Qué está pasando en la imagen?

ANA: *Es un retrato que se parece al caballero de la mano en el pecho.*

¿Qué ves que te hace decir eso?

ANA: *Por su vestimenta, barba, bigote...*

¿Qué más podéis encontrar?

MARIE: *Es un retrato de un caballero noble que está imaginando que puede pintar.*

¿Qué ves que te hace decir eso?

MARIE: *Sus ojos están pensativos.*

J. GABRIEL: *Es un autorretrato de un pintor que se está mirando al espejo porque tiene una paleta y un pincel y mira de frente.*

CARLA: *Nos mira a nosotros.*

JORGE: *Su mirada es desafiante porque sus ojos son profundos.*

MAESTRA: *Entonces, podemos decir que esta obra es un retrato de un caballero, que es pintor porque está representado con paleta y pincel o que quizá sea un autorretrato de un pintor en el momento en el que se está pintando a sí mismo.*

Se presenta la interpretación de Picasso,
Retrato de un pintor.

¿Qué está pasando en la imagen?

IBAN: *Es un retrato deformado que se parece al anterior.*

¿Qué ves que te hace decir eso?

IBAN: *Tiene la cara deformada pero guarda los elementos del anterior.*

¿Qué más podéis encontrar?

INÉS: *En este retrato se ven mejor los detalles porque están pintados con colores y líneas blancas que hacen que estos destaquen.*

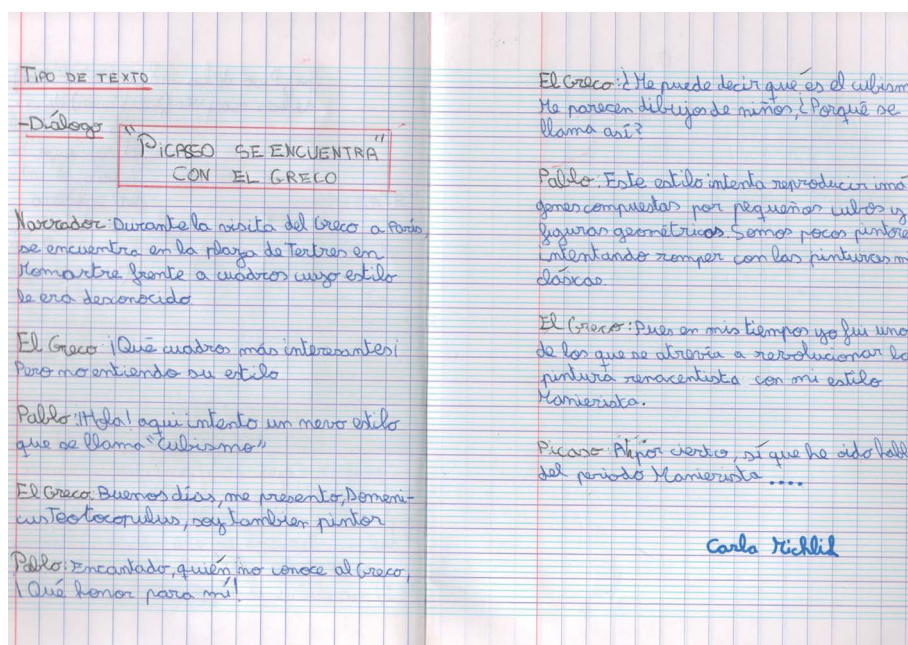
DIEGO: *Es un retrato cubista porque utiliza formas geométricas, deforma los detalles y hay cambios de plano.*

MAESTRA: *Por tanto, podemos decir que esta obra es una interpretación cubista del retrato anterior, donde el pintor utiliza una paleta de colores más variada y líneas blancas, con el objetivo de resaltar lo más importante.*

Una vez analizadas las dos pinturas, se entrega a los alumnos/as una fotocopia en blanco y negro de cada una de ellas para que, mezclando ambas pinturas, realicen un collage y lo pinten posteriormente con guache. Cada uno reinterpretará de nuevo el retrato.

RETRATO
CABALLERO GRECO-PICASSO
Alumnos y alumnas del
C.E. Federico García Lorca de París
París 2014
Técnica mixta (119 cm x 85 cm)

El diálogo pictórico entre El Greco y Picasso se transformaba también en palabras cuando escribíamos textos como *El Greco y Picasso se encuentran en Montmartre*.



De espectadores pasábamos a ser protagonistas de uno de los cuadros más famosos de El Greco.

3. VISTA DE TOLEDO

El Greco (1604-1614)
Óleo sobre lienzo (121 cm x 109 cm)
Metropolitan Art Museum, New York

El cuadro *Vista de Toledo* trabajado es uno de los dos que pintó el artista sobre el mismo tema. El otro, titulado *Vista y Plano de Toledo*, se encuentra en el Museo del Greco de Toledo. Está considerado uno de los primeros paisajes en la historia de la pintura, al ser un género poco cultivado en el Renacimiento.

Comentarios de la sesión (20 minutos).

¿Qué está pasando en la imagen?

INÉS: *Es un paisaje con una ciudad situada en una colina.*

DIEGO: *Es un paisaje con dos zonas muy distintas.*

¿Qué ves que te hace decir eso?

DIEGO: *Delante los colores son más brillantes, como en primavera, y al fondo los colores son más oscuros, como en otoño.*

¿Qué más podéis encontrar?

ANA: *Es una pintura que tenemos la impresión de ver desde lejos porque la vemos al completo.*

DAVID: *En el cuadro vemos una tormenta en el cielo.*

¿Qué ves que te hace decir eso?

DAVID: *Los colores que usa el pintor dan esa sensación.*

CARLA: *Es un paisaje de noche porque el cielo está oscuro y la tierra también, al fondo.*

ORIANA: *Parece que la ciudad marca el límite entre la tierra y el cielo.*

¿Qué ves que te hace decir eso?

ORIANA: *La ciudad está en medio, pintada en blanco, como iluminada, y el cielo y la tierra están pintados con más colorido.*

MAESTRA: *Así que esta pintura es un paisaje de noche visto desde lejos, con una ciudad al fondo, pintada de blanco, que marca la separación entre el cielo y la tierra. Es una noche*

de tormenta, con un cielo pintado con grandes manchas de color y que ilumina la ciudad, y la parte inferior representa la tierra con colores vivos en el primer plano y más oscuros en el fondo.

¿Qué más podéis encontrar?

BEATRIZ: *El artista ha pintado una ciudad antigua porque vemos que tiene torres y murallas.*

CARLOTA: *Es una ciudad con iglesias importantes.*

ELENA: *La ciudad está cerca de un río. Creo que es Toledo porque El Greco vivió allí mucho tiempo y era muy importante para él.*

MAESTRA: *Así que esta pintura es un paisaje de noche visto desde lejos, con una ciudad al fondo, pintada de blanco, que marca la separación entre el cielo y la tierra. La ciudad representada puede ser Toledo por donde pasa el río Tajo y donde se encuentra el castillo de San Servando, así como el Alcázar y la catedral con su campanario. Es una noche de tormenta, con un cielo pintado con grandes manchas de color y que ilumina la ciudad. La parte inferior representa la tierra con colores vivos en el primer plano y más oscuros en el fondo.*

Una vez observada y analizada la imagen se reparten dos fotocopias en un blanco y negro muy difuminado, con poca tinta, y un trozo de cartón pluma donde se pegará el contorno de la ciudad recortado de una de las copias. De esta manera la ciudad quedará resaltada respecto al fondo pintado en colores vivos y a la vez fantasmagóricos, presentando grandes contrastes de color, como el propio Greco hizo.

VISTA DE TOLEDO
Alumnos y alumnas del
C.E. Federico García Lorca de París
París 2014
Técnica mixta (101 cm x 83 cm)



4. APOSTOLADO

El Greco (1600-1614)
Óleo sobre lienzo (101 cm x 81 cm)
Museo del Greco de Toledo

El Museo del Greco en Toledo conserva esta colección de cuadros indispensables en el estudio de la producción del pintor en su etapa final. El conjunto de trece pinturas que compone la serie *Los Apóstoles* es una galería de personajes vivos, fuertemente caracterizados, que muestran personalidades muy diferentes pintadas con un dinamismo único. De los trece cuadros que componen la serie solo están terminados tres de ellos (están firmados), el resto se encuentran en un estado avanzado. El Greco proponía con esta serie un nuevo género de ensamblaje pictórico, representando los doce apóstoles alrededor de la imagen de Cristo.

Nosotros no teníamos tiempo de trabajar toda la serie del Apostolado, así que nos veíamos obligados a elegir entre las doce imágenes expuestas linealmente sobre el muro. En silencio las observamos y elegimos cada uno la imagen del apóstol que más nos cautivador nos parecía. Pero esta obra la trabajamos en pequeños grupos, y para ello nos agrupamos en función de esta elección: siete apóstoles, siete grupos.

Cada grupo se reúne y observa su imagen. Uno de entre ellos será quien se encargue de coordinar y anotar los comentarios del análisis del resto y que más tarde pondremos en común en gran grupo. En general, las observaciones girarán en torno a los símbolos o atributos que caracterizan a cada apóstol, la mirada de sus rostros y el colorido de sus mantos.

Una vez observadas y analizadas las distintas imágenes, ampliamos esta información con documentos y libros disponibles en clase y descubrimos lo siguiente:

APÓSTOL SAN PABLO

Espada en la mano derecha, con la cual fue decapitado, en la mano izquierda un papel escrito con caracteres griegos, donde se lee la carta de San Pablo a Tito, primer obispo de Creta. Un homenaje a su tierra natal.

APÓSTOL SAN FELIPE

El santo representado en una edad avanzada, de perfil, abrazando la cruz de su martirio, con una expresión de rostro alucinado y una mano derecha que se eleva como signo de sorpresa y estupefacción.

APÓSTOL SANTIAGO EL MAYOR

Vestido con un espectacular manto verde, el santo tiende su mano con un gesto que atrae la atención del espectador hacia la mano izquierda con la cual sostiene el bastón de peregrino que permite identificarlo.

APÓSTOL SAN SIMÓN

No se representa este apóstol con su símbolo habitual (sierra que lo corta en dos) sino como un viejo hombre barbudo absorto en la lectura de un gran libro.

APÓSTOL SAN JUAN EVANGELISTA

Representado según la tradición occidental como un hombre joven, sosteniendo en la mano derecha un cáliz decorado con un dragón, haciendo referencia a la leyenda que cuenta que el santo casi es envenenado por un cáliz.

APÓSTOL SANTO TOMÁS

Una de las mejores pinturas de la serie. Representado de perfil. Sostiene con la mano izquierda la lanza con la que fue martirizado. A destacar la vibrante tonalidad del naranja del manto.

APÓSTOL SAN JUDAS TADEO

El abogado de las causas perdidas está representado como un terrible anciano que nos observa con un solo ojo y que sujeta la alabarda que le decapita. La

barba y las manos son apenas bocetos, pero la impresión global es imponente.

Ya estábamos listos para comenzar nuestra interpretación pictórica. El formato que utilizamos (65 cm x 50 cm) nos permitía trabajar en grupo. Las formas se delimitaron con líneas muy difuminadas, ya que eran las manchas de color las que definirían nuestra obra, de igual manera que El Greco había hecho, usar el color para construir sus imágenes. Preparamos nuestra paleta de color y nos pusimos en marcha. El resultado fue espectacular.



5. EL ENTIERRO DEL CONDE DE ORGAZ

El Greco (1586-1588)
Óleo sobre tela (480 cm x 360 cm)
Iglesia de Santo Tomé de Toledo

Cuenta la leyenda que cuando se trasladaron los restos del Señor de Orgaz desde el convento de los agustinos a la parroquia de Santo Tomé en 1327, san Agustín y san Esteban descendieron desde el cielo para colocar ellos mismos el cuerpo del difunto en la sepultura, al mismo tiempo que una voz proveniente del cielo decía: “Tal galardón recibe quien a Dios y a sus santos sirve”; hecho que deja atónitos a los asistentes al entierro. Pintar este milagro es el encargo que recibe El Greco en 1586.

La obra está cargada de simbolismo teológico, representando las dos dimensiones de la existencia humana: la muerte abajo, en la tierra, y la vida eterna arriba, en el cielo; todo ello iluminado por la imagen de Jesucristo.

Se ha hablado mucho a lo largo de la historia de quiénes eran los personajes asistentes al entierro e inmortalizados en esta pintura, pero solo se han podido identificar algunos de ellos: el niño arrodillado es Jorge Manuel, el hijo del Greco; se ha identificado también a Alonso de Covarrubias, gran amigo del pintor; y al propio artista, que mira directamente al espectador. El resto son aristócratas de la época que asisten a un evento ocurrido trescientos años antes y que mostrará de nuevo el anacronismo de El Greco.

Y esta sería la última obra que trabajaríamos. Esta vez no íbamos a pintar, sino a tomar posición dentro de ella, reinventárnosla dramatizándola, construyendo la escena hasta su momento final: la llegada del personaje principal, el Conde de Orgaz.

Para ello tendríamos que elegir qué personaje queríamos cada uno representar, estudiar su postura y gesto y confeccionar los atuendos. De espectadores pasábamos a ser protagonistas de uno de

los cuadros más famosos de El Greco, y como todos los actores de una representación, durante semanas ensayábamos nuestras posiciones y cómo entrar en escena. Cuando todo estuvo listo grabamos el vídeo de animación y fotografiamos la escena final que más tarde sería integrada como parte terrenal en el cuadro original.

ENTRE FICCIÓN Y REALIDAD

Alumnos y alumnas del
C.E. Federico García Lorca de París
Montaje fotográfico (65 cm x 50 cm)

París 2014

Enlace Vídeo:

<https://youtu.be/9z1PLFBgkkk>



33



Exposición en la Unesco

El gran día, 24 de noviembre 2014, había llegado. Autoridades en representación de España y Grecia, expertos en El Greco, familias, amigos y por supuesto los artistas que exponían sus obras, nos reuníamos en la sede de la UNESCO en París con motivo de la inauguración de la exposición titulada “EL GRECO SOUS LES REGARDS DES ENFANTS”. Habíamos conseguido llegar al final de este proyecto y ese día lo compartíamos con los presentes, algo fatigados pero orgullosos de nuestro trabajo, que además sería visto durante una semana por todas las personas de diferentes países que diariamente atraviesan la *Sala de los Pasos Perdidos*.



Conclusión

La contemplación del arte se enseña mejor alentando a los alumnos, ayudándoles a mirar con detenimiento, a pensar sobre lo que ven y a articular sus reacciones desde el debate en grupo, ya que a través del proceso en grupo, el potencial individual mejora significativamente.

Todo un despliegue de imaginación, creatividad y esfuerzo para homenajear a El Greco en esta conmemoración, y a nosotros mismos, ya que su pintura no solo nos ha permitido el disfrute estético de sus calidades; ha seguido actuando en nosotros, nos ha hecho mirar con más perspicacia y con más atención.

Con ayuda de todos, y entre todos, hemos hecho realidad lo que era un apasionante sueño.

Bibliografía

- ARNHEIM, RUDOLF (2002): *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza Editorial.
- HOUSEN, ABIGAIL, & YENAWINE, PHILIP (2000). *Visual Thinking Strategies basic manual grades K-2*. New York: Visual Understanding in Education.
- MARAÑÓN, GREGORIO (1972): *El Greco y Toledo*. Sexta edición. Madrid: Espasa Calpe, S.A. (reeditado por RBA en 2014).
- MUÑOZ MOLINA, ANTONIO (2012): *El atrevimiento de mirar*: Madrid: Galaxia Gutenberg.
- VARIOS AUTORES (2008): *Picasso et les maîtres* Catálogo de la exposición. Grand Palais, París.
- VARIOS AUTORES (2010): *El Greco, Domenikos Theotokopoulos* 1900 Catálogo de la exposición. Palais des Beaux-Arts, Bruxelles.
- VIGOTSKY, LEV S. (1986): *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Editorial Akal. (reeditado por Akal en 2003).

Las relaciones franco-españolas durante la Gran Guerra (1914-1918). El interés de la neutralidad: Algunas ideas para las clases de Bachibac

Isabel Alonso Dávila

Ex profesora de Geografía e Historia

Christophe Barret

Archives nationales

Silvia Elices

Orientadora del Liceo Español Luis Buñuel

El año 2014 ha estado poblado de actividades de conmemoración del inicio de la Gran Guerra, que han hecho posible para el profesorado en general y para el de Historia en particular, realizar una serie de reflexiones sobre nuevas posibilidades de trabajar este tema en el aula.

2014. Centenario de la Gran Guerra

El año 2014 ha estado poblado de actividades de conmemoración del inicio de la Gran Guerra, que han hecho posible para el profesorado en general y para el de Historia en particular, realizar una serie de reflexiones sobre nuevas posibilidades de trabajar este tema en el aula. Para España y Francia, por su programa de Bachibac y su asignatura de Historia de España y Francia, esta reflexión es especialmente oportuna, ya que a través de ella se pueden llegar a encontrar nuevas e interesantes temáticas centradas en las relaciones entre los dos países en esta situación de conflicto armado europeo e internacional, que vio a Francia participar directamente en los aspectos bélicos y a España, desde su posición de neutralidad, tener una posición también muy significativa en el mismo. En Francia se han producido múltiples actividades conmemorativas, y también en España, algunas de las

cuales vamos a reseñar en este primer punto.

La conmemoración del centenario, en Francia, ha dado lugar a diversas circulares oficiales contempladas en el BOEN¹. En el número 421 de la revista *Historiens et Géographes*, Alexandre Lafon y Sébastien Bertrand, de la “Mission du Centenaire de la Première Guerre Mondiale”, señalan los principales objetivos educativos desde un enfoque intercultural. Estos objetivos son:

- La “comprensión”: el Centenario es “la ocasión de volver sobre el conflicto bélico huyendo de lecturas mistificadoras, contemplando todos los elementos de la guerra en todos sus aspectos y todas sus dimensiones.
- la “puesta en común”/el “compartir”; “un trabajo a partir de los

¹ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale. Información extraída de la página: <http://eduscol.education.fr/cid72380/commemoration-du-centenaire-de-la-premiere-guerre-mondiale.html#lien1>.

recuerdos aún vivos del conflicto, a diferentes escalas, entre distintos territorios dentro de un mismo país, entre diferentes Estados, puede ser un medio de “hacer historia” con nuestro alumnado.

- la pluridisciplinariedad: el conjunto de las acciones de la comunidad educativa deben poder insertarse sobre la “comprensión de la Gran Guerra como hecho histórico y como herencia.

Por tanto, dos elementos centrales a destacar son, por un lado, el ajuste de las escalas y, por otro, la pluralidad de los enfoques. Cada uno de estos elementos puede, por supuesto, adaptarse a la manera en que cada país, ya sea beligerante –como Francia– o neutral –como España–, ha escogido la forma de organizar las conmemoraciones del centenario. En cuanto a los primeros países, para Joseph Zimet, director general de la “Mission du Centenaire”, coexisten dos modelos conmemorativos diferentes². El primero, que corresponde a los países de la Commonwealth y a Bélgica, se basa en una conmemoración de los distintos episodios. Los cuatro años del ciclo conmemorativo estarán, pues, jalonados de conmemoraciones de las distintas batallas y referidas a las fechas claves de la guerra. El conjunto tendrá como punto culminante el año 1918. El segundo modelo, calificado de “continental”, escogido por Francia y Alemania, se apoya sobre un enfoque social y descentralizado. “Se interesa por el impacto del conflicto en la sociedad, del que cada cual puede apropiarse”. Lo que por la parte francesa se pretende es no olvidar el alcance de la guerra y movilizar a la sociedad.

En el seno de una reunión conjunta entre profesores de Historia y de Geo-

² Las citas siguientes se han extraído del acta de la *Commission de la défense nationale et des forces armées du Sénat*, del 26 de febrero de 2014. Descargable en la dirección: <http://www.assemblee-nationale.fr/14/pdf/cr-cdef/13-14/c1314037.pdf>.

grafía se determinaron, durante una jornada de estudio³, los contenidos a abordar y los clichés a evitar teniendo en cuenta tanto la perspectiva del Ministerio de Educación francés como los últimos avances en historiografía. Un primer tema a tratar es, sin duda, la dimensión “total” de la guerra, tanto por el número de víctimas como por las implicaciones en toda la sociedad francesa, ya desde agosto de 1914. La gestión por parte del Estado de un frente interno supuso tanto cuestiones de abastecimiento como de circulación de extranjeros o también la pérdida de ciertas libertades civiles, como por ejemplo la libertad de prensa. La guerra puede ser por lo tanto abordada desde el debate sobre la legitimidad del Estado para llevar a cabo ciertas políticas. Los documentos relativos a los privilegios presidenciales, cada vez más frecuentes a partir de 1916, dan testimonio de ello. Desde este punto de vista, no sólo revestirán interés para realizar actividades pedagógicas con el alumnado los archivos militares, sino que todo el conjunto de los archivos públicos podrán ser utilizados para los temas transversales y transnacionales relacionados con la Gran Guerra.

La Agencia para la enseñanza francesa en el exterior (AEFE) ha recibido una cincuentena de proyectos, de los que 25 han sido etiquetados en 2014 por la misión del Centenario. La Primera Guerra mundial figura, en efecto, en los programas de la escuela primaria, de “Collège” y de “Lycée”, en las instituciones francesas a las que la Agencia ha asesorado. Los proyectos se inscriben en la historia local, nacional e internacional. En España, en Valencia, los alumnos de primaria han tenido, por ejemplo, que encontrar los itinerarios de los cuatro soldados cuyos nombres figuran en la placa conmemorativa de

³ Jornada de estudio: “2014. El Centenario de la Primera Guerra Mundial en la escuela” celebrada el 13 de abril de 2013 en París.



sus liceos. En Argentina, los alumnos del Liceo “Jean Mermoz” se han volcado sobre la figura de Carlos Gardel, gran figura francófila. Su trabajo toma además como referencia el Monumento a los muertos franceses, erigido en 1923 en el patio del Hospital Francés de Buenos Aires. Uno de los objetivos es que se hagan preguntas: “A primera vista, el país no ha tenido nada que ver

con el conflicto”⁴. Se trata de descubrir cómo Argentina participa en la guerra “porque la guerra está totalmente presente entre 1914 y el comienzo de los

⁴ Este proyecto y todos los seguidos por la AEFÉ aparecen en la página de la Agencia: <http://www.aefe.fr/pedagogie/actions-pilotes-innovantes/app-monde/centenaire-de-la-grande-guerre/les-actions-menees-dans-le-reseau-aefe-autour-du-centenaire-de-la-grande-guerre>. Las citas proceden de esta página.

años 20: en hechos y en espíritu, en los espacios públicos, sobre el tablero político del país y en las comunidades de emigrantes europeos”. Se ha realizado un estudio de casos, según la realidad de cada liceo. Los mismos objetivos se establecen para el Lycée Français Antoine de Saint Exupéry de Santiago de Chile, donde se aborda la memoria familiar y nacional de la Primera Guerra Mundial en América Latina. “Por un lado, porque algunos voluntarios, la mayoría de origen europeo, se habían embarcado para combatir en Europa, se realizan búsquedas sobre ellos. Pero, sobre todo, porque con el conflicto bélico las élites sudamericanas, europeizadas, francófilas en su mayoría e impregnadas de la cultura del siglo de las luces, veían a Europa caer en la barbarie. Sin renegar del todo del modelo que encarnaba el Viejo Continente, los intelectuales comienzan, a partir de 1917, a dirigir su mirada hacia el vecino estadounidense, cubierto de gloria por sus éxitos contra la Triple Alianza”.⁵ Así pues, desde este punto de vista, que incorpora elementos contemporáneos a la guerra, el conflicto puede estudiarse centrándose en América Latina.

Diversas manifestaciones han conmemorado en España el centenario de la I Guerra Mundial: exposiciones, actos conmemorativos, cursos, conferencias, mesas redondas y seminarios. Vamos a destacar, entre las muchas posibles, tres exposiciones, que nos servirán como ejemplo. En primer lugar, “Barcelona, zona neutral”⁶, organizada por la Fundación Joan Miró, que trata de mostrar cómo la ciudad condal en el periodo de la Primera Guerra Mundial se transforma profundamente y evoluciona hacia las vanguardias. Otra exposición interesante

⁵ Extraído de: <http://www.lepetitjournal.com/santiago/comunaute/193413-grande-guerre-le-lycee-francais-du-cafe-historique-a-la-commemorations>.

⁶ Información extraída de la página web: <http://www.fundacionmiro-bcn.org/exposicio.php?idioma=6&exposicio=5638&titulo=Barcelona,%20zona%20neutral>.

para el tema que nos ocupa es “Protagonistas de la España neutral”⁷, organizada por la Biblioteca de la UNED –en colaboración con su departamento de Historia Contemporánea–, enmarcada en la XIII Semana de la Ciencia de la Comunidad de Madrid. Y la tercera exposición que vamos a mencionar es la llamada “Conmemoración del centenario de la I Guerra Mundial”⁸, celebrada en Belorado (Burgos), en el pequeño museo que recrea una trinchera. La organización de la exposición ha corrido a cargo de la Embajada de Austria y del Museo de Radio Transmisión Ignacio Bocanegra.

Entre los actos conmemorativos y aunque el evento no tuvo lugar en territorio español, destaca la participación del Rey Felipe VI en los actos de conmemoración del centenario de la Primera Guerra Mundial, que tuvieron lugar en Lieja el pasado mes de agosto. Además de lo ya mencionado, encontramos dos ciclos de conferencias de marcado carácter militar. Se trata de “Conmemoración del centenario de la I Guerra Mundial”⁹ y “Canarias ante la encrucijada internacional de la Gran Guerra”¹⁰. También se han realizado múltiples seminarios y cursos¹¹ y varios documentales televisivos, entre los que podemos destacar tres realiza-

⁷ Información extraída de la página web: <http://www.madrimasd.org/semanaciencia/2014/actividades/MostrarActividad.aspx?id=11522>.

⁸ Información extraída de la página web: <http://www.20minutos.es/noticia/2284931/0/belorado-burgos/trinchera-primera-guerra/tanque-muro-berlin/>.

⁹ Organizado por la Real Liga Naval Española. Información extraída de la página web: <http://www.realliganaval.com/noticias/events/ciclo-sobre-el-1o-centenario-de-la-primera-guerra-mundial-enero-a-mayo-2015-conferencia-los-acorazados-su-primera-gran-guerra-de-marcelino-gonzalez-fernandez/>.

¹⁰ Organizados por el Centro de Historia y Cultura Militar de Canarias en colaboración con la ULL. Información extraída de la página web del Ministerio de Defensa <http://www.portalcultura.mde.es/noticias/home/2014/Mayo/ConfeOswaldoBrito.html>.

¹¹ Organizado por el Departamento de Ciencias Históricas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y el Aula de Estudios Sociedad-Ejército, dependiente del Vicerrectorado de Cultura de la ULPGC: “La Primera Guerra Mundial: la hecatombe internacional”.

dos por Radio Televisión Española puesto que son fácilmente localizables en su página web¹².

Pasamos ahora a abordar algunos temas posibles para el trabajo en el aula de las relaciones hispano-francesas entre 1914-1918, de los múltiples que se nos han ido ocurriendo a la hora de redactar este artículo.

El espionaje francés en España y el abastecimiento a los aliados por parte de un país neutral: España, teatro de una guerra total

Como en todos los momentos de conmemoración de aspectos de la historia internacional, la publicación de nuevas obras académicas puede abrir vías para replantearse nuevas experiencias pedagógicas en materia de educación intercultural. En este sentido, el libro *Nido de espías. España, Francia y la Primera Guerra mundial (1914-1919)* de Eduardo González Calleja y Paul Aubert, ofrece numerosas pistas a posibles exploraciones con el alumnado, principalmente a través de visitas a instituciones culturales o a archivos¹³. Estos dos historiadores demuestran que la península Ibérica estuvo lejos de quedar totalmente al margen de la guerra. Por el contrario, quedó íntimamente ligada a ella por las batallas navales en alta mar, por la vigilancia de las fronteras, por la lucha por la influencia ideológica y cultural llevada a cabo por las embajadas de los países beligerantes y por la guerra de espías y

servicios de información que estos mismos países llevaron a cabo en España¹⁴. La guerra económica, el comercio y el bloqueo que cada beligerante intentó imponer a los demás, son estudiados en este libro para cada zona de España, fundamentalmente las zonas fronterizas, tanto terrestres como marítimas. Y esto porque ya desde 1914, en los primeros meses del conflicto, se hizo evidente que «el conflicto se ganaría o se perdería en los frentes económico y social»¹⁵.

Otro aspecto que debe llamar la atención del profesorado –y también del alumnado– es el de que la regulación jurídica de la cuestión del bloqueo había sido ya acordada en las Conferencias de La Haya de 1899 y 1907. El nacimiento de este derecho internacional puede ser un aspecto intercultural interesante a trabajar con el alumnado. Una aproximación a una escala más continental del conflicto también: «la aplastante superioridad en medios navales de la Entente, que se hizo abrumadora con la entrada en liza de Italia a partir de mayo de 1915, y el carácter estratégico de las rutas Gibraltar-Malta-Suez-India o Argelia-Francia para el envío de hombres y material a los frentes occidental y oriental»¹⁶, que revelan el carácter eminentemente mundial del conflicto. En este sentido, es necesario hacer notar y comprender al alumnado que, por primera vez en la historia, tropas coloniales fueron introducidas en un conflicto europeo. La aproximación a este fenómeno podría completar el acercamiento a los movimientos migratorios, tanto los provocados como los impedidos por la Gran Guerra.

Como en todos los momentos de conmemoración de aspectos de la historia internacional, la publicación de nuevas obras académicas puede abrir vías para replantearse nuevas experiencias pedagógicas en materia de educación intercultural.

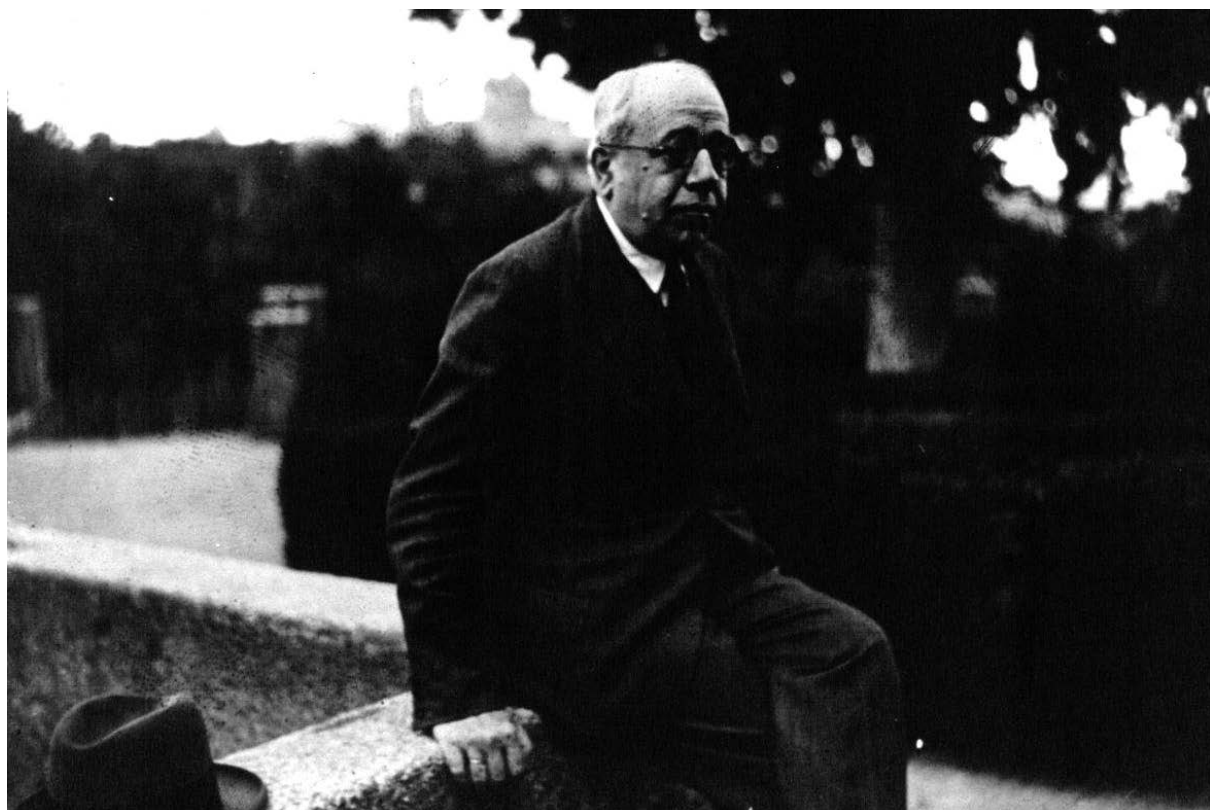
¹² Se trata de “Historias del centenario del inicio de la Primera Guerra Mundial”, «La noche de... España en la Guerra de 1914» y “Las huellas de la guerra”. Información extraída de la página web de Radio Televisión Española.

¹³ El *Service éducatif des Archives nationales* ya ha acompañado al profesorado francés en diferentes proyectos pedagógicos que se pueden consultar en el portal de Internet de la Mission du Centenaire: <http://centenaire.org/fr/espace-pedagogique/services-educatifs/loffre-pedagogique-des-archives-nationales>.

¹⁴ Es también interesante, aunque no se centra solamente en las relaciones hispano-francesas, el libro de Fernando García Sanz, *España en la Gran Guerra. Espías, diplomáticos y traficantes*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2014.

¹⁵ González Calleja y Aubert, p. 81.

¹⁶ Op. cit. p. 116.



La francofilia de algunos intelectuales españoles y sus textos

A través de las lecturas realizadas para la redacción de este artículo, hemos podido comprobar que la aliadofilia de la intelectualidad española durante la Primera Guerra Mundial fue, fundamentalmente, francofilia. Según el profesor Fuentes Codera¹⁷, el estallido de la Guerra se produjo en un momento en que los intelectuales españoles se encontraban sumidos en un nuevo proyecto generacional¹⁸. El comienzo de la Prime-

ra Guerra Mundial apareció como una oportunidad única para vehicular este proyecto intergeneracional que pretendía vincular estrechamente a España con Europa. La mayoría de los intelectuales que apostaban por el regeneracionismo redirigieron sus ideas hacia un marcado “aliadofilismo” y, en menor medida, “germanofilismo”.

Algunos de los “aliadófilos” optaron por una clara tendencia francófila, tendencia que desembocó en la publicación de manifiestos y otros documentos. Entre los manifiestos que demuestran francofilia destaca el “Manifest dels Catalans”, aparecido en abril de 1915, en el que se afirma “Nuestra convicción es que en la Guerra actual los supremos intereses de la justicia y de la humanidad piden la victoria de los Estados de la Triple inteligencia”¹⁹. Además de este “Manifest”, debemos destacar que el semana-

¹⁷ Maximiliano Fuentes Codera es doctor con Mención Europea en Historia Contemporánea por la Universidad de Girona y profesor en el área de Teoría e Historia de la Educación del departamento de Pedagogía.

¹⁸ Fuentes Codera, Maximiliano “La movilización cultural de los intelectuales españoles en la Gran Guerra”.

Ínsula: Revista de Letras y Ciencias Humanas, ISSN 0020-4536, N° 804, 2013 (Ejemplar dedicado a *Las palabras de la guerra, la guerra de las palabras* (1914-1918), págs. 7-10.

¹⁹ “Manifiesto de los Catalanes” (versión en español), *El Día Gráfico*, 26 de marzo de 1915 p. 4.

rio *España*, dirigido por Ortega y Gasset, publicó el 9 de julio de 2015 el texto más importante de la aliadofilia española. Este texto había sido inicialmente publicado por la prensa extranjera. Se trata del “Manifiesto de adhesión a las naciones aliadas”. Está redactado por Ramón Pérez de Ayala y entre sus firmantes destacan, entre otros, Ortega, Azaña, Gregorio Marañón, Américo Castro, Fernando de los Ríos, Antonio Machado, Benito Pérez Galdós, Ramón del Valle Inclán, Manuel de Falla y Manuel García Morente. El texto gira en torno a la idea de que la neutralidad del Estado no podía confundirse con la neutralidad de la nación: “Nos hacemos solidarios de la causa de los aliados, en cuanto representa los ideales de la justicia, coincidiendo con los más hondos e ineludibles intereses políticos de la nación”²⁰. La utilización de estos manifiestos como fuentes históricas primarias en nuestras clases puede centrar la reflexión de nuestro alumnado en la visión europeísta de la intelectualidad española del momento.

Entre los intelectuales españoles que destacaron por su francofilia se encuentra Manuel Azaña, que interpretó una visita a España de un grupo de académicos franceses como un acto de identificación con los valores que había defendido mucho antes la Revolución Francesa. El propio Azaña viajó a Francia acompañado, entre otros, por el duque de Alba, Ramón Menéndez Pidal y Américo Castro. A su vuelta, en un artículo publicado en el *Bulletin Hispanique* hacía gala de la francofilia que venía mostrando desde antes de la guerra: “Difícil es explicar ahora cuáles eran nuestros encontrados sentimientos penosos al mismo tiempo que deleitosos: era una tristeza grave que nos sobrecogía al entrever la inmensidad del sacrificio, era el asombro por la tenacidad del heroísmo, era entusiasmo al ver desplegadas por el pueblo francés

las cualidades necesarias para afrontar y dominar esta crisis”²¹.

Además de estos ejemplos masculinos, no podemos olvidar la marcada francofilia de mujeres de peso en la escena intelectual española del momento, como Rosario de Acuña o Carmen de Burgos, “Colombine”. Macrino Fernández Riega, que ha publicado los textos periódicos de Rosario de Acuña, alude así a su francofilia: “Rosario de Acuña, quien tantas veces ha demostrado públicamente su admiración por el pueblo francés, se suma a la iniciativa (iniciativa a la que se alude anteriormente en el texto, consistente en apoyar activamente a los españoles que se han enrolado como voluntarios en el ejército francés). Decide amadrinar a uno de esos soldados que luchan por unos ideales que ambos comparten, le envía una carta cargada de apoyo y afectividad”²².

La Oficina pro-cautivos de Alfonso XIII

En el mes de marzo de 2014, John Horne, profesor de Historia Contemporánea del Trinity College de Dublín, impartía una conferencia en los *Archives nationales* titulada «La Démobilisation des morts. Les corps sur le front et le deuil familial, 1919-20». Las fuentes que han permitido a este historiador acercarse al conocimiento del duelo familiar producido por la Primera Guerra Mundial han sido las cartas enviadas a las autoridades francesas por las familias de los soldados muertos por centenares de miles en las líneas de trincheras. En estas cartas aparece de forma recurrente el deseo de las familias de recuperar los cuerpos de sus hijos muertos y la explicación del dolor que produce el

La aliadofilia de la intelectualidad española durante la Primera Guerra Mundial fue, fundamentalmente, francofilia.

²⁰ “Manifiesto de adhesión a las Naciones Aliadas”, *España*. Año 1, nº 24, páginas 26-27.

²¹ Azaña, Manuel, “Nuestra misión en Francia”, *Bulletin Hispanique*. Enero-febrero 1917.

²² Macrino Fernández Riega *Rosario de Acuña en Asturias*. Ediciones Trea, Gijón 2005, páginas 108-109.

Tantas fueron las peticiones al rey que el monarca organizó en unas dependencias del Palacio Real de Madrid una *Oficina pro-cautivos* que, “auxiliada por la diplomacia, localizó desaparecidos, repatrió a heridos y socorrió a penados, consiguiendo a veces su liberación”

no poder hacerlo. En esta conferencia se puso claramente de manifiesto cómo el bucear en otras fuentes históricas permite acercarse con gran éxito a otros aspectos del pasado²³.

La historiografía española cuenta también con un conjunto importantísimo de fuentes para acercarse al conocimiento del sufrimiento ocasionado por la guerra en el ámbito familiar. Se trata de miles de cartas recibidas en el Palacio Real de Madrid y dirigidas a Alfonso XIII. Tantas fueron las peticiones al rey que el monarca organizó en unas dependencias del Palacio Real de Madrid una *Oficina pro-cautivos*²⁴ que, “auxiliada por la diplomacia, localizó desaparecidos, repatrió a heridos y socorrió a penados, consiguiendo a veces su liberación”²⁵. Hay que tener en cuenta que sólo España y Suiza permanecieron neutrales en la Europa occidental, lo que les permitía realizar actividades de mediación entre contendientes al no haber roto las relaciones diplomáticas con los países beligerantes. La labor de búsqueda de desaparecidos que en Suiza llevaría a cabo la Cruz Roja fue llevada a cabo en España por la *Oficina pro-cautivos*.

Según cuenta el historiador Juan Pando Despierto²⁶, el origen de la llegada de las innumerables cartas hay que buscarlo en “la publicación, el 18 de junio de 1915, en el diario *La Petite Gironde*, de una crónica, realizada en Bayona, sobre el caso de una lavandera, esposa

de un soldado herido y hecho prisionero en la batalla de Charleroi (Bélgica, 22-28 de agosto 1914), del cual no tenía noticia alguna. El Rey había ordenado a la Embajada de España en Berlín que investigara el caso, resuelto de manera favorable: el soldado estaba vivo, cautivo en un campamento alemán”²⁷. La publicación de esta noticia provocó una primera oleada de peticiones francesas a Alfonso XIII. En el libro de Juan Pando se citan varias de estas cartas, documentos históricos que enfocan una parte de la guerra a menudo olvidada en nuestras clases, el dolor en la retaguardia, y que ponen en relación la historia de los dos países que centran la asignatura de Bachibac “Historia de España y Francia”. Veamos algunos ejemplos.

Fecha el 27 de junio de 1915, nueve días después de la aparición de la noticia publicada en *La Petite Gironde*, en el Palacio Real se recibe esta carta:

“Señor: Es gracias al azar que me dirijo a Vos, para pedirnos tengáis la bondad de hacer por mí lo que acabáis de hacer por una dama de la Gironde, que ha recibido noticias de su marido desaparecido y lo he visto en un periódico. Ruego a Su Majestad tenga a bien informarme sobre el llamado François Daugreilh, simple soldado (...), quien habría cumplido 26 años el 3 de marzo de 1915, y fue herido el 24 de septiembre pasado en la batalla de Craonne y desde entonces está desaparecido. Su esposa ruega a su Majestad tenga a bien el hacerme llegar buenas noticias. Dirijo a Su Majestad mis mejores agradecimientos por anticipado”.

Fecha el 8 de julio de 1915, en otra carta, dirigida esta vez a la esposa de Alfonso XIII, la reina Victoria Eugenia, y en la que en su final aparecen cuatro firmas, se puede leer:

“*Madame la Reine*: somos cuatro niños pequeños muy tristes desde que papá partió para la guerra. Mamá y los soldados (de su unidad) nos han dicho

²³ Se puede encontrar el texto de esta interesantísima conferencia en la página web de los Archives nationales: <https://www.archives-nationales.culture.gouv.fr/web/guest/john-horne>.

²⁴ Sobre este tema se ha realizado un documental televisivo, *Alfonso XIII. Redentor de cautivos* fácilmente localizable en You Tube. También se centra en el tema la novela histórica *Cartas a palacio* de Jorge Díaz, Plaza y Janés, Barcelona, 2014.

²⁵ Javier Moreno Luzón, “Segunda Parte. Alfonso XIII, 1902-1931” en Josep Fontana y Ramón Villares (dir.) *Historia de España. Volumen 7, Restauración y Dictadura*, p. 432.

²⁶ Juan Pando, *Un rey para la esperanza. La España humanitaria de Alfonso XIII en la Gran Guerra*, Ediciones Temas de hoy, Madrid, 2002.

²⁷ Op. cit. p 23.

que él había sido malherido en Bélgica, el 22 de agosto (de 1914), y recogido por los alemanes. Desde entonces nadie ha tenido noticias tuyas, y como nos dicen que habéis sido tan buena para buscar los soldados perdidos, hemos pensado que tendríais piedad de nosotros y nos ayudaríais a encontrar a nuestro pobre papá. Os enviamos su fotografía con nuestra hermanita, y pedimos a vuestros hijos pequeños, que son tan felices de tener a su papá cerca de ellos, y os suplicamos nos ayudéis a buscar el nuestro (...).”

O, fechada el 17 de agosto, en otra se puede leer:

“Majestad: una esposa desolada, una novia y dos familias buscan a sus soldados desaparecidos. Después de haber preguntado por todas partes sin éxito, hemos pensado que Vos dignaríais poner, a su servicio, vuestra inagotable bondad (...).”

Los ejemplos podrían ser incontables, puesto que se recibieron muchísimas cartas de este tipo, la mayoría fechadas entre 1915 y 1918, aunque también las hay de 1919 y 1920. Juan Pando habla de que aparecen contabilizados “157 851 casos, de los que 141 291 fueron de información a familias y 16 560 de repatriación militar. Del mundo civil se abrieron 63 500 expedientes. En total, 221 251 peticiones”²⁸.

El desembarco en España del arte francés durante la Gran Guerra: Barcelona y Madrid

Entre el 25 de octubre de 2014 y el 15 de febrero de 2015, se pudo ver en la Fundación Joan Miró de Barcelona una exposición, organizada conjuntamente con la Fundación BBVA, que llevaba por título: *Barcelona Zona Neutral 1914-1918*. La exposición, ya citada en la introducción de este artículo, y el

excelente catálogo que la ha acompañado²⁹, permiten un acercamiento a lo que supuso para el mundo del arte la situación de guerra vivida en la que por entonces era la capital internacional de la creación artística y había sido el lugar de nacimiento de las nuevas corrientes artísticas de principios del siglo XX, París, y también a las consecuencias que esta situación bélica tuvo para el contacto del público español y el acercamiento de los jóvenes artistas de nuestro país al arte francés.

La Gran Guerra tuvo importantes repercusiones en el mundo del arte español. Por un lado, muchos artistas españoles que vivían en París volvieron a España y, con ellos, trajeron las últimas innovaciones formales parisinas. Algunos lo hicieron temporalmente, como Picasso que vivió en Barcelona entre junio y noviembre de 1917, siguiendo a los Ballets Rusos de los que había hecho los decorados y el vestuario; o el escultor aragonés Pablo Gargallo. Otros lo hicieron de una manera más definitiva, como Joaquim Sunyer, seguidor exitoso de Cézanne. Por otro lado, algunos artistas franceses se refugiaron en Barcelona, ciudad muy ligada culturalmente a París, mientras que otros lo hicieron en Madrid. Como ejemplos podemos citar al dadaísta Francis Picabia, que vivió en Barcelona durante la guerra, y a los Delaunay que vivirán en Madrid pasando grandes temporadas en Barcelona. Coincidiendo con su estancia en estas ciudades, estos artistas expusieron en España durante esta etapa.

Otro aspecto importante a destacar respecto a la presencia del arte francés en España en este periodo es la gran *Exposition d'Art Français*, “iniciativa conjunta de Francia y Cataluña, que aspiraba a consolidar los estrechos lazos culturales y artísticos que existían tradicionalmente

La Gran Guerra tuvo importantes repercusiones en el mundo del arte español. Por un lado, muchos artistas españoles que vivían en París volvieron a España. Por otro lado, algunos artistas franceses se refugiaron en Barcelona y Madrid

²⁸ Op. cit. p. 17.

²⁹ Félix Fanés y Joan Minguet (ed.), *Barcelona Zona Neutral 1914-1918*, Fundación Joan Miró, Barcelona, 2014.



entre las dos naciones”³⁰. Esta exposición pudo disfrutarse en Barcelona en abril de 1917 y acogió los tres salones parisinos más consagrados. La posibilidad de organizar esta exposición en Barcelona surgió de la propuesta de un grupo de artistas, críticos y coleccionistas, que

³⁰ Robert S. Lubar, “Padre Cézanne”, en Félix Fanés y Joan Minguet (ed.), *Barcelona Zona Neutral 1914-1918*, Fundación Joan Miró, Barcelona, 2014, p. 68.

pidieron al Ayuntamiento, la Mancomunidad y la Junta de Museos de Barcelona que organizaran una exposición de artistas franceses, ya que los *Salons* parisinos habían tenido que ser interrumpidos a causa de la guerra. En esta exposición se mostraron en la ciudad 1 458 obras de artistas franceses. Entre ellas, obras de Courbet, Cézanne, Degas, Gauguin, Manet, Seurat, Renoir (su famosísimo *Moulin de la Galette*), Matisse, etc. Hay que señalar, sin embargo, que, al quedar excluido el *Salon des Independants*, la pintura cubista no se expuso en la muestra. La obra más moderna que pudo verse fue un cuadro de Matisse, *Calabazas*.

La repercusión de esta exposición en la ciudad de Barcelona fue muy importante y las expresiones de admiración generalizadas. El periodista, y también pintor, Romà Jori señaló el que para él era el objetivo principal de esta muestra escribiendo: “La exposición es una trinchera que hemos abierto para que los franceses pudieran disparar desde ella contra las manifestaciones del mal gusto germanófilo”³¹. Y Eugeni D’Ors, defendiendo la pintura francesa frente a la alemana, escribió: “Pintura, lo que se llama pintura (...), en todo el siglo XIX, no la hay más que en Francia”³². Además, en algunos jóvenes pintores que todavía no habían visitado París, dejó esta exposición un recuerdo imborrable como podemos ver en la carta que escribió Joan Miró casi un año más tarde de la clausura de la exposición: “Días de mutua felicitación para nosotros, fervientes francófilos, son éstos de la gloriosa ofensiva de los Aliados. A ver si consiguen de una vez sacar a aquella gentuza y nosotros podemos ir a París, a saturarnos de la gracia francesa, sintetizada en Renoir (¡aquél *Moulin*

³¹ Romà Jori, “La exposición de arte francés”, *Iberia*, nº 109, 5 de mayo de 1917, p. 11, citado por Félix Fanés y Joan M. Minguet en “Barcelona, zona neutral”, p. 28.

³² Eugeni D’Ors, *La pintura francesa*, 1917, p. 112. citada por Robert S. Lubar, “Padre Cézanne” en Félix Fanés y Joan Minguet (ed.), *Barcelona Zona Neutral 1914-1918*, Fundación Joan Miró, Barcelona, 2014, p. 68.

de la *Galette*, aquellas mujeres, aquellos desnudos!). Me viene ahora a la memoria un pintor de la nefasta raza germánica, Von Stuck: los hombres con esos bíceps, esa serpiente enroscándose en el cuello de una mujer (de un modo repugnante) –espíritu de Alemania– antítesis de Renoir (el espíritu de Francia), rebotante de juventud y música”³³.

Estas relaciones entre artistas franceses y españoles, favorecidas por el impacto de la Gran Guerra en París, pueden ser otro interesante aspecto intercultural para trabajar con el alumnado de Bachibac.

Bibliografía y páginas web

- AYALA, FRANCISCO, *Recuerdos y olvidos (1906-2006)*, Alianza Editorial, Madrid, 2006, páginas 47-49.
- AZAÑA, MANUEL, *Obras completas 1 (1897-1920)*, edición de Santos Juliá, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, 2007.
- COMPAGNON, OLIVIER, « *L'Adieu à l'Europe. L'Amérique latine dans la Grande Guerre* » París: Fayard, 2013.
- FANÉS, FÉLIX y MINGUET, JOAN M. (editores), *Barcelona. Zona Neutral. 1914-1918*, Fundación Joan Miró y Fundación BBVA, Barcelona, 2015.
- FERNÁNDEZ RIEGA, MACRINO, *Rosario de Acuña en Asturias*, Ediciones Trea, Gijón, 2005.
- FONTANA, JOSEP y VILLARES, RAMÓN (directores), *Historia de España. Volumen 7. Restauración y Dictadura*, Crítica/Marcial Pons, Barcelona, 2009.
- GARCÍA SANZ, FERNANDO, *España en la Gran Guerra. Espías, diplomáticos y traficantes*, Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, Barcelona, 2014.
- GONZÁLEZ CALLEJA, EDUARDO y AUBERT, PAUL, *Nidos de espías. España, Francia y*

la Primera Guerra Mundial 1914-1919, Alianza Editorial, Madrid, 2013.

NÚÑEZ REY, CONCEPCIÓN, *Carmen de Burgos Colombine en la Edad de Plata de la literatura española*, Fundación José Manuel Lara, Sevilla, 2005. Interesa el capítulo I de la tercera parte “Aliadófila y antibelicista”, páginas 349 y siguientes.

Algunas direcciones en la red (aportadas por América López de la Riva): <http://www.artehistoria.jcyl.es/v2/contextos/7143.htm> Un artículo breve que centra el marco (neutralidad, aliadófilos y germanófilos en la prensa y en la sociedad, consecuencias económicas de la guerra en España, y consecuencias sociales).

<http://www.almendron.com/artehistoria/historia-de-espana/edad-contemporanea/espana-y-la-gran-guerra/espana-y-la-gran-guerra-textos-historicos/> Textos históricos de las distintas posturas.

<http://elcafedelhistoriador.blogspot.com.es/2010/01/sobre-la-postura-espanola-durante-la.html> Resumen de textos con las distintas posturas <http://www.almendron.com/artehistoria/historia-de-espana/edad-contemporanea/espana-y-la-gran-guerra/espana-trabajo-por-la-victoria/> La neutralidad española y el apoyo económico a Francia e Inglaterra (con tablas de exportaciones).

http://www.huffingtonpost.es/jamesbadcock/la-primera-guerra-undial_b_5536997.html Un pequeño artículo crítico con la neutralidad de España.

Estas relaciones entre artistas franceses y españoles, favorecidas por el impacto de la Gran Guerra en París, pueden ser otro interesante aspecto intercultural para trabajar con el alumnado de Bachibac.

³³ Carta de Joan Miró a Bartomeu Ferrà, fechada el 25 de julio de 1918, citada por Robert S. Lubar, “Padre Cézanne” en Félix Fanés y Joan Minguet (ed.), *Barcelona Zona Neutral 1914-1918*, Fundación Joan Miró, Barcelona, 2014, p. 68.

Entrevista al historiador Joseph Pérez, galardonado con el Premio Príncipe de Asturias a las Ciencias Sociales 2014

Pilar Marián Gutiérrez

Profesora de Historia en la Sección Española de Burdeos

Joseph Pérez es un gran *historiador hispanista francés*. Posiblemente su origen español ya le ofreció la oportunidad de esta orientación. Sus padres emigraron a Francia desde la localidad valenciana de Bocairente, donde habían nacido sus tres hermanos. Nació en 1931 en Laroque d'Olmes y ha vivido en Francia, pero siempre con una estrecha relación y presencia en España.

Comenzó su carrera profesional en la Escuela Normal Superior de Saint Cloud y llegó a la Universidad de Burdeos III como catedrático de Historia de las Civilizaciones Española e Iberoamericana, de la que es Presidente Honorario y antes Rector.

Dirigió la Casa de Velázquez en Madrid¹. Es miembro de la Real Acade-

¹ La Casa de Velázquez fue fundada en Madrid 1928 por el Ministerio de Enseñanza Superior y de Investigación de Francia con el objetivo de convertirse en un centro artístico y de investigación. Se trata de una institución pública que promueve la investigación artística, literaria e histórica de los países ibéricos, iberoamericanos y del Magreb mediante la concesión de becas a artistas e investigadores a los que acoge en la propia institución.

mía de la Historia Española². Ha recibido numerosos premios y honores como la Gran Cruz de Alfonso X El Sabio, concedida por el Ministerio de Educación Español; es Comendador de la Orden de Isabel la Católica, concesión del Ministerio de Asuntos Exteriores Español y Oficial de la Legión de Honor francesa, condecoración creada por Napoleón.

Entre los galardones más recientes se encuentra el **Premio Príncipe de Asturias³ de las Ciencias Sociales** en 2014 y el nombramiento “doctor *honoris causa*” de la Universidad de Alcalá de Henares con la que colabora estrecha-

² La Real Academia de la Historia tiene su sede en Madrid y fue creada en 1738 por el rey Felipe V, siguiendo el ejemplo francés, para proteger e impulsar los estudios históricos. Entre sus miembros están los más prestigiosos historiadores.

³ El Premio Príncipe de Asturias, desde el 2015 Premio Princesa de Asturias, es una institución privada creada en 1980 con el ánimo de premiar a personalidades que han contribuido a exaltar los valores científicos, culturales y artísticos que son patrimonio de la humanidad. Trata al mismo tiempo de consolidar los vínculos entre el Principado de Asturias y el heredero, heredera desde 2015, al Trono español.

La derrota de los comuneros en Villalar en 1521 a manos de las tropas imperiales sentenció el futuro de Castilla y la imposición de la concepción del poder político por parte del emperador.



Joseph Pérez. Casa Velázquez. 2009.

mente y antes lo fue de la Universidad de Valladolid.

Pero su presentación más sólida son sus numerosas publicaciones. Su tesis doctoral, *“La revolución de las Comunidades en Castilla. 1520-21”*, publicada en 1970 por la editorial Siglo XXI, es un estudio definitivo del tema, al que poco se ha añadido posteriormente. En 1520 en la poderosa, próspera y poblada Castilla, entre las líneas de los ríos Duero y Tajo, los líderes comuneros apoyados por el pueblo, Juan Padilla, Juan Bravo y Francisco Maldonado, se oponen a la política imperial del futuro emperador Carlos V y se vuelven hacia su madre, Juana la Loca, como reina legítima de Castilla en un intento de defender la preeminencia de la política interior frente a la política exterior. En cuestión, los impuestos extraordinarios demandados a las Cortes por Carlos de Habsburgo para hacerse coronar emperador de Alemania, pero, en realidad, en juego la hegemonía europea por encima de los intereses castellanos. Fueron revueltas populares urbanas en las que se defendían además intereses económicos de la incipiente burguesía textil de

la lana en contra de la tradicional exportación de la lana bruta desarrollada por la asociación de ganaderos de la Mesta y alentada por la Corona que recibía el impuesto correspondiente. La derrota de los comuneros en Villalar en 1521 a manos de las tropas imperiales sentenció el futuro de Castilla y la imposición de la concepción del poder político por parte del emperador. Un día después y en el mismo lugar fueron decapitados sus líderes. En apenas un año se perdió la oportunidad de una concepción más moderna de la economía, más representativa de la nueva sociedad y más dinámica en la política. Castilla recogerá el prestigio y la gloria del imperio pero entregará, a cambio, recursos humanos y financieros.

No se pueden nombrar todas sus obras por lo numerosas que son. Se centran en la creación del Estado moderno en España, *La España del siglo XVI*⁴, en la que plantea nuevas vías para la investigación desde el rigor de los datos históricos. En ella da indicios para comprender la historia reciente española a través del siglo XVI español, mejor dicho castellano: la falta de unidad política, el conglomerado de reinos, la concepción patrimonial del Estado por parte de sus reyes Carlos I de España y V de Alemania y Felipe II, la ausencia de sentimiento nacional...

Podemos destacar los estudios sobre personajes como *Isabel y Fernando. Los Reyes Católicos*⁵, en el que, sin quitar importancia al papel de los monarcas en la unidad y prosperidad de la recién “creada” España, da su justa valoración también a las condiciones anteriores. Se refiere a ellos como reyes de un país en plena expansión, lo que les facilitó mucho las cosas; reyes que llegaron en el momento oportuno, a pesar de las

⁴ Joseph Pérez, *La España del siglo XVI*, Madrid, Ed. Espasa Calpe, 2001.

⁵ Joseph Pérez, *Isabel y Fernando. Los Reyes Católicos*, Madrid, Ed. Nerea, 1988.

dificultades que tuvieron para llegar a ser reconocidos como tales, sobre todo en el caso de Isabel. Reyes que forman, en realidad, un Estado castellano puesto que era la Corona de Castilla la que contaba con la población, los recursos y el dinamismo social necesario para pasar a la expansión o “aventura americana”. Sin negar la autonomía y originalidad de la Corona de Aragón.

En *Carlos V* plantea la elección que hizo este emperador a favor de Europa en detrimento de España. Es decir, que apostó por la unidad de Europa perjudicando incluso los intereses nacionales, castellanos sobre todo, y desviando la atención de América. Esta apuesta es cuestionada por Joseph Pérez al tiempo que muestra la evidente imposición de la cultura española en Europa, lo que conllevó a un sentimiento antiespañol semejante al actual antiamericano; es la llamada “leyenda negra”. Pero Carlos V fracasó en esta idea de unidad y no consiguió involucrar a otros reyes de la época. Nos podemos preguntar si en la actualidad se sigue dando este problema o si se han superado las diferencias.

Con *Teresa de Ávila y la España de su tiempo*⁶, muestra la tremenda personalidad de la santa de Ávila, que no acepta las posiciones sociales que su tiempo reserva a la mujer. A través del análisis de su tiempo podemos además observar el crisol social de conversos y cristianos; las aspiraciones de llegar a América por parte de muchos jóvenes, como sus hermanos y ella misma, con motivaciones religiosas pero también sociales.

En *Cisneros, el Cardenal de España*⁷, se presenta al hombre fuerte de su tiempo. Ocupó, hasta casi sin querer, cargos importantes como confesor de la reina Isabel de Castilla; arzobispo de Toledo, Inquisidor General de Castilla. Destaca-

do humanista, fundador de la Universidad de Alcalá de Henares e impulsor de la creación de la Biblia Políglota Complutense. Reformador de la Iglesia en la línea de buscar más la riqueza interior que el formalismo en la religión; fue miembro “convencido” de la Orden Franciscana a la que habría querido dedicar toda su actividad personal. Regente hasta la llegada a España del nieto de los Reyes Católicos, el futuro emperador Carlos V, como sucesor al trono de Castilla y Aragón debido a la incapacidad de su madre, Juana de Castilla. Joseph Pérez le califica como el mejor estadista de su tiempo, el político por antonomasia, con una visión de los asuntos de Estado superior al Cardenal Richelieu. Llega a afirmar que la política del Emperador Carlos V hubiera sido distinta si Cisneros hubiera tenido el tiempo de mostrarle los intereses de España, puesto que distinguía claramente entre *rey* y *reino*. Más sorprende aún la faceta de reformista económico. Intentó reformar la agricultura y se le puede considerar precursor del mercantilismo. Mandó construir pósitos o graneros para los tiempos de escasez.

Podríamos añadir, desde la admiración, que Pérez ha sido profesor, directamente en sus clases o indirectamente a través de sus publicaciones, de varias generaciones de alumnos franceses y españoles que hoy somos profesionales y que nos gustaría saber transmitir a nuestros alumnos el rigor del análisis y el afecto y pasión por nuestra historia. En su obra *Entender la historia de España*⁸, publicada recientemente en 2011, trata de hacer reflexionar sobre el pasado para entender el presente; desde Atapuerca hasta hoy para comprender y no sólo conocer.

Es “*maestro de maestros*” y muchos de sus antiguos alumnos son actualmente profesores y le recuerdan como un profesor riguroso y exigente, a

La política del Emperador Carlos V hubiera sido distinta si Cisneros hubiera tenido el tiempo de mostrarle los intereses de España, puesto que distinguía claramente entre *rey* y *reino*.

⁶ Joseph Pérez, *Teresa de Ávila y la España de su tiempo*, Madrid, Ed. Algaba, 2007.

⁷ Joseph Pérez, *Cisneros, el cardenal de España*, Madrid, Ed. Taurus, 2014.

⁸ Joseph Pérez, *Entender la historia de España*, Madrid, La Esfera de los Libros, 2011.

La docencia y la investigación se complementan: la investigación estudia un tema, la docencia lo expone a los oyentes.



Profesores, alumnos del liceo F. Magendie de Burdeos. 2011.

la vez que apasionado por la enseñanza y por la Historia.

De la calidad humana y personal, nada más decir que está dispuesto cada año a impartir una conferencia a los alumnos de la Sección Española de Burdeos sobre un tema histórico al que siempre sabe buscar la actualidad; este año, *Cisneros, el cardenal de España*, su última publicación. Cerrará también el curso académico en el liceo F. Magendie en presencia de autoridades académicas, profesores y familias de la Sección, imponiendo las becas a los alumnos de la Terminale.

Solamente quiero manifestar, a través de esta publicación, el deseo de **saber motivar y dirigir a algunos de nuestros alumnos hacia el estudio de nuestra Historia.**

Preguntas:

- Ha sido galardonado recientemente con el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales. Háblenos de su decisión o vocación por estos estudios.

Desde el principio, me interesó investigar sobre los orígenes de la España Moderna, el tránsito de la Edad Media a la Moderna. De ahí que me propusiera estudiar la época de los Reyes Católicos y de Carlos V.

- Profesor, historiador. ¿Dos caras de una misma trayectoria? ¿Cómo se pueden desarrollar con la intensidad y dominio que usted lo ha hecho?

La docencia y la investigación se complementan: la investigación estudia un tema, la docencia lo expone a los oyentes.



Joseph Pérez junto a alumnos de la Sección Española de Burdeos. Lycée Magendie. 2012.

- ¿Las Ciencias Sociales han perdido hoy atractivo entre las nuevas generaciones de estudiantes? ¿Se trata de una cuestión práctica de porvenir profesional o hemos perdido el sentido de la reflexión sobre nuestro pasado?

Las dos interpretaciones sirven.

- ¿El rigor en los estudios históricos tiene algo que ver con la coherencia personal? ¿La historia sesgada es siempre una tentación? ¿Es posible formar a nuestros alumnos en la objetividad?

El historiador tiene que ser objetivo, es decir, no debe ocultar nada ni tergiversar los hechos, sino exponerlos tales como se han desarrollado. Esta es la objetividad, pero ella no impide al historiador tomar partido; tiene el derecho de opinar –y de escribir– que tal o cual institución o determinado personaje histórico son ejemplos de barbarie.

- Hablemos de la historia de España. ¿Está todo dicho de la época moderna, el periodo más estudiado por usted? ¿Hay nuevas vías de investigación?

La historia está en perpetua renovación; cada época tiene sus puntos de vista; hubo un tiempo –no muy lejano– en el que muchos historiadores insistían en la economía o los movimientos sociales; hubo otro tiempo en el que se puso más bien el acento sobre temas ideológicos. A cada época le corresponde volver la mirada hacia el pasado e interpretarlo a su modo.

- ¿Se puede hablar de la “hegemonía” española en la Edad Moderna?

Sí y no: desde luego España –sus monarcas, sus artistas, sus escritores, sus pensadores...– ocupan un lugar destacado en la Euro-

Desde el siglo XVII, los portugueses han dejado de sentirse españoles. ¿Va a ocurrir lo mismo con los catalanes? Sería lástima, ya que, pese a todo, castellanos y catalanes llevan una larga vida en común.



Alumnos de la Sección Española en la Conferencia de Joseph Pérez. 2014.

pa de los siglos XVI y XVII; sin embargo, lo fundamental me parece la pretensión de la Casa de Austria –que reina en Madrid y en Viena y tiene posesiones en el norte de Europa, en Alemania y en Italia– de ejercer la dominación; en aquella época, se hablaba de monarquía universal; hoy diríamos imperialismo.

- En sus estudios habla de Monarquía Moderna y Dinastía de los Habsburgo. ¿Se pueden separar en nuestra historia?

Es difícil separar los dos aspectos: Carlos V y los Austrias actúan como monarcas de la Casa de Austria, pero se apoyan en España, mejor dicho en Castilla, de donde sacan los recursos financieros necesarios: pensemos en las famosas y ricas remesas de Indias: los tesoros americanos.

- ¿Qué motivó y qué supuso en relación a este tema la Guerra de las Comunidades de 1520?

Los comuneros se dieron cuenta de que, con la integración de Castilla en el imperio austriaco, Castilla iba a perder gran parte de su autonomía; iba a tener que sufragar una política que defendiera los intereses de la dinastía, de la Casa de Austria, que no eran automáticamente los intereses estrictamente castellanos. Tuvieron pues la intuición –que la historia posterior ratificó– de que la integración al Imperio iba a suponer muchos problemas para Castilla.

- ¿Hoy la España descentralizada puede volver a ese periodo para comprender la realidad actual y perseguir un objetivo general que vincule a todos los territorios?

Durante muchos siglos se llamó España a la península ibérica en su conjunto; o sea que portugueses, castellanos y catalanes eran españoles. Desde el siglo XVII, los portugueses han dejado de sentirse españoles. ¿Va a ocurrir lo mismo con los catalanes? Sería lástima, ya que, pese a todo, castellanos y catalanes llevan una larga vida en común; tienen entre sí muchos puntos comunes; una nación fuerte y unida siempre cuenta más en el mundo que dos naciones menores y divididas.

- Hablemos de su último libro, *Cisneros, el Cardenal de España*. Se refiere a él como un gran estadista moderno, perspicaz, progresista. Explíquenos.

Cisneros es indudablemente un estadista de gran categoría en la Europa de su tiempo, con ideas precursoras sobre la necesaria intervención del Estado para corregir los excesos partidarios y velar no sólo por el interés general sino por el bien común de la nación.

- Compara a Cisneros con Richelieu y no sale bien parado éste último. ¿Por qué?

Son los mismos franceses del siglo XVII –pienso sobre todo en Fenelon– los que destacaron la superioridad de Cisneros sobre Richelieu.

- Háblenos del concepto de Estado como “servicio público” o “bien común” que tenía Cisneros.

Los comuneros, que, en cierto modo, eran admiradores y continuadores de Cisneros, lo explicaron muy bien al comentar que el reino no era del rey sino de la comunidad; o sea que el rey, o el jefe del Estado, la clase política, tiene la obligación de defender a

la nación, a sus habitantes, protegerlos, mantener justicia y paz. Esto es el concepto de servicio público que tenía Cisneros.

- Volvamos a la educación. Cisneros fue un humanista; a él se debe la fundación de la Universidad de Alcalá de Henares. ¿Podemos desde la cultura y la educación transformar la sociedad, abrir nuevos horizontes personales y sociales?

Desde luego, la escuela desempeña un papel fundamental para mantener la cohesión de una nación.

- Se ha dirigido en varias ocasiones a los alumnos de la Sección Española de Burdeos. Los profesores españoles de Historia de estas Secciones tratamos de fomentar una visión *intercultural*, aunque sea en una minoría de alumnos franceses. ¿Podemos confiar en que aportamos un granito de arena en la mejora de la imagen de España y las relaciones, al menos académicas, entre Francia y España?

Este tipo de intercambios siempre es de mucho provecho para todos, para España, para Francia, para Europa.

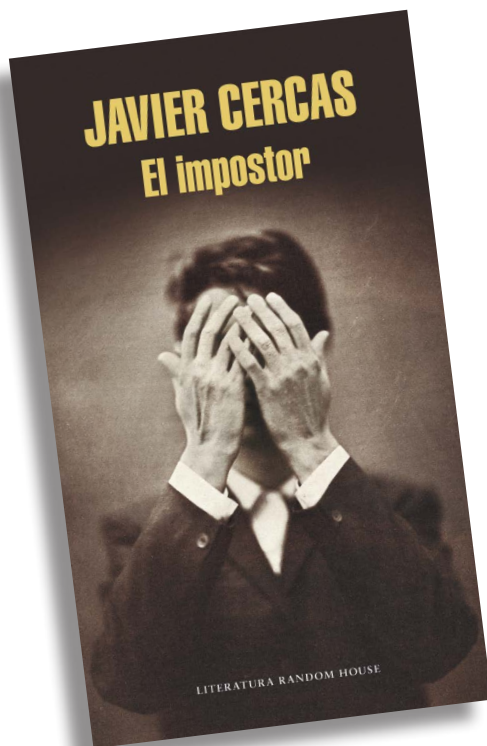
Gracias infinitas por su colaboración, maestro.

La escuela desempeña un papel fundamental para mantener la cohesión de una nación.

El impostor

Javier Cercas

Barcelona, Penguin Random House
Grupo Editorial (Literatura Random
House), 2014



La lectura de *El impostor* de Javier Cercas (publicado en noviembre de 2014) es fascinante, porque es un libro que no solamente ofrece una “historia” vital llena de sorpresas, sino que esta aparece envuelta en un “discurso” que se proyecta, entre otros aspectos, sobre la memoria histórica de un periodo convulso, sobre claves ocultas del comportamiento humano y sobre el mismo arte de escribir novelas. Fascina por la variedad de registros, por la agilidad de la intriga –a pesar de tratar sobre hechos relativamente conocidos– y por la profundidad y exigencia de sus planteamientos temáticos y narrativos.

La historia. En el año 2005, Enric Marco, protagonista del relato, presidía la Amical de Mauthausen, un colectivo en el que se integraban antiguos depor-

tados en campos de concentración nazis, y estaba a punto de pronunciar el discurso de su vida como presidente de la organización ante muchos políticos –el presidente Zapatero entre otros–, en la conmemoración del 60 aniversario de la liberación del campo de concentración. Pocos meses antes, ya tuvo ocasión de intervenir en el Congreso de los Diputados y de lograr, con un discurso muy personal en el que detallaba los horrores que había sufrido, conmover hasta las lágrimas a algunas de sus señorías. Pero, pocos días o casi pocas horas antes, el historiador y especialista en el Holocausto Benito Bermejo logró desenmascarar la impostura: Enric Marco nunca había estado preso en un campo de concentración. Este es el punto de partida de la novela, pero solamente el punto de partida. A partir de este hecho, el narrador se propone explorar con precisión y con avidez la vida completa de este personaje. Y descubre que, desde casi la adolescencia, se había esforzado en construir una vida bastante diferente a la que en realidad había llevado. El relato de su existencia estaba compuesto de algunas verdades y de grandes mentiras. Sí participó en la guerra civil, pero no en algunos episodios de los que alardeaba, como el desembarco en Mallorca. Sí estuvo en Alemania, pero no como exiliado político, sino para evitar el servicio militar con un grupo de trabajadores cuyo envío a Alemania coordinaban las autoridades franquistas. Sí estuvo preso en Alemania un tiempo, pero no por supuesto, como él afirmaba, en el campo de concentración de Flossenbürg. Él, en realidad, siempre había estado con las mayorías, así que intentó singularizarse en actividades que destilasen un punto de heroísmo a través de pequeñas imposturas. Al regresar a España trabajó en un taller y fue elegido secretario general de la CNT, el sindicato anarquista recién legalizado con el nombre de “Enrique Marcos”. Posteriormente, logró introducirse en la FAPAC, una asociación –pri-

mero filosocialista y luego filocomunista— que aglutinaba a los padres y madres de alumnos de Cataluña, de la que llegó a ser vicepresidente, hasta que le llegó la oportunidad de ascender a presidente de la Amical en un periodo en el que aprovechó concienzudamente el viento favorable de aquellos años de comienzos del siglo XXI en los que desde muchas instituciones se reclamó la revisión de muchos acontecimientos no aclarados del pasado reciente y que se llamó con el nombre genérico de “memoria histórica”, de cuya “industria” se sirvió. Para participar en esta organización, él visitó muchas veces el campo de concentración de Flossenburg —en donde, repetimos, no había estado nunca preso— y llegó a manipular de manera picaresca uno de los nombres de deportados españoles que allí había para hacerlo coincidir con el suyo.

El discurso. “Por favor, déjame algo”, le decía Enric Marco al autor de la novela cuando este comenzaba a destapar su impostura. Y es que la intriga de la obra se construye sobre la base del paulatino descubrimiento de una existencia que el personaje principal fue forjando según su conveniencia y que el autor, poco a poco, desenmascara. Se vislumbra siempre una pequeña lucha entre dos relatos: el que Marco hace de su vida y el que el autor hace de su proceso creador. Cercas plantea el relato como un continuo descubrimiento, cabalmente como una aventura. Entonces, como ya hizo en otras novelas, por ejemplo en *Soldados de Salamina*, el relato no versa solamente sobre el periplo aventurero de un impostor, sino también sobre la misma aventura de escribir una novela: cómo se plantea el autor abordar el asunto, cómo inicia las investigaciones, cómo utiliza técnicas detectivescas para entrevistarse con su “personaje”, cómo implica a miembros de su familia en la investigación y en la construcción del relato, cómo duda constantemente en el procedimiento, cómo viaja a diversos

lugares, cómo asegura sus logros, etc. La urdimbre del relato es, pues, un conjunto de aventuras.

Y la arquitectura de esta pieza literaria se fragua con otros ingredientes. La figura de Don Quijote, que también se inventó otra existencia para tratar de rebelarse contra su aburrida vida de hidalgo y para conseguir el reconocimiento de los que le rodeaban y otras referencias míticas y literarias —el mito de Narciso, Camus, por ejemplo— introducen una especie de mecanismo de compasión al trazar el balance del héroe —o el del falso héroe— en la historia. Al recomponer la verdadera vida de Enric Marco, ahonda Cercas en la crítica al relativismo moral de nuestro tiempo y halla, en el transcurso de su indagación, algunas muestras de verdadero heroísmo: el del investigador Benito Bermejo, el de algunos familiares de Marco que convivieron con la impostura y otros. Podríamos decir que la obra, finalmente, es, pues, literatura de no ficción, presentada “como un banquete con muchos platos o ingredientes: la historia, el ensayo, la crónica, la biografía, la autobiografía”, como el propio Cercas afirma en una entrevista en el diario “El País” y como también manifestó en la charla-coloquio de diciembre de 2014 en el Colegio de España de París.

Su interés y su valor es muy notable: es una obra de nuestro tiempo, la edad postmoderna, en la que la preponderancia de los medios de comunicación, el ansia de notoriedad, el relativismo ético y el culto al individualismo provocan que, en muchas vidas y en muchos seres, aparezcan desdibujadas las fronteras entre la mentira y la verdad.

DOMINGO GUTIÉRREZ
Asesor Técnico de la Consejería de
Educación de la Embajada de España
en Francia

La obra, finalmente, es literatura de no ficción, presentada “como un banquete con muchos platos o ingredientes: la historia, el ensayo, la crónica, la biografía, la autobiografía”.

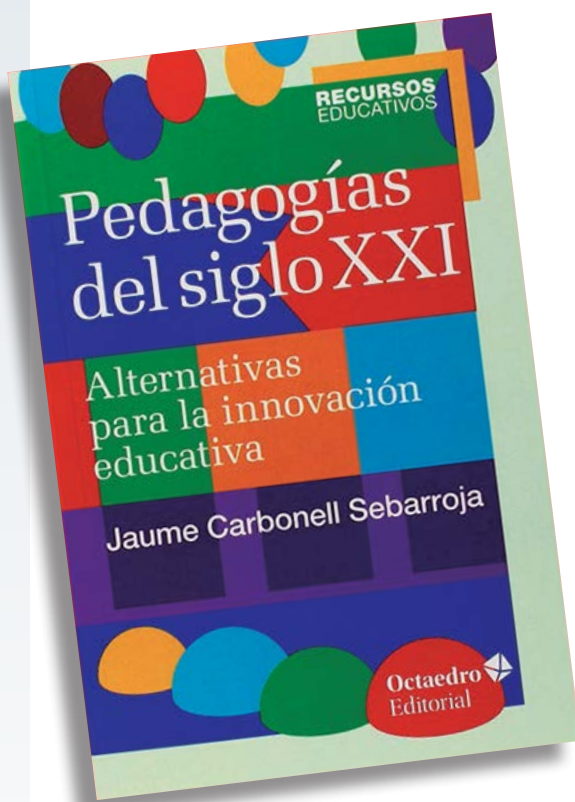
PEDAGOGÍAS DEL SIGLO XXI.
Alternativas para la
innovación educativa

Jaume Carbonell Sebarroja

Octaedro Editorial. Barcelona, 2015

293 páginas

“La vida solo puede ser comprendida mirando hacia atrás, pero únicamente puede ser vivida mirando hacia delante”. S. KIERKEGAARD



En el año 2000 *Cuadernos de Pedagogía* publicó el libro *Pedagogías del siglo XXI* en el que analizaba la influencia que 11 autores habían tenido sobre el pensamiento y la práctica de los profesionales de la educación en el siglo que acababa de finalizar. Entonces Jaume Carbonell era el director de esta importante revista que, desde 1975, ha promovido la renovación pedagógica en nuestro país. Y cuando este periodista y viajero educativo, como él mismo se define, se jubiló en

el 2012, empezó a gestar la publicación que ahora reseño.

Pedagogías del siglo XXI no trata de autores, aunque éstos fundamenten cada una de las alternativas que presenta, sino de prácticas educativas reales que están funcionando en estos momentos sin el protagonismo especial de nadie, sustentadas por colectivos y redes educativas que generan intercambios, comunicación, encuentros y publicaciones; de alternativas para aquellos que queremos una educación diferente, lejos de la enseñanza tradicional, y nos cuestionamos el papel del maestro y del alumno, los contenidos que se enseñan y los que se aprenden, la organización y el clima escolar, la evaluación, la relación escuela-entorno.

El libro está concebido como un ensayo o manual útil tanto para los estudiantes como para los profesionales en activo y, aunque en 293 páginas no puede ser exhaustivo con ninguna de las 8 pedagogías presentadas, es un buen comienzo para introducirse en ellas o para reflexionar sobre las ya conocidas.

De cada una de ellas nos ofrece sus antecedentes y referentes –porque todo tiene un pasado y un porqué–, sus principales señas de identidad, una selección de las experiencias que se están llevando a cabo, una conclusión en la que plantea cuestiones para el debate y unas referencias bibliográficas muy útiles para que cada cual profundice de acuerdo a sus intereses.

Pero la parte más novedosa es, sin duda, la que propone críticas e interrogantes a cada una de las pedagogías, que abre el debate para que éstas sigan vivas y que, en ocasiones, nos saca los colores cuando creíamos que íbamos por buen camino y sólo habíamos adornado nuestra práctica habitual con un nuevo lenguaje.

Cada uno de los 8 capítulos nos habla de una forma de concebir la educación:

–Las pedagogías no institucionales. Aprendizaje y educación fuera de la escuela.– Si tenemos en cuenta que la mayor parte de la enseñanza se produce fuera de la institución escolar, nos interesa conocer algunas de las prácticas que se están desarrollando (la ciudad educadora, el aprendizaje-servicio, el BCC o banco común de conocimientos, los MOOC o cursos en línea masivos y abiertos), pero sobre todo plantearnos qué relación mantiene nuestra escuela con el exterior, con la educación no formal.

–Las pedagogías críticas.– ¿Qué queda de las pedagogías críticas nacidas en los años 60 y 70 para combatir la escuela como mecanismo de reproducción social? Es cierto que el actual contexto educativo, con currículos y directrices cerrados, no deja mucho margen para su desarrollo, pero los Movimientos de Renovación Pedagógica siguen defendiendo un modelo de educación pública comunitaria, laica, democrática, inclusiva y solidaria y siguen luchando por hacer del profesorado intelectuales transformadores preocupados por la renovación permanente de su práctica educativa.

–Las pedagogías libres no directivas. Alternativas a la escolarización ordinaria.– Otra vez en auge, subsisten y se crean pequeñas escuelas o espacios, herederos de Summerhill, que buscan el libre desarrollo del niño y se sitúan, muchas veces, en los márgenes de la ley. Alternativas, como la de Paidea en Mérida, de las que la escuela pública también puede aprender. En esta categoría se incluye también la Asociación a la Libre Educación que agrupa a aquellas familias que optan por la educación en casa, modalidad no reconocida por la normativa educativa española actual.

–Las pedagogías de la inclusión y la cooperación.– Aunque vinculados entre sí, este capítulo abarca dos propuestas diferentes. Por un lado, la educación inclusiva, que no la integración, que garantiza a todo el alumnado el derecho a escolarizarse en un aula común y con un currículum común, en un modelo de escuela diferente que se adapta al niño y apuesta por una sociedad más justa y solidaria. Una alternativa con grandes dificultades para su materialización debido al inmovilismo en las concepciones docentes y al escaso apoyo de las administraciones, más preocupadas por la competitividad y la excelencia. Por otro lado, nos ofrece algunos ejemplos interesantes de prácticas basadas en la cooperación y la interacción como el Programa Cooperar para Aprender/ Aprender a Cooperar (CA/AC) o las Comunidades de aprendizaje que, superando el modelo de educación compensatoria, implican a todos los agentes educativos de la comunidad.

–La pedagogía lenta, serena y sostenible.– Frente al control que las Administraciones educativas ejercen sobre el horario escolar, el currículum –cada vez más cargado y uniforme– y la evaluación –otra presión más para docentes y alumnado–, las prácticas basadas en el movimiento ‘slow’ proponen como alternativa dedicar el tiempo apropiado a cada aprendizaje, incluyendo las experiencias propias y las emociones, cuidando los procesos, profundizando en los temas y aprendiendo a pensar. Y no olvidan que el ritmo del profesorado también merece una revisión.

–La pedagogía sistémica.– Aunque es la corriente más contestada desde los paradigmas científicos más clásicos y considerada, en ocasiones, como esotérica, la pedagogía sisté-

mica nos permite pensar la realidad escolar como un todo, como un ecosistema relacionado con otros sistemas: familiar, social, histórico, cultural y, más allá de las controvertidas constelaciones familiares, tener en cuenta la biografía de las personas, sus raíces, la relación de las familias con los centros y las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa.

–Las pedagogías del conocimiento integrado. Los proyectos de trabajo.– Superando las prácticas globalizadoras e interdisciplinarias del siglo XX, los proyectos de trabajo apuestan por la transversalidad y el pensamiento complejo. No se trata de aplicar el método de moda que tantos seguimos (qué sabemos, qué queremos saber, búsqueda y organización de la información, comunicación y evaluación), si no que plantean una nueva concepción integral de la educación basada en un currículum integrado, que no tiene en cuenta las disciplinas, que parte de temas y problemas emergentes y revaloriza la función política de la escuela y el papel de intelectual público del docente. Desde esta perspectiva, el conocimiento es una conversación con la cultura y con la vida, una narración abierta y continua que se construye a partir de interrogantes e hipótesis, que indaga sobre problemas reales y tiene en cuenta una pluralidad de voces.

–Y, por último, las pedagogías de las diversas inteligencias.– La concesión a Howard Gardner en 2011 del Premio Príncipe de Asturias en Ciencias Sociales por su formulación de la teoría de las inteligencias múltiples y el bestseller de Goleman acerca de la inteligencia emocional, pusieron en boca de todos esta corriente. Pero, como el mismo Gardner desea, se trata de pasar de

la teoría de la inteligencia a la teoría del aprendizaje y no siempre las buenas teorías se transforman en buenas prácticas. Pero Jaume Carbonell nos rescata algunas de las mejores: las escuelas infantiles de Reggio Emilia, las escuelas Waldorf y el programa Filosofía para niños, entre otras.

Ocho pedagogías que se entrelazan, que se practican la mayor parte de las veces de forma integrada, tomando elementos de cada una de ellas y que nos animan a seguir buscando, a construir otra educación en la que el niño sea el centro del proceso, en definitiva, otra sociedad más justa y solidaria.

MARÍA MALLOL FERRÁNDIZ
Maestra del Colegio Español
Federico García Lorca

Le Lycée Espagnol Luis Buñuel, scène privilégiée du tournage de « Moustique », prochain film de MBC Production

Pendant les vacances de Pâques de 2015 le lycée Espagnol Luis Buñuel à Neuilly-sur-Seine a accueilli le tournage du film « Moustique ».

Court-métrage de fiction réalisé par Gaël André et Robin Berthier, cette comédie humoristique, nous amène à suivre Jacques, un serveur pas comme les autres qui a une phobie maladive et mordante contre les moustiques. Se dressant contre ce fléau, il a décidé de ne pas se laisser faire, de lutter contre cet ennemi sournois et piquant. Sur le ton d'une comédie fantasmagorique et burlesque, « Moustique » cherche, à travers un esthétisme flirtant avec le cinéma fantastique et l'absurde, à apporter une alternative aux comédies françaises classiques.

Pendant deux jours le lycée Espagnol Luis Buñuel s'est transformé en décor de cinéma sous la conduite de l'équipe technique du film, une trentaine de professionnels qui est venue décorer, éclairer, transformer les salles de classe, un laboratoire, la cour, la cuisine et la magnifique bibliothèque du centre scolaire. Autant de décor pour faire évoluer les personnages du film.

Après 11 jours de tournage et 38 séquences filmées dans plus de 20 décors, le tournage de « Moustique » s'est terminé le 2 mai dernier pour les 10 comédiens et toute l'équipe de MBC Production. Cette jeune société de production très dynamique et partageant sont activité entre la France et les États-Unis, va donc pouvoir commencer le montage du film et toutes les étapes de la post-production.

Q : Pourquoi avez-vous choisi le lycée Espagnol Luis Buñuel comme lieu de tournage de votre projet ?

Pendant les vacances de Pâques le lycée Espagnol Luis Buñuel à Neuilly-sur-Seine a accueilli le tournage du film « Moustique ».



« Moustique » est le 2ème court-métrage réalisé par Gaël André et Robin Berthier en collaboration avec MBC Production.

Cette comédie fantastique et burlesque nous amène à suivre les phobies malades de Jacques et leur influence tout le long de sa vie.



L'équipe du tournage est composée d'une trentaine de techniciens et dix comédiens pour onze jours de tournage et plus de vingt décors.



Gaël : « Moustique » est un court-métrage ambitieux qui parcourt de nombreux univers et des ambiances différentes. Pour restituer au mieux les aventures de Jacques, notre héros, il a fallu chercher beaucoup de décors. Un véritable challenge pour nous car en plus de correspondre à l'ambiance du film ces décors devaient nous permettre de réaliser plusieurs séquences sans changer de lieu, et ainsi faciliter la logistique du film. Nous avons eu la chance de pouvoir visiter le lycée Espagnol Luis Buñuel lors de nos repérages et nous avons tout de suite compris que ce lieu correspondait exactement à nos attentes. Nous sommes entrés en contact avec le proviseur Eduardo Otoa qui a tout de suite adhéré au projet et, après validation de la part de son équipe et du Conseil Scolaire, nous a permis de venir dans ce magnifique décor. En plus, Luis Buñuel, un maître du cinéma surréaliste, c'était un signe pour nous ! En échange, un atelier de cinéma s'est déroulé dans le Lycée courant le mois de juin avec les élèves de 4° ESO spécialité Éducation Plastique et Visuelle.

Q : Pourquoi « Moustique » ? D'où vient ce projet ?

Gaël : « Moustique »... C'est une longue histoire ! Qui n'a jamais eu de problème avec eux ? Tout le monde se demande pourquoi ils sont là ? A quoi peuvent bien servir ces petites bestioles qui piquent ? Plus sérieusement, nous avons à cœur d'exploiter ce sujet qui parle à tout le monde. Un prétexte, car n'avons-nous pas tous nos moustiques ? Nos petites folies qui débordent et nous définissent. Pour nous, faire du cinéma c'est plonger la vie dans ces retranchements, rêve, réalité, jouer avec les frontières, tordre les images et les mélanger. Le burlesque, le

décalé et surtout s'amuser avec des personnages haut en couleur, nous avons essayé de mettre tout cela dans « Moustique ».

Q : L'équipe technique du tournage est composée d'une trentaine de personnes, comment faites-vous pour gérer autant de monde au même temps pour être à la fois rapide et faire ce que vous avez en tête ?

Gaël et Robin: Une vraie ruche. Décorateurs, équipe caméra, techniciens, machinos, régie, artistique, coordonner tout le monde devient vite un challenge, il faut savoir écouter, et surtout bien communiquer. Cela demande beaucoup (beaucoup) de travail en amont, essayer de tout bien anticiper pour, une fois arrivé sur le décor, être efficace et permettre à chacun de s'exprimer au mieux dans son corps de métier. Il y a toujours des imprévues lors d'un tournage, et heureusement, sinon il n'y aurait pas d'intérêt à mettre en images un scénario. Il faut savoir s'adapter aux (mauvaises) surprises et profiter des bonnes.

Q: Combien de temps vous a pris préparer ce tournage depuis que vous avez commencé à écrire « Moustique »?

Gaël et Robin: Les premières versions du scénario ont vu le jour en mai 2013. Petit à petit, le projet a pris forme, des personnes sont venues compléter les rangs de l'équipe. Nous avons mené une campagne de financement participatif en Novembre 2014 pour obtenir le budget nécessaire à la création du film. La campagne fut une véritable réussite et, fort de ce succès, les choses se sont accélérées. Les derniers mois ont été très intenses et bien remplis mais nous sommes

La gestion d'autant de monde demande beaucoup de travail en amont afin d'anticiper les problèmes pouvant survenir pendant le tournage.

Notre planning
actuel est de
terminer le film
pour septembre !



62

très fiers du résultat et de la façon dont s'est déroulé le tournage.

Q : Maintenant, une fois les jours de tournage finis vous passez à la phase de post-production, enregistrement des voix off, montage, mixage, étalonnage, composition de la bande originale... Il reste beaucoup de travail encore. Quand croyez-vous que le film sera prêt pour être diffusé ?

Robin : En effet, la phase de post-production est souvent longue car il reste énormément de travail à faire pour transformer les images brutes en un film abouti. Notre planning actuel est de terminer le film pour septembre !

Q : Quels sont vos objectifs en terme de diffusion de ce film ?

Gaël : Nous souhaitons que « Moustique » ait la plus large diffusion possible. Dès septembre nous allons le

présenter en festivals en France et dans le monde, on espère décrocher des sélections pour que le public puisse voir le film. Et bien sur, nous cherchons des salles qui pourraient l'accueillir.

En vous souhaitant bonne chance et bonne continuation on attend de vos nouvelles à partir septembre 2015.

Page web de MBC Production - <http://www.mbcprod.com/> - info@mbcprod.com

Page Facebook de "Moustique": <https://www.facebook.com/moustiquefilm>

MARTA SUÁREZ BÁRCENA
Ancien professeur du lycée
Espagnol Luis Buñuel et
secrétaire de MBC Production

GAËL ANDRÉ y ROBIN BERTHIER
Co-Réalisateurs de Moustique



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN FRANCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN