

Ministerio
de Educación
y Formación Profesional

CALANDA

REVISTA DIDÁCTICA
DE LA ACCIÓN EDUCATIVA
ESPAÑOLA EN FRANCIA

18/2023



Portada: Fragmento de *Collage* de Antonio Aguilar. *Cuarta de cubierta*: Fragmento de *Málaga-París* de Antonio Aguilar.
Portadillas interiores: Fragmentos de ambas obras.

Calanda

Revista de la Acción Educativa Española en Francia

Número 18 • 2023



Catálogo de publicaciones del Ministerio: sede.educacion.gob.es/publiver
Catálogo general de publicaciones oficiales: cpage.mpr.gob.es/

CALANDA

Revista de la Acción Educativa Española en Francia

Dirección:

Fernando Gurrea Casamayor, consejero de Educación de la Embajada de España en Francia

Dirección adjunta:

Francisco Jiménez Martínez, asesor técnico de la Consejería de Educación

Consejo de Redacción:

Alberto de los Ríos Sánchez, Andrés Escribano Alemán, Beatriz Beloqui, Carmen Ballestero de Celis, César Ruiz Pisano, Grégory Dubois, Jesús Gilabert, Mónica Nicolau Gozalbes, David Casado Barranco, Yann Perron

Número 18, julio de 2023



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Planificación y Gestión Educativa
Unidad de Acción Educativa Exterior

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Embajada de España en Francia

Edición: julio de 2023

NIPO: 847-19-088-6 (impreso)

NIPO: 847-19-089-1 (en línea)

ISSN: 1962-4956 (impreso)

ISSN: 2270-714X (en línea)

Depósito Legal: Biblioteca Nacional de Francia, a su aparición

Imprime: Ulzama Digital

Maquetación: Negra

Con gran pesar, lamentamos el fallecimiento de nuestro Consejero de Educación de la Embajada de España en Francia, **Fernando Gurrea Casamayor**, reconocido jurista, quien fuera Subsecretario de Estado de Educación y pieza clave en el desarrollo de la legislación educativa en España.

La comunidad educativa en Francia, así como todas las personas y entidades implicadas en la difusión de la lengua y la cultura españolas lamentamos profundamente su pérdida que deja un enorme vacío profesional y humano. Su impronta perdurará y nos marcará el camino a seguir.

Enviamos nuestro más sentido pésame a su familia, amigos y a quienes lo conocieron.

Septiembre, 2023

DEP



ÍNDICE

Editorial

Calanda en el año de la celebración Picasso 50 aniversario	11
Fernando Gurrea Casamayor Consejero de Educación	

Propuestas y experiencias pedagógicas

Actividades de la sección internacional española de Saint Germain-en-Laye para celebrar el 50 aniversario de la muerte de Pablo Picasso	15
Sonia Crespo Carrillo Profesora de la Sección Internacional Española de Saint Germain-en-Laye	

Picasso y la sección internacional Española de Lille	19
David Casado Barranco Profesor de la SIE de Lille	

Encuentros literarios con Elia Barceló	26
Vicente Carreres Rodríguez, profesor y jefe del Departamento de Lengua castellana y Literatura del Liceo Español Luis Buñuel Mercedes Gutiérrez Ballesteros, Alessandro Mina, alumnos del Liceo Luis Buñuel	

Artículos

París, entre Huidobro Y Vallejo	35
Antonio Aguilar, Universidad de Málaga	

Picasso apropiacionista	44
Mónica Yoldi López Escuela Superior de Diseño de La Rioja	

Dora Maar ante el Guernica	51
Sara Rodríguez Luna	
Universidad de Granada	
Métodos de enseñanza de la gramática del español en la educación pública francesa: evolución y perspectivas	61
Carmen Ballester de Celis, Université Sorbonne Nouvelle	
Yekaterina García Márkina, Université de Tours	
Dossier Exterior	
Acciones de promoción y difusión de la lengua y la cultura españolas	71
Jesús Gilabert Juan	
Profesor y jefe de la Sección Internacional Española en Saint Germain-en-Laye	
Entrevistas	
Entrevista a Yan Perron, Inspector General de Educación	81
Por Fernando Gurra Casamayor, consejero de Educación en Francia	
Reseñas	
Exposición: Fernande Olivier et Pablo Picasso dans l'intimité du Bateau-Lavoir	91
Ana Belén García López	
Historiadora. Secretaria general de la Consejería de Educación en Francia	
Qué hacer con un pasado sucio, de José Álvarez Junco. (Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2022) ..	95
Alberto de los Ríos Sánchez	
Asesor técnico. Consejería de Educación en Francia	

Editorial



Calanda en el año de la *Celebración Picasso 50 aniversario*

Fernando Gurrea Casamayor
Consejero de Educación en Francia

Su lenguaje expresivo, libre, con el uso de múltiples técnicas artísticas continúa influyendo en todo el arte contemporáneo.

Es difícil pasear por el barrio parisino de Marais, en el *3ème. arrondissement*, sin encontrarnos con *l'hôtel Salé*, un bonito edificio barroco consagrado a la vida y la obra de Pablo PICASSO. No será el único sitio donde veremos la obra de este gran referente artístico español. Lo contemplaremos en la obligada visita al museo del Louvre y en el Georges Pompidou. También está presente en la Costa Azul, en el Palacio Grimaldi de Antibes en Vallauris y en Cannes, por citar solo algunos de los lugares más relevantes de Francia donde queda su huella de forma permanente.

Nacido en Málaga, creció en Barcelona y en Francia se consagró como uno de los artistas más importantes e influyentes de todo el pasado siglo XX. Su capacidad de integrar en su obra las vanguardias artísticas de su tiempo y de ir siempre un paso más allá poniendo en marcha nuevas propuestas y abriendo caminos inexplorados lo convierten en uno de los máximos exponentes del arte del siglo XX y su influencia se deja sentir en las siguientes generaciones de creadores hasta la actua-

lidad. Su lenguaje expresivo, libre, con el uso de múltiples técnicas artísticas continúa influyendo en todo el arte contemporáneo.

Puede afirmarse de él sus profundos valores europeos de los que demuestra conocer su historia y herencia, llegando a formas de expresión contemporáneas desde la comprensión y dominio del clasicismo. Durante este año 2023 lo recordamos especialmente con motivo de cumplirse los cincuenta años de su desaparición.

En este contexto, los gobiernos francés y español han decidido afrontar este acontecimiento en conjunto, convirtiéndolo en algo transnacional que concluirá con un gran Simposio internacional, en otoño, coincidiendo con la inauguración de un Centro de Estudios de Picasso en París. Museos y Fundaciones se suman a esta celebración que tiene previstas realizar, entre otras múltiples actividades, medio centenar de exposiciones en todo el mundo.

Entre nuestros cometidos, que son muchos y variados, se encuentra afirmar y promover los valores e intereses de España con el objetivo de fortalecer su pre-

Contamos también con la complicidad y la iniciativa de los padres de nuestros alumnos que ayudan a perfeccionar y ampliar el conocimiento de este gran artista español.

sencia internacional y reforzar su imagen en el mundo. Consolidar y reforzar nuestra credibilidad en el exterior especialmente como consecuencia de la globalización y del crecimiento exponencial de las relaciones económicas internacionales, con especial atención y cuidado a fortalecer nuestra participación en el proceso de integración europea. Derivado de nuestra historia, afinidad cultural y lingüística es esencial también nuestra coordinación con los Estados que integran la Comunidad Iberoamericana. Y, por supuesto, garantizar una adecuada asistencia y protección a los españoles, a la ciudadanía española y a las empresas españolas en el exterior. Además, conmemoraciones como ésta se suman a la puesta en valor de todos nuestros activos inmateriales ante sociedades civiles y actores no gubernamentales en el ámbito internacional.

Nuestros servicios de acción exterior en materia de enseñanza se han sumado, desde el primer momento, a contribuir a la difusión de este recuerdo y conocimiento, para los más jóvenes, en sus programas educativos para este curso. Nuestros centros de titularidad española, Liceo Luis Buñuel y Colegio Federico García Lorca, las secciones internacionales de español en los centros franceses, los centros que imparten doble titulación de bachillerato, el español y el francés, las Agrupaciones de Lengua y Cultura españolas han introducido en sus programaciones educativas un elevado conjunto de actividades que pretenden dar a conocer a las nuevas generaciones la obra y contenidos del artista. Documentales, canciones, concursos, actividades plásticas, escenificaciones, clases monográficas, visitas a museos, artículos didácticos y una selección y puesta a disposición de biblio-

grafía por edades, así como un club de lectura, son algunos botones de muestra de lo que están realizando durante el presente curso académico. Contamos también con la complicidad y la iniciativa de los padres de nuestros alumnos que ayudan a perfeccionar y ampliar el conocimiento de este gran artista español.

Calanda, revista didáctica de la Acción Educativa Española en Francia recoge, además, en este número del año *Celebración Picasso*, no solo las experiencias didácticas surgidas en los centros, sino también varios artículos de investigación de gran valor a la hora de entender la obra y el contexto artístico del gran pintor: Antonio Aguilar nos invita a un viaje en el tiempo, al París de entreguerras, a través de la figura de los poetas Vicente Huidobro y César Vallejo, en una etapa en que las revoluciones literarias y artísticas van de la mano y se enriquecen mutuamente. Mónica Yoldi aborda una faceta central del pintor malagueño como es la recreación artística y el diálogo con ciertas obras maestras precedentes. Finalmente, Sara Rodríguez Luna aborda con rigor y valentía la polémica figura personal del artista desde la perspectiva de su compañera Dora Maar, y de paso nos ayuda a todos sus lectores a crecer como personas gracias a los estudios de género.

Además de la debida atención a Picasso, *Calanda* sigue siendo una publicación diversa, enriquecedora y representativa, a través de sus secciones habituales, de los intereses y preocupaciones de los profesionales de la enseñanza de la lengua española y de la acción educativa exterior. Disfruten con su lectura.

Fernando Gurrea Casamayor
CONSEJERO DE EDUCACIÓN EN FRANCIA

An abstract painting featuring a complex composition of colors and textures. The dominant color is a range of blues, from light sky blue to deep, dark cerulean. Interspersed are vibrant reds and bright yellows. The brushwork is highly visible, with thick, expressive strokes and some areas where the paint has been layered or scraped away, creating a sense of depth and movement. A thin, dark horizontal line, possibly a wire or a crack, runs across the middle of the canvas. The overall effect is one of dynamic energy and emotional intensity.

Propuestas y experiencias pedagógicas

Actividades de la sección internacional española de Saint Germain-en-Laye para celebrar el 50 aniversario de la muerte de Pablo Picasso

Sonia Crespo Carrillo

Profesora de la sección internacional española de Saint Germain-en-Laye

La etapa de educación primaria de la Sección Española de Saint Germain-en-Laye puede cursarse en dos escuelas: la Escuela Schnapper y la Escuela Primaria del Liceo Internacional. En total, cuatro profesoras impartimos docencia en ambos centros.

Este año, con motivo de la conmemoración del 50 aniversario de la muerte de Pablo Picasso, Celebración Picasso 1973-2023, decidimos a principio de curso trabajar este tema con la totalidad de nuestros alumnos y organizamos nuestro trabajo en ambos centros, dividiéndolo en actividades graduadas por niveles.

Para empezar, con nuestros alumnos más pequeños (los de CP, CE1 y CE2), trabajamos una biografía adaptada de Pablo Picasso, que les leímos apoyándonos en presentaciones digitales creadas al efecto.

Posteriormente leímos en CE1 el libro *Picasso y Minou*, que ya teníamos en nuestra biblioteca escolar. Este libro cuenta la historia de un joven Pablo Picasso que reside en Montmartre y que comparte su vida con un gatito llamado Minou. Tras su lec-



tura, los alumnos realizaron ilustraciones inspiradas en el mismo.

Paralelamente, los alumnos de CP y CE1 conocieron a Maya, la hija de Picasso, y colorearon el célebre retrato de ésta con

... nos apoyamos en presentaciones de Power Point sobre su biografía, el cubismo, los períodos de la obra de Picasso...

su muñeca. En estos niveles, también trabajamos diferentes retratos de Picasso con el apoyo de presentaciones digitales. Más tarde, los alumnos realizaron una actividad en la que les entregábamos partes de la cara con rasgos cubistas y ellos debían pegar estas partes sueltas libremente en rostros en blanco, creando retratos cubistas al estilo picassiano. Igualmente, les dimos el retrato de Picasso en blanco y ellos lo completaron dibujando partes de la cara con rasgos cubistas. Estas actividades, en las que dieron rienda suelta a su creatividad, les gustaron especialmente.

El resultado de todo este trabajo se plasmó en la decoración de los pasillos de la Escuela Schnapper, así como de la Escuela Primaria del Liceo Internacional.

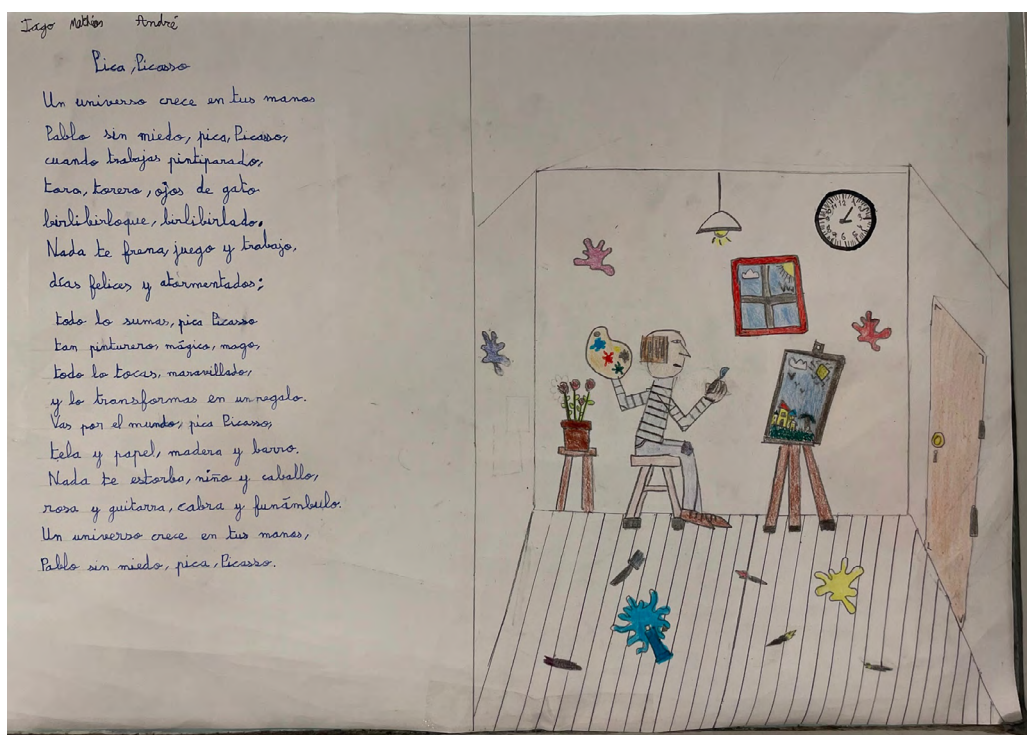
También, los alumnos de CE2 construyeron un arlequín a tamaño real para decorar las puertas de las aulas, inspirado en los arlequines de Picasso, trabajando las figuras geométricas al mismo tiempo.

En los niveles de CE2, CM1 y CM2 llevamos a cabo la lectura del libro de poemas *Picasso me pica* de Ignacio Sanz. Este libro, que también se encontraba en nues-

tra biblioteca escolar, resultó una fuente de inspiración para realizar actividades. En CM1 y CM2 leímos los poemas, los alumnos eligieron los que más les gustaban, los aprendieron de memoria y los recitaron. Más tarde, se organizaron en grupos y realizaron murales con ilustraciones inspiradas en esos mismos poemas recitados. Estos murales también decoran los pasillos de las dos escuelas en las que tenemos presencia.

En los niveles de CM2 (al igual que *6ème*, *5ème* y *4ème*) trabajamos con los alumnos la vida y obra del artista. Para esto nos apoyamos en presentaciones de Power Point sobre su biografía, el cubismo, los períodos de la obra de Picasso... para que posteriormente ellos pudieran inspirarse y llevar a cabo la redacción de un relato para el concurso organizado por la Consejería de Educación, *Dale voz a la pluma*, relacionado en esta edición con Picasso.

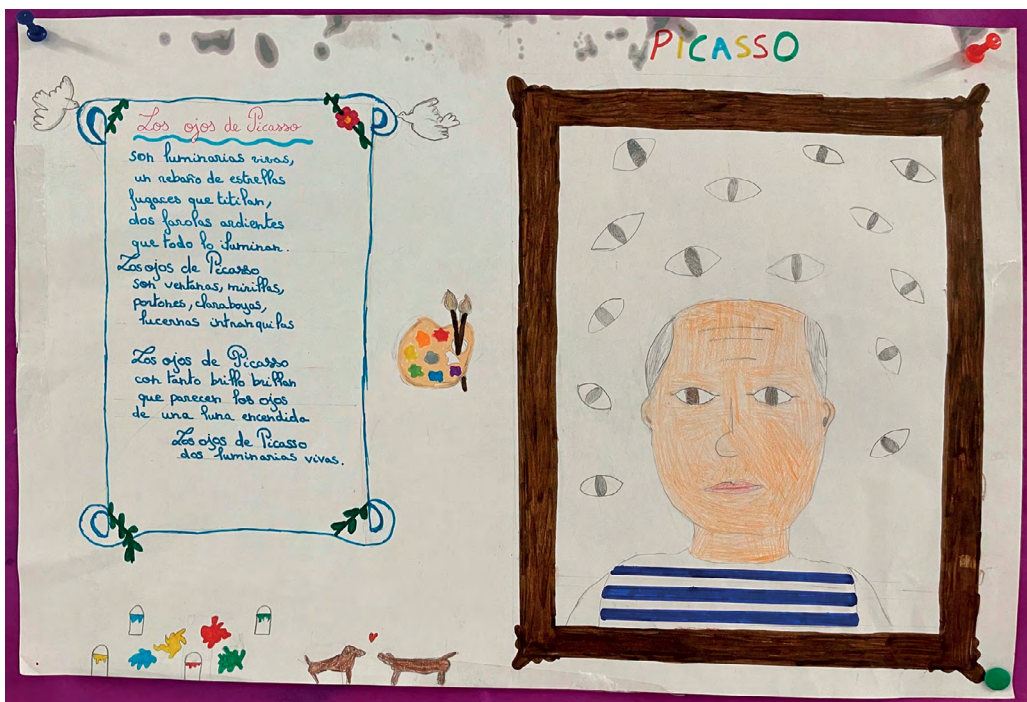
En el nivel de CM2, y previamente a nuestra visita al Museo Picasso, trabajamos sobre un dossier en el que se estudia no solo la biografía y la obra del artista, sino también la historia del edificio que alberga su museo en el denominado Hôtel Salé



Jego Muñoz André

Picasso Picasso

Un universo crece en tus manos
 Pables sin miedo, pica, Picasso,
 cuando trabajas pintiparado,
 cara, toreros, ojos de gato,
 birlibirloque, birlibirloque,
 Nada te frena, juego y trabajo,
 días felices y atermentados;
 todo lo sumas, pica Picasso
 tan pinturero, magico, mago,
 todo lo tocas, manevillado,
 y lo transformas en un regalo.
 Vas por el mundo, pica Picasso,
 tela y papel, madera y barro.
 Nada te estorbo, rima y caballo,
 rosa y guitarra, cabra y funambulero.
 Un universo crece en tus manos,
 Pables sin miedo, pica, Picasso.



Entre las actividades que les proponemos está el estudio del retrato de Quijote y Sancho de Picasso, cuyo original se encuentra en el Museo de Arte e Historia de Saint Denis, en Île de France.

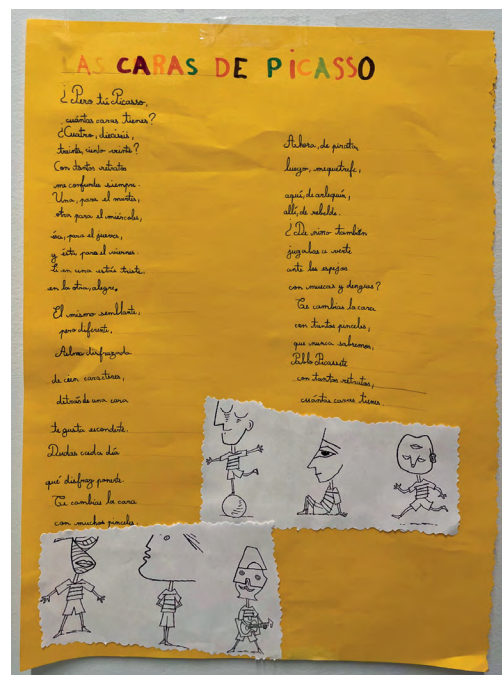
situado en la calle Thorigny de París. Los alumnos deben buscar información para responder adecuadamente a las cuestiones que en el dossier se les presentan.

En el nivel de *bème*, los alumnos han visitado la exposición Picasso y la prehistoria en el *Musée de l'Homme*. Durante la visita, debían escoger la obra que más les había llamado la atención, y recopilar información sobre ella para posteriormente exponerla en clase.

Nuestra sección celebra este año la segunda edición, con motivo del Día de la Lengua, de una yincana literaria en la Escuela Schnapper y, previamente a su celebración, los profesores de la parte francesa trabajan contenidos sobre Don Quijote en paralelo con la Sección. Entre las actividades que les proponemos está el estudio del retrato de Quijote y Sancho de Picasso, cuyo original se encuentra en el Museo de Arte e Historia de Saint Denis, en Île de France.

Además, este año celebraremos por primera vez la Semana de la Lengua en la École Internationale. Durante dos días, todos los alumnos de la escuela visitarán nuestros talleres, en los que realizarán actividades

de carácter lúdico con sus maestras francesas. Previamente y durante varias semanas, las maestras de la parte francesa trabajarán en paralelo con nosotros diversos contenidos relacionados con Cervantes y Don Quijote. Como sucede con la École Schnapper, entre las actividades que les proponemos



El resultado final es un globo gigante con los colores de la bandera de España y, en el centro del mismo, el dibujo de Don Quijote y Sancho Panza de Picasso.



18

se encuentra el retrato de Quijote y Sancho realizado por Picasso. Una de las actividades de estos talleres consistirá en reproducir, con tiempo límite, el retrato de Quijote y Sancho, que los alumnos habrán trabajado con anterioridad en sus clases francesas.

Paralelamente a todo esto y, como cada curso escolar, la Escuela Internacional propuso a comienzos del año académico a cada una de las once secciones presentes en dicho establecimiento que diseñaran un globo que reflejara su cultura, para posteriormente pintarlo en uno de los muros que rodea el patio de la escuela.

La sección española realizó diversos bocetos con ayuda de los alumnos de CM2 de la École Schnapper y la Escuela Internacional. El resultado final es un globo gigante con los colores de la bandera de España y, en el centro del mismo, el dibujo de Don Quijote y Sancho Panza de Picasso del que hablábamos anteriormente, reproducido por nuestros alumnos. A finales de curso podremos ver el resultado de la reproducción de nuestro globo en grandes dimensiones. De momento –tercer trimestre del

curso ya–, seguimos inmersos en nuestro plan de trabajo para conmemorar el 50 aniversario de la muerte de Picasso.

Referencia bibliográfica:

- SANZ, Ignacio (2010): *Picasso me pica*, Madrid, Hiperión, Colección Ajonjolí.
 MATBIE, Priscilla I.: (2010): *Picasso y Minou*, Barcelona, Editorial Juventud.



Picasso y la sección internacional española de Lille

David Casado Barranco

Profesor de la SIE de Lille

david.casado-barranco@ac.lille.fr

Los alumnos de 2^{nde} de la Sección Internacional Española (SIE) de Lille se preparan para pasar la jornada en París. La capital. Nada menos.

Son algo más de las siete de una mañana fría de finales de otoño. Es aún noche cerrada y una neblina húmeda y tenue cubre el *Boulevard Montebello*, donde a la entrada del instituto, el Lycée International Montebello, alumnos y profesores se dan cita. El grupo se va formando poco a poco, hay saludos, sonrisas y gestos de frío que traducen un ambiente distendido y cierta euforia.

¿El motivo? Los alumnos de 2^{nde} de la sección internacional española (SIE) de Lille se preparan para pasar la jornada en París. La capital. Nada menos. Lille es la décima ciudad de Francia en cuanto a población y la cuarta si consideramos el conjunto de la aglomeración –solo por detrás de París, Lyon y Marsella– pero París ejerce una fascinación que va más allá de lo racional. El imaginario colectivo europeo rebose de referencias parisinas: está la Torre Eiffel, la catedral de Notre Dame, la basílica del Sagrado Corazón, el río Sena, el museo del Louvre... Los alumnos no son ajenos a este imaginario, por lo que el entusiasmo es palpable desde el primer momento.

Desde el instituto tomamos el metro hasta la estación de *Lille Europe*, donde nos instalamos cómodamente en uno de los vagones del TGV que nos llevará hasta la *Gare du Nord*. Siguen las conversaciones animadas, compartimos algunos dulces a modo de desayuno, y sin apenas habernos dado cuenta del paso del tiempo la voz metálica de los altavoces informa de la inminente llegada a nuestro destino y nos insta a que comprobemos que no olvidamos nada en el tren. El grupo se prepara, nervioso y excitado, alegre, risueño, contento. La *Gare du Nord* impresiona; es grande, amplia, voluminosa, el número de andenes triplica el de la estación de la que venimos, el número de pasajeros al menos lo quintuplica, y aun así parece que apenas hay gente, que podría albergar el doble o el triple y aún sobraría sitio. Los alumnos, guiados por los profesores, se dirigen por entre vestíbulos, pasillos y escaleras mecánicas hasta la parada de metro, en medio de preguntas y observaciones producto de los nervios y de la excitación: “¿Vamos a ver la Torre Eiffel?”, “¿Vamos a tardar mucho?”,

“¿Seguro que está abierto?”
 “¿Tenemos que esperar mucho?” “¿Es normal que esté cerrado?”.



Alumnos de la SIE Lille frente al «Hôtel Salé», sede del Museo Picasso

“Profe, ¿y si nos perdemos?”. En el metro, ya más tranquilos, integrados casi en la vorágine impersonal de la vida parisina, los alumnos cuentan anécdotas de otros viajes que han hecho, hablan del instituto, descubren en los profesores a unos interlocutores abiertos y receptivos con sus preocupaciones, y las 11 estaciones entre la *Gare du Nord* y *Saint Paul* pasan con rapidez.

Al salir del metro, el barrio del *Marais* nos recibe con una claridad otoñal y sus estrechas calles son una invitación a recorrerlo, como si de un pequeño pueblo cálido y acogedor se tratase. Hay gente desayunando en las terrazas, trabajadores ocupados en sus quehaceres diarios, transeúntes que caminan sin prisa ajenos al ajetreo de la ciudad. El grupo se mueve con soltura por entre las callejas del barrio hasta que se detiene frente a una imponente puerta rectangular.

La reacción general es de sorpresa: “¿Ya hemos llegado?” “¿Es aquí?”. No parece un museo; no hay nada espectacular en la entrada que lo anuncie, y además está cerrado. La sorpresa da paso a una ligera inquietud: “¿Seguro que está abierto?” “¿Tenemos que esperar mucho?” “¿Es normal que esté

cerrado?”. El profesor llama y responde a la voz del portero automático con el nombre del grupo: *Lycée International Montebello*. Al cabo de unos momentos, un bedel abre la puerta desde dentro, dándonos acceso a un imponente patio interior empedrado y situándonos frente a una impresionante fachada de piedra.

La sorpresa del grupo se transforma rápidamente en admiración; era difícil imaginar que una calle tan estrecha y una fachada tan neutra escondiesen tras sus muros un edificio tan imponente y atractivo. Mientras esperamos a nuestro guía, Jean Marc de Diego, profesor de Historia y Geografía de la SIE de Lille, explica el origen de tan suntuosa residencia en el centro de París: una construcción ordenada por el recaudador del impuesto que en el siglo XVII gravaba todavía la sal como producto de primera necesidad de monopolio real y que le permitió hacer fortuna, de ahí su nombre: *Hôtel salé* (“Hotel de la sal”).

El edificio es sede del Museo Picasso de París desde 1985, cuando finalizó la restauración iniciada en 1974, y alberga la mayor colección pública de obras y piezas do-

cumentales en torno a la figura del artista, producto de las daciones en pago por parte de los herederos directos de Picasso en un primer momento en 1979 y posteriormente de su última esposa, Jacqueline Picasso, en 1990, totalizando un fondo de más de 5000 obras y 200000 documentos de diversa índole, según datos del propio Museo. El espacio relativamente reducido de los locales impide la exposición completa de los fondos, y la dirección del museo ha optado por una renovación periódica de las obras expuestas al público, haciendo de cada visita una nueva experiencia. Como el bañista de Heráclito, que nunca se sumergía dos veces en el mismo río, el visitante del Museo Picasso nunca realiza la misma visita y descubre en cada una de ellas una nueva faceta del artista.

Tras las explicaciones de los profesores, viene la guía del museo a recibirnos y

nos conduce a través de la puerta hacia su planta baja, donde depositamos abrigos y mochilas para poder disfrutar plenamente de la visita. Es entonces cuando comienza a operar la magia del museo. Nos adentramos por la imponente escalera central que da acceso a la primera planta, y nuestras miradas se pierden en la suntuosa decoración de los techos, en las intrincadas molduras y en las obras presentes en los rellanos, hasta que llegamos a la primera sala y comienza la visita.

La excitación se torna rápidamente en interés. La guía, que ofrece todas las explicaciones en un español de excelente factura, consigue captar la atención de los alumnos, para quienes hasta hoy la figura de Picasso se resumía a la del autor de un *Guernica* estudiado asépticamente en clase. Poco a poco, el renombre de Picasso se corporifica, los alumnos descubren obras clásicas (*Ciencia y Caridad*, -1897-) que lo disocian de la faceta abstracta -a decir de los propios alumnos- y lo presentan como

El visitante del Museo Picasso nunca realiza la misma visita y descubre en cada una de ellas una nueva faceta del artista.

21

Alumnos de la SIE Lille frente al retrato de Marie-Thérèse (Pablo Picasso, 1937)



La plaza y el barrio actuales tienen poco que ver con el lugar al que llegó Picasso en 1900, un barrio periférico habitado por artistas y bohemios de poca fortuna.

el gran genio del dibujo y el color que fue antes de dedicarse a explorar nuevas vías.

Las explicaciones de la guía consiguen hacer comprender a los alumnos, sin demasiada dificultad, la particularidad del contexto histórico de la pintura de Picasso, contemporáneo al auge de la fotografía. Ya no es tarea de la pintura representar la realidad tal y como es, puesto que la fotografía ha tomado el relevo en dicha función, y la pintura debe por tanto buscar nuevas vías expresivas y plasmar otras realidades, crearlas incluso. Los retratos de Picasso en los que el sujeto aparece mirando a un tiempo al frente y de lado, cuyas manos se colocan a la vez hacia arriba y hacia abajo, la superposición de planos con los que el artista juega y experimenta en sus cuadros, resultan así más inteligibles a los alumnos.

La obra de Picasso, tan fácilmente infantilizada por los colegiales ("¡profe, pero si eso lo puede hacer un niño!") se desvela como un trabajo de búsqueda expresiva comprensible y analizable por los alumnos. Obras de una importancia capital en la historia del arte (*Señoritas de Aviñón* -1907-) aparecen en todo su vanguardismo, y su alcance queda, si no del todo comprendido, al menos vislumbrado por los alumnos.

Una vez las claves de lectura adquiridas, el paseo por el museo se convierte en un descubrimiento permanente de toda la riqueza expresiva del artista: retratos, figuras, cuerpos, estudios, esculturas, cerámicas, fotografías... Hay documentos que lo muestran pintando o esculpiendo en su taller, imágenes suyas conversando con amigos, fotos de sus exposiciones, muestras de su correspondencia, trabajos menores que son otros tantos testimonios de su inagotable creatividad. El genio, que antes era impersonal e inalcanzable, termina así su transformación, se vuelve hombre y se presenta a los alumnos como el artista que fue, en todas las facetas del proceso creativo.

Después de casi dos horas salimos del museo con la impresión de conocer algo más al más universal de los artistas españoles, pero también con la leve frustración,

compartida por profesores y alumnos, de no poder prolongar indefinidamente la visita. La última parte la hemos hecho de forma autónoma, deambulando por entre las salas del museo sin más criterio que el de dejarnos llevar por la atracción que las obras del artista han ido ejerciendo en nosotros, y nos hemos dejado atrapar por la melancolía de las pinturas azules, sorprender por la fuerza de sus últimas composiciones, asombrar por la extraordinaria creatividad de sus esculturas y acunar por la suavidad de sus composiciones más poéticas.

La siguiente parada, tras una necesaria pausa alimentaria, nos lleva hasta el barrio de Montmartre, donde buscamos conocer más aún al hombre que fue Pablo Picasso. Tras una ascensión, no exenta de sanas quejas ante los 197 escalones de las escaleras de Montmartre, llegamos hasta una *Place du Tertre* de reducidas dimensiones, saturada de turistas atraídos por el reclamo de la basílica del Sagrado Corazón y en la que un ecléctico elenco de pintores ha instalado sus talleres y expone sus creaciones, esperando que algún turista las compre como recuerdo de su viaje a París.

La plaza y el barrio actuales tienen poco que ver con el lugar al que llegó Picasso en 1900, un barrio periférico habitado por artistas y bohemios de poca fortuna, incapaces de permitirse un alojamiento en el París de intramuros. Allí se instaló Picasso junto a su prematuramente malogrado amigo Carlos Casagemas, y allí trabajó amistad y coincidió con figuras como Max Jacob, Guillaume Apollinaire, o Georges Braque, y personajes anónimos con quienes compartió amistad y amores, penurias económicas e inquietudes artísticas.

Nosotros, alumnos y profesores de la sección internacional española, nos mostramos ajenos al bullicio turístico y comercial y, con las retinas aún impregnadas de las obras de Picasso vistas en el museo, vamos tras las huellas de su creador. Armados tan solo con un dossier que incluye unas someras indicaciones y una larga lista de elementos que encontrar y enigmas que resolver, los alumnos se lanzan a la búsqueda

de cada uno de ellos, abriéndose camino por entre el cosmopolitismo turístico del barrio. De forma autónoma van llegando a la primera casa que ocupó Pablo Picasso en la *rue Gabrielle*, en la que vivió con su primer amor parisino y musa, Fernande Olivier, y en la que realizó, en un sótano casi sin luz, sus primeras pinturas parisinas. Callejeando por el barrio y siguiendo las indicaciones del dossier, descubren la plaza Émile-Goudeau, donde quedan aún algunos vestigios del estudio en el que más tarde se instaló con sus compañeros, el *Bateau Lavoir*, del que salieron *Las señoritas de Aviñón* que ya contemplaron en el museo y cuya importancia son ahora capaces de comprender.

El recorrido por el barrio los lleva hasta el *Lapin Agile*, local de diversión nocturna y moral permisiva al que acudían el artista y sus amigos para entregarse a los placeres de la ebriedad, la música, la amistad y el amor. Poco a poco, entre lugares, explicaciones y anécdotas, van descubriendo y adentrándose en el universo personal de Picasso y estableciendo relaciones entre él y sus coetáneos. Al final del recorrido, el genial Pablo Picasso ha pasado de ser un nombre y un cuadro a ser un hombre, amigo, amante y artista prodigioso.

El trayecto de vuelta a Lille resulta más tranquilo, la jornada ha sido intensa y la fatiga acumulada se hace palpable, pero la satisfacción puede leerse en los rostros de los alumnos y escucharse en sus comentarios, y no hay mejor signo que ése para comprobar que la figura de Picasso ha operado su magia.

La jornada, cuyo relato acabamos de presentar, se desarrolla cada mes de octubre en la SIE de Lille desde su apertura en el curso 2018-2019. Uno de los objetivos de las Secciones Internacionales es el de aportar al alumnado una formación cultural que les permita no solo conocer sino integrar los elementos que conforman el imaginario cultural español en toda su dimensión. A la hora de buscar un referente que sirva de puerta de entrada para los alumnos hacia ese imaginario cultural, la figura de Pablo

Picasso emerge con toda naturalidad por su espíritu profundamente español, por sus lazos íntimos con Francia y por el alcance universal de su obra.

La SIE de Lille tiene la particularidad de ser una sección joven de reciente creación que integra alumnos de procedencias y bagajes muy diversos, y uno de los retos a los que se enfrenta es el de federar dicha diversidad en torno a un proyecto pedagógico y cultural común. Picasso, en todo su cosmopolitismo y en su universalidad, resulta un poderoso cohesivo. Su ubicuidad hace que no resulte del todo desconocido a los alumnos y su versatilidad permite que alumnos con diferentes sensibilidades artísticas y culturales puedan encontrar en

Poco a poco, entre lugares, explicaciones y anécdotas, van descubriendo y adentrándose en el universo personal de Picasso.

Alumnos de la SIE Lille en la escalinata central del Museo Picasso de París



Picasso constituye así una excelente puerta de entrada al universo de la cultura española para el alumnado y su importancia va más allá de la simple realización de un trabajo.

él elementos en los que verse reflejados o reconocidos.

Picasso constituye así una excelente puerta de entrada al universo de la cultura española para el alumnado y su importancia va más allá de la simple realización de un trabajo o el estudio de una obra o de su persona en el marco de una secuencia pedagógica. La figura de Pablo Picasso aparece como un referente constante dentro del ciclo académico del *lycée*, como un vector permanente entre los clásicos que se estudian en literatura y la modernidad que el pintor encarna. Los contenidos curriculares de la asignatura cobran vida y color en la obra del pintor: “La Celestina” (1904), “20 poemas de Góngora” ilustrados por Picasso (1948), “Don Quijote” (1955) o “Antonio Machado” (1955) son, en manos de Picasso, otros tantos ejemplos de la actualidad, modernidad y presencia de cada uno de los referentes culturales estudiados en clase de literatura y que constituyen el bagaje cultural necesario que todo alumno de una sección española debe poseer.

Pedagógicamente hablando, la figura de Pablo Picasso articula en el aula un

diálogo necesario entre pintura y literatura, entre recepción y expresión. El estudio del retrato literario y de sus dos componentes (prosopografía y etopeya) forma parte de las primeras secuencias de trabajo en clase de *2nde*, durante las cuales el alumnado adquiere los recursos léxicos y gramaticales necesarios para retratar con palabras a una persona.

El sensacional trabajo de Pablo Picasso en torno al retrato, los múltiples matices que incluye en cada obra y la fuerza con la que consigue comunicar la personalidad de cada uno de sus retratados constituyen un desafío expresivo para los alumnos al que deberán enfrentarse en las aulas en los días posteriores a la visita, realizando el retrato literario de alguno de los retratos pictóricos vistos en el museo. El arte de Pablo Picasso se convierte así en un medio para que los alumnos ejerciten tanto su dominio del español como su creatividad al traducir en palabras las imágenes de Picasso y dar vida por escrito a los retratos del museo.

En otro ámbito menos académico pero no menos importante, la figura de Picasso se ha convertido también en uno de los

Alumnos de la SIE de Lille en Montmartre, tras las huellas de Picasso



elementos de identidad de la sección de Lille, por cuanto la visita al Museo Picasso de París constituye para el alumnado la primera actividad en grupo fuera de las aulas del instituto. El viaje que hemos relatado, las experiencias compartidas, constituyen otros tantos momentos de complicidad entre unos alumnos que apenas se conocían al inicio del día y que terminan la jornada sintiéndose un poco más unidos y más cercanos. Pablo Picasso les ha ofrecido una figura española en torno a la cual crearse una identidad de alumnado de Sección In-

ternacional, y que les servirá de referente a lo largo de todo su ciclo académico.

Referencias bibliográficas

- PLAZY, Gilles (2006): *Picasso*, París, Gallimard.
- PODOKSIK, Anatoli (1996): *Pablo Picasso, l'oeil créateur*, Parkstone.
- ROBIN, Guillaume (2015): *Picasso & Paris, ballades sur les pas de l'artiste*, Hugo Image.
- VV.AA. (1996): *L'ABCdaire de Picasso*, Paris, Flammarion.

Fue la magia del trabajo en equipo. Porque la imaginación llega más lejos cuando se unen las fuerzas.

Encuentros literarios con Elia Barceló

Liceo Luis Buñuel, 18 y 19 de abril de 2023

Vicente Carreres Rodríguez

Profesor y jefe del Departamento de Lengua castellana y Literatura del Liceo Español Luis Buñuel

Mercedes Gutiérrez Ballester

Alessandro Mina

Alumnos del Liceo Luis Buñuel

Actividad acogida al Programa “Actividades literarias en institutos de enseñanza secundaria” del Ministerio de Cultura de España.

Agradecimientos: A la Maison de l'Éducation de la Légion d'Honneur, institución organizadora del Concurso de relatos en español.

Contexto de la actividad y de la entrevista. Texto de Vicente Carreres.

“Cuando me enamoré de Mabel, no sabía que estaba muerta”. Así empieza ‘Muertos’, de Elia Barceló, un cuento de ciencia-ficción que atrapa desde la primera línea y se acerca peligrosamente al mundo real, con clonaciones de seres humanos, muertos que vuelven a la vida y muchos interrogantes para la ética, la ciencia y la imaginación.

Sobre esos interrogantes ha girado el taller literario en el que han participado los chicos y chicas del Primero de Bachillerato Humanístico del Liceo Luis Buñuel y unas colaboradoras muy especiales: la propia Elia Barceló, autora del relato, y las chicas de Terminale del prestigioso centro parisino la Maison d'éducation de la Légion d'honneur. Ha sido una oportunidad de oro porque Elia Barceló es una de las autoras más importantes de ciencia ficción en lengua española y una de nuestras grandes escritoras de narrativa juvenil. Poder preguntarle sobre su vida, sus fuentes de inspiración y los significados de su propio

texto ha sido de igual modo una experiencia muy diferente de una clase de literatura convencional. Detrás de ‘Muertos’ no había explicaciones teóricas, sino una mujer de carne y hueso que vive la literatura y contagia su pasión por ella.

Y también una oportunidad única para que nuestro alumnado conociera a unas chicas que vienen de la élite del sistema educativo francés, pero estudian nuestra lengua y nuestra cultura con un profesor español extraordinariamente dinámico y creativo, Alfonso Sanmiguel, que se volcó de lleno en la actividad.

En la primera jornada, analizamos el relato ‘Muertos’ y realizamos un debate en torno al mismo, tras el cual entrevistamos a Elia Barceló, bajo las cámaras de la Consejería de Educación del Ministerio de Educación español, entrevista transcrita a continuación por los propios entrevistadores. No fue una entrevista de compromiso, sino un diálogo de tú a tú, que fluyó como una charla entre amigos y nos despertó las ganas de leer.

La segunda jornada se desarrolló en la Maison d'éducation de la Légion d'honneur.



neur. Allí nuestro papel era colaborar en la organización del concurso literario de la Légion para el curso que viene escribiendo el principio del cuento que los concursantes tendrán que continuar. Elia escribió la primera frase. Los chicas y chicas, por grupos, la continuaron, con la escritora asistiéndoles todo el tiempo, respondiendo preguntas y animándoles a dejar volar la imaginación. Salieron cosas fantásticas, que no habrían salido escribiendo de forma individual. Fue la magia del trabajo en equipo. Porque la imaginación llega más lejos cuando se unen las fuerzas.

No sabemos cuál será el comienzo seleccionado por la organización del con-

curso. Pero nuestros chicos y chicas se llevaron una experiencia inolvidable. Se han cruzado el español, la literatura y la amistad. Hemos tendido puentes entre países, culturas y sistemas educativos distintos. Ojalá sea el principio de una larga historia.

Breve reseña de 'Muertos', de Elia Barceló. Texto de Alessandro Mina.

Desde que hay vida, existe la muerte, y por su inevitabilidad ha sido un tema de interés universal históricamente. La escritora Elia Barceló explora la cuestión desde la perspectiva del siglo XXI en su relato 'Muertos', extraída de Futuros peligrosos, donde se plantean problemas filosóficos y éticos causados por la clonación y la relación humana con la tecnología.

Elia escribió la primera frase. Los chicas y chicas, por grupos, la continuaron, con la escritora asistiéndoles todo el tiempo, respondiendo preguntas y animándoles a dejar volar la imaginación.

Además, a pesar de su escenario futurista, 'Muertos' nos proporciona puntos de reflexión sobre la actualidad.

El elemento de ciencia-ficción en el cuento genera un efecto simultáneo de distanciamiento y proximidad del lector, que puede leer la historia desde un punto de vista abstracto, pero también entender las potencialidades de los asuntos tratados en un futuro cercano.

Además, a pesar de su escenario futurista, 'Muertos' nos proporciona puntos de reflexión sobre la actualidad. La autora consigue que nos planteemos nuestro presente y comprendamos nuestra responsabilidad tanto individual como colectiva. Entre los problemas abordados por Elia Barceló destaca la desigualdad social y económica, evidente en la práctica de la clonación, que en la obra solo es accesible a los ricos.

Más allá de los clásicos tópicos latinos "memento mori" y "omnia mors aequat", la originalidad de 'Muertos' está en mostrar el tema de la muerte de una forma nueva e inquietante, activando nuestra imaginación y alertándonos de las amenazas que nosotros mismos estamos creando.

Entrevista a cargo de: Mercedes Gutiérrez Ballesterero, Alessandro Mina (Alumnos de Bachillerato del Liceo Luis Buñuel). Con la colaboración de: Syxtinne Berry (Maison de l'Éducation de la Légion d'honneur).

Esta entrevista forma parte de un conjunto de actividades que realizamos los

alumnos de Primero de Bachillerato Humanístico del Liceo Español Luis Buñuel junto con las chicas de la clase de español de la Maison d'éducation de la Légion d'honneur. Hablamos sobre temas del cuento 'Muertos' como la inteligencia artificial, la medicina y la inmortalidad (Mercedes Gutiérrez).

P: Hola, buenos días. Estamos aquí los alumnos de Primero de Bachillerato de Humanidades del Liceo Luis Buñuel y las alumnas invitadas de la Maison d'éducation de la Légion d'honneur, y tenemos el placer de dar la bienvenida a la novelista Elia Barceló.

P: Vamos a preguntarle sobre su obra 'Muertos', extraída de Futuros peligrosos, y sobre la vida de la autora.

P: Elia, buenos días, bienvenida al Liceo Español Luis Buñuel. Hemos preparado una pequeña entrevista. Para empezar, nos preguntamos cómo te definirías tú en tres palabras.

R: ¡Tres palabras! Vamos a ver... Pasional, disciplinada, imaginativa, como escritora.

P: Bueno, sabemos que naciste en Elda, Valencia. Te criaste hasta allí y luego trabajaste en Innsbruck, como profesora en la universidad.

R: Sí, mucho tiempo.



P: También nos preguntamos qué diferencias encuentras entre tu tierra natal e Innsbruck, y por qué te mudaste a Innsbruck.

R: Las diferencias, todas. Cuando yo llegué a Innsbruck, hace cuarenta y un años, Innsbruck era prácticamente otro planeta. O sea, era todo muy diferente. La comida era muy diferente, la lengua era absolutamente imposible. Al principio, la gente era muy fría y muy desconfiada. Me costó mucho adaptarme. No había mar, no había palmeras; la gente no se reía. Eso lo llevé mal al principio. Pero, bueno, yo me fui a Innsbruck por amor. Porque me enamoré del que hoy es mi marido, al que conocí precisamente aquí, en París, y entonces, después de cinco años de escribirnos y de vernos en vacaciones, uno de los dos tenía que moverse. Me moví yo, porque ya había terminado los estudios y me fui a Innsbruck, y cuando estás con la persona que amas, todo es mucho más fácil de llevar. Así que no me arrepiento en absoluto. Seguimos juntos, y todo muy bien.

P: Y viviendo en tantos sitios, la pregunta parece casi natural: ¿cuántos idiomas hablas?

R: Digamos estar cómoda, en cinco. Luego, en otros cuantos, entiendo cositas. Me puedo hacer entender, pero no para conversar.

P: ¿Y qué querías estudiar cuando eras más pequeña, qué te llevó a estudiar filología?

R: ¡Uy, la vida! Bueno, yo de joven lo que quería era ser astronauta. Luego me di cuenta de que siendo niña, española y de letras iba a haber ciertas dificultades, y entonces empecé a dirigirme más a las cosas amables de la existencia, como la literatura y la historia del arte, y al final terminé haciendo filología, y me dedico básicamente desde siempre a la literatura en todas las modalidades. En producción, en construcción, en toda clase de cosas, y a la historia del arte, que sigue siendo un gran amor.

P: Y ya más en el tema de las novelas, ¿sabrías decirnos cuántas novelas tienes publicadas, más o menos?

R: Más o menos sí, seguro, seguro no. Creo que son treinta y dos o treinta y tres.

P: ¿Y entre ellas tienes alguna favorita, alguna de la que te sientas más orgullosa?

R: Siempre hay preferencias. Me gusta mucho *Disfraces Terribles*, que sucede en París, además. Y *El Secreto del orfebre*. De las juveniles me gusta mucho *Cordeluna*, y el *El efecto Frankenstein*.

P: ¿Y alguna de la que te arrepientas o que no te guste?

R: No, mis historias soy yo misma. No me arrepiento de haberlas amado, ni de

Me gusta mucho *Disfraces Terribles*, que sucede en París, además. Y *El Secreto del orfebre*. De las juveniles me gusta mucho *Cordeluna*, y el *El efecto Frankenstein*.



No soy ingeniera ni física ni nada. Pero en cuanto me entero de un desarrollo nuevo, mi cerebro me lleva a pensar en lo peor que puede pasar. Sí esto se hace realidad, ¿qué va a pasar? ¿Cuál es la peor salida posible?.

haberlas escrito. Soy poco dada al arrepentimiento.

P: ¿Planificas tus historias antes de escribirlas o dejas que las ideas surjan mientras escribes?

R: Un punto intermedio. Yo pienso mucho cuando me enamoro de una historia, pienso mucho en la historia sin escribir nada, solo en la cabeza, y cuando ya sé dónde empieza y sé dónde me gustaría que acabe y tengo un par de escenas de estas que las veo como si las hubiera visto en el cine, entonces decido quién narra y empiezo a escribir. Y a partir de ahí ya escribo en el orden que el lector o lectora va a leer después.

P: Y respecto a esta pregunta, ¿hay algún final, alguna novela que hayas cambiado después de hacerla?

R: Sí, buena pregunta. La más reciente con la que me pasó una cosa similar fue una novela juvenil, El efecto Frankenstein, que es de las que más éxito han tenido de todas mis novelas, por la que me dieron el Premio Nacional. Esa iba a tener un final coherente, lógico, inevitable, pero era un final muy, muy deprimente, o sea, la pobre mujer se quedaba perdida en el siglo XVIII y se moría de un cáncer que en aquella época no se podía tratar. De repente, pensé: “bueno, si la historia me lo permite mínimamente, hay que darle un giro para que acabe bien”. E hice un final feliz, un final luminoso, y todo el mundo, adultos y jóvenes, todo el mundo me ha dicho: “Menos mal que la terminaste así, qué alegría de final”. Así que todos contentos.

P: Y volviendo a la estructura, ¿más o menos cuánto tiempo tardas en escribir, cuánto le dedicas a una novela, aproximadamente?

R: Pues, si me dejan en paz, quiero decir, si estoy tranquila en mi casa y he podido escribir, yo puedo escribir una novela perfectamente en cuatro meses, en cinco meses, si de verdad me dejan trabajar. Si tengo muchos viajes por el medio, muchas cosas que rompen mi rutina, entonces un año. Pero, vamos, entre un año y quince me-

ses es lo más que necesito. Unos quince meses es lo más que he tardado.

P: Y centrándonos en el relato ‘Mue-rtos’, ¿cómo se te ocurrió, de dónde vino esa idea, de dónde nace?

R: A mí esas ideas se me ocurren todo el rato: cuando voy por la calle, cuando estoy en la cama... Yo empecé como lectora. Mi primer género amado fue la ciencia ficción. Ciencia ficción, fantástico, terror, fantasy, pero sobre todo la ciencia ficción. Y cuando uno lee mucho de un tema, se le ocurren muchas cosas. También me gusta mucho el ensayo, y trato de mantenerme al día de los desarrollos de la técnica. A mi nivel. No soy ingeniera ni física ni nada. Pero en cuanto me entero de un desarrollo nuevo, mi cerebro me lleva a pensar en lo peor que puede pasar. Sí esto se hace realidad, ¿qué va a pasar? ¿Cuál es la peor salida posible? Y se me ocurren cientos de cosas. Entonces escribo ese tipo de cosas, sobre todo para que quien lee piense hacia dónde nos dirigimos, que tome decisiones después de haberlo pensado. Porque nosotros podemos votar. Por suerte tenemos países democráticos donde tu voto cuenta. Por favor, dadle vuestro voto a personas que no nos vayan a destruir el futuro. Eso es una cosa muy importante, y vosotros sois el futuro. Mi voto también cuenta, pero vosotros en algún momento seréis los que dirigiréis este mundo. Hacedlo bien, por favor. Nosotros lo hemos hecho terrible. Mi generación lo ha hecho fatal. Con la vuestra a lo mejor hay suerte...

P: Entonces respecto a este proyecto de clonación, de inmortalidad, ¿no estás de acuerdo?, ¿no formarías parte de un proyecto de clonación como el proyecto Tánatos Plus?

R: Mira, es que es muy difícil. Cuando uno tiene dieciséis años, es inmortal. Uno tiene la sensación de que es inmortal. No es verdad, pero eso ya vendrá después. Cuando uno empieza a tener más años, empieza a pensar que no le ha dado tiempo a casi nada, que esta vida es muy breve, que hay mil cosas por hacer. Y, sobre todo, cuando enfermas, piensas: si me cambia-

ran el hígado, podría vivir diez años más o quince años más. Cuando tienes hijos, tienes terror de que a tu hijo o a tu hija le pase algo, y piensas que si hay un sistema para evitar que a mi hija o a mi hijo le pase algo, yo me apunto, si me lo puedo pagar. Entonces siempre es muy difícil decidir si entramos por ese camino o no entramos, pero lo fundamental es que, cualquiera que sea el camino que se abra, que no sea solo para ricos, que sea para todo el mundo, que no sea solo para los que pueden pagar, eso sí que es espantoso. Y que sea para todas las religiones, para todos los colores, para todo el mundo igual. Ya sé que es soñar por soñar, y que soy muy utópica, pero si no se sueña, tampoco se llega nunca a realizar.

P: En tu obra incluyes muchos temas diferentes, y los mezclas. ¿Hay algún tema concreto sobre el que no te ves escribiendo, que no te gusta?

R: Un tema que no me veo escribiendo... Pues no sé... Novelas del Oeste. Las novelas del Oeste pueden ser buenísimas, pero yo sé poco de caballos y de vacas. Entonces yo escribiría una novela sobre personajes, que es lo que hago siempre. Y, por ejemplo, pornografía tampoco he escrito nunca, y tampoco me apetece. Me parece que es algo tan simple y tan aburrido... Pero por lo demás, cualquier cosa, cualquier cosa que sea humana me interesa.

P: Muy bien. Y cuando empezaste a escribir novelas, ¿veías un futuro?

R: Novelas... Novelas gordas, ¿quieres decir?

P: Sí

R: Yo creo que cuando escribí la primera novela, tenía yo veinticuatro, veinticinco años. Hasta ese momento escribía relatos. Y una cosa que yo llamaba espejismos, que eran algo así como viñetas cortas, como imágenes que yo veía en el semisueño. Y eso me sirvió para practicar, y en algún momento me vino una idea muy grande, y cuando me vino la idea, pensé que era un texto muy largo, y no era muy largo. Tenía 150 páginas. No era muchísimo, pero para mí era ¡guau! Y esa fue mi primera novela

larga. Luego hice otra de 450 páginas. Y eso sí fue un desafío. Lo pasé muy bien.

P: Y, volviendo al tema de 'Muertos', dices que la protagonista, Mabel, tiene el pelo de color marfil.

R: Monísima.

P: Monísima, pero del hombre no hablas. No mencionas su nombre ni lo describes. ¿Hay algún motivo?

R: Porque está escrito en primera persona y yo no conozco a nadie que cuando escribe en primera persona, diga cómo se llama. O sea, cuando tú hablas contigo mismo, nunca te llamas por tu nombre. Bueno, sí, a veces todos. Es una cosa muy curiosa. Cuando hablas contigo mismo, con mucha frecuencia te hablas de tú según lo que hayas hecho. O sea, cuando haces cosas que no están bien, "mira que eres imbécil", y te hablas de tú. Cuando haces una cosa que está bien, sueles hablar de yo: "Qué bonito me ha quedado esto". Pensadlo, porque es muy gracioso. Es el distanciamiento según el comportamiento. De él no sabemos mucho. Él, el chico, es realmente la víctima, y, por tanto, es una especie de yo abstracto, o sea, es una persona normal a la que le sucede algo anormal, y que tiene que arreglárselas con esa situación, mientras que Mabel es la imagen del deseo, una imagen deseable, y por eso la pongo de una manera que al chico pueda resultar atractiva. De manera que sea también medio falsa y medio de plástico, para que os deis cuenta de que sí: es humana y es orgánica, pero tiene algo que no es exactamente como nosotros, y, además, se llama Mabel.

P: Sí, sí, es cierto. Y para la historia de Muertos, ¿cuál ha sido tu mayor inspiración?

R: Pues no lo sé, porque cuando escribí esta historia, yo estaba pensando en cuestiones de prolongar la vida, y lo primero en que pensé es una especie de fábrica de órganos, donde los clones se fabricaran simplemente para usar sus órganos. En origen era algo como Never Let Me Go, de Kazuo Ishiguro, donde hay humanos que nacen solamente para producir órganos para otras personas. Es una cosa muy fuerte, y luego, cuando pensé en los órganos, me dije:

... cualquiera que sea el camino que se abra, que no sea solo para ricos, que sea para todo el mundo, que no sea solo para los que pueden pagar, eso sí que es espantoso.

La clave del éxito es tener un poco de suerte y luego contactar con la sensibilidad de la gente que va a leer, o sea, contarles cosas que les pueden resultar interesantes o estimulantes.

“bueno, pues ya que se hace un clon, se hacen tres, y entonces tienes dos para cambiarte y uno para los órganos. Ahí tienes un hígado, esperándote para cuando puedas necesitarlo”

P: Muy interesante. ¿Y cuáles son tus claves del éxito, y algún consejo que tengas para algún futuro escritor o escritora?

R: Como decía Leonard Cohen, mi amado poeta, “si yo supiera de dónde salen las buenas canciones, iría allí con más frecuencia”. Pero yo creo que la clave del éxito es tener un poco de suerte y luego contactar con la sensibilidad de la gente que va a leer, o sea, contarles cosas que les pueden resultar interesantes o estimulantes. Es lo que yo trato de hacer: trato de empatizar con los lectores. Ha funcionado. Y para alguien que quiera empezar a escribir, mi mejor mi único consejo es que lea muchísimo, que lea vivos y muertos, que lea bueno y malo. Es muy importante leer malo también, para darte cuenta de por qué es malo y darte cuenta de por qué tú no quieres hacer eso. Eso es muy importante. Y luego, lógicamente, si quieres ser pianista, tienes que tocar el piano. Si no, no vas a ser pianista jamás; si quieres ser nadador, tienes que mojarte, y si quieres ser escritor, tienes que escribir. Sin escribir no funciona.

P: ¿Sabes que algunos de tus textos están en los manuales escolares? ¿Cómo te hace sentir eso?

R: Muy buena pregunta. A mí me resulta realmente muy curioso. Me llama mucho la atención, o sea, primero me hace ilusión pensar que ahora en los manuales escolares, de vez en cuando, hay fragmentos escritos por mujeres, porque cuando yo estudié, eso solamente pasaba con doña Emilia Pardo Bazán y algún poemita de Rosalía de Castro, y ya está. Entonces eso me parece muy bonito. Lo que no me parece muy bonito, y yo siempre he sido contraria, es obligar a nadie a leer. Leer tiene que ser un placer, y tiene que ser una decisión personal. Entonces cuando en un libro hay un texto mío y hay un montón de gente que lo tiene que leer porque toca, pues a mí me gustaría más que lo leyera porque le apete-

ce. Pero bueno, por algo se empieza. A lo mejor lee un poquito, y luego se engancha.

P: ¿Y piensas que el contexto, el decorado de la historia puede inspirarte?

R: Sí, a mí me gustan mucho los libros como artefactos. Me parece una cosa maravillosa. Y los géneros me parecen una buena manera de explicarle a tus lectores qué es lo que se va a encontrar. A mí me gustan los géneros para jugar con ellos, para fundirlos y mezclarlos. Hace como veinte años, precisamente en Francia, surgió el concepto de roman fusion, y a mí me gustaba mucho esa idea, porque es coger una historia y añadirle elementos de otras tradiciones. Todo eso me inspira muchísimo. Cuando leo cosas que de hecho no deberían estar juntas y lo están, ahí salta la chispa. Los surrealistas decían que las mejores cosas surgen de la unión fecunda de un paraguas y una máquina de coser. Si os imagináis que un paraguas y una máquina de coser tienen una relación sexual y producen un bebé, ¿cómo sería el bebé de un paraguas y una máquina de coser? ¡Pues algo nuevo!

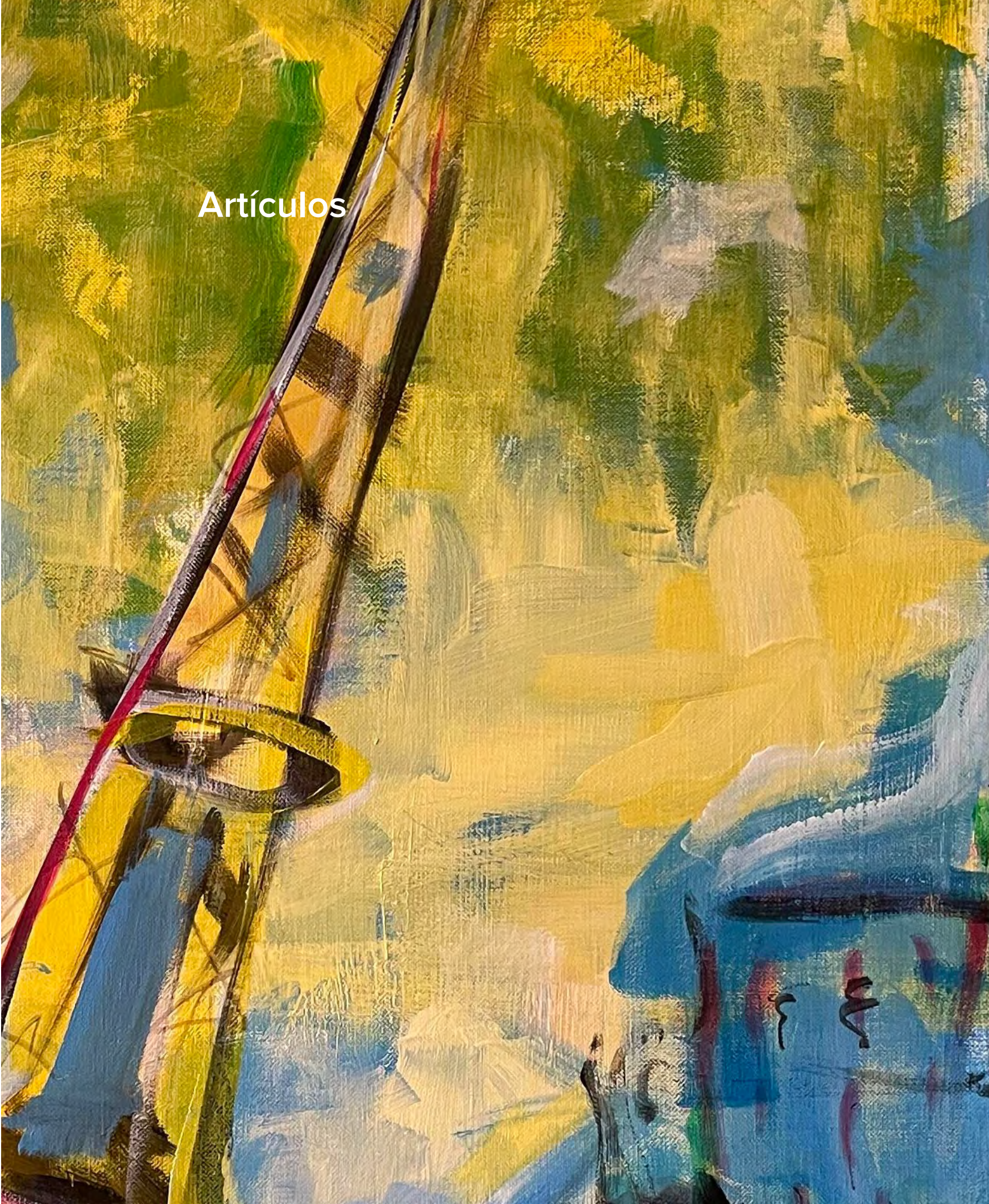
P: Muchísimas gracias.

R: Muchas gracias a vosotros por las preguntas, por haberlas pensado y por haberlas escuchado con paciencia. Muchas gracias por estar aquí a todos vosotros, y por supuesto por la invitación tanto del Liceo como de la Maison d'éducation de la Légion d' Honneur. Y muchas gracias también a la Embajada de España en Francia por su apoyo y colaboración. Muchas gracias.

Enlace a la grabación de la entrevista:



Artículos



París, entre Huidobro y Vallejo

Antonio Aguilar

Universidad de Málaga

En la primera mitad del pasado siglo XX, con una diferencia de poco más de veinte años, van a publicarse en París (1917 y 1939) dos de los poemas dedicados a la ciudad más conocidos y citados por la crítica literaria: “Tour Eiffel”, del chileno Vicente Huidobro (Santiago, 1893 – Cartagena, 1948), y “Piedra negra sobre una piedra blanca”, del peruano César Vallejo (Santiago de Chuco, 1892 – París, 1938). A su través, ambos poetas van a ofrecernos visiones muy contrapuestas (aunque en el fondo complementarias) de la entonces gran capital del mundo.

El paso del siglo XIX al XX había sido determinante para la ciudad, y las dos últimas Exposiciones Universales realizadas en París, la de 1889 y la de 1900, habían contribuido a ello de forma decisiva por haber dejado no solo una huella indeleble en su paisaje urbano, sino también por haber creado el caldo de cultivo necesario para el nacimiento de la modernidad y la irrupción de las jóvenes vanguardias. Si con la Exposición de 1889 Francia conmemoraba el centenario de la toma de la Bastilla y

rendía honores a la República Francesa, la de 1900 tenía como ambicioso lema “Balance de un siglo”, París había dejado de ser únicamente la imagen representativa de una nación y se consagraba como la capital del mundo. La modernísima *Tour Eiffel*, aunque objeto de numerosísimos ataques por su “extrema fealdad”, pronto acabaría convirtiéndose en el icono más reconocible de la ciudad: «como casi siempre ocurre, el escándalo entró al fin en el sagrado patrimonio, en el panteón nacional, al punto de que hoy en día París es totalmente inconcebible sin la figura de la Torre Eiffel» (Martínez Risco, 1995: 116); y el *Grand Palais*, el *Petit Palais*, el puente de Alejandro III, las obras del Metro o la nueva estación de Orly, transformaron para siempre los terrenos que habían ocupado las exposiciones; por otro lado, los innovadores adelantos científicos presentados (en los materiales de construcción, en las comunicaciones, e incluso en las artes) hicieron que la modernidad (o sea, la ruptura con la tradición y los convencionalismos) se entronizara como última diosa a la que adorar. Y la

... ambos poetas van a ofrecernos visiones muy contrapuestas (aunque en el fondo complementarias) de la entonces gran capital del mundo.

Ni siquiera el estallido de la Primera Guerra Mundial fue capaz de sepultar el ansia de novedades del heterogéneo mundo cultural de la ciudad.

ciudad de París se convirtió en ese atrayente imán al que acudían jóvenes artistas, escritores, técnicos o científicos de todo el mundo en busca de aquella fresca y potente brisa que cuestionaba, y amenazaba con poner patas arribas, la mayor parte de las verdades heredadas.

Ni siquiera el estallido de la Primera Guerra Mundial fue capaz de sepultar el ansia de novedades del heterogéneo mundo cultural de la ciudad. En 1917, cuando todavía seguían activas las trincheras de la mortífera guerra, un grupo de jóvenes literatos entre los que se encontraba Vicente Huidobro¹, que se había instalado en la ciudad el año anterior, se unían para colaborar en la edición de una novedosa y combativa revista poético-literaria: *Nord-Sud*.

Para entonces, Vicente Huidobro, de adinerada familia chilena, ya tenía cierto nombre en el ambiente cultural latinoamericano tras haber publicado algunos poemarios y haber esbozado también su manifiesto creacionista en la edición argentina de los nueve poemas que componen la *plaquette El espejo de agua* (1916), aunque seguía siendo un desconocido en el París de la época.

Y *Nord-Sud* va a ser precisamente el vehículo elegido por Huidobro para llevar a la práctica su particular poética (y, de paso, darse a conocer) en un momento en que los nombres de Apollinaire, Aragon, Picasso o Cocteau ya eran suficientemente conocidos en París por sus vinculaciones con las distintas vanguardias. Huidobro había logrado sintetizar la teoría creacionista en los dos versos más citados de “Arte poética”, poema incluido en su hasta entonces última publicación, *El espejo de agua*: «¿Por qué cantáis la rosa, ¡oh Poetas! / Hacedla florecer en el poema». Pero ahora era necesario dar un paso más y elevar a la praxis lo que el poema defendía. Porque, en realidad, “Arte poética” no hacía lo que de-

cía, sino que su discurso, escrito según las convenciones, era únicamente el manifiesto teórico (eso sí, en verso) de otra nueva vanguardia poética, el creacionismo, pero nunca su realización práctica. Y el poeta toma ahora conciencia de que debe seguir profundizando si quiere ser consecuente con su propio manifiesto.

Entre abril y diciembre de 1917, Huidobro va a publicar en *Nord-Sud* un total de doce poemas, de los que cinco de ellos (“L’Homme triste”, “Les heures glissent”, “Je garde en mes yeux”, “La chambre déserte” y “Quelque chose frôle le mur”) son traducciones al francés (aunque el poeta pone buen cuidado en jugar con las disposiciones tipográficas) de otros tantos poemas publicados ya en *El espejo de agua* y escritos originalmente en español (“El hombre triste”, “Nocturno”, “Otoño”, “Nocturno II” y “Alguien iba a nacer”); los otros siete poemas, entre los que se encuentra una primera versión del más conocido de todos ellos, “Tour Eiffel”, están ya escritos en francés (fue entonces cuando nació el legendario dicho de que Huidobro era un «poeta francés nacido en Santiago de Chile³). Del éxito o la repercusión que pudo tener “Tour Eiffel” en los ambientes literarios nos habla el hecho de que un año más tarde, Huidobro, que había llegado hasta España huyendo de las penalidades de un París en guerra, se aliara con el pintor Robert Delaunay, pionero de la abstracción y creador del simultaneísmo, para fabricar un artefacto poético-artístico en el que quedaban unidas una nueva versión, más extensa, del poema “Tour Eiffel”, y dos representaciones de la torre pintadas para la ocasión por Delaunay. El resultado fue la ya mítica (y modernísima) edición publicada por la Imprenta Pueyo de Madrid en 1918: *Tour Eiffel. Poème par Vicente Huidobro. Peintures par Robert Delaunay. Creacionismo poético y simultaneísmo pic-*

1 Los impulsores de *Nord-Sud* fueron Pierre Reverdy, Paul Dermée y Vicente Huidobro. Con su edición los tres poetas quisieron crear el cauce adecuado para divulgar la práctica de sus novedosas teorías. Fundamentalmente, que el poema, como el cuadro abstracto, debería ser un ente autónomo y, por tanto, independiente de la realidad.

2 Un estupendo estudio sobre las conquistas formales ensayadas en la revista *Nord-Sud* puede verse en el artículo «Vicente Huidobro: el estilo *Nord-Sud*», de David Bary (1962).

3 Así era descrito Huidobro por Alberto Rojas Jiménez en *Chilenos en París* (Santiago, La Novela Nueva, 1930, p.11).

tórico daban un especial valor simbólico a un poema que era a la vez literatura y objeto artístico. Las ilustraciones de Delaunay, una en portada (atada con una cinta) y otra en el interior, se acompañaban con papeles tintados de diferentes colores (celeste, violeta, naranja, beige y marrón) en los que iba impreso el poema⁴:

Tour Eiffel

Guitare du ciel

Ta télégraphie sans fil
Attire les mots
Comme un rosier les abeilles

Pendant la nuit

La Seine ne coule plus

Télescope ou clairon

TOUR EIFFEL

Et c'est une ruche de mots

Ou un encrier de miel

Au fond de l'aube

Une araignée aux pattes en fil de fer

Faisait sa toile de nuages

Mon petit garçon

Pour monter à la Tour Eiffel

On monte sur une chanson

Do

re

mi

fa

sol

la

si

do

Nous sommes en haut

Un oiseau chante
Dans les antennes
Télégraphiques

C'est le vent
De l'Europe
Le vent électrique

Là-bas

Les chapeaux s'envolent
Ils ont des ailes mais ils ne chantent pas

Jacqueline

Fille de France

Qu'est-ce que tu vois là-haut

La Seine dort

Sous l'ombre de ses ponts

Je vois tourner la Terre

Et je sonne mon clairon

Vers toutes les mers

Sur le chemin

De ton parfum

Toutes les abeilles et les

[paroles s'en vont

Sur les quatre horizons

Qui n'a pas entendu cette chanson

JE SUIS LA REINE DE L'AUBE DES POLES

JE SUIS LA ROSE DES VENTS QUI SE FANE

[TOUS LES

AUTOMNES

ET TOUTE PLEINE DE NEIGE

JE MEURS DE LA MORT DE CETTE ROSE

DANS MA TÊTE UN OISEAU CHANTE

[TOUTE L'ANNÉE

C'est comme ça qu'un jour la Tour m'a parlé

Tour Eiffel

Volière du monde

Chante

Chante

Sonnerie de Paris

Le géant pendu au milieu du vide

Est l'affiche de France

Le jour de la Victoire

Tu la raconteras aux étoiles

Creacionismo poético y simultaneísmo pictórico daban un especial valor simbólico a un poema que era a la vez literatura y objeto artístico.

4 En 1989 la revista del Ministerio de Cultura, *Poesía*, publicó en separata una edición facsímil de la de Pueyo de 1918: *Tour Eiffel. Poème par Vicente Huidobro. Peintures par Robert Delaunay. Madrid 1918*, Madrid, Ministerio de Cultura, separata de *Poesía*, 30-31-32.

Tan solo veinticinco años después de su construcción, la Torre Eiffel ya se había convertido en tema recurrente, literario o pictórico, para muchos poetas o artistas de vanguardia.



Collage de Antonio Aguilar.

Tan solo veinticinco años después de su construcción, la Torre Eiffel ya se había convertido en tema recurrente, literario o pictórico, para muchos poetas o artistas de vanguardia. La modernidad de su estructura (y el escándalo suscitado por su osadía estética) había hecho que nombres tan conocidos como Guillaume Apollinaire, Blais Cendrars, Sonia y Robert Delaunay o Marc Chagall la hubieran inmortalizado en alguna de sus obras durante los primeros años del siglo XX⁵. Sin embargo, ninguna de ellas, a pesar de sus innegables valores, va a jugar un papel tan importante en el desarrollo de las vanguardias hispanas como el poema de Huidobro. Y el hecho de estar escrito en francés, aunque pueda parecer paradójico, contribuyó decisivamente a ello. El propio Huidobro defendía que este poema podía ser traducido a otras lenguas sin que variara (y mucho menos,

5 De 1911 es el óleo *Pont de Passy et Tour Eiffel*, de Marc Chagall; en 1912 Apollinaire la cita en los primeros versos del poema *Zona*; de 1913 es "La Torre", de Cendrars; y desde 1909 Sonia Delaunay y Robert Delaunay jugaban a descomponer sus formas arquitectónicas en volúmenes cubistas.

menguara) su valor estético-literario, el que le otorgaba haber sido escrito según los postulados de la nueva doctrina creacionista: ausencia de discurso narrativo, simultaneidad temporal y una lúdica disposición espacial de las palabras en el blanco de la página.

Aunque, en la práctica, esta pretendida ruptura con la escritura poética tradicional no resultaba tan categórica, ya que, con independencia de las numerosas traducciones al español que se han hecho de este poema (y los problemas técnicos que ha planteado⁶), basta un somero análisis filológico para constatar que la mayor parte de los recursos poéticos utilizados son propios de la lírica tradicional.

Porque precisamente uno de los pilares básicos en que se apoya el texto para definir/describir/crear la torre es el uso continuado de la imagen metafórica: la Torre Eiffel es nombrada desde el primer verso como «Guitare du ciel», «Télégraphie sans fil», «Télescope», «clairon», «ruche de mots», «encrier de miel», «araignée aux pattes en fil», «Volière du monde», «Sonnerie de Paris», «géant pendu au milieu du vide» y «affiche de France». Instrumentos musicales, novedades tecnológicas, objetos tradicionales..., hasta once imágenes distintas van a sucederse a lo largo del poema para concluir con la más icónica y visionaria: la de la Torre Eiffel como «affiche de France».

Este apresurado recorrido podría ampliarse con el estudio de la utilización de los verbos en presente (que al hacer coincidir en el tiempo todo lo nombrado establece una relación directa con el "simultaneísmo" pictórico de Delaunay); el paralelismo con la "poesía concreta"⁷, subyacente en la disposición espacial de las notas musicales como escaleras que suben y bajan; o la personificación de la propia Torre, que nos habla en primera persona: «JE SUIS LA REINE DE L'AUBE». Incluso puede seña-

6 Para un análisis de esta cuestión puede verse el extraordinario artículo que Nuria D'Asprey Hernández de Lorenzo (2018) le dedicara a los problemas suscitados a la hora de traducir este poema al español.

7 El término "poesía concreta" fue acuñado por el poeta boliviano-suizo Eugen Gomringer en 1953.

larse la influencia del movimiento futurista⁸ evidenciada en la inserción dentro del discurso poético de palabras que nombran nuevos inventos tecnológico-científicos, «Télégraphie sans fil» (algo que, por cierto, ya había ensayado veinte años antes otro poeta de habla hispana, Salvador Rueda, quien dedicó un precursor soneto a “Los alambres eléctricos” en 1897⁹). O incluso el feliz presentimiento del final de la Guerra y la victoria francesa explícitos en los versos finales¹⁰: «Le jour de la Victoire / Tu la racontes aux étoiles».

Sin embargo, lo más determinante del poema de Huidobro radica en haber sido capaz de “crear” en el blanco de la página una torre poética fabricada con palabras que no tienen por qué remitir obligatoriamente a un referente real, pero también en haber dotado a la Torre Eiffel de ese halo de modernidad artístico-literaria, vital y optimista, que ya para siempre connotará la ciudad de París.

Muy diferente es la historia de la publicación del otro conocido poema en que la presencia de la ciudad de París resulta determinante, “Piedra negra sobre una piedra blanca”, de César Vallejo. En 1939, tras la muerte del poeta, Georgette Vallejo, su viuda, organiza, supervisa y reúne en un solo volumen, al que titulará *Poemas humanos*, un extenso conjunto de poemas que Vallejo había dejado inéditos: 19 poemas en prosa, escritos probablemente entre 1923 y 1929; 76 poemas en verso, datados entre 1931 y 1937; y un poemario de 1937 guardado en carpeta aparte sobre la que estaba escrito: *España, aparta de mí este cáliz*. Y serán estos poemas póstumos, de los que forma parte sustancial el soneto “Piedra negra sobre una piedra blanca”, los llamados a cimentar la fama universal de Vallejo¹¹.

8 El 20 de febrero de 1909 Marinetti había publicado su *Manifiesto Futurista* en el periódico parisiense *Le Figaro*.

9 Esta cuestión ha sido tratada en mi artículo «Salvador Rueda y los inicios de la modernidad poética» (2017).

10 La firma del armisticio que dio fin a la Primera Guerra Mundial se realizó el 11 de noviembre de 1918.

11 La edición príncipe de *Poemas humanos* se publicó en 1939 (París, Les Editions des Presses Modernes au Palais Royal).

A pesar de ello, la crítica especializada ha cuestionado casi desde el primer momento los criterios seguidos por Georgette para preparar la publicación de esta edición príncipe de *Poemas humanos* por su falta de rigor: desde la oportunidad del título, Georgette contó que había elegido ese título unitario porque el poeta había dejado por escrito su intención de escribir “poemas humanos” (aunque no como título, ya que estaba escrito en minúsculas, sino quizás por el contraste con el vanguardismo de su libro anterior), hasta la datación de los textos (Georgette también afirmó que Vallejo los fechaba según su última corrección), incluso se ha dudado de las pautas seguidas para organizar el orden de los poemas, ya que Vallejo no había dejado ningún tipo de indicaciones.

Prueba de esta falta de rigor científico es que treinta años después, en 1968, cuando Georgette acometió la tarea de coordinar la publicación de la obra completa de Vallejo (*Obra poética completa*, la conocida como “edición de Moncloa”)¹², realizó cambios decisivos en la organización de los poemas póstumos. De un lado, conservó como libro unitario los poemas de *España, aparta de mí este cáliz*, y, de otro, dividió el resto de los textos (que en la edición príncipe estaban reunidos bajo el título unitario *Poemas humanos*) en dos apartados diferenciados: *Poemas en prosa* y *Poemas humanos*. Además, cambió sustancialmente el orden de los textos sin explicar los nuevos criterios seguidos.

Nada de esto, sin embargo, ha afectado a la recepción de la obra vallejana. Al contrario, sin el empeño de Georgette en publicar los inéditos dejados por su marido, la obra poética de Vallejo, tal como hemos adelantado, nunca habría alcanzado la proyección actual.

Porque cuando Vallejo llegó a París en 1923 solamente tenía publicados dos poemarios, *Los heraldos negros* (1918), todavía bajo la alargada sombra del modernismo, y *Trilce* (1922), un valiente texto vanguar-

12 *Obra poética completa*, de César Vallejo, Lima, Francisco Moncloa Editores, 1968.

Georgette Vallejo, su viuda, organiza, supervisa y reúne en un solo volumen, al que titulará *Poemas humanos*, un extenso conjunto de poemas que Vallejo había dejado inéditos.

Aunque la vida del poeta peruano en París no resultó tan dramática como cuenta la leyenda, sí que fue muy difícil.

disto con el que el poeta se adelantaba al movimiento surrealista. Además, las circunstancias personales del poeta peruano en aquellos momentos eran complicadas, muy diferentes a las que había disfrutado el poeta chileno Vicente Huidobro. Si Huidobro había llegado a la capital francesa sin preocupaciones económicas y con relaciones suficientes para establecer las oportunas conexiones con los más avanzados círculos literarios y artísticos de la capital, Vallejo venía huyendo de su país (donde había estado en la cárcel por cuestiones políticas) y tenía la obligación perentoria de buscar cuanto antes su sustento.

Aunque la vida del poeta peruano en París no resultó tan dramática como cuenta la leyenda, sí que fue muy difícil¹³. De un lado, en el aspecto profesional, Vallejo supo relacionarse y buscar hueco como periodista, un oficio que le permitiría vivir (eso sí, modestamente y con grandes altibajos) en la gran ciudad; de otro lado, en el aspecto personal, sus conocidas historias amorosas podrían haber protagonizado más de un folletín decimonónico, especialmente el comienzo de su relación con Georgette Marie Philippart¹⁴, la que sería, además de su última compañera y esposa, la garante de la dimensión de su legado literario, basado más en su obra poética póstuma (esencialmente *Poemas humanos*) que en los numerosos artículos, cuentos, novelas, ensayos y obra dramática publicados en diferentes medios y que constituyeron su principal fuente de ingresos. Su libro de crónicas y reportajes *Rusia en 1931. Reflexiones al pie del Kremlin*, fruto de sus viajes a lo largo de la Unión Soviética entre 1928 y 1929 (acompañado siempre de Georgette) y publicado en Madrid en 1931 fue un auténtico éxito editorial, aunque Vallejo, por distintas razones, no recibió toda la remuneración económica que le corres-

pondría¹⁵. La ayuda de su esposa se convertiría así en esencial para el poeta, quien, preocupado por la deriva y la inestabilidad europea, irá acentuando cada vez más su ya de por sí arraigada conciencia política. En paralelo, su escritura poética se volverá también más humana y descarnada. No serían tampoco ajenas a este proceso las conocidas dificultades de la República española y, luego, el estallido de la cruenta y dolorosa guerra civil, cuyas amargas vicisitudes bélicas constituirán la espina dorsal de *España, aparta de mí este cáliz*.

Y entre los muchos textos emblemáticos que componen sus doloridos *Poemas humanos*, quizás el más conocido y citado de todos sea el espléndido soneto “Piedra negra sobre una piedra blanca”, con la ciudad de París como marco referencial:

PIEDRA NEGRA
SOBRE UNA PIEDRA BLANCA

Me moriré en París con aguacero,
un día del cual tengo ya el recuerdo.
Me moriré en París –y no me corro–
tal vez un jueves, como es hoy, de otoño.

Jueves será, porque hoy, jueves, que proso
estos versos, los húmeros me he puesto
a la mala y, jamás como hoy, me he vuelto,
con todo mi camino, a verme solo.

César Vallejo ha muerto, le pegaban
todos sin que él les haga nada;
le daban duro con un palo y duro

también con una sogá; son testigos
los días jueves y los huesos húmeros,
la soledad, la lluvia, los caminos...

Puede parecer que con esta estrofa clásica, César Vallejo volvía al redil de la tradición poética hispana. Sin embargo, nada más lejos de la realidad. Desde los primeros versos, el imposible recuerdo de la propia muerte, queda patente esa impronta vanguardista que tanto sedujo al poeta en los

13 Para un primer acercamiento a la vida de Vallejo en París véase el artículo «Vallejo, el placer de vivir en París», de Carlos Meneses (2005).

14 La romántica historia de amor vivida por César Vallejo y Georgette Marie Philippart puede seguirse en «Vallejo: dos amores en París», de Teodoro Rivero-Ayllón (2004).

15 De *Rusia en 1931. Reflexiones al pie del Kremlin* (Madrid, Ediciones Ulises, 1931) se hicieron tres ediciones sucesivas, aunque a día de hoy sus reflexiones políticas nos resulten sesgadas y excesivamente propagandísticas.

comienzos de su trayectoria. A ello podemos añadir el uso de abruptos encabalgamientos (que luego se convertirán en una de las señas de identidad más reconocible de Blas de Otero) o las sutiles ironías (cercanas al conceptismo) que ocultan algunas heterodoxas reflexiones metapoéticas.

Aunque desde un principio la crítica ha especulado mucho sobre las razones de un título tan enigmático, parece ser que en realidad Vallejo aludía a una tradición de los habitantes de Santiago de Chuco, su lugar de nacimiento, quienes colocaban una piedra negra sobre una piedra blanca para señalar los entierros.

A partir de ahora, la luminosa, moderna y culta ciudad de París retratada por Huidobro, va a quedar teñida de una triste y dolorosa grisura, basta hacer un repaso de la orientación léxica dominante desplegada por el poeta (morir, otoño, aguacero, lluvia, soledad, ponerse a la mala, pegar con un palo, pegar con una sogá...) para darse cuenta de que su premonición (o incluso elección) de morir en París va a llenar para siempre de sombrías connotaciones el nombre de la ciudad. Aunque lo que se cuenta pueda haber ocurrido en un lugar muy lejano.

La estructura del soneto juega muy bien, además, con las personas verbales. Si en los dos cuartetos se habla en primera persona para dejar clara la fuerza de un presagio subjetivo, en los tercetos se da una vuelta de tuerca y se pasa a la tercera persona, la dureza de lo narrado queda así transformada en retrato objetivo de una situación vital. Estos últimos versos incluso pueden leerse, gracias al uso del nombre propio objetivado (recurso que luego sería utilizado por Lorca o Jaime Gil de Biedma), como epitafio final.

Pero quizás la declaración metapoética más interesante que podemos encontrar a lo largo de la obra poética vallejana se encuentre en el encabalgamiento con el que comienza el segundo cuarteto, «que proso / estos versos». El neologismo verbal “prosar”, de significado obvio, está formado a partir del sustantivo “prosa”, que además de refe-

rirse a la forma natural de la expresión lingüística, también puede aludir (sigo el Diccionario de la Real Academia) al aspecto de la realidad más vulgar, lejos del ideal; e incluso, una vez verbalizado el sustantivo, interpretarse como neologismo antitético de “versificar”. Toda una constelación de posibles significados con los que el poeta, a la manera conceptista, comprime su poética personal. “Prosar un verso”, puede significar acercarlo a la lengua común, vulgarizarlo, y alejarlo de la poesía elitista, pero también oponerse a la versificación tradicional y buscar otra forma de expresarse, más di-

A partir de ahora, la luminosa, moderna y culta ciudad de París retratada por Huidobro, va a quedar teñida de una triste y dolorosa grisura...

Málaga-París de Antonio Aguilar.



“Prosar un verso”, puede significar acercarlo a la lengua común, vulgarizarlo, y alejarlo de la poesía elitista.

recta y natural (y también más apropiada para defender la “poesía social”). E incluso puede verse como un lúdico y barroco juego de palabras (escribir en prosa un verso) cercano a la heterodoxia vanguardista (y en línea con sus *poemas en prosa*). Pero lo más importante es que ninguna de estas posibilidades anula a las demás.

“Piedra negra sobre una piedra blanca” es, por ello, un hondísimo poema del que cada lector puede sacar infinitas interpretaciones. En él está la tradición y el recuerdo de su pueblo natal, la difícil vida en París (metaforizada en la muerte, la lluvia o el dolor físico), la poética vallejana posterior al vanguardismo, y, sobre todo, la soledad de un hombre que vive (y muere) tan lejos del calor y la cultura de su país.

Así es como la ciudad de París, gracias a Huidobro y Vallejo, dos poetas que escriben y viven fuera de su lengua y de su tierra, nos hace partícipes de algunas de sus muchas caras posibles: la feliz y luminosa capital de la modernísima y heterodoxa Torre Eiffel de los años 20; o la dura, lluviosa y gris ciudad de entreguerras recreada por Vallejo¹⁶.

Vicente Huidobro moriría y sería enterrado en Chile, su país natal, el 2 de enero de 1948; César Vallejo en París, semidestruido, el viernes, 15 de abril de 1938, y recibiría sepultura en el Cementerio de Montrouge¹⁷. El 3 de abril de 1970, sus restos, a instancias de su mujer (quien dijo cumplir la última voluntad del poeta) fueron trasladados al Cementerio de Montparnasse. En su tumba, tras el nombre, reza «qui souhaitait reposer dans ce cimetière»; en la esquina inferior izquierda, Georgette dejó también grabado un singular epitafio: «J’ai tant neigé pour que tu dormes» (en alusión quizás a los versos finales del poema “Sombrero, amigo, guantes”, en el que Vallejo recordaba lugares amados de París, «¡Qué cálida es la nieve..!»)

16 El Instituto Cervantes de París ha realizado sendas rutas guiadas que siguen las huellas de ambos poetas por la ciudad, desde los cafés más emblemáticos hasta el cementerio de Montparnasse.

17 Al triste sepelio, celebrado el 19 de abril, asistieron, entre otros, Aragon y Tzara, sus dos compañeros de aventuras vanguardistas.

Casi un siglo después de que Vallejo escribiera su “Piedra negra sobre una piedra blanca”¹⁸ y dejara con ello amarga constancia de la indefensión y la soledad de un hombre que siempre estuvo huyendo de algo, siempre corriendo en pos de algo y siempre lejos de la cultura y la tierra que le vio nacer, otro joven poeta latinoamericano, el nicaragüense William Alexander González Guevara, nos dejaba un testimonio similar en “Prefacio”, un poema tan melancólicamente reflexivo como el del poeta peruano¹⁹. El mismo desamparo, el mismo dolor; sólo cambia la ciudad, el tiempo y uno o dos nombres propios:

PREFACIO

Madrid, octubre de 2011

Entro al colegio por primera vez,
seré el nuevo extranjero de la clase.
No tengo amigos. No conozco a nadie.
Un profesor me dice:
Anda, nicaragüense como Rubén Darío.
Y pienso en ti, Rubén. En tu melódico timbre,
en tus pisadas al llegar a España.
Más de un siglo nos separa, Rubén,
cuarenta y siete mil silentes noches.
¿Te habrás puesto nervioso?
¿Habrás echado de menos tu patria?
Sabes de lo que hablo,
ese sabor amargo de nostalgia.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR, Antonio (2017): «Salvador Rueda y los inicios de la modernidad poética», *TSN. Transatlantic Studies Network. Revista de estudios internacionales*, n° 4, julio-diciembre, pp.239-244.
- ALFARO PALMA, Diego (2019): «Vicente Huidobro en la Torre Eiffel» (I), www.periodicodepoesia.unam.mx (11 de marzo).

18 Juan Larrea afirmaba, sin referir las fuentes consultadas, que la escritura de este poema data de 1924.

19 “Prefacio” pertenece a *Los nadies*, poemario con el que su autor recibió el XXV Premio de Poesía Joven “Antonio Carvajal” en 2022.

- (2019): «Vicente Huidobro en la Torre Eiffel» (II), www.periodicodepoesia.unam.mx (18 de marzo).
- BARY, David (1962): «Vicente Huidobro: El estilo *Nord-Sud*», *Revista Iberoamericana*, Vol. XXVIII, 53, enero-junio, pp. 87-101.
- D'ASPRER HERNÁNDEZ DE LORENZO, Núria (2018): «Las dos “Tour Eiffel” de Vicente Huidobro: sentidos icónicos y traducción de poesía visual», *Estudios Filológicos*, nº 61, junio, pp. 187-213.
- GONZÁLEZ GUEVARA, William Alexander (2022): *Los nadies*, Madrid, Hiperión.
- HUIDOBRO, Vicente (1917): «Tour Eiffel», París, *Nord-Sud*, 6-7, août-septembre.
- y DELAUNAY, Robert (1918): *Tour Eiffel*, Madrid, Imprenta J. Pueyo.
- (1989): *Tour Eiffel. Poème par Vicente Huidobro. Peintures par Robert Delaunay. Madrid 1918* (edición facsímil), Madrid, Ministerio de Cultura, separata de *Poesía*, 30-31-32.
- MARTÍNEZ RISCO, Antonio (1995): «La figura de la Torre Eiffel como paradigma de la modernidad (a propósito de Tour Eiffel, de Vicente Huidobro)», en Eva Valcárcel (ed), *Huidobro. Homenaje 1893-1993*, A Coruña, Universidade, pp. 115-124.
- MENESES, Carlos (2005): «Vallejo, el placer de vivir en París», en Eva Valcárcel (coord.), *La literatura hispanoamericana con los cinco sentidos*, Universidade da Coruña. Servizo de Publicacións, pp. 419-425.
- RIVERO-AYLLÓN, Teodoro (2004): «Vallejo: dos amores en París», *Umbral. Revista de Educación, Cultura y Sociedad*, Año IV, nº 6, pp. 113-117.
- ROJAS JIMÉNEZ, Alberto (1930): *Chilenos en París*, Santiago, La Novela Nueva.
- VALLEJO, César (1939): *Poemas humanos*, París, Les Editions des Presses Modernes au Palais Royal.
- (1968): *Obra poética completa*, Lima, Francisco Moncloa Editores. Prólogo de Américo Ferrari, edición y diagramación de Georgette Vallejo, bajo el cuidado de Abelardo Oquendo.

Pablo Picasso siempre estuvo muy interesado en buscar inspiración y modelo en el arte precedente.

Picasso apropiacionista

Mónica Yoldi López

Escuela Superior de Diseño de La Rioja

44

Al recorrer la historia del arte es fácil percatarse de que la lista de referencias, citas y relecturas que los artistas hacen de las obras pretéritas es interminable. De ello se deduce que el arte genera arte. Artistas de todo tipo acuden a la historia no sólo en busca de ejemplos y modelos de los que aprender, sino también de conceptos y formas a retomar o discutir, que, en definitiva, vienen a ser puntos de partida desde los que establecer un discurso propio.

Que un artista sea influenciado por la obra de otro es algo frecuente en el mundo del arte. Prueba de ello es la exposición *Art About Art* que el Whitney Museum of American Art organizó en 1978 y cuyo objetivo era poner de relieve la vigencia de la apropiación y la cita en la historia del arte. Leo Steinberg en el catálogo de la muestra escribe: “El arte es bueno para cualquier cosa, su principal efectividad yace en propagar más arte. De todas las cosas en las que el arte tiene impacto, el arte es la más susceptible y fiable. Todo arte está infectado por otro arte”¹.



Photo de Romina Farías sur Unsplash

¹ STEINBERG, L. (1978): Pág. 9.

Pablo Picasso siempre estuvo muy interesado en buscar inspiración y modelo en el arte precedente. En su juventud, mientras se formaba en la Academia de Bellas Artes de San Fernando de Madrid, visitó el Museo del Prado con asiduidad y allí analizó la obra de artistas como Diego Velázquez, Francisco de Zurbarán o Francisco de Goya, e hizo copias literales de cuadros como *El bufón Calabacillas* o *Retrato de Felipe IV* pintados por Velázquez. Como señala Marie-Laure Bernadac, “a lo largo de su vida se inspiró en un fantástico panteón de artistas clásicos y en sus grandes obras maestras. Pero la obra de Picasso no puede resumirse en una serie de enfrentamientos con sus maestros. Al contrario, es una sagaz relectura de la historia de la pintura en forma de pintura de la pintura”².

Además, Picasso no solo se nutrirá del arte occidental; el arte africano y el oceánico también serán la base sobre la que se asentará parte de su producción escultórica o piezas tan importantes como *Las señoritas de Avignon*. Precisamente *Las señoritas*

de Avignon hunden sus raíces en las escenas de harén que pintara Jean-Auguste-Dominique Ingres, a quien Picasso admiraba y estudiaba como demuestra su dibujo *Odalisca, después de Ingres* de 1907, un trabajo de técnica mixta sobre papel que se basa en *La gran odalisca* que Ingres pintó en 1814.

En la década que va de 1917 a 1927, Picasso, que había propiciado un movimiento vanguardista como el cubismo, vuelve la mirada a lo clásico y a la figuración. El arte de la Grecia y la Roma antiguas puede intuirse en las composiciones que el pintor malagueño realiza, conformadas por desnudos y retratos que también remedan esculturas y pinturas de Miguel Ángel Buonarroti. *Tres mujeres en la fuente* o *Desnudo sentado secándose el pie*, ambas de 1921, son lienzos de esta etapa que se ha denominado *Periodo Clásico* o *Grecorromano*. Cabe señalar que en 1917, mientras transcurre la primera guerra mundial, Picasso viajó a Italia, residió dos meses en Roma y visitó Pompeya y Nápoles, de modo que conoció de primera mano el arte de la época clásica y del Renacimiento. En 1918, de vuelta en París, nace

Picasso revolucionó el arte del siglo XX, sin embargo su mirada siempre está puesta en el arte del pasado cuyo examen constante le permite transgredir y transformar la tradición.

² BERNADAC, M. L. (2008): Pág. 37.

Photo de Hayfield L sur Unsplash



La producción de Picasso está siempre en constante evolución, es cambiante y recaba inspiración tanto en estilos pasados como en movimientos de su tiempo.



Photo de Jonathan Borba sur Unsplash.

su primer hijo, Paulo, fruto de su relación con Olga Khokhlova, lo que le lleva a pintar maternidades grandiosas como *Mujer e hijo a orillas del mar* (1921) o *Madre e hijo* (1921) que emulan figuras, volúmenes, estructuras y juegos de luces y sombras del arte de la antigüedad clásica.

Picasso revolucionó el arte del siglo XX, sin embargo su mirada siempre está puesta en el arte del pasado cuyo examen constante le permite transgredir y transformar la tradición. Con más de sesenta años, el pintor da un paso importante en su modo de acercarse al arte pretérito. Si hasta el momento había citado con frecuencia el arte precedente, como podemos observar en obras como *La crucifixión* de 1932 influenciada por el *Retablo de Isenheim* pintado por Matthias Grünewald en 1516, desde la década de los cuarenta se apropia de obras concretas y realiza variaciones y estudios a partir de ellas. En piezas como *David y Betsabé (Después de Lucas Cranach) II* (1947) o en *Venus y Amor (Cranach)* (1957) reconocemos sin duda alguna

las obras en las que se basa Picasso, en este caso los cuadros *David y Betsabé* y *Venus y Cupido* que Lucas Cranach el Viejo pintó en 1526. El arte del pasado ya no es solo una mera influencia estilística, es, además, el motivo y el contenido sobre el que crear. El historiador de arte Enrique Lafuente Ferrari atribuye a Picasso la frase “si hay algo que me sirva, lo robo”³. Afirmación que se ajusta a la actitud de Picasso respecto al arte anterior.

Picasso se apropia de las pinturas que le convienen para seguir abriendo nuevas vías de expresión y avanzar en las técnicas y procedimientos que se adecúan y adaptan a su momento vital y artístico. Javier Herrera Navarro se refiere a esta actitud de Picasso como “*capacidad depredatoria*, ese inagotable espíritu de rapiña, ese “carnibalismo” visual (...) ejercido durante toda su vida, no sólo con la obra de los demás artistas de su tiempo sino también con las obras más destacadas y los artistas más relevantes del pasado artístico”⁴.

Picasso entiende a los grandes artistas del pasado como alimento para su trabajo. Las interpretaciones que el pintor malagueño realiza de determinadas obras de sus predecesores son, compositiva y estructuralmente, muy similares a las originales. Son, como ha escrito Hans Heinz Holz, “copias maestras”⁵, pues Picasso –al tiempo que copia- traduce, pinta las obras del pasado con un lenguaje propio de la modernidad. De modo que el acto de copiar, de tomar modelo, da paso a una nueva obra de arte. La copia en Picasso, paradójicamente, posibilita la creación. “Toda su obra –escribe G. C. Argan– está impregnada de una clara voluntad de volver a hacer auténtico el arte que circula por el mundo en millones de versiones inauténticas: un original solo puede ser reautenticado por otro original o, lo que es lo mismo, la vitalidad de un original se verifica por la capacidad que tiene para producir otros

3 LAFUENTE FERRARI, E. (1974): Págs. 241-345.

4 HERRERA NAVARRO, J. (1995): Págs. 261-274.

5 HEINZ HOLZ, H. (1979): Pág. 60.

originales”⁶. Ejemplos de ello son pinturas como *Mujer con un libro* de 1932, con clara relación compositiva con *Madame Moitessier* que Ingres pintó en 1856; *Retrato de un pintor; (Después de El Greco)*, de 1950, donde Picasso hace su particular recreación del *Retrato de Jorge Manuel Theotocópuli* pintado por El Greco en 1603; la obra de Gustave Courbet *Señoritas al borde del Sena* de 1857 que dará pie en 1950 a *Señoritas al borde del Sena*; o *Masacre en Corea* de 1951 que remite al cuadro de Édouard Manet *La ejecución del Emperador Maximiliano* de 1869 y al precedente de los dos, *Los fusilamientos del 3 de mayo* pintado por Goya en 1814.

Otro caso llamativo es su interés especial por la obra de Eugène Delacroix. En 1940 realiza varios estudios sobre el cuadro *Las mujeres de Argel en su apartamento* pintado por Delacroix en 1834. Pero es entre 1954 y 1955 cuando Picasso lleva a cabo una serie de variaciones de la citada pintura. Son quince lienzos que bajo el título *Mujeres de Argel* están catalogados cada uno con una letra de la A a la O. Además, realizó setenta dibujos que recrean el original ocho décadas después. “He pintado Las Mujeres de Argel pensando en Delacroix, que a su vez pensaba en Rubens”⁷, dice Picasso, evidenciando la línea que a lo largo de toda la historia une el arte del pasado con el arte del presente.

La producción de Picasso está siempre en constante evolución, es cambiante y recaba inspiración tanto en estilos pasados como en movimientos de su tiempo. De modo que siguiendo el camino que había comenzado abiertamente con Cranach y Delacroix, en 1957 Picasso realiza cincuenta y ocho obras tomando como modelo *Las Meninas* de Velázquez. La *suite* que actualiza y diversifica el original de 1656 se compone de cuarenta y cuatro interpretaciones de la pintura de Velázquez, entre las que podemos observar estudios de figuras aisladas, análisis de cabezas o diversas agrupaciones de los personajes del cuadro; nue-

6 ARGAN, G. C. (1977): Pág. 27.

7 OTERO, R. (1984): Pág. 32.

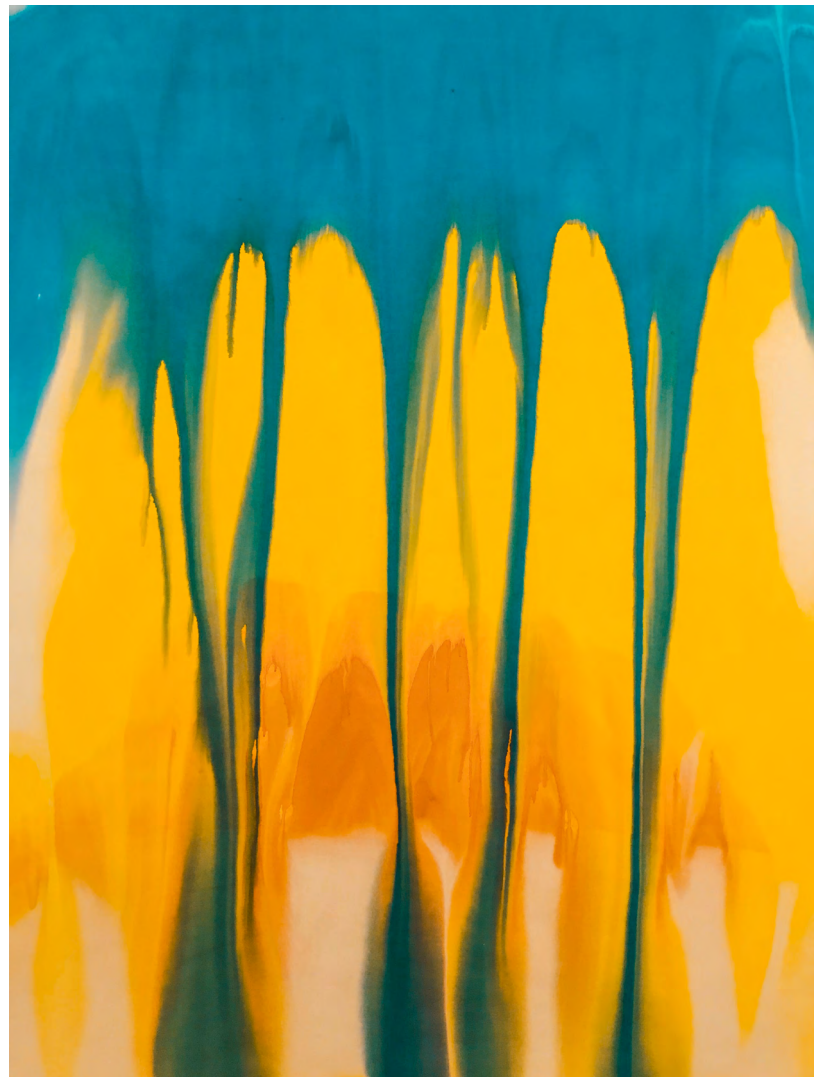


Photo de Clark Van Der Beken sur Unsplash.

ve pinturas denominadas *Los picbones*; tres paisajes, y los lienzos *Retrato de Jacqueline* y *El piano*. Picasso argumenta y justifica su *modus operandi* así: “Supongamos que uno tuviese que hacer una copia de *Las Meninas*, si fuese yo, llegaría un momento en que me diría: supongamos que muevo esta figura un poco a la derecha o un poco a la izquierda. Entonces lo intentaría sin preocuparme de Velázquez. Casi seguro que me sentiría tentado de modificar la luz, o de ordenarlo todo de manera diferente según cambiase las posiciones de la figura. Poco a poco crearía una pintura de *Las Meninas* que estoy seguro horrorizaría a los especia-

El *Almuerzo sobre la hierba* pintado por Manet entre 1862 y 1863 es una de las obras a la que más trabajos dedicará nuestro autor.

listas en copiar a los maestros antiguos. No sería *Las Meninas* que vi cuando miraba al cuadro de Velázquez. Serían mis *Meninas*⁸.

El pintor malagueño pretendía impregnarse del espíritu de los grandes maestros. Para él pintar, o mejor, *repintar* obras de Velázquez, Cranach, El Greco, Rafael, Delacroix o Rembrandt suponía,

8 SABARTÉS, J. (1948).

Photo de Sergio Rodríguez - Portugues del Olmo sur Unsplash



en cierto modo, poseer su alma. Hacía posible la transmisión de la magia del arte y era una manera de perdurar. “Tengo la impresión de que Delacroix, El Greco y todos los pintores están ahí a mis espaldas mientras trabajo”⁹, decía Picasso. Sus apropiaciones son un homenaje a los grandes genios de la pintura pero, a su vez, albergan el objetivo de acceder a una figura que actúe a modo de ascendiente o progenitor (por ejemplo Velázquez o Grünewald) que puede mostrar el secreto de las creaciones geniales e imperecederas. Así, Picasso parece emplear los cuadros de sus predecesores a modo de “mediadores” mágicos, para renovar su propio arte y protegerlo de “fuerzas hostiles desconocidas” por las que él se sentía amenazado¹⁰.

El *Almuerzo sobre la hierba* pintado por Manet entre 1862 y 1863 es una de las obras a la que más trabajos dedicará nuestro autor. En su afán por renovar el lenguaje pictórico de las grandes obras del pasado, entre 1959 y 1962 llevó a cabo cerca de ciento setenta obras (veintisiete pinturas y ciento treinta y ocho dibujos) inspiradas en el famoso lienzo de Manet, a través de dibujos, grabados, esculturas de hormigón, maquetas de cartón, cerámicas y pinturas¹¹. Es importante tener presente que el *Almuerzo sobre la hierba* de Manet está inspirado en *El juicio de París*, una obra perdida de Rafael que conocemos a través del grabado que hiciera Marcantonio Raimondi, y en *El concierto campestre* atribuido a Tiziano. Picasso, una vez más, recoge el testigo que le brinda el arte del pasado y en 1961 comienza a dar su particular versión del lienzo de Manet.

Además, el artista malagueño también se apropió del estilo y la manera de pintar de algunos de sus contemporáneos, como Henri Rousseau, Henri Matisse o Georges Braque, siempre con la intención de que se diera un efecto de pregnancia en su espíritu creativo. A través de la apropiación,

9 HERRERA NAVARRO, J. (1995). Págs. 261-274.

10 BURGARD, T. A. (1991).

11 GALASSI, S. G. (1996).

Picasso encuentra “un medio de ampliar los límites de la expresión artística mediante la continua transformación de los estilos actuales e históricos, que se tratan como sistemas de signos y sujetos a cambios según el contexto en que se utilicen”¹².

Como afirma José Lebrero, Picasso es “un creador poliédrico capaz de adoptar estilos y técnicas diferentes, que nunca está cansado de experimentar ni de estudiar la Historia del Arte”¹³. Su diálogo con algunos grandes artistas como El Greco, Rembrandt, Tiziano, Ingres o Goya, ha dado pie a exposiciones importantes en las que se establece una comparativa entre Picasso y los pintores de otras épocas. Ejemplos de ello son *Picasso Ingres: Face to Face*, que pudo verse en la National Gallery de Londres, *Picasso et les Maîtres* realizada en 2008 en el *Grand Palais* de París, o las recientes *Picasso-El Greco* en el Kunstmuseum de Basilea y *Cara a cara. Picasso y los maestros antiguos* que reunió en 2022 en el Museo Picasso de Málaga a Picasso con El Greco, Zurbarán, Francisco Pacheco, Diego Bejarano, Bernardo Lorente y Cornelius Norbertus Gijsbrechts. En todas estas muestras se prueban, entre otros aspectos, su querencia por el retrato tradicional español con pinturas como *Olga Khokhlova en Mantilla* de 1917 o *Busto de hombre* de 1970 y su inspiración en bodegones barrocos que remiten a pintores como Zurbarán; así como la atención que presta a las obras de grandes maestros pretéritos o el recorrido exhaustivo que su producción hace por la historia del arte, abarcando períodos que comprenden desde la antigüedad clásica, pasando por el Renacimiento, el Barroco o el Neoclásico, hasta sus contemporáneos. Porque como él mismo llegó a declarar, “un pintor tiene siempre un padre y una madre. No surge de la nada”¹⁴.

Como apunta Anne Baldassari, “En la obra de Picasso hay una referencia permanente a los maestros, una relectura de la

pintura que no cesó nunca”¹⁵. Y es que el pintor parece encontrar en el arte del pasado una suerte de espejo que le devuelve un reflejo que él recibe a modo de legado y de germen de su trabajo, poniendo de manifiesto que en la producción artística no existe un único punto de vista, sino múltiples perspectivas que amplían y diversifican el discurso creativo.

Referencias bibliográficas

- AFP, (2008). “Picasso y los maestros”, la mirada viva de un artista al arte del pasado. 10-09-2008. <https://ecodiario.eleconomista.es/global/noticias/744118/09/08/Picasso-y-los-maestros-la-mirada-viva-de-un-artista-al-arte-del-pasado.html> (última consulta, 6 de junio de 2023).
- ARGAN, G. C. (1977): El pasado en el presente. Barcelona: Gustavo Gili.
- BERNADAC, M. L. (2008): “Picasso cannibale. Déconstruction-reconstruction des Maîtres”, en: *Picasso et les Maîtres*. Paris: Éditions de la Réunion des musées nationaux.
- BURGARD, T. A. (1991): “Picasso and Appropriation”. *The Art Bulletin*.
- GALASSI, S. G. (1996). *Picasso's Variations on the Old Masters: Confrontations with the Past*. New York: Henry Abrams.
- GALASSI, S. G. (2009): “Picasso's 'Old Master Period.’” Exhibition catalogue, *Picasso: Challenging the Past*. Elizabeth Cowling et al. London, National Gallery Company.
- HEINZ HOLZ, H. (1979): De la obra de arte a la mercancía. Barcelona: Gustavo Gili.
- HERRERA NAVARRO, J. (1995): Reinas, cortesanas y señoronas: las fuentes y el contexto de mujer en azul. *Boletín de arte*, nº 16.
- LAFUENTE FERRARI, E. (1974): “Para una revisión de Picasso: La personalidad - Los años de formación”, *Revista de Occidente*, nº 135-136.
- OTERO, R. (1984): *Recuerdo de Picasso*. Madrid: Ministerio de Cultura.

12 GALASSI, S. G. (2009). Pág. 117.

13 RAMOS, C. (2021): (última consulta, 6 de junio de 2023).

14 BERNADAC, M. L. (2008): Pág. 37.

15 AFP (2008): (última consulta, 6 de junio de 2023).

“Un pintor tiene siempre un padre y una madre. No surge de la nada”.

RAMOS, C. (2021): "Picasso se reencuentra con sus predecesores en el Bellas Artes de Sevilla". https://www.diariodesevilla.es/artes_plasticas/Picasso-reencuentra-Bellas-Artes-Sevilla_0_1608439813.html (última consulta, 6 de junio de 2023).

SABARTÉS, J. (1948): *Picasso. An Intimate Portrait*. New York and London: Prentice Hall.

STEINBERG, L. (1978): *Art About Art*. Nueva York: E. P. Dutton.

Dora Maar ante el Guernica¹

Sara Rodríguez Luna
Universidad de Granada

Destacó principalmente en el ámbito de la fotografía, aunque también son conocidas sus incursiones en la pintura, la escultura o incluso la poesía.

Una fotógrafa en el París de entreguerras

Dora Maar, artista polifacética donde las haya, destacó principalmente en el ámbito de la fotografía, aunque también son conocidas sus incursiones en la pintura, la escultura o incluso la poesía. Nacida como Henriette Theodora Markovitch, en París, el 22 de noviembre de 1907, su vinculación con la creación artística le venía ya de familia, pues era hija única del matrimonio formado por el arquitecto yugoslavo Joseph Markovitch, y la francesa Julie Voisin, quien además tuvo una boutique de alta costura, lo que también pudo influir en la pasión por la moda que tuvo Dora².

Su formación artística y primeros trabajos transcurren en el París del primer tercio del siglo XX, momento en el que aún eran recientes los avances en lo que a derechos

para las mujeres se refiere, como por ejemplo el acceso a la educación reglada, sobre todo artística. Esta se flexibilizó notablemente en comparación con otros periodos, por ello encontramos un gran número de artistas de la vanguardia como Natalia Goncharova, Meret Oppenheim, o la propia Dora Maar, que se formaron en diferentes instituciones y academias que permitían la asistencia de mujeres. En el caso de Dora Maar, habría que destacar diversos centros de formación como la *Union centrale des Arts décoratifs*, la *Académie Julian*, el taller de André Lhote, donde conoció al fotógrafo Henri Cartier-Bresson³ y la *École de Photographie de la Ville de Paris*⁴.

Culta, libre e independiente, Dora Maar se codeaba con la intelectualidad parisina más sobresaliente de la década de los treinta, sobre todo con los surrealistas, aunque también tuvo relación con mecenas, aristócratas y diversas figuras procedentes del cine y de la moda⁵, pues ya era una recono-

1 Este trabajo se ha realizado en el marco de un contrato de Formación del Profesorado Universitario (FPU 2019) otorgado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

2 COMBALÍA, Victoria (2013), p. 134

3 MONTAÑEZ, Mario Virgilio (2001), p. 103.

4 DE LA FUENTE, Inmaculada (2013), p. 55.

5 COMBALÍA, Victoria (2013), p. 52.

No solo cultivó la fotografía artística, también realizó retratos y fotografía para revistas de moda, así como encargos de desnudos para revistas eróticas.

cida fotógrafa antes de conocer a Picasso⁶. Contaba con amistades de la talla de Paul Éluard y su mujer Nusch Éluard, Man Ray (de quien sería una gran admiradora y para quien en alguna ocasión posó como modelo⁷), André Breton, Jacqueline Lamba (esposa de Breton⁸), Meret Oppenheim, Yves Tanguy o Wifredo Lam, entre un largo etcétera. La artista siguió frecuentando estos círculos, incluso tras la separación del pintor malagueño y su aproximación a la religión⁹.

Por lo que respecta a su obra, sobresalió notablemente en el ámbito de la fotografía durante las décadas de los años 20 y 30. En este sentido, hay que señalar que los artistas de la vanguardia solían alejarse de aquellos medios artísticos más tradicionales y que se consideraban superiores en la jerarquía de las artes, para experimentar las posibilidades que otros medios les ofrecían. La fotografía se perfeccionó durante este periodo con muchas mejoras técnicas, a lo que habría que añadir el desarrollo de la prensa ilustrada y la publicidad, así como la atención que recibió por parte de los artistas del momento, siendo París la ciudad ideal¹⁰.

Curiosamente, la fotografía ha sido un oficio que las mujeres han podido ejercer desde su invención sin demasiadas restricciones. Al tratarse de una práctica que apenas requería de formación especializada y cuya consideración artística ha sido reconocida más tardíamente, que las mujeres la llevasen a cabo no despertaba excesivo recelo. Ya en el siglo XIX encontramos mujeres fotógrafas que trabajaban, tanto de forma independiente como por cuenta ajena, en estudios de fotografía, incluso llegaban a dirigirlos. Su práctica no se limitaba al retrato, aunque fuese lo más común, también salían a la calle para fotografiar monumentos, vistas de la ciudad o fiestas populares¹¹. Todo ello conllevaba una se-

rie de ventajas: además de desarrollar una nueva profesión, el oficio les permitía cierta independencia económica y viajar, pues algunas eran itinerantes. En este punto, hay que tener en cuenta lo que suponía salir a la calle, al espacio público, con lo que ello implicaba para las mujeres en la encorse-tada sociedad decimonónica, algo que sin duda contribuyó a su normalización, creciendo el número de fotógrafas, así como su prestigio, ya en el periodo de entreguer-ras. Por tanto, la fotografía ha supuesto para las mujeres un espacio accesible en el que desarrollar esas primeras incursiones artísticas sin severas limitaciones. Encontramos, coetáneas a Dora Maar, destacadas fotógrafas como Ilse Bing, Denise Bellon, Germaine Krull, Laure Albin Guillot, Marcelle D'Heilly, Florence Henri, Nora Dumas o Marianne Breslauer.

La fotografía artística de este periodo incorpora picados, contrapicados, desenfoques, superposiciones, deformaciones, escenas fragmentadas o fotomontajes; en definitiva: se indaga en todas las posibilidades que este medio ofrecía. La obra de Dora Maar es un ejemplo claro de todo ello, sus fotografías recurren a este tipo de efectos, creando imágenes grotescas, inquietantes u oníricas que llegan a suscitar sensaciones e interpretaciones de todo tipo, muy en consonancia con la estética surrealista. Pero Dora Maar no solo cultivó la fotografía artística, también realizó retratos y fotografía para revistas de moda, así como encargos de desnudos para revistas eróticas¹². En este sentido, es preciso recordar que el desnudo había sido un tema tabú para las artistas. Las pintoras, por ejemplo, no pudieron acceder a las clases con modelo desnudo hasta el último tercio del siglo XIX. Dado lo reciente de ese tipo de restricciones, no deja de ser llamativo que en el periodo de entregueras encontremos fotógrafas inmortalizando desnudos, tanto femeninos como masculinos, “con la misma consideración que los realizados por hombres”¹³.

6 COMBALÍA, Victoria (2002), p. 37.

7 DE LA FUENTE, Inmaculada (2013), p. 55.

8 COMBALÍA, Victoria (2020b), p. 36.

9 COMBALÍA, Victoria (2013), p. 11.

10 JONES, Julie (2015), p. 1.

11 GARCÍA FELGUERA, María de los Santos (2020), pp. 276-283.

12 MONTAÑEZ, Mario Virgilio (2001), p. 104.

13 JONES, Julie (2015), p. 41.

En el campo del retrato, fotografió a diversas personalidades del panorama cultural y social de la época, conocidos y amigos de la fotógrafa: Yves Tanguy, René Crevel, Léonor Fini, Jean-Louis Barrault, etc¹⁴. No obstante, es posible advertir en su producción, independientemente del destino de la obra, el mismo cuidado y esmero estético, pues “no hacía distinciones entre fotos por encargo o imágenes artísticas”¹⁵. Asimismo, reflejó cierta conciencia política en su obra; en este sentido es preciso recordar que en sus primeros años de juventud estuvo más próxima al ideario de izquierda, acorde con el espectro político surrealista. Aunque nunca llegó a afiliarse al Partido Comunista¹⁶, firmó varios panfletos antifascistas y formó parte de grupos de izquierdas, como Contra-Ataque¹⁷ o el grupo Octubre¹⁸, además de participar en reuniones de carácter político¹⁹. Incluso se dice que “influyó en la conciencia política antifascista de Picasso”²⁰.

Puede que esa conciencia política estuviera detrás de cierta tendencia hacia lo social que mostró en las fotografías que realizó a pie de calle, como bien señala una de sus biógrafas, Victoria Combalía: fotografías de ancianos, enfermos, tullidos, pobres, en definitiva, de los marginados de la sociedad²¹, inmortalizados en escenas cotidianas a modo de reportaje documental, actividad que no solo llevaría a cabo en las calles parisinas o londinenses, sino también en España en 1934, recogiendo con su cámara la tristeza, el desamparo y miseria de los parias de la sociedad en lugares como Tossa de Mar o Barcelona²². En este repertorio también hay sitio para la risa y el juego de los niños, para lugares populares como el mercado de la Boquería o la belleza artística de monumentos como el parque Güell o la Sagrada Familia²³.

14 CAWS, Mary Ann (2000), pp. 62-72.

15 DE LA FUENTE, Inmaculada (2020), p. 190.

16 COMBALÍA, Victoria (2013), p. 61.

17 COMBALÍA, Victoria (2020b), p. 36.

18 MONTAÑEZ, Mario Virgilio (2001), p. 104.

19 COMBALÍA, Victoria (2013), p. 65.

20 COMBALÍA, Victoria (2020b), p. 36.

21 *Idem*.

22 CAWS, Mary Ann (2000), pp. 32-47.

23 COMBALÍA, Victoria (2013), pp. 111-113.



Dora Maar y Pablo Picasso en la playa, por Eileen Agar.

Licencia: CC BY NC ND 3.0.

En Store norske leksikon, https://snl.no/Dora_Maar

Llegó a tener su propio taller de fotografía, cierto es que con la ayuda de su padre²⁴. Esta cuestión no es un asunto baladí, pues es necesario recalcar la importancia que para una artista de esta época tenía un espacio personal; recordando a Virginia Woolf, una habitación propia. En este punto, es imprescindible tener en cuenta la importancia que el apoyo masculino, sobre todo procedente del entorno familiar, ha tenido en la carrera de algunas mujeres artistas, indispensable para poder superar los grandes obstáculos a los que se enfrentaban. Dora Maar siempre recibió el apoyo de su padre, quien realmente quería que su hija desarrollara una carrera profesional. Como bien señala Mary Ann Caws: “de no haber sido por el estudio que le regaló, se

24 DE LA FUENTE, Inmaculada (2013), p. 56.

Fue una relación colaborativa, en la que ambos se influyeron mutuamente, algo que se ve reflejado en pinturas, poesías y pensamiento estético.

habría visto obligada a aceptar encargos en vez de proseguir con su obra creativa”²⁵.

Colaboración con Picasso

En 1973 la artista serbia Marina Abramović realizó su performance llamada *Ritmo 10*, en la que se pasaba 10 cuchillos entre los espacios de sus dedos de la mano izquierda, a la vez que con dos grabadoras iba registrando los sonidos que producía, sobre todo cuando se cortaba y gemía por el dolor²⁶, creándose una atmósfera de peligro y azar que impregnaba la sala. 37 años antes, Dora Maar hizo algo similar en el café *Les Deux Magots* de París, lo que provocó que Picasso quedara inevitablemente intrigado por aquella joven que recreaba este juego de origen eslavo. Ella, que por aquel entonces tenía 29 años, –Picasso, 55–, jugaba a pasarse una navaja entre los dedos, pero no siempre acertaba y se hería, como en la performance de Abramović, o quizás acertaba cuando hacía brotar la sangre de sus manos, según se mire, pues aquel juego –del que es innegable la carga masoquista y erótica que despertaba–, atrajo enseguida la atención de Picasso, quien en ese momento se encontraba con el poeta Paul Éluard. Sin embargo, no se trataba del primer encuentro. Dora Maar y Picasso ya se habían conocido en enero de 1936, concretamente en la proyección para la prensa de la película *El crimen del Sr. Lange*, en la que Dora había participado como fotógrafa de plató²⁷. El reencuentro en el mítico café parisino supuso el inicio de una productiva y tormentosa relación –a partes iguales–, que duró desde 1936 a 1943²⁸.

Fue una relación colaborativa, en la que ambos se influyeron mutuamente, algo que se ve reflejado en pinturas, poesías y pensamiento estético. Sin embargo, no se suele aludir de la misma manera a esa influencia recíproca. La presencia de Picasso

en la obra de Dora Maar siempre se ha visto clara, pero no a la inversa, pese a que el intercambio artístico es evidente. Este hecho constituye un menosprecio más a las aportaciones de las mujeres artistas a lo largo de la historia. Ha sucedido con otras parejas de artistas, como Lee Krasner y Jackson Pollock o Camille Claudel y Auguste Rodin.

Victoria Combalía señala que la relación amorosa con Picasso afectó a su carrera como fotógrafa, pues volvió a la pintura instada por éste²⁹. Sin embargo, los paisajes, las naturalezas muertas, los retratos y las composiciones abstractas que realizó, no llegaron a destacar tanto como sus fotografías desde el punto de vista artístico, donde su producción fue mucho más sobresaliente. A pesar de todo, es difícil determinar hasta qué punto Picasso influyó en Dora para que abandonase la fotografía y se dedicase a la pintura, pero parece evidente que hubo cierta persuasión. A partir de ese momento, Dora Maar continuó pintando y nunca abandonó este arte, de hecho, tras su ruptura con Picasso, “no sólo se recluyó en la religión, sino también en una vía de introspección centrada en su pintura”³⁰, sin dejar por completo la fotografía, pero considerándose más pintora que fotógrafa³¹.

Ambos tuvieron una gran conexión intelectual. Ella hablaba con Picasso siempre en francés, aunque Dora sabía hablar perfectamente español gracias a los años durante su infancia y adolescencia que pasó en Argentina, debido al trabajo de su padre³². No obstante, cuando trataban temas vinculados con España lo hacían en la lengua de Cervantes. Así lo indicó ella misma en una entrevista: “A veces, por ejemplo, no sé, si hablábamos de un Tenorio o cosas así, cosas de España, entonces lo hacíamos en español pero casi nunca, siempre en francés”³³.

25 CAWS, Mary Ann (2000), p. 32.

26 ABRAMOVIC, Marina (2020), pp. 62-65.

27 COMBALÍA, Victoria (2013), p. 78.

28 COMBALÍA, Victoria (2020a), p. 144.

29 CAWS, Mary Ann (2000), p. 3.

30 COMBALÍA, Victoria (2013), p. 16.

31 *Ibidem*, p. 58.

32 MONTAÑEZ, Mario Virgilio (2001), p. 103.

33 MARÍN, Juan (2006), p. 116.



Colocación del Guernica de Picasso en el Stedelijk Museum, Ámsterdam, 1956.
Licencia: CC0 1.0. En <https://goo.su/LW73e>

La colaboración más destacada, sin duda, fue en el *Guernica*, una de las obras más representativas del pintor malagueño. El cuadro fue un encargo realizado por el gobierno de la República en 1937 para el Pabellón español de la Exposición Universal de París.

Dora Maar se encargó de fotografiar todo el proceso creativo de la obra hasta su conclusión; absolutamente todo, también los bocetos previos, así como las variaciones que realizó de la obra durante el proceso³⁴. Constituye todo un testimonio gráfico de uno de los cuadros más emblemático del siglo XX, cuyas fotografías fue-

ron publicadas por primera vez en *Cahiers d'Art*³⁵.

Pero la contribución de Dora no se reduce al reportaje fotográfico de la obra, ya que es posible ver cierto influjo en el blanco y negro del cuadro que evoca a una fotografía. Del mismo modo, ayudó a pintar las rayas del caballo que simulan el pelo³⁶ y es posible que la idea de incluir una lámpara eléctrica la tomara Picasso de las pinturas de Dora de este periodo³⁷. Incluso, está representada en una de las mujeres que aparecen en la obra, concretamente sería la mujer de perfil que porta una lámpara en

35 CAWS, Mary Ann (2000), pp. 83-84.

36 COMBALÍA, Victoria (2013), p. 194.

37 MARÍN, Juan (2006), p. 117.

34 DE LA FUENTE, Inmaculada (2013), p. 57.

Picasso la retrató en multitud de ocasiones, como acostumbraba hacer con sus amantes, pero Dora Maar no fue una musa más, nunca quiso serlo.

su mano derecha, pues Picasso hizo múltiples bocetos inspirándose en el rostro de Dora para la obra³⁸.

Entre otras colaboraciones que llevaron a cabo, cabría destacar una serie de fotogramas y grabados que realizaron entre 1936 y 1937 con la técnica del *cliché-verse*³⁹, experimentando con la combinación de la fotografía y la pintura. Dora, por su parte, acostumbraba a copiar obras de Picasso para aprender y mejorar, además de retratarlo en varias ocasiones y de fotografiar otras obras del pintor malagueño⁴⁰. La presencia picassiana en la obra de Dora se muestra también en el estilo que siguió en sus pinturas. A pesar de ser una fotógrafa surrealista, en la pintura tiende al cubismo. Clara es la influencia en la representación de la figuración, con un efecto similar al que realizaba Picasso en sus obras a partir de la fragmentación y posterior fusión de las distintas perspectivas⁴¹. Picasso la retrató en multitud de ocasiones, como acostumbraba hacer con sus amantes, pero Dora Maar no fue una musa más, nunca quiso serlo.

Después de Picasso, sólo Dora

Es de sobra conocido el maltrato al que Dora fue sometida, así como las vejaciones que Picasso dispensaba a sus parejas. Son muchos los testimonios de aquellos que presenciaron discusiones, peleas y la crueldad del pintor hacia sus compañeras. Con Dora Maar, el trato no fue diferente, “a la que, con mucha probabilidad, llegó a maltratar físicamente, además de, sin duda, a nivel psicológico”⁴². Aunque es necesario señalar que en las entrevistas y conversaciones que Dora mantuvo, sobre todo al final de su vida, nunca criticó de manera abierta a Picasso⁴³, sino más bien al contra-

rio, tal vez consciente del gran artista que fue al margen de la persona.

La tormentosa relación con Picasso le pasó factura, tuvo varias crisis nerviosas, lo que la llevó al internamiento en un centro psiquiátrico por Picasso y Paul Éluard⁴⁴. Las sesiones de psicoanálisis con Jacques Lacan la ayudarían a recuperarse. Además, volvió al catolicismo, aunque el psicoanalista no tuvo tanto peso en esa vuelta a la religión, ni tampoco fue ese refugio en la religión una reacción ante la ruptura con Picasso, como se ha querido ver⁴⁵. Este regreso a lo espiritual, que la acompañaría toda su vida, la llevaría a pronunciar su famosa frase, “después de Picasso, sólo hay Dios”⁴⁶, como si ya no hubiese nada más en lo terrenal por encima del pintor malagueño. Y ciertamente, cabría pensar que, dado el estado mental en el que se encontraba, su vida artística habría llegado a su fin, pero no fue así, a pesar de su olvido prematuro. Tampoco fue la única artista que tuvo que pasar por un centro psiquiátrico, ejemplos hay muchos en la historia del arte, sobre todo de mujeres, como fue el caso de Leonora Carrington, Camille Claudel o Unica Zürn, entre otras.

Aludir a la tormentosa relación que Dora Maar mantuvo con Picasso, no debe implicar la referencia constante a ello ni mirar su obra únicamente bajo ese prisma, pues como bien señala Victoria Combalía, “todas las biografías de Picasso gustaban de enfatizar lo más «novelesco» de esa relación: la historia de una pasión relativamente corta e intensa, con una brillante seducción inicial y un final desgraciado, que conduciría a la pobre Dora Maar a la locura”⁴⁷. Por esta razón, regodearse en los aspectos más turbios de la vida de los artistas, no aporta nada a la historia del arte, algo que lamentablemente se ha hecho principalmente con las mujeres, como ha sido el caso de grandes artistas de la talla de Artemisia Gentileschi, Camille Claudel

38 *Idem*.

39 CAWS, Mary Ann (2000), p. 116.

40 COMBALÍA, Victoria (2013), pp. 56-259.

41 *Ibidem*, p. 187.

42 SERRANO DE HARO, Amparo y CABANILLAS, África (2022), p. 200.

43 COMBALÍA, Victoria (2020a), p. 149.

44 COMBALÍA, Victoria (2013), pp. 234-235.

45 CAWS, Mary Ann (2000), p. 2.

46 COMBALÍA, Victoria (2013), p. 271.

47 *Ibidem*, p. 19.

o Suzanne Valadon. Ese tipo de dinámicas las oscurecen, las relegan y las victimizan, otorgándoles un rol pasivo, de sufridoras, que en poco o nada se corresponde con la vida que realmente tuvieron. Incluso cuando sus vidas hayan sido en parte desdichadas, sus aportaciones a la historia del arte deberían primar por encima de todo lo demás, ser valoradas en su contexto atendiendo a criterios artísticos y de calidad.

Dora Maar se recuperó mentalmente y siguió trabajando en las décadas posteriores. Esto es algo que a veces se ha obviado, pues parecía que su existencia terminó tras su ruptura con el pintor. Muchos, incluso, ignoraban que aún seguía viva cuando comenzó a interesar su figura en las últimas décadas del siglo pasado. También es cierto que se fue recluyendo cada vez más por voluntad propia, llevando una vida bastante solitaria entre sus lienzos y fotografías, además de la gran colección de recuerdos y obras que conservaba. Dora Maar fallecería el 16 de julio de 1997 en París, siendo una artista antes, durante y después de conocer a Picasso.

Redescubriendo a una artista

La popularidad que Dora Maar tuvo en vida se ve reflejada en su producción y en las exposiciones en las que participó, en muchos casos exposiciones colectivas con otros surrealistas. Aunque tuvo un paréntesis de aislamiento que casi la condenó al olvido, al final de su vida fue cuando comenzó a interesar su trayectoria artística, y no exclusivamente su relación con Picasso. Esta relación no fue su único vínculo con España, pues, además de aquel viaje que realizó a Barcelona en 1934, destaca, entre las exposiciones llevadas a cabo en la década de los treinta en diversas ciudades europeas, la realizada en Tenerife en 1935 bajo el nombre “Exposición surrealista”, en la que presentó varias fotografías⁴⁸.

48 COMBALÍA, Victoria (2020a), p. 147.

A partir de la década de los 90 comienza el redescubrimiento de Dora Maar con la primera retrospectiva que se realizó de su obra y la única en vida de la artista, la cual tuvo lugar en Valencia en 1995, organizada por la Fundació Bancaixa⁴⁹, bajo el nombre “Dora Maar, fotógrafa”, en la que se exhibieron casi un centenar de fotografías, además de pinturas propias y retratos hechos a Picasso⁵⁰. Desde entonces han continuado las retrospectivas, como la celebrada en Venecia en 2014 o más recientemente en el Tate Modern de Londres, en 2019, que reunió fotografías y pinturas de una trayectoria de sesenta años⁵¹.

Asimismo, la encontramos en exposiciones colectivas llevadas a cabo en las últimas décadas, como la exposición “Picasso-Dora Maar 1935-1945”, celebrada en 2006 en el museo Picasso de París, en la que se expusieron cuadros, fotografías, grabados y demás objetos de la pareja⁵². Y por último, cabría citar la exposición “Son modernas, son fotógrafas” celebrada en el Centro Pompidou de Málaga en 2015, en la que se hizo un recorrido por la fotografía parisina de los años veinte y treinta del siglo XX, de la mano de afamadas fotógrafas de la época, en concreto veinte fotógrafas de la talla de Laure Albin Guillot, Florence Henri, Nora Dumas y, por supuesto, Dora Maar, entre otras.

Y es que las exposiciones juegan un papel importante en la recuperación de referentes artísticos femeninos. Sin embargo, como bien señalan Sofía Albero y Amaia Arriaga, siguiendo a Griselda Pollock, hay que tener cuidado, es necesario contextualizar y no añadir nombres de mujeres sin seguir ningún criterio, pues se podría transmitir un mensaje equivocado, “la creencia de que las mujeres no excepcionales son carentes de genio y de potencial creativo”⁵³.

49 COMBALÍA, Victoria (2002), p. 34.

50 COMBALÍA, Victoria (2013), p. 13.

51 DE LA FUENTE, Inmaculada (2020), p. 185.

52 DE LA FUENTE, Inmaculada (2013), p. 58.

53 ALBERO VERDÚ, Sofía y ARRIAGA AZCÁRATE, Amaia (2018), pp. 1548.

A partir de la década de los 90 comienza el redescubrimiento de Dora Maar con la primera retrospectiva que se realizó de su obra y la única en vida de la artista, la cual tuvo lugar en Valencia en 1995.

La presencia de las mujeres en el currículo educativo es escasa, tanto en la enseñanza obligatoria como en el bachillerato.

Hacia una historia del arte libre de prejuicios

‘Dora Maar: más allá de Picasso, Dora Maar: Con y sin picasso’, ‘Dora Maar. Nonostante Picasso...’ Son varios los estudios y exposiciones que se han realizado sobre Dora Maar y que han querido remarcar, ya desde los títulos, el valor de esta artista, de su obra, soslayada por Picasso durante tanto tiempo. Este hecho, sin duda, está relacionado con la recuperación que desde los años 70 se viene haciendo con las mujeres artistas, sobre todo con las artistas de las vanguardias. Mención especial merecen dos de sus biógrafas, la española Victoria Combalá y la norteamericana Mary Ann Caws.

Se continúa en el estudio y en la visibilidad del papel que han desempeñado las mujeres en el arte, aunque las formas no han sido siempre las más adecuadas. Anteriormente, se ha hecho alusión a la tendencia a la victimización de aquellas artistas que tuvieron vidas más intensas, a lo que también se ha de añadir el prejuicio que revolotea cuando se trata de una pareja de artistas, estando ellas en muchos casos, subordinadas al papel de musas o amantes, cuando no de mero objeto artístico, a pesar de ser también artistas y creadoras, pues “de las artistas han interesado sus vínculos familiares, sus relaciones amorosas, los escándalos con los que se ha querido rodear sus vidas...”⁵⁴. Estos sesgos y exclusiones todavía se observan en otros contextos, como en el arte fuera de occidental o vinculado a minorías, así como en las artes aplicadas o decorativas, que tradicionalmente han sido consideradas artes menores, en cuyo desarrollo las mujeres han tenido un papel muy importante.

Se nos presenta a priori una doble limitación para acceder al conocimiento de las artistas: por un lado, los obstáculos existentes para extraer datos de su trayectoria y de su formación, así como la identificación y localización de sus obras –aquí juega un papel fundamental la labor de investiga-

ción– y, por otro lado, la manera en la que se cuenta el relato, evitando caer en malas prácticas y en juicios subjetivos.

Desde los estudios de género, se viene cuestionando precisamente esa forma sesgada de hacer historia del arte cuando se trata de mujeres, pues no basta únicamente con sacar del olvido a las artistas, también es relevante el tratamiento que se lleve a cabo, que debe implicar tratarlas como lo que fueron: artistas, con la misma consideración que los artistas masculinos, evitando tendencias que tratan de diferenciarlas, de desgajarlas de una historia compartida y común, pero sin olvidar precisamente esos condicionantes de género de cada contexto, presentes a lo largo de la historia. El siguiente paso es la transferencia: cómo se hace llegar todo ese conocimiento para que tenga una finalidad útil a la sociedad, destacando, sobre todo, el ámbito educativo como receptor clave, evitando así que las investigaciones tengan un impacto pequeño, reducido casi exclusivamente a los círculos especializados sobre ese tema.

En general, la presencia de las mujeres en el currículo educativo es escasa, tanto en la enseñanza obligatoria como en el bachillerato. Su aparición en los libros escolares es limitada y tampoco ha aumentado demasiado en lo que llevamos de siglo⁵⁵. La situación resulta un tanto paradójica, ya que, como se viene indicando, el número de investigaciones sobre la presencia de mujeres en las artes plásticas, la arquitectura, la literatura o la filosofía (entre otros ámbitos) ha crecido considerablemente en las últimas décadas, así como el número de exposiciones sobre mujeres. Es cierto que algunas como Artemisia Gentileschi, Berthe Morisot o Frida Kahlo han conseguido colarse en los libros de texto, pero la presencia de mujeres sigue siendo bastante exigua⁵⁶. En algunos casos, aparecen en los libros visualmente diferenciadas, ubicadas en apartados o cuadros que inciden en esa separación entre artistas masculinos y femeninos, pre-

55 LÓPEZ NAVAJAS, Ana (2014), pp. 282-308.

56 VALTIERRA LACALLE, Ana y GARCÍA-SINAUSÍA, Sandra (2021), pp. 241-261.

54 PORQUERES GIMÉNEZ, Bea (1994), p. 62.

sentándose como simples rarezas. Evidentemente, no se trata de integrar el mayor número de mujeres posibles por el hecho de serlo. Como sucede también con los varones, no todas llegaron a las mismas cotas de calidad o impacto en el arte.

Asimismo, incluirlas como si se tratasen de meras excepciones ensombrece otras formas de participación en las artes que las mujeres han llevado a cabo dentro de los límites que les eran impuestos. Caer en la comparación con esas grandes artistas puede dificultar la construcción de una valoración más amplia y global, que incluya otros aspectos de género que suelen pasar desapercibidos. Un ejemplo de esto también lo encontramos en Dora Maar, que no destacó en el ámbito de la pintura tanto como lo hicieron otros artistas, pero sí en la fotografía. Además, formó parte de los círculos intelectuales y surrealistas más importantes de la época, circunstancia que revela ciertas dinámicas sobre la forma de participación que tenían las mujeres en las vanguardias: cómo se movían en esos círculos, su aceptación en los mismos, cómo se relacionaban, de qué manera actuaban, qué obstáculos se les presentaban...

En consecuencia, la transferencia en el ámbito educativo suele depender normalmente de la sensibilidad que el docente tenga hacia estos temas. Los programas educativos tienden a ser demasiado extensos, sobre todo en materias tan densas como la historia del arte. Sin embargo, no se trata tanto de aumentar esos contenidos, como de proceder a una reestructuración de los mismos, de hacer una revisión cuestionando el canon y aportar nuevos discursos para dar una visión menos sesgada y más completa. Como bien señala Dorleta Apaolaza-Llorente: “la interdisciplinariedad que aporta la historia del arte en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales puede ser utilizada para introducir en el relato histórico cultural voces femeninas que se conviertan en aquellos referentes femeninos”⁵⁷.

57 APAOLAZA LLORENTE, Dorleta (2018), p. 848.

Referencias bibliográficas

- ABRAMOVIC, Marina (2020): *Derribando muros*, Barcelona, Malpaso.
- ALBERO VERDÚ, Sofía y ARRIAGA AZCÁRATE, Amaia (2018): “Educación con perspectiva de género en museos españoles. Enfoques y discursos”, en *Géneros*, volumen 7, número 1, pp. 1531-1555.
- APAOLAZA LLORENTE, Dorleta (2018): “Las vanguardias artísticas desde lo femenino y social. El Arte como vehículo para la educación de la Historia y la construcción de referentes”, en LÓPEZ TORRES, Esther, GARCÍA RUIZ, Carmen Rosa y SÁNCHEZ AGUSTÍ, María (eds.) , *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales*, Valladolid, Universidad de Valladolid, AUPDCS, pp. 839-850.
- CAWS, Mary Ann (2000): *Dora Maar: Con y sin picasso*, Barcelona, Ediciones destino.
- COMBALÍA, Victoria:
- (2002): “Dora Maar. La fotografía, Picasso y los surrealistas”, en *Álbum, letras, artes*, número 69, pp. 33-37.
 - (2013): *Dora Maar: más allá de Picasso*, Barcelona, CIRCE.
 - (2014): *Dora Maar. Nonostante Picasso*, Skira.
 - (2020a): *Amazonas con pincel*, Barcelona, SD Ediciones.
 - (2020b): “Las ideas políticas de Dora Maar”, en *El Ciervo: revista mensual de pensamiento y cultura*, número 784, pp. 35.
- DE LA FUENTE, Inmaculada:
- (2013): “El llanto de Dora Maar”, en *Clarín: Revista de nueva literatura*, número 107, pp. 55-58.
 - (2020): *Inspiración y talento: Dieciséis mujeres del siglo XX*, Madrid, Punto De Vista.
- GARCÍA FELGUERA, María de los Santos (2020): “La fotografía. Una profesión nueva para las mujeres”, en NAVARRO, Carlos (ed.) *Catálogo Invitadas. Fragmentos sobre mujeres, ideología y artes plásticas en España (1833-1931)*, Madrid, Museo del Prado, pp. 276-283.

La transferencia en el ámbito educativo suele depender normalmente de la sensibilidad que el docente tenga hacia estos temas.

- JONES, Julie (2015): *Son modernas, son fotógrafas*, España, Turner.
- LÓPEZ NAVAJAS, Ana (2014): “Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO. Una genealogía de conocimiento ocultada”, en *Revista de educación*, número 363, pp. 282-308.
- MARÍN, Juan (2006): “Conversando con Dora Maar”, en *Goya: Revista de arte*, número 311, pp. 113-123.
- MONTAÑEZ, Mario Virgilio (2001): “El minotauro ante la esfinge”, en *El Maquinista de la generación*, números 3-4, pp. 102-107.
- PORQUERES GIMÉNEZ, Bea (1994): *Reconstruir una tradición. Las artistas en el mundo occidental*, Madrid, Horas y Horas.
- SERRANO DE HARO, Amparo y CABANILLAS, África (2022): *Orgullo y prejuicios. En torno al arte de las mujeres*, Zaragoza, Tres Hermanas, Colección Clepsidra.
- VALTIERRA LACALLE, Ana y GARCÍA-SINAUSÍA, Sandra (2021): “Ni “mujer de”, ni epígrafe. Creadoras plásticas relevantes en el patrimonio cultural y el currículo educativo”, en *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, volumen 23, número 1, pp. 241-261.

Métodos de enseñanza de la gramática del español en la educación pública francesa: evolución y perspectivas

Carmen Ballestero de Celis

Université Sorbonne Nouvelle

Yekaterina García Márkina

Université de Tours

El interés por aprender la lengua española en Francia se remonta al siglo XVII, debido no solo a su esplendor literario, sino también a un efecto de moda provocado por la presencia de dos reinas españolas en la Corte francesa (Ana de Austria y María Teresa de Austria). Esto explica que tanto escritores como cortesanos, burgueses y comerciantes contrataran a un *maître de langue* para aprender español. En estas lecciones de lengua, la gramática solía tener un lugar preponderante, como puede observarse en la siguiente descripción de una clase de español de esta época:

Les leçons commençaient par une explication, parfois pittoresque, des particularités de la prononciation ; on travaillait ensuite sur les règles et l'application de la grammaire, à l'aide d'un petit manuel dont le professeur était le plus souvent auteur, éditeur et libraire. Pour la traduction et l'analyse grammaticale, ces manuels comportaient un appendice de lectures faciles, qui se présentaient le plus souvent sous

forme de dialogues. Ces colloques familiers, dont l'usage s'était généralisé grâce aux exemples illustres d'Érasme, Vives et Mathurin Cordier, présentaient le double avantage de fournir des échantillons agréables de langage colloquial et de permettre des variations thématiques qui rendaient plus facile l'étude analogique du vocabulaire. Après la grammaire, le professeur proposait d'autres lectures plus avancées ; dans une troisième et dernière phase de l'enseignement, on étudiait des textes purement littéraires, tels que le Lazarillo, la Diana ou Guzmán de Alfarache, profitant de leur lecture pour compléter l'étude des particularités [sic] linguistiques, telles que les expressions linguistiques, phrases figuées et beautés stylistiques en général. (Cioranescu, 1983: 125-126 citado en Zuili, 2008: 217)

La estructura de estas lecciones no respondía sin embargo a ninguna recomendación particular y era el maestro el que

... dans une troisième et dernière phase de l'enseignement, on étudiait des textes purement littéraires, tels que le Lazarillo, la Diana ou Guzmán de Alfarache...

En los años 90, la documentación oficial comenzó a preconizar la llamada PRL (*Pratique Raisonnée de la Langue*), que no llegó a aplicarse verdaderamente en la clase de español.

decidía tanto el contenido como el enfoque de su clase. No es hasta el siglo XIX, concretamente en 1839, año en el que el aprendizaje de una lengua extranjera (*langue vivante*) se hace obligatorio, cuando la metodología de la enseñanza del español comenzó a ser regida por preconizaciones publicadas en documentos oficiales.

El objetivo de las líneas que siguen es presentar una breve descripción de la evolución de estas preconizaciones desde el siglo pasado hasta nuestros días.

En los primeros años del siglo XX, se aplicaba el conocido Método Directo. Pero muy pronto, a partir de 1920 y hasta entrado el año 2000, se impuso en Francia la llamada *Méthodologie Active* (Metodología activa), en la que se empleaba el método interrogativo: el profesor, a partir de la lectura de un fragmento literario de un autor de renombre, hacía preguntas a los alumnos, con la finalidad de llevar a cabo un ejercicio que es canónico en Francia: la llamada *explication de texte*. Según los documentos oficiales de 1950, este ejercicio tenía una doble finalidad: «[...]exercer les élèves à la pratique de la langue et contribuer à leur enrichissement intérieur par l'étude de textes représentatifs de la vie et de la pensée du peuple étranger. Ces deux préoccupations ne devront jamais être dissociées» (en Puren, 1988 : 217).

A partir de los años 90, los textos de base se diversificaron y se incluyeron la fotografía, la pintura, el cartel publicitario, el tebeo, entre otros, utilizados con el mismo enfoque. En la *Instruction Officielle* de 1988, por ejemplo, se recomendaba el uso de películas en versión original, sin subtítulos, para analizar planos «avec une rigueur analogue à celle que requiert l'exploration d'un texte, à cerner le propos du réalisateur et les procédés cinématographiques qu'il a choisis pour exprimer ses intentions» (en Lenoir, 2008 : 69).

La especificidad de esta Metodología Activa es que consideraba la enseñanza de una lengua como un medio para acceder a la cultura de la lengua estudiada y así poder reflexionar sobre ella. Son, sin duda,

como bien explica Pascal Lenoir, varias las omisiones de este acercamiento: la primera de ellas metodológica, pues los alumnos tienen que ser capaces de elaborar una explicación del texto sin una fase previa de comprensión, respondiendo espontáneamente a las preguntas del profesor, ya que el objetivo fundamental es que se expresen oralmente. Esto es, por ejemplo, lo que los documentos oficiales de 2002 dicen esperar de los alumnos en una unidad didáctica sobre México:

il serait souhaitable que les élèves expriment par eux-mêmes, oralement et de façon spontanée, la nature du changement qui s'est opéré au cours des siècles en réemployant les structures grammaticales et le lexique rencontrés lors de l'étude des textes et enrichis pas [sic] les tournures et expressions implicites suivantes : acabar por..., dejar de..., a pesar de (que)..., que le professeur pourra leur fournir si elles n'ont pas encore été rencontrées. (En Lenoir, 2008 : 71)

En lo que concierne a la gramática, se trata, pues, únicamente de repetir, de manera oral, las construcciones encontradas en el texto estudiado, para poder responder a las preguntas que formula el profesor.

Otra de las carencias de esta metodología es que no tiene en cuenta ni el nivel lingüístico ni el nivel cultural de los alumnos: el material propuesto en la documentación oficial corresponde a un nivel C1/C2, esto es, muy superior al que tienen los alumnos de secundaria (más bien un A2/B1), y las preguntas planteadas exigen una cultura general que no tienen todavía estos alumnos.

En los años 90, la documentación oficial comenzó a preconizar la llamada PRL (*Pratique Raisonnée de la Langue*), que no llegó a aplicarse verdaderamente en la clase de español. Esta práctica razonada de la lengua auguraba una enseñanza de la lengua extranjera en la que la reflexión gramatical era un elemento clave. Ahora bien,

como afirma Jean-Pierre Gabilan, esta nunca caló:

La révolution grammaticale annoncée n'était pas au rendez-vous et on peut légitimement s'étonner du décalage entre les prises de position et les leçons effectivement proposées aux élèves et à leurs professeurs. (Gabilan, 2019: 62-63)

Si bien es cierto que actualmente en muchos documentos oficiales se sigue haciendo referencia a ella, esta práctica razonada de la lengua se limita hoy en día a hacer anotar a los alumnos al final de la clase una estructura que ha sido utilizada antes. Una ficha realizada por la Inspección de español de la Academia de Créteil alude a ella en estos términos:

Une phase de fixation des acquis est nécessaire : quel que soit le niveau d'enseignement, c'est le moment des mises au point nécessaires et de la pratique raisonnée de la langue. C'est aussi une activité essentielle, à laquelle le professeur doit activement associer les élèves. Prévoir en fin de cours un temps suffisant (mais non démesuré) pour que les élèves copient ce qui a

été noté au tableau au fil des activités (de façon toujours ordonnée et lisible, sans surcharge). Y figurent notamment : lexique sélectif, structure nouvelle dûment maniée en classe par les élèves, réemplois importants, toujours en rapport direct avec la recherche de sens et le travail réalisé par les élèves. (Inspection d'espagnol de l'académie de Créteil, 2004: 6)

De cualquiera manera, esta práctica razonada de la lengua no llegó a ser la revolución gramatical anunciada, pues desde principios del siglo XX hasta el año 2000, se puede afirmar que el paradigma de la metodología de la enseñanza del español en Francia permaneció inmutable con la preeminencia de la Metodología Activa, que privilegiaba un enfoque muy literario y cultural, y que no dudaba en recurrir al francés en clase no solo para las explicaciones: una práctica habitual era la traducción de ciertos pasajes de los textos trabajados.

Es en 2001, año en el que se publica el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, cuando cambia radicalmente la concepción francesa de la enseñanza de las llamadas *langues vivantes* al considerar, no ya la explicación de un texto sino la comunicación como objetivo principal. Los

El paradigma de la metodología de la enseñanza del español en Francia permaneció inmutable con la preeminencia de la Metodología Activa.



La pregunta que se plantea en el contexto educativo francés en lo que concierne a la enseñanza del español no es pues ¿qué tipo de gramática enseñar?, la pregunta es mucho más radical: ¿hay que enseñar gramática?.

documentos oficiales de 2002 dicen claramente que los nuevos programas

doivent permettre d'atténuer le rôle de langue de commentaire trop longtemps assigné à l'espagnol dans la classe de langue et d'en faire ce qu'elle est dans la réalité quotidienne [...] : une langue de communication. (En Lenoir 2008 : 75)

Se adopta así el *approche actionnelle* (el enfoque por tareas), en el que la lengua se convierte en una herramienta para acceder a la comprensión de diferentes tipos de documentos y para permitir la expresión personal del alumno, que se erige como protagonista del aula. Se sustituye la clase por la secuencia, lo que implica dejar de estudiar textos para estudiar temas, a partir de documentos auténticos, que permitan a los alumnos realizar una tarea final, casi siempre oral (Bourguignon, 2006: 60). El profesor debe elaborar, a partir de documentos auténticos, secuencias orientadas a una tarea final: el objetivo es pues “hacer cosas con palabras”. Las secuencias temáticas buscan ante todo la participación oral de los alumnos. Esta prioridad concedida a la oralidad parece ser una de las causas por las que la gramática sigue sin encontrar su lugar. Así lo constata una inspectora del ministerio de Educación Nacional en un informe de 2018:

Les objectifs spécifiquement disciplinaires, liés à la langue et la culture étudiées, ont pu sembler moins importants et passer au deuxième rang des priorités. On a pu entendre que l'enseignement de la grammaire et du lexique étaient désormais interdits [...] (Taylor y Manes-Bonnisseau, 2018: 21).

Como señala el lingüista Michel Launay en un artículo que data de 1986, pero que sigue estando de plena actualidad, la pregunta que se plantea en el contexto educativo francés en lo que concierne a la enseñanza del español no es pues ¿qué tipo de gramática enseñar?, la pregunta es mucho más radical: ¿hay que enseñar gramática?

Este cuestionamiento en cuanto al papel de la gramática llega incluso a interpelar a los autores de manuales escolares, que no saben qué hacer con ella:

Ce flou se ressent notamment au niveau du rôle de la grammaire. Les éditeurs de manuels scolaires ont tenu à nous rencontrer pour le signaler. Ils ne savent plus s'il faut mettre de la grammaire dans les livres – et si oui, quelle est sa place ? (Taylor y Manes-Bonnisseau, 2018 : 21)

Launay explica este desentendimiento de la gramática como una de las consecuencias de la adopción de la Metodología Activa, enfoque en el que la dimensión cultural hace olvidar el trabajo propiamente lingüístico. Este programa cultural español, que es el sello distintivo de la tradición didáctica hispánica en Francia, ha dado, como señala Launay, buenos resultados en cuanto a la atracción de las formaciones universitarias de español, pues la dimensión cultural parece efectivamente seducir a los alumnos. Ahora bien, su menosprecio por la gramática conlleva un nivel de lengua claramente insuficiente, muy lejos sin duda de ese B2 que se fija como objetivo el ministerio de Educación Nacional al terminar la secundaria.

Lo que preocupaba al profesor Launay en el 86 es lo que sigue preocupando a los profesores universitarios de español:

On s'accorde à diagnostiquer chez les étudiants qui s'inscrivent en espagnol à l'université une carence des connaissances grammaticales. Et une 'demande' de grammaire se fait entendre très fortement à ce niveau. On est donc en droit de penser qu'il y a là quelque chose à tenter dès le niveau du secondaire. (215)

Esta «demande de grammaire» parece ser una realidad a la que se siguen enfrentando nuestros colegas de secundaria y una de las razones que nos ha impulsado a rea-



Esta «demande de grammaire» parece ser una realidad a la que se siguen enfrentando nuestros colegas de secundaria y una de las razones que nos ha impulsado a realizar este estudio.

lizar este estudio. Las palabras de Launay, de hace tantos años, se aplican sin dificultad al contexto presente:

il est de notoriété publique que tous les collègues du secondaire se sentent obligés, à un moment ou à un autre, de faire quelques 'leçons' de pure grammaire, et qu'ils le font en cachette', c'est à dire avec un sentiment de 'faute' vis-à-vis de l'Inspection Générale. Cette clandestinité ne me paraît pas saine. (215)

En este contexto se entiende mejor el alegato a favor de la gramática con el que se cierra el informe de la inspectora del ministerio de Educación Nacional al que antes hacíamos referencia: «Réhabiliter l'enseignement de la langue : ne plus avoir peur de la grammaire !» (Taylor y Manes-Bonnisseau, 2018 : 44). Para esta inspectora, el hecho de que la expresión oral sea la prioridad absoluta de la clase de lengua extranjera explica el olvido de la gramática, como si no fuera posible conciliar la práctica oral de una lengua con la enseñanza de las reglas que rigen

su sistema: «À force d'avoir (fort heureusement) insisté sur l'expression orale dans les cours de langues, on a trop oublié de consolider, à la fin de chaque cours, ce que l'on a appris de façon structurée et par écrit» (44).

El modelo de enseñanza que solucionarí, según la inspección, este problema vendría de los Países Bajos:

Des cours que nous avons observés aux Pays-Bas semblent proposer un bon compromis pour résoudre ce problème. Après 35 minutes consacrées à de la production orale avec travail en groupe, les 10 dernières minutes de chaque cours sont systématiquement consacrées à une explication par écrit des éléments appris. (44)

Dos observaciones a este modelo de enseñanza resultan indispensables: por una parte, esta explicación por escrito a la que se hace referencia no implica forzosamente una enseñanza gramatical (puede tratarse por ejemplo de una lista de vocabulario); y, por otra, en el caso de que hubiera contenido gramatical, es interesante

Las respuestas a los cuestionarios permitirán también indagar, desde la perspectiva de los aprendientes, en la didáctica de esta disciplina, tanto desde un punto de vista teórico como práctico.



señalar que este aparece de manera únicamente inductiva. Dicho de otra manera, este modelo no parece dar lugar a la explicación gramatical propiamente dicha ni a la práctica de la gramática a través de ejercicios. Esto nos ha llevado a preguntarnos por la opinión de los estudiantes acerca del papel de la gramática en el aprendizaje de una lengua extranjera. Para ello, en el marco de una investigación en curso hemos elaborado un cuestionario que se aplica a estudiantes universitarios con el objetivo de que reflexionen sobre la enseñanza que han recibido del español como lengua extranjera en su formación secundaria contrastándola con la que reciben en la universidad como estudiantes no especialistas (aquellos que estudian el español como *langue vivante* y no como lengua de especialidad). El cuestionario consta de dos partes para poder dar cabida tanto a reflexiones de índole general sobre la enseñanza de la gramática, como a especificidades de su didáctica. La primera parte, cuyo objetivo es diagnosticar la «demande de grammaire» a la que hacíamos referencia antes, está centrada en la importancia que se le concede a la gramática y en el

lugar que se le da en el aula. En la segunda parte del cuestionario, se propone una serie de preguntas cuyo objetivo es indagar en la metodología utilizada en el curso de español y en las estrategias didácticas empleadas. Si bien es cierto que el punto central de esta segunda parte es la reflexión sobre la práctica gramatical propiamente dicha, merecen también atención especial tanto el uso y el tratamiento de metalenguaje como el lugar que ocupa el francés en la clase de español.

El presente trabajo busca, pues, datos objetivos que permitan comprobar si realmente existe esta «demande de grammaire», en otras palabras, si los estudiantes de español sienten efectivamente una carencia en lo que respecta a los contenidos gramaticales. Las respuestas a los cuestionarios permitirán también indagar, desde la perspectiva de los aprendientes, en la didáctica de esta disciplina, tanto desde un punto de vista teórico como práctico. Ahora bien, resulta evidente que esta investigación quedaría incompleta si no tuviera en cuenta e integrara la esencial mirada del docente. Esperamos por ello, en un futuro no muy lejano, completarla con un cuestionario

destinado al profesorado de español. Aprovechamos así esta última línea para pedirnos a todos a los que os pueda interesar participar en este proyecto que nos contactéis, vuestra opinión nos será sin ninguna duda valiosísima.

Referencias bibliográficas

BOURGUIGNON, Claire (2006), «De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures». *Synergie Europe*, 1(1), 58-73.

GABILAN, Jean Pierre (2019) «Pratique Raisonnée de la Langue et exercices», *L'exercice dans l'enseignement des langues 62-63*, p. 473-495.

Inspection d'espagnol de l'Académie de Créteil (2004), *Enseigner l'espagnol au collège et au lycée*. URL : https://langues.ac-dijon.fr/IMG/fichedisc-espagnol-04nouveaux_profs.pdf [consultado el 22 de enero 2023]

LAUNAY, Michel (1986), «A propos de la recherche en grammaire espagnole», *Mul-*

tilingua 5-4, Amsterdam: Mouton de Gruyter, pp. 211-216.

LENOIR, Pascal (2018), «Vers la fin d'un demi-siècle d' "ellipse méthodologique" en espagnol ?» en: José Carlos Herreras (dir.), *L'enseignement de l'espagnol en France : réalités et perspectives*. Valenciennes : Presses Universitaires de Valenciennes, pp. 63-77.

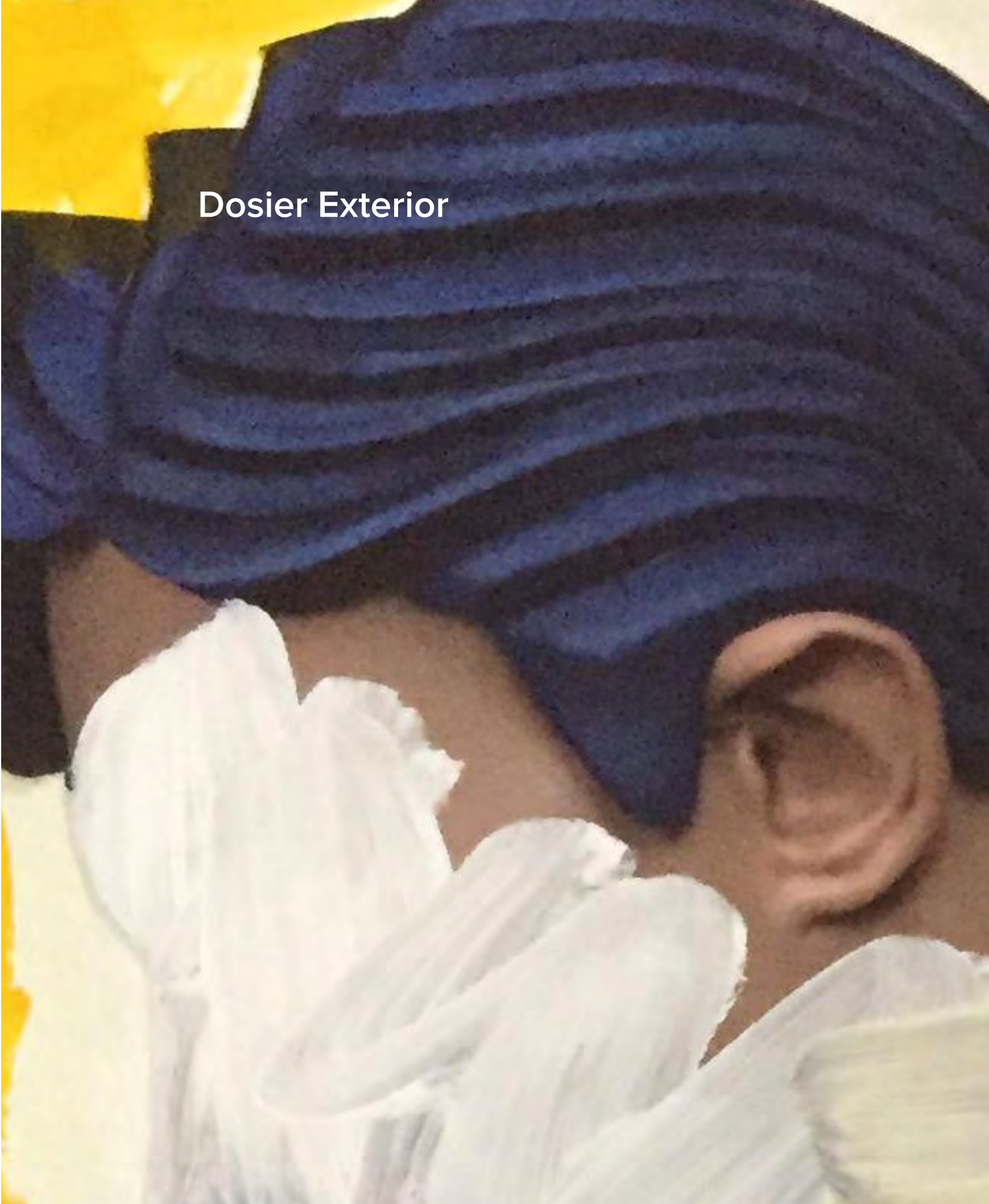
PUREN, Christian (1984), *La didactique de l'espagnol en France : Évolution historique, situation actuelle et nouvelles perspectives*, tesis de doctorado, Université de Toulouse II.

TAYLOR, Alex y MAANES-BONNISEAU, Chantal (2018), *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères*, Ministère de l'Education Nationale.

ZULLI, Marc (2008) «L'enseignement de l'espagnol en France au XVII siècle : public, enseignants, ouvrages et pratiques pédagogiques» en José Carlos Herreras (dir.) *L'enseignement de l'espagnol en France : réalités et perspectives*, Valenciennes; Presses Universitaires de Valenciennes, pp. 201-219.



Dosier Exterior



Acciones de promoción y difusión de la lengua y la cultura españolas

Jesús Gilabert Juan

Profesor y jefe de la Sección Internacional Española en Saint Germain-en-Laye
jesus.gilabert@educacion.gob.es

Las Consejerías de Educación representan al Ministerio en el exterior y son las encargadas de desarrollar en los países respectivos la Acción Educativa Exterior (AEE).

La promoción y difusión de la lengua y la cultura españolas es una misión de Estado que depende de varios ministerios. A continuación, recopilamos la información sobre los órganos y actuaciones en cada departamento ministerial. En la parte final del artículo, haremos una valoración.

Ministerio de Educación y Formación Profesional

Órganos de coordinación y gestión

Consejerías de Educación

Las consejerías de Educación representan al Ministerio en el exterior y son las encargadas de desarrollar en los países respectivos la Acción Educativa Exterior (AEE). De ellas dependen las agregadurías de Educación, las asesorías técnicas y las direcciones de programas.

Entre sus funciones destacan la promoción de la lengua y cultura españolas en el sistema educativo del país correspondien-

te, mediante acuerdos con las autoridades educativas e instituciones académicas, y la gestión de los programas de la AEE implantados en el país. Asimismo, contribuyen a la formación continua del profesorado extranjero de español.

Existen consejerías en 17 países, agregadurías en 9, asesorías en 25 y una dirección de programas. en 1.

Acción educativa a través de centros

Centros de titularidad española

La red de centros de titularidad del Estado español cuenta con 18 centros docentes en 7 países.

Cada curso escolar, alrededor de 650 profesores atienden a más de 8000 alumnos en estos centros, en los que se imparten enseñanzas regladas del sistema educativo español de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato, además de contar con un centro específico de formación profesional en Marruecos.

El programa de Secciones Españolas en centros de otros países o de organismos internacionales está establecido en la actualidad en Alemania, Francia, Italia, Países Bajos, Reino Unido y Estados Unidos de América.

Dirigidos a alumnos españoles y extranjeros indistintamente.

Centros de titularidad mixta

Los centros de titularidad mixta son colegios que cuentan con un régimen económico autónomo y se rigen por las normas de organización y funcionamiento establecidas por los respectivos convenios y por los reglamentos de régimen interior.

En la actualidad hay 2 centros de titularidad mixta: el Colegio hispano-brasileño Miguel de Cervantes de São Paulo (Brasil) y el Colegio Parque de España de Rosario (Argentina), dirigidos por funcionarios españoles nombrados por el Ministerio de Educación español. Tienen una matrícula de 2010 alumnos en total.

Estos centros pueden impartir enseñanzas del sistema español o de los sistemas educativos de los países respectivos, con un componente adecuado, en este supuesto, de lengua y cultura españolas. Al concluir los estudios el alumnado obtiene la titulación nacional y los correspondientes títulos españoles de Graduado en Educación Secundaria y de Bachiller.

Secciones españolas

El programa de Secciones Españolas en centros de otros países o de organismos internacionales está establecido en la actualidad en Alemania, Francia, Italia, Países Bajos, Reino Unido y Estados Unidos de América. Hay 29 secciones españolas, presentes en 54 centros y con 10 772 estudiantes.

Se imparte un currículo mixto que incluye asignaturas en español, principalmente Lengua y Literatura españolas y Geografía e Historia de España.

Estas materias son impartidas por profesorado designado por el Ministerio y, en su caso, por docentes nombrados por las autoridades educativas del país.

Existen acuerdos de doble titulación en las secciones españolas de Francia y de Miami. En el resto de secciones, los alumnos obtienen el título de Bachiller por homologación.

Centros de convenio

El Ministerio de Educación y Formación Profesional tiene suscritos convenios de colaboración con centros educativos no universitarios en diferentes países iberoamericanos. Actualmente contamos con 13 establecimientos en 11 países y 13 950 estudiantes.

Estos centros incluyen en sus currículos, como materias adicionales a las de sus respectivos planes de estudio, las asignaturas de Literatura, Geografía e Historia españolas y, si su lengua oficial es distinta del español, como es el caso de Brasil, también Lengua española.

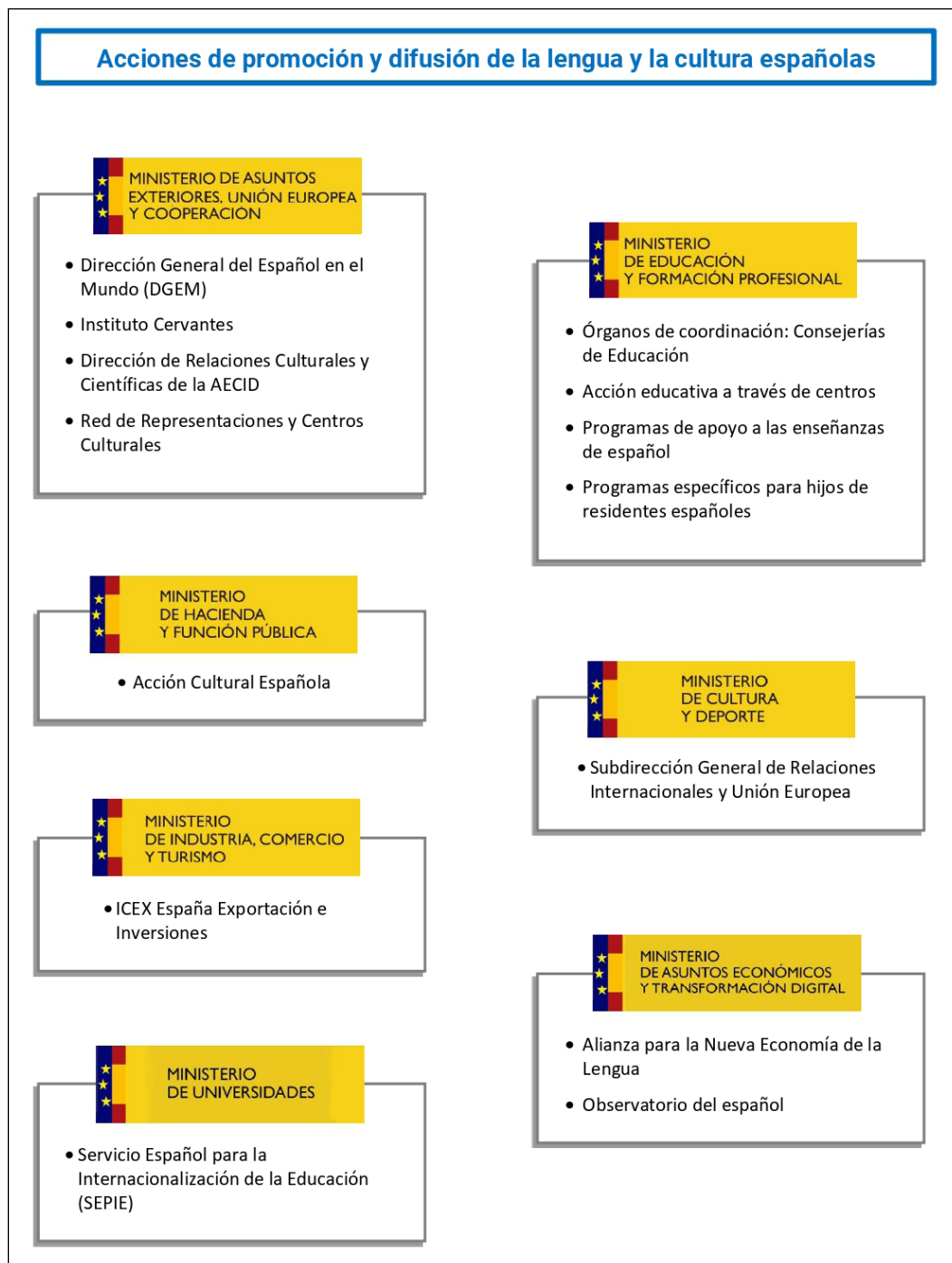
Los alumnos pueden obtener los títulos españoles de Graduado en ESO o de Bachiller, con independencia de la titulación que les otorguen los sistemas educativos de los propios países en los que se encuentran ubicados.

Secciones bilingües

Mediante este programa, el profesorado ejerce durante un máximo de 6 años en centros –en su mayoría de enseñanza secundaria– de Bulgaria, China, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía y Rusia, en condiciones laborales análogas a las del profesorado del país, que se establecen mediante un acuerdo con el Ministerio.

En todas las secciones se imparte Español como Lengua Extranjera, y en la mayoría de países, además del currículo propio del país, se cursan la asignatura de Lengua y Cultura españolas y otras materias en español que varían según el lugar.

Se convocan más de 100 plazas anuales y hay más de 30 000 estudiantes.



Escuelas Europeas

Las Escuelas Europeas son centros educativos creados conjuntamente por los gobiernos de los Estados miembros de la Unión Europea (UE) con el fin de ofrecer una educación multicultural y

multilingüe, basada en el aprendizaje por competencias y con una dimensión europea.

Están destinadas a escolarizar, de forma prioritaria, a los hijos de los funcionarios de las instituciones de la UE. Las escuelas gozan de un estatuto jurídico como centro

Las International Spanish Academies (ISA) son secciones de español en centros educativos norteamericanos de reconocida calidad educativa, y ahora también con presencia en Australia.

de enseñanza pública en los respectivos países en los que se encuentran. Ofrecen enseñanzas de educación infantil, primaria y secundaria a través de un currículo específico supervisado por el Consejo de Inspección de las Escuelas Europeas.

Los alumnos se agrupan por secciones lingüísticas y, al finalizar la educación secundaria, obtienen el título de Bachillerato Europeo, que les otorga los mismos derechos que los títulos y las pruebas nacionales oficiales de los Estados miembros de la UE.

Hay 13 Escuelas en 6 países y 5 932 estudiantes.

International Spanish Academies (ISA)

Las International Spanish Academies (ISA) son secciones de español en centros educativos norteamericanos de reconocida calidad educativa, y ahora también con presencia en Australia. El objetivo general que el Ministerio persigue con este programa es el de reforzar, cuantitativa y cualitativamente, las enseñanzas de español y de otras materias en español en centros de primaria y secundaria en Estados Unidos, Canadá y Australia.

Comenzaron en 1999 como una nueva vía para la difusión del español aprovechando el emergente prestigio de los programas bilingües de inmersión. Cuentan con 47 500 estudiantes.

Programas de apoyo a las enseñanzas de español

Formación profesorado ELE

La formación del profesorado extranjero de español que ejerce en el exterior es otro de los ejes de los programas de la Acción Educativa Exterior.

En **España**, la Unidad de Acción Educativa Exterior gestiona los programas de cursos de verano y cursos en línea, con la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP) y la Universidad Nacional de

Educación a Distancia (UNED) como entidades colaboradoras.

En el **exterior**, las consejerías organizan actividades y cursos de formación presenciales y virtuales en colaboración con instituciones locales y con otros organismos españoles.

Centros de recursos

La red de centros de recursos, dependientes de las consejerías de Educación, se constituyó para apoyar la enseñanza y difusión de la lengua y cultura españolas. Es un servicio de acceso libre y gratuito, cuya finalidad es ofrecer no solo un lugar de consulta de material bibliográfico y audiovisual, sino también un espacio de encuentro y de dinamización formativa y cultural. Tienen un servicio de préstamo.

Contamos con centros de recursos en 24 países.

Profesorado visitante

El profesorado visitante ejerce entre uno y cinco años, en función del país de destino, en centros de enseñanza primaria y secundaria, impartiendo fundamentalmente Español Lengua Extranjera (ELE), aunque también puede enseñar otras materias en español. Los términos de la colaboración, que incluyen condiciones laborales análogas a las del profesorado del país, se establecen mediante la firma de un acuerdo con el Ministerio.

Hay actualmente 1283 plazas. De estas, 1252 solo en Estados Unidos.

Auxiliares de conversación

Los programas de auxiliares de conversación pretenden fomentar el aprendizaje de lenguas en los niveles no universitarios.

Auxiliares de conversación españoles en el extranjero: este programa promueve el conocimiento y la difusión de la lengua

y cultura españolas en el exterior y posibilita que los participantes perfeccionen la competencia lingüística en el idioma del país de acogida. Los auxiliares van destinados a centros de países y colaboran con el profesorado de español en la adquisición y práctica de las destrezas orales por parte de los estudiantes.

Contamos con 854 plazas en estos 18 países, que se renuevan cada curso escolar.

Programas específicos para hijos de residentes españoles

Agrupaciones de lengua y cultura españolas (ALCE)

Las enseñanzas de lengua y cultura españolas van dirigidas a alumnado de nacionalidad española (o hijos de españoles) en edad escolar. En modalidad semipresencial, las clases se imparten fuera del horario escolar del país, se combinan con el uso de la plataforma virtual Aula Internacional y se articulan en los niveles de competencia en la lengua (desde A1 hasta C1) correspondientes al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Comprenden un máximo de diez años.

Existen 14 ALCE en 12 países, con 15 828 estudiantes.

Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación

La **Dirección General del Español en el Mundo (DGEM)** se creó por el Real Decreto 808/2021, como parte de la Secretaría de Estado para Iberoamérica y el Caribe y el Español en el Mundo.

Su objetivo es asegurar la coherencia de la acción del Estado en la proyección del idioma en el extranjero y optimizar todo el potencial que ofrece el español en el ámbito internacional.

Entre sus líneas de acción, la Dirección General está encargada de impulsar el pa-

pel del español como factor de crecimiento económico y competitividad internacional, acentuando su expansión tanto en ámbitos tradicionales como en campos de la comunicación, la ciencia, la tecnología, la innovación y la accesibilidad. Asimismo, persigue contribuir a una mayor cohesión de la comunidad hispanohablante a nivel global.

Conforme al Real Decreto 267/2022, la Dirección General del Español en el Mundo se estructura en dos Subdirecciones Generales:

- Subdirección General de Coherencia en la Acción de Fomento del Español.
- Subdirección General de Fomento del Español en el Mundo.

El **Instituto Cervantes** es la institución pública creada por España en 1991 para promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior. En sus actividades, el Instituto Cervantes atiende fundamentalmente al patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante. Está presente en los cinco continentes, en 88 ciudades de 45 países, a través de sus centros, aulas y extensiones. Además, cuenta con dos sedes en España, la sede central de Madrid y la sede de Alcalá de Henares.

Objetivos y funciones

- Organizar cursos generales y especiales de lengua española, así como de las lenguas cooficiales en España.
- Expedir en nombre del Ministerio de Educación y Formación Profesional los diplomas oficiales de español DELE y organizar los exámenes para su obtención.
- Actualizar los métodos de enseñanza y la formación del profesorado.
- Apoyar la labor de los hispanistas.
- Participar en programas de difusión de la lengua española y de la cultura en español.

La red de centros de recursos, dependientes de las Consejerías de Educación, se constituyó para apoyar la enseñanza y difusión de la lengua y cultura españolas.

La acción educativa y cultural del Estado español en el exterior es fundamental para ofrecer una imagen vigorosa y atractiva de país.

- Realizar actividades de difusión cultural en colaboración con otros organismos españoles e hispanoamericanos y con entidades de los países anfitriones.
- Gestionar la mayor red de bibliotecas españolas en el mundo.
- Publicar numerosos recursos digitales por medio del Centro Virtual Cervantes y poner a disposición del público interesado una biblioteca electrónica.

La **Dirección de Relaciones Culturales y Científicas** de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) es la entidad coordinadora de las relaciones culturales internacionales.

Además, existe una **Red de Representaciones y Centros Culturales** dependientes del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación y de la AECID.

Ministerio de Cultura y Deporte

La **Subdirección General de Relaciones Internacionales y Unión Europea**, dependiente de la Secretaría General de Cultura y Deporte, impulsa la promoción exterior de la cultura.

A través del programa Hispanex, se difunden la cultura y la lengua españolas en los sistemas educativos extranjeros, especialmente en los universitarios.

Ministerio de Hacienda y Función Pública

Acción Cultural Española (AC/E) es una entidad pública dedicada a impulsar y promocionar la cultura y el patrimonio de España, dentro y fuera de sus fronteras, a través de un amplio programa de actividades que incluye exposiciones, congresos, ciclos de conferencias, cine, teatro, música, producciones audiovisuales e iniciativas que fomentan la movilidad de profesiona-

les y creadores. Está participada al 100 % por la Dirección General del Patrimonio del Estado, dependiente del Ministerio de Hacienda y Función Pública.

Ministerio de Industria, Comercio y Turismo

ICEX España Exportación e Inversiones es una entidad pública empresarial de ámbito nacional que tiene como misión promover la internacionalización de las empresas españolas y la promoción de la inversión extranjera.

La participación en la acción cultural exterior se desarrolla a través de la División de Industrias Culturales.

Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital

La **Alianza para la Nueva Economía de la Lengua** es un órgano de gobernanza previsto para sumar agentes públicos y privados en el impulso de las medidas que se adopten. Estará presidida por la vicepresidenta primera y ministra de Asuntos Económicos y Transformación Digital y contará como vicepresidentes con los ministros de Cultura y Deporte y de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación.

En marzo de 2022 se ha aprobado el Proyecto Estratégico para la Recuperación y la Transformación Económica (PERTE) “Nueva Economía de la Lengua”. Se trata de un proyecto que tiene el objetivo de movilizar inversiones públicas y privadas para maximizar el valor del español y las lenguas cooficiales en el proceso de transformación digital a nivel mundial.

Se ha creado también el **Observatorio del español**, que se dedicará a estudiar la situación de nuestra lengua en el mundo, incluyendo la perspectiva de la nueva economía digital, y evaluará el seguimiento de los proyectos tractores incluidos en el PERTE.



Sería conveniente una auditoría para analizar las funciones de cada organismo público y evitar duplicidades, en la línea de racionalización de la administración pública.

Ministerio de Universidades

El Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE)

es un organismo autónomo, dependiente del Ministerio de Universidades, que actúa como Agencia Nacional para la gestión, difusión, promoción y estudios de impacto del programa Erasmus+ en el ámbito de la Educación y la Formación, además de otras iniciativas y programas educativos europeos. Asimismo, coordina y participa en proyectos nacionales e internacionales y, además, tiene entre sus funciones la de

contribuir a una mayor proyección internacional del sistema universitario español y su oferta.

Consideraciones generales

I. La acción educativa y cultural del Estado español en el exterior es fundamental para ofrecer una imagen vigorosa y atractiva de país.

II. Constatamos una cierta estabilidad en el estudio del español, a pesar de la ten-

Existe ya un Acuerdo administrativo entre los gobiernos de España y Francia. Podría servir de inspiración para iniciativas similares, teniendo en cuenta las particularidades del país correspondiente.

dencia global que subraya un descenso en el aprendizaje de idiomas, sobre todo en el caso de los países anglófonos. Habría que valorar la posibilidad de implantar el prestigioso programa de las International Spanish Academies (ISA) en el Reino Unido.

Podemos destacar el éxito del modelo de Secciones Bilingües en Europa central y oriental. También resulta muy atractivo el programa de Auxiliares de Conversación españoles.

Debe continuar el apoyo a la formación del profesorado de español, tanto de manera presencial como a distancia, aprovechando las nuevas plataformas tecnológicas.

Asimismo, tendrían que incrementarse los intercambios de profesores de lengua nativos, en el marco de la movilidad de docentes; de esta forma, ambas partes se beneficiarían de la calidad de la enseñanza ofrecida.

III. Contamos con diferentes entidades dependientes de distintos ministerios cuyo objetivo último coincide en la promoción y difusión de la lengua y la cultura españolas. Resaltamos la Dirección General del Español en el Mundo (DGEM), integrada en el Ministerio de Asuntos Exteriores, con dos Subdirecciones Generales cuyos fines no aparecen claramente delimitados. La propia DGEM comparte propósitos con la Unidad de Acción Educativa Exterior (Ministerio de Educación y Formación Profesional) y el Instituto Cervantes.

Tenemos otras instituciones como la Alianza para la Nueva Economía de la Lengua, el Observatorio del español o la Acción Cultural Española.

Sería conveniente una auditoría para analizar las funciones de cada organismo

público y evitar duplicidades, en la línea de racionalización de la administración pública.

IV. Se deberían impulsar los convenios entre universidades españolas y de otros países para implantar dobles titulaciones, impartidas una parte en España y otra en el país correspondiente en las lenguas respectivas. Esta modalidad de estudios ya se da entre Francia y España con un notable éxito.

V. También es muy aconsejable la organización de eventos culturales en el exterior, como exposiciones o festivales, con participación público-privada. Contar con el patrocinio de la iniciativa privada, como una actividad de mecenazgo, supondría un alivio para el Estado en cuanto a los costes organizativos.

VI. Finalmente, debería explorarse la posibilidad de establecer alianzas estratégicas entre España y otros países con una lengua de proyección internacional, para fomentar en cada territorio el aprendizaje de la lengua del otro país o, si cabe, la implantación de la doble titulación de bachillerato, reconocida por ambas partes. En esta línea, existe ya un Acuerdo administrativo entre los gobiernos de España y Francia. Podría servir de inspiración para iniciativas similares, teniendo en cuenta las particularidades del país correspondiente.

Como hemos visto, muchas son las propuestas del Estado español con unos logros considerables. No obstante, en un ámbito tan amplio y tan abierto como el de la acción educativa y cultural de España en el exterior, siempre hay un espacio para nuevas aportaciones y sugerencias.

Entrevista



Entrevista a Yan Perron, *Inspecteur général* de Educación

Fernando Gurrea Casamayor
Consejero de Educación en Francia

El entrevistado ha desarrollado una labor constante y excelente en la enseñanza y difusión de la lengua española y su cultura, desde sus inicios como docente de español en 1984. Desde 2016, ocupa el cargo de *Inspecteur général de l'Éducation, du sport et de la recherche, groupe de langues vivantes- espagnol* del Ministerio de Educación francés.

En permanente relación con España y la cultura española, ha recorrido diversos lugares, en Francia y en otros países, dedicado a la enseñanza de nuestra lengua en diversos niveles de la administración. Ha mantenido una estrecha relación con las instituciones españolas y con la Consejería de Educación en Francia en particular. Ha estado a cargo de las Secciones Internacionales Españolas y de la formación del profesorado. En los últimos años, ha constituido un nexo de unión fundamental entre la administración educativa francesa y la labor de la Consejería.

Actualmente es miembro del Consejo Editor de la revista Calanda de la Acción Educativa Exterior de España en Francia.

Te estamos muy agradecidos por darnos la ocasión de conocer con más profundidad tu trayectoria profesional y, por qué no, personal, en relación con la lengua española y su cultura.

Yann Perron y el Consejero de Educación, Fernando Gurrea



Escuchándolos casi en bucle, memoricé textos de Lorca, Alberti, Cernuda, pero también de Góngora o Manrique, sin entenderlo todo necesariamente, pero con una total entrega.

Tras toda una vida dedicada al español y a su cultura, la pregunta obligada es: ¿por qué el español? ¿Qué provocó el acercamiento y posterior dedicación profesional hacia nuestra lengua?

Es muy sencillo de explicar: comencé a estudiar español en la escuela secundaria, en el cuarto grado (equivalente a 2º ESO), como muchos estudiantes de mi generación. En ese momento, mi imagen del mundo hispánico probablemente estaba relacionada con representaciones estereotipadas y poco auténticas: paisajes, celebridades, elementos de la historia de los países de habla hispana que recogía aquí y allá, elementos a veces desordenados y ciertamente muy fragmentarios. En cualquier caso, ya tenía la impresión de situarme frente a una variedad geográfica fascinante y casi ilimitada debido a la inmensidad de los territorios y las poblaciones del mundo hispanohablante. Entonces ya viajaba mentalmente por los mapas geográficos, a la espera de los viajes de verdad: Sevilla, Buenos Aires, Veracruz, Segovia, Cartagena de Indias... todos estos lugares que entraban en un imaginario personal y a los que añadía celebridades de todos los ámbitos: Pizarro, Sancho Panza, Picasso, Bolívar... Eran solo fragmentos bastante desordenados, como piezas de un rompecabezas en construcción conectadas por una historia y también por un idioma común, ciertamente, pero un rompecabezas aún ilegible. Descubrí gradualmente que las piezas del puzzle aún dispersas podían articularse siguiendo una lógica y así satisfacer mi curiosidad, pero pronto también descubrí que se multiplicaban en número infinito, lo que finalmente me alegró aún más. Poco después, la mejor manera de comprender los vínculos entre todos estos elementos fue aprender el idioma de forma más profunda. Mi profesor de secundaria me prestó un día los discos del cantautor español Paco Ibáñez, bastante conocido en Francia en ese momento. Escuchándolos casi en bucle, memoricé textos de Lorca, Alberti, Cernuda, pero también de Góngora o Manrique, sin entenderlo todo necesariamente, pero con una total entrega. Había

encontrado estas joyas, sin ser consciente de su alcance, e ignoraba que el tesoro era inagotable.

Al mismo tiempo, debo decir que he sentido también una verdadera pasión por el inglés, la cultura británica y de los Estados Unidos, alimentada tanto por mis estancias allí, como por la música de los años 70.

El papel de mis profesores de secundaria y luego de preparatoria fue determinante: me enfrentaron a textos que fueron catalizadores para el adolescente que era en ese momento: textos literarios españoles o latinoamericanos que me abrieron los ojos a realidades humanas y sociales muy poderosas en términos de imágenes y símbolos. Encontré una escritura que también era muy nueva para mí y que abría otros horizontes.

La profundización en el estudio de la lengua y la literatura en la universidad hizo el resto. Tuve allí profesores destacados y, poco a poco, su labor docente me sirvió de ejemplo. También quise compartir con otros mi pasión por este mundo que se superponía al mío, que, podríamos decir, se fusionaba con él y lo enriquecía, lo multiplicaba. Al mismo tiempo multiplicaba las formas de expresar y ver las cosas, sumándose a otros idiomas o lenguajes en los que siempre he disfrutado ejercitarme.

Para terminar, los numerosos viajes por España y América potenciaron el placer de descubrir nuevos horizontes, en todos los sentidos de la palabra. Aún hoy, sigo visitando esos lugares, por supuesto.

Tu vida académica ha sido larga y fructífera, en el tiempo y en el espacio. ¿Cómo ves ahora este recorrido? ¿Qué aspectos destacarías de tu vida académica? ¿Qué echas de menos de otras etapas?

Se trata de estudios que posteriormente tuvieron su continuidad con exámenes y oposiciones, como muchos colegas docentes... Es un recorrido universitario bastante extenso, ya que nada se logra en poco tiempo en este campo, pero probablemente siempre he deseado que eso nunca termine. Sigo leyendo, aprendiendo –no de la



Yan Perron junto a profesores e inspectores franceses y asesores de la Consejería de Educación en Francia.

misma manera, por supuesto—, pero siempre con placer y pasión, eso no ha cambiado. Como joven estudiante, tuve la enorme suerte de seguir los estudios que elegí y poder dedicarme a los temas de trabajo que me interesaban, contando siempre con el apoyo necesario para llevarlos a cabo. Durante mi preparación para las oposiciones de acceso a la educación nacional, no tenía realmente conciencia de un futuro profesional concreto, y fue solo entonces cuando comprendí que mi vida adulta y mi pasión podrían compaginarse, y debo decir que el tiempo me dio la razón. Como era de esperar, mis primeras funciones como profesor en la educación secundaria y luego como inspector me alejaron un poco de la investigación universitaria. Quise seguir simultáneamente las dos actividades: por un lado, la enseñanza a tiempo completo en la educación secundaria y el bachillerato, y por otro la investigación, pero no pude mantener el ritmo... Además, mi familia estaba creciendo, cosa que me llenaba de felicidad, así que aparqué la investigación en favor de la enseñanza y la formación.

En los últimos años, el español ha conocido un “momento dulce” en Francia. Las cifras de estudiantes de español, de estudiantes ERASMUS en España y de los programas bilingües (Bachibac, Secciones Internacionales...), así como los estudiantes en universidades españolas han ido en aumento. ¿A qué crees que es debido?

A decir verdad, no solo en los últimos años. Han pasado varias décadas desde que el español se convirtió en el segundo idioma más estudiado después del inglés. Pero es cierto que el programa Erasmus desarrollado a fines de los años 80, así como la constante creación de secciones europeas, bilingües e internacionales en las instituciones educativas, han consolidado aún más el interés de los estudiantes de secundaria por aprender español. La idea de Europa ha ido ganando terreno, y el número de viajes, intercambios, asociaciones, hermanamientos y todo tipo de colaboraciones ha aumentado considerablemente.

España y Francia no solo son países vecinos, sino también amigos; nuestros in-

...hoy no faltan recursos ni herramientas, esta es una realidad bastante reciente en la historia del aprendizaje de idiomas, y estoy convencido de que todo esto aún puede prosperar.

tercambios tienen un futuro prometedor, en eso confío firmemente, y esta confianza mutua es determinante. Además, más allá de las opciones políticas comunes en materia de estudios y formación, nuestros dos países sienten una gran atracción mutua; nuestras identidades respectivas, los paisajes y las ciudades, el patrimonio cultural y artístico, así como el patrimonio inmaterial, desempeñan un papel importante de manera natural.

En tus intervenciones en los diferentes actos, das mucha relevancia al papel de la cultura en el aprendizaje de la lengua. ¿Qué crees que es lo más importante para aprender español? ¿Cuáles son las claves para los estudiantes de lengua española que quieran profundizar en su conocimiento?

La lengua y la cultura son inseparables en el aprendizaje de cualquier idioma. Esta interrelación le da sentido al propio aprendizaje y abre a los estudiantes a realidades que a menudo desconocen, al menos en una parte. También los aleja de las representaciones estereotipadas del otro, permitiendo matizar su visión del mundo y su forma de pensar. Aprender un idioma, perdonen la obviedad, es para comunicarse, para facilitar la intercomprensión en todos los niveles, tanto en la vida cotidiana como en el ámbito de las ideas y los modelos sociales, en una visión amplia del individuo. Por supuesto, también facilita el acceso a la dimensión internacional de ámbitos como el comercio, la investigación científica, el deporte y una amplia gama de actividades profesionales. El uso del idioma es principalmente social y, por lo tanto, en la enseñanza escolar, no se puede ignorar la dimensión cultural en su diversidad. Esto significa que en el aula, los profesores recurren a documentos auténticos que destacan, de manera selectiva según los niveles, los aspectos más destacados de los países de habla hispana (costumbres, historia, geografía, producciones artísticas de todo tipo, tanto

del pasado como del presente). Esta abundancia de enfoques posibles respecto al idioma y la cultura es una oportunidad, ya que es prácticamente inagotable y atrae poderosamente a los estudiantes. Otro factor importante es la posibilidad del viaje o la estancia lingüística. Las instituciones educativas deben apoyar estas iniciativas, ya que es una oportunidad destacada para descubrir las realidades de España “en vivo”. Los ministerios de educación de nuestros dos países han implementado numerosos programas para fomentar la movilidad, tanto para los estudiantes como para el cuerpo docente.

Por otra parte, el fácil acceso a películas y series de televisión en español amplía las oportunidades de escuchar el idioma y conocer mejor algunos aspectos de la sociedad o momentos de la historia de España y los países de América Latina. La prensa digital, así como el mejor contenido de Internet, también son recursos sólidos para progresar en el aprendizaje y está comprobado que su uso es muy válido. Ciertamente, hoy no faltan recursos ni herramientas, esta es una realidad bastante reciente en la historia del aprendizaje de idiomas, y estoy convencido de que todo esto aún puede prosperar.

¿Cuál ha sido tu experiencia personal en España? Cuando piensas en el tiempo pasado en España, qué te viene a la memoria. ¿Tienes algún recuerdo de especial significado personal?

Tuve la oportunidad de viajar esporádicamente por España durante mis años de instituto, especialmente por Andalucía, pero fue después de obtener mi Licenciatura, durante el año que pasé en Salamanca como asistente de lengua francesa, cuando todo cambió. Fue un año de descubrimientos de todo tipo, aparentemente poco académicos, pero en realidad extremadamente formativos en cada momento. Fue como una vida paralela ofrecida en otro lugar, como una pausa en mi trayectoria académica, pero su impacto fue poderoso. Más tarde, durante mis años de enseñan-

za, me fui con mi familia a un intercambio de puesto por puesto. Pasamos un año en Melilla, esa ciudad tan peculiar en la costa africana, donde todo parece un poco híbrido, debido a la mezcla de culturas, religiones, idiomas, épocas y estilos. Mis hijos aprendieron español en la escuela primaria y a menudo recuerdan esa experiencia singular e imborrable en una especie de otro lugar, nuevamente en el curso de mi vida profesional, personal y familiar. Innumerables estancias en todas las regiones, creo, para seguir descubriendo lo que cada una tiene para ofrecer, completando poco a poco el rompecabezas...

¿Cómo has visto evolucionar España? ¿Cuál es la imagen que se tiene de España en estos momentos desde tu punto de vista?

Mis primeras estancias, digamos significativas, en España ocurrieron en una época de profundos cambios en su sociedad. Algunas ciudades adoptaron estos cambios más rápidamente que otras, pero con el tiempo la evolución se extendió prácticamente por todo el territorio, desde las grandes ciudades hasta los pueblos, tanto en la costa mediterránea como en la atlántica, y por las llanuras de Castilla. La movida es una de las expresiones de esos cambios de principios de los años 80 que pude observar, e incluso vivir en persona, ya que la sociedad española también se mostraba muy receptiva a todo lo que venía del extranjero. Además, la entrada de España en la Comunidad Económica Europea, y posteriormente en la Unión Europea, supuso un poderoso motor de desarrollo económico. No se puede afirmar que el progreso haya sido el mismo en todos los lugares, ya que se puede apreciar que la desigualdad social sigue siendo considerable. Al mismo tiempo, el país no escapa a desafíos de mayor escala, como el cambio climático y la escasez de agua, o el crecimiento urbano descontrolado, por ejemplo. España, al igual que otros países vecinos, incluida Francia, debe enfrentar desafíos a corto, mediano y largo plazo. Las últimas décadas

han demostrado su capacidad para abordarlos valientemente, a pesar de su complejidad, y para encontrar equilibrios, pero es importante mantenerlos a largo plazo. España está abierta al resto del mundo y proyecta una imagen positiva, dinámica y acogedora, en contraste con el aislamiento que sufrió en el pasado. Creo que esta apertura es crucial para enfrentar todos los desafíos que el país debe afrontar en la actualidad y en un futuro cercano.

En relación a la literatura y la cultura en general, ¿cuáles son tus grandes aficiones? ¿Serías capaz de elegir tres obras clave de entre la literatura en español? ¿Y de otras artes?

Debo decir que no pongo ninguna barrera a mis lecturas y a la cultura en general: ni geográficas, ni de géneros, ni de estilos, ni de épocas... Ninguna jerarquía me parece posible en este sentido y, en cuanto a mis lecturas, me dejo guiar por la emoción que me produce cada página. Lo mismo ocurre con un grabado, un objeto, una película, una coreografía, o un edificio. Pero debo decir que todo esto no es algo fijo, ya que mis gustos pueden evolucionar con el tiempo o las circunstancias. Si hablamos de obras clave, una de mis elecciones podría ser “La vida de Lazarillo de Tormes” por la vitalidad, la vivacidad del texto y la representación de esa fascinante época que fue el Siglo de Oro español para mí; pero también sería un homenaje al autor al que siempre se llama “el autor” sin mencionar nunca su nombre, de alguna manera, a todos esos autores anónimos que nos deleitan con textos brillantes. También añadiría con mucho gusto otros textos de la literatura española o latinoamericana que han sido muy significativos para mí; los títulos no faltan: “La Regenta” (L. A. Clarín), “Los viejos amigos” (R. Chirbes), “Romancero gitano” (F. García Lorca), “La casa verde” (M. Vargas Llosa), “El libro de arena” (J-L. Borges), “Los adioses” (J. C. Onetti), “El lanzamiento” (R. Arlt), “El lugar” (Mario Levrero), “Muerte por alacrán” (Armonía Somers), “West Indies Ltd” (N. Guillén), “Los niños

Si hablamos de obras clave, una de mis elecciones podría ser “La vida de Lazarillo de Tormes” por la vitalidad, la vivacidad del texto y la representación de esa fascinante época que fue el Siglo de Oro español para mí.

... la enseñanza del español en Francia, en la educación secundaria, goza de muy buena salud. Desde hace mucho tiempo, es el segundo idioma más enseñado después del inglés, y cuenta con aproximadamente tres millones y medio de estudiantes y más de veinte mil profesores...

tontos” (A-M. Matute), “Canto general” (P. Neruda), “Cinco mujeres y media” (F. González Ledesma), “Redoble por Rancas” (M. Scorza), pero ¿cuál elegir para responder a la imposible demanda de solo quedarme con tres?

En otros campos como la danza, la música, el cine, la arquitectura y la escultura, me resulta muy difícil escapar una vez más a una lista sin restricciones: Cristina Hoyos, Blanca Li, Camarón, Pau Donés, El cuarteto Cedrón, Jordi Savall, Tete Montoliu, Rafael Moneo, Luis Barragán, Enrique Nieto, Luis Buñuel, Icíar Bollaín, Ricardo Darín, Juan José Campanella, M. Barceló, Antoni Tàpies, Antonio López García, Martín Chambi, Atín Aya, Carlos Giménez... Veinte países hispanohablantes, innumerables culturas que se superponen y se entrelazan entre sí y con otras. Esta riqueza y variedad que nos ofrece el mundo hispanohablante es una verdadera oportunidad para todos los hispanistas.

Tu relación con la Consejería de Educación ha sido muy estrecha y fructífera. ¿Qué destacarías de esa colaboración? ¿Cuáles crees que son los frutos más importantes?

En efecto, trabajamos juntos de manera muy armoniosa en temas a veces complejos, pero siempre orientados hacia la apertura y la cooperación. Nuestras relaciones son excelentes porque se basan en la confianza mutua, así como en el deseo común de avanzar en beneficio de los estudiantes y los profesores, y también en el deseo de una mejor comprensión de nuestros amigos y vecinos europeos. Varios ámbitos de actuación común nos ocupan regularmente a lo largo del curso: los asistentes de idiomas, la formación de profesores e inspectores de español en colaboración con varias universidades españolas, el Bachibac, las secciones internacionales y, más recientemente, el Bachillerato Internacional francés (BFI), cuya implantación ha requerido numerosas reuniones preparatorias. Recientemente, también inauguramos juntos secciones internacionales en colegios con

diversidad social y colaboramos en la definición de algunos aspectos del programa del Bachillerato Internacional francés (BFI).

Respecto al futuro del español en Francia, ¿cuál será su evolución y su papel dentro del sistema educativo? ¿Cuáles son las principales líneas para avanzar en su difusión y aprendizaje?

Debo decir que la enseñanza del español en Francia, en la educación secundaria, goza de muy buena salud. Desde hace mucho tiempo, es el segundo idioma más enseñado después del inglés, y cuenta con aproximadamente tres millones y medio de estudiantes y más de veinte mil profesores (estas cifras no incluyen la educación superior). Sin embargo, estas dos lenguas dominantes no deben hacer olvidar otros idiomas como el alemán, italiano, portugués, ruso, chino, etc., ya que la opción educativa de nuestro sistema educativo es la del plurilingüismo. La oferta puede variar en función de las distintas instituciones educativas, pero casi siempre incluyen el español. Esta posición sin duda privilegiada no debe frenar, sino más bien estimular el espíritu de iniciativa y dinamismo de los equipos educativos y, en particular, entre los profesores, para que los estudiantes mantengan su curiosidad y gusto por este idioma y por los países que lo hablan. La oferta del ministerio francés de estancias profesionales, organizadas por France Éducation International, así como muchas iniciativas de muchos equipos de profesores, que organizan estancias escolares en España para sus estudiantes, están dando excelentes resultados en cuanto a motivación para el aprendizaje del idioma y el descubrimiento del país. El éxito de la construcción europea pasa por estos intercambios ya muy numerosos, que deben mantenerse e, incluso, crecer y evolucionar con el tiempo. El intercambio de información, la difusión de documentos de todo tipo (películas, series, música, reportajes, retransmisiones de eventos deportivos u otros), los intercambios individuales o colectivos a través de los medios digitales actuales han permitido



Inauguración de la sección española de Vitrolles (Marsella)

un aumento espectacular de contactos con el español, y debemos alegrarnos por ello, ya que todo esto tiene como resultado una gran dinamización del aprendizaje.

Los hermanamientos entre instituciones de ambos países están cada vez más respaldados por proyectos de naturaleza muy diversa y en un espectro de disciplinas que ahora se amplía, y son estos proyectos los que dan consistencia a los intercambios. Por lo tanto, deben fortalecerse tanto como sea posible, siempre asegurando una coherencia con los perfiles de los estudiantes y sus intereses. Estos últimos años, la Consejería de educación, el Colegio de España y el Instituto Cervantes han propiciado colaboraciones de diversa índole (forma-

ción pedagógica para el cuerpo docente, encuentros con grandes escritores españoles, seminarios de formación continua para inspectores, certificación de nivel de lengua...). Este tipo de cooperación en el ámbito educativo y cultural es esencial para ambos países y estoy convencido de que se fortalecerá aún más en los años venideros.

Finalmente, ¿cuál sería tu mensaje para quienes se dedican a la enseñanza del español y la cultura en español?

Quisiera recordarles que pueden sentirse unos afortunados, ya que en sus tareas de enseñanza se encuentran ante un campo de posibilidades prácticamente ilimitado. Los programas que sirven de marco

a sus decisiones didácticas y pedagógicas están ahí para guiarlos, evitando el estancamiento o la omisión de los elementos más esenciales en la progresión académica, tanto en el colegio como en el instituto, pero a la vez permiten una gran libertad pedagógica, y les corresponde hacer uso de ella para hacer progresar a todos sus estudiantes en el aprendizaje del idioma y en su conocimiento del mundo hispanohablante.

También les deseo el mismo disfrute y placer intelectual que he tenido yo como estudiante, profesor o inspector. Esta sensación ha estado presente en cada una de estas etapas y realmente ha sido un motor en mi carrera. El concepto de “enseñar deleitando” no es nuevo, ya que a menudo se remonta a Horacio y, más tarde, a los humanistas, pero sigue siendo relevante en la actualidad, obviamente.

Reseñas



Exposición: *Fernande Olivier et Pablo Picasso dans l'intimité du Bateau-Lavoir*

Musée de Montmartre, 14 octobre 2022-19 février 2023; museedemontmartre.fr

Ana Belén García López

Historiadora. Secretaria general de la Consejería de Educación en Francia

Fernande Olivier (1881-1966): modelo, artista y escritora, compañera de Pablo Picasso (1904-1912), testigo de excepción, como habitante del Bateau-Lavoir, de la vida de Montmartre en los inicios del siglo XX y del nacimiento del cubismo.

El Museo de Montmartre, en colaboración con el Museo Picasso de París, en el marco de la Celebración Picasso (1973-2023) presentó la exposición “Fernande Olivier et Pablo Picasso dans l'intimité du Bateau-Lavoir”, abierta al público de octubre de 2022 a febrero de 2023.

Fue una exposición dedicada a los recuerdos de Fernande Olivier (1881-1966): modelo, artista y escritora, compañera de Pablo Picasso (1904-1912), testigo de excepción, como habitante del Bateau-Lavoir, de la vida de Montmartre en los inicios del siglo XX y del nacimiento del cubismo.

A través de su relato, extraído de los libros “Picasso et mes amis” (1933) y “Souvenirs intimes” (1988), se desvela el interior de la bohemia montmartriana en torno al *Bateau-Lavoir*, emblemático edificio de madera situado en el nº 13 de la calle Ravignan, dividido en talleres de artistas desde 1889, cuyo nombre se debe a la ropa tendida en sus ventanas, semejante a un gran lavadero, que albergó a los más grandes artistas del siglo XX; entre ellos, pintores, poetas o actores, tales como Picasso,

Juan Gris, Modigliani, Van Dongen, Suzanne Valadon, Maurice Utrillo...

Siguiendo el hilo de sus recuerdos, la exposición nos sumerge tanto en la inti-



Musée de Montmartre
Licencia: CC BY-SA 2.0 . Wikimedia Commons

La muestra aborda la situación de la mujer en los inicios del siglo XX, el silencio al que estaba condenada, representado en las mujeres del Bateau-Lavoir.

midad de la vida de Picasso como en su evolución artística. Nos revela el encuentro de Fernande con el artista en una noche de tormenta de agosto de 1904, cuando volvía a su casa en *Bateau-Lavoir*; su vida en común desde septiembre de 1905, en la que aporta evidencias del carácter atento y posesivo a la vez del pintor malagueño, quien llegó incluso a dedicarle un altar en su taller, a encerrarla e impedirle trabajar. Sin embargo, Fernande confiesa que fue feliz en esa etapa.

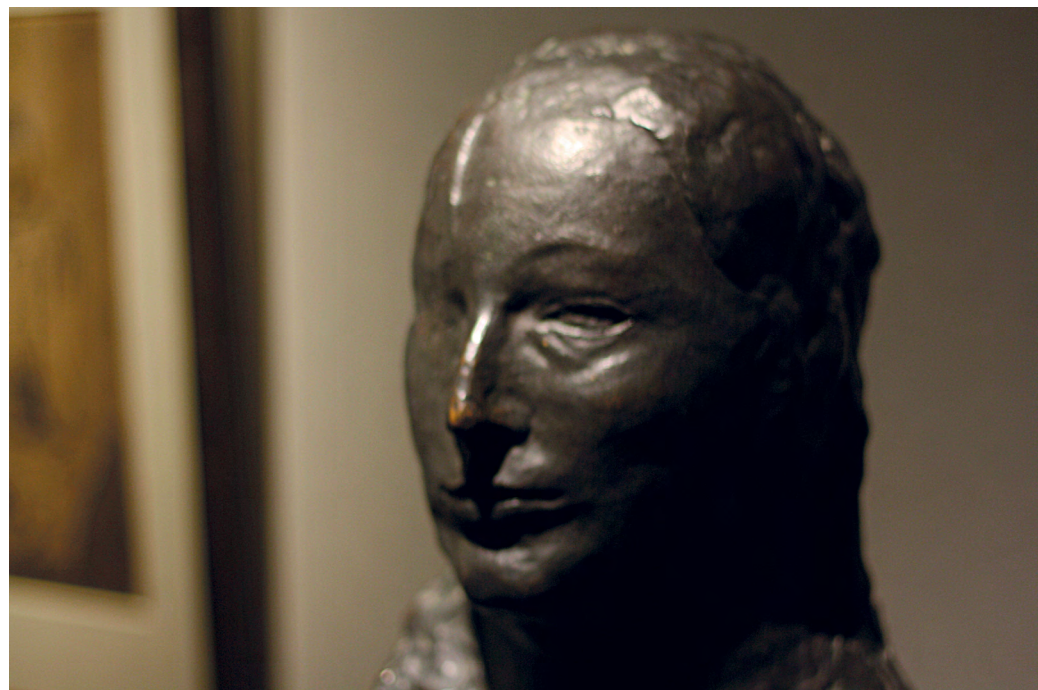
Descubre la personalidad del artista, muestra su carácter taciturno y silencioso, su inmensa creatividad, su incansable capacidad de trabajo, su dificultad para separarse de sus obras. Muestra, además, su taller austero y mísero, donde se daban cita artistas de todos los horizontes y servía de refugio a sus compatriotas, entre los que destacaban algunos compañeros de Barcelona, como Canals, y Sunyer, introducidos a través de varias de sus obras, en las que Fernande sirvió de modelo.

Mediante fotos, poemas y litografías presenta a los compañeros de bohemia: Apollinaire, Braque, Derain, Laurencin, Le

Douanier Rousseau, Matisse, Max Jacob, Van Dongen... sus reuniones en algún bar de la Butte de Montmartre, en el *Lapin Agile*, los sábados en casa de los Stein, las veladas "Vers et prose" en la *Closerie des Lilas*, la organización de la mítica fiesta en honor de Henri Rousseau, que marcaron unos años de miseria, pero felices, al decir de la autora y de los testimonios nostálgicos de varios de los integrantes de la denominada banda Picasso.

Como testigo excepcional, Fernande muestra con claridad la evolución artística de la obra picassiana, del período rosa al cubismo. Lo hace a través de varias pinturas de Picasso, inspiradas en su cara y su figura, que ilustran la transformación de su obra y sus experimentos, con la introducción de elementos geométricos para representar el cuerpo, eliminando las líneas curvas y los efectos de perspectiva, descomponiendo el trazo, las tonalidades y los volúmenes. Incluso explica los elementos que identifican dicho movimiento artístico y lo separan del arte abstracto, con obras de otros cubistas que siguieron los pasos de Picasso.

Madame Fernande Olivier
Licencia : CC BY-SA 2.0. flickr





Retrato de Fernande Olivier, 1909, Pablo Picasso
Licencia : CC BY-SA 2.0. flickr

En un espacio adicional, dedicado a Fernande como modelo y artista, la muestra aborda la situación de la mujer en los inicios del siglo XX, el silencio al que estaba condenada, representado en las mujeres del *Bateau-Lavoir*, modelos profesionales o artistas, o ambas facetas a la vez.

En muchos casos eran compañeras de artistas como Marcelle Braue, Benedette Ca-

nals, Alice Derain y Guus Van Dongen, o artistas confirmadas como Marie Laurencin y Suzanne Valadon. Tenían en común ser fuente de inspiración y buscar su emancipación en un entorno masculino, a menudo misógino, que las relegaba a la dependencia del artista masculino y les negaba su apoyo, como le ocurrió a Fernande cuando le pidió consejo a Picasso porque deseaba pintar.



Bateau-Lavoir
Licencia: CC BY-SA 4.0 . Wikimedia Commons

Por último, se debe subrayar que se trata de una exposición presentada magistralmente, destacada no sólo por los textos, fotografías, pinturas, esculturas y litografías que la componen, sino por el lenguaje didáctico empleado, el diálogo directo enta-

blado por la propia autora con el espectador, atrapando su atención en una especie de inmersión virtual en el ambiente de la bohemia parisina de aquellos años míseros, pero felices, llenos de esperanza y decisivos para el arte contemporáneo.

Qué hacer con un pasado sucio, de José Álvarez Junco

Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2022

Alberto de los Ríos Sánchez

Asesor técnico. Consejería de Educación en Francia

... es una obra de gran utilidad para el docente de Historia y, en general, para el interesado en el conocimiento profundo de la sociedad española y su pasado reciente.

El oficio del historiador se enfrenta en ocasiones a cuestiones complejas y a posiciones difíciles en el seno de las sociedades en las que se inserta. José Álvarez Junco reflexiona en la esta obra de 2022 acerca de los momentos más traumáticos de la historia reciente de España con la mirada reposada y analítica que proporciona una carrera acreditada como investigador.

Qué hacer con un pasado sucio es una obra de gran utilidad para el docente de Historia y, en general, para el interesado en el conocimiento profundo de la sociedad española y su pasado reciente, sin el cual no se puede entender el momento en el que vivimos.

Álvarez Junco, de amplia formación pluridisciplinar, ha profundizado en su obra historiográfica en el análisis del relato nacional español. En una de sus obras clave, “Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX”, publicada en 2001, llevaba a cabo un estudio sobre la construcción de la identidad nacional durante el siglo XIX, aunque su producción historiográfica se adentra en otros asuntos claves de la

conformación política de España como el anarquismo o personajes como Alejandro Lerroux.

El “pasado sucio” que Álvarez Junco repasa no es otro que la guerra civil, la dictadura de Franco y la Transición, tres etapas cruciales del siglo XX, con la intención de rastrear la construcción de la imagen colectiva que se ha reflejado tanto en la memoria como en el relato histórico, los cuales distingue con claridad. Como historiador de larga mirada reivindica el propio papel del historiador como científico social, como intelectual y voz pública que allana, prepara y facilita el camino de una manera racional y basada en datos a la memoria histórica, que se mueve en el campo de la vivencia común de lo emocional y lo simbólico. Diferencia así, en esta obra, tres niveles de discurso: el del historiador, el de los partidarios de la memoria y el de los gobernantes y la política conmemorativa. Historia, conmemoración y mito son los tres términos que sirven para recorrer el camino de la construcción del relato nacional desde 1898 y la revisión del gran trauma

La historia como disciplina de estudio e investigación, racional, crítica, basada en evidencias frente a la memoria como búsqueda de sentido, trata de distanciarse del objeto de estudio para construir un relato alejado del sentimiento.

(todo gira, en realidad, sobre la guerra civil, señala Álvarez Junco) hasta llegar a la Transición.

Resulta de un enorme interés el capítulo que dedica al marco internacional, a las otras memorias de países que tuvieron que hacer frente a un pasado sucio, y que encontraron sus propias vías de enfrentarse con sus episodios oscuros. Desde la Francia de Vichy al genocidio armenio, pasando por la propia Alemania nazi y las dictaduras latinoamericanas, Álvarez Junco repasa esos “otros pasados difíciles de digerir”, extrayendo unas conclusiones de gran utilidad para nosotros sobre la importancia de la legalidad y del valor justicia como guía, así como la de la necesidad de una justicia internacional con capacidad de actuación real.

Por otra parte, una de las preocupaciones constantes en toda esta obra es la definición de términos, hasta el punto de dedicar un capítulo completo a este objetivo. La primera de las distinciones, para el autor estrictamente necesaria, es la realizada entre historia y memoria. Desde el punto de vista teórico y, quizás, epistemológico, se trata de un ejercicio imprescindible para el oficio de historiador y para el oficio de docente. La historia como disciplina de estudio e investigación, racional, crítica, basada en evidencias frente a la memoria como búsqueda de sentido, trata de distanciarse del objeto de estudio para construir un relato alejado del sentimiento. La memoria evoca esos sentimientos colectivos reconstruyendo, como hacemos los individuos, constantemente el recuerdo. No por ello se oponen la historia y la memoria, ya que la historia allana el terreno donde fecunda la memoria y la hace más cercana a los hechos.

Por lo demás, dentro del trabajo de definición conceptual tres conceptos son objeto de distinción por parte de Álvarez Junco: memoria colectiva, memoria histórica, justicia transicional. La memoria colectiva resulta una idea un tanto difusa que nos remite a la necesidad de un relato común para la constitución de las naciones, de ahí que esté en estrecha relación con la

José Álvarez Junco Qué hacer con un pasado sucio



fuerza de los nacionalismos y su capacidad de construir un relato homogéneo y sencillo, sin matices, capaz de aglutinar a una población en su conjunto. El concepto de memoria histórica, más reciente, remite al intento de esclarecer hechos, recuperar del olvido y hacer justicia y reparación de los daños ocasionados por un “pasado sucio”. Y conecta, además, con el último de los tres conceptos, el de “justicia transicional”, especialidad del derecho público que ha nacido al albur de la necesidad de reconciliación y pacificación en procesos de transición (como es el caso español) en, al menos, cinco campos: la justicia penal, la verdad histórica, la reparación de las víctimas, la reforma institucional y la transformación de los símbolos y monumentos públicos.

Además del recorrido en el tiempo –por el pasado sucio– y en el espacio –los otros pasados difíciles– y del esfuerzo por la definición de los conceptos clave que sirven para el estudio del pasado más doloroso,

el autor dedica unos capítulos conclusivos a lo que nos queda por hacer en la gestión y digestión de ese pasado sucio con dos grandes ideas que sobrevuelan la obra: la necesidad de la enseñanza del pasado y la obligación de respetar la pluralidad en el relato, lo que encierra ciertas contradicciones inherentes a la condición de un sistema democrático en sí mismo plural.

Para el docente de Historia de España, la obra se convierte en una de esas referencias obligadas sobre la propia labor transmisora de la enseñanza y de los sistemas educativos. El propio Álvarez Junco hace un repaso de los programas escolares y los libros de texto en la actualidad. De esta forma, señala la importancia del estudio de estos períodos “traumáticos” con el máximo rigor, pluralidad de enfoques y como procesos sociopolíticos complejos, pero con precisión en los términos (sin evitar el uso del concepto “dictadura”, por ejemplo, o “golpe de Estado”, en el caso de julio de 1936) y en el marco del contexto internacional. Lo que no es óbice para que, al tiempo, reivindique la necesidad de cumplir con las obligaciones en materia de Derechos Humanos en la apertura de fosas y exhumaciones, bancos de ADN y otras reparaciones en materia de justicia y de la pertinencia de la ya aprobada Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática.

La construcción de un relato no termina nunca, la digestión de los traumas, tampoco. La memoria va evolucionando con la sociedad como nos ocurre a nosotros mismos, mientras que la historiografía trata de hacer un relato basado en datos y explicaciones racionales en los que el docente de historia debe basar su labor de enseñante, pero también atender a las necesidades sociales como ciudadano y voz acreditada que ayuda a tejer, como discípulos de Clío, una memoria más veraz. No es fácil la tarea del docente de historia, aún menos la del docente de la historia de nuestra “mater dolorosa”, España, cuya historia ha sido objeto de relatos a veces interesados como la Leyenda Negra o impetuosos como la “unidad de destino en lo universal” de la dictadura franquista. Una España europea, moderna, abierta, globalizada y diversa se presenta al mundo tratando de restañar las heridas de un “pasado sucio”, evocando la memoria histórica, avanzando en la justicia y la reparación del dolor pasado, con las dificultades propias de la herencia de ese pasado. En esa obra de largo aliento, el docente de historia, apoyado en trabajos historiográficos como “Qué hacer con un pasado sucio” y en la obra de historiadores como Álvarez Junco, aporta su valioso grano de arena en las mentes de las generaciones venideras.

Para el docente de Historia de España, la obra se convierte en una de esas referencias obligadas sobre la propia labor transmisora de la enseñanza y de los sistemas educativos.



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
ACCIÓN EDUCATIVA EXTERIOR



AC/E
ACCIÓN CULTURAL
ESPAÑOLA

Picasso
Celebración
— 1973.2023