18

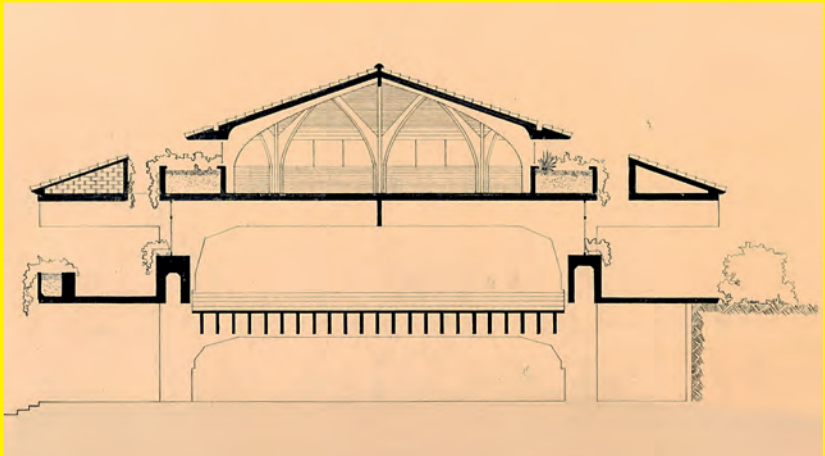
Fuentes de conocimiento de la historia

Curso 2011 / 2012

“ESTUDIO”

Boletín de actividades

Junio 2012



Editorial

Fuentes de conocimiento de la historia

Este número del *Boletín* presenta una selección de actividades realizadas con nuestros alumnos para acercarles al conocimiento del pasado. A veces se realizan en la asignatura de Historia y en ocasiones en el horario de otras materias: Literatura, Música, Geografía, Seminarios, clases de Primaria… En "Estudio" el conocimiento de la realidad en todas sus manifestaciones está enmarcado en la historia, gracias a "la lucha tenaz de Jimena Menéndez-Pidal por mantener la memoria histórica", como en su centenario nos recordó su hijo, Diego Catalán.

Pretendemos mostrar las fuentes de conocimiento del pasado a las que recurren profesores y alumnos: los yacimientos arqueológicos, los textos literarios originales, los documentos históricos y los archivos, los museos, los monumentos del pasado, las fuentes orales, la tradición folclórica, las fuentes audiovisuales…

La observación directa y el contacto con estas fuentes permiten que el alumno incorpore los conocimientos históricos a partir de su propia actividad y experiencia. Es el profesor quien le *enseña a ver* los valores y el significado de lo observado, le guía en el proceso de reflexión y le conduce a incorporarlo al acervo cultural adecuado a su edad. "Estudio" ha promovido siempre el método intuitivo de conocimiento de la realidad, buscada a menudo fuera del aula.

Los profesores ponen en práctica nuevas actividades y recursos con gran creatividad: Seminario de Plástica de la clase 16, intercambio con alumnos del Colegio Madrid de México para experimentar el proyecto *Debatiendo por una historia común*, creación de fuentes orales para el conocimiento de la historia del tiempo presente, debates sobre cine, práctica de música y danzas del Renacimiento para la comprensión de una época…

También mantienen vivas fuentes del conocimiento histórico tradicionales en el Colegio: visitas a museos, paseos por los cascos antiguos de las ciudades monumentales, lectura y análisis de documentos originales, observación y estudio de cartografía histórica…

Estas actividades son algo más que un complemento de las explicaciones del profesor. Las fuentes despiertan el interés por el pasado, permiten el contacto directo con otras épocas, proporcionan los conocimientos históricos que más perduran en los alumnos de "Estudio" y les capacitan para aprender por sí mismos en el futuro.

Mezquita de Córdoba. Versión propia de una foto.
Paula Villanueva. Clase 16-D, curso 2004-2005.

nº 18. Mayo de 2012

Sumario

Fundación Estudio
Jerónimo Junquera
Juan Manuel Bonet
Mercedes Cabrera
Pablo de Carvajal
Alberto López Ribé
María Luisa Martín de Argila
Elvira Ontañón
Rosario Romero de Pablos
Ángel Roquero
Alejandro Tiana
Florentino Vivancos

Director Gerente
Víctor Mourelle

Colegio "Estudio"
Delegada Ejecutiva
Elena Flórez

Directora del Boletín
Elena Gallego

Consejo de Redacción
Paloma Leira
Paz López
Mabel Pérez de Ayala

Diseño y maqueta
Alvaro Alvarado
Javier Lerín

Fotografías
Mónica Porres (MP)
Archivo Histórico Fundación Estudio
Profesores de "Estudio"

Imprime *Izquierdo*

Depósito Legal M-12323-1999
ISSN 1575-0485

Tirada 2.000 ejemplares

Información: Colegio "Estudio"
c/ Jimena Menéndez Pidal, 11
28023 Aravaca (Madrid)
Tel. 91 307 94 32
colegio@colegio-estudio.com

Fuentes de conocimiento de la historia

Yacimientos arqueológicos: *Visita a Arqueopinto* 4
Visita a Medinat Al-Zahara 8
Cascos antiguos de las ciudades: *Excursión a Córdoba* 12
Fuentes literarias originales: *La Iliada y La Odisea* 16
Pintura: *Velázquez en el Museo del Prado* 20
La imagen que narra Francisco de Goya 24
Monumentos del pasado: *Dibujar la arquitectura* 28
Dibujos para pensar 30
Estatuas del pasado: *Escultura clásica en el Museo del Prado* 36
Fuentes historiográficas: *¿Por qué América se llama así?* 38
Fuentes documentales: *Censos de población* 40
Fuentes orales: *La Guerra Civil a través de sus testigos* 42
Instituciones del Estado: *La Audiencia Provincial* 48
Fuentes audiovisuales: *Historia y cine en el aula* 50
Música, danza y trajes históricos: *El Renacimiento* 52

Opinión

El estudio al calor de las fuentes 56

Tradición y creación

El recreo de la Sección Infantil, aula abierta 60
Curritos y teatro en inglés: *Pretty Ritty* 66
Visita al Museo Postal y Telegráfico 68

Historia

Gonzalo Menéndez-Pidal: *The science of seeing* 72
Elvira Ontañón, profesora de Historia 80
Antonio Bonet Correa, profesor en "Estudio" 83

Relaciones con otras instituciones

Intercambio con el Lycée français Jean Monnet de Bruselas ... 88
Intercambio con el Gymnasium Rysensteen de Copenhague . 90
Los intercambios en el Colegio "Estudio" 92

Yacimientos arqueológicos

Visita a Arqueopinto

Tradicionalmente en "Estudio" las excursiones han formado parte importante del método pedagógico. Como decía Jimena Menéndez-Pidal: "Hay que encontrar fuera el estímulo que provoque la curiosidad suficiente para luego tirar del hilo". Y eso es lo que hemos conseguido en la visita a Arqueopinto. Esta actividad se realiza en la clase X, dentro de la asignatura de *Ríos*, y complementa perfectamente el estudio de la Prehistoria, despertando en los alumnos el interés por el pasado.

Consideramos que debe hacerse después de haber tratado en clase los periodos del Paleolítico, Neolítico y Edad de los Metales en su totalidad. El aprendizaje teórico se hace más efectivo y duradero cuando se une con el visual y manipulativo.

Arqueopinto es un espacio donde los niños observan y experimentan la vida cotidiana de nuestros antepasados. No es un museo, ni tampoco un yacimiento arqueológico. Se trata de acercar a los alumnos de forma amena, directa y sencilla a esa época, manteniendo el rigor científico adecuado a su edad.

En el itinerario recorremos distintas etapas que ya han trabajado en clase y les gusta demostrar lo que saben. Se inicia con los grupos paleolíticos de cazadores, recolectores y nómadas y se alarga hasta las primeras sociedades agrícolas, ganaderas y sedentarias del Neolítico.

Nada más llegar, dividimos cada clase en dos grupos; mientras uno de ellos realiza la visita guiada, otro comienza un taller de creación de útiles, joyas, armas,

Dibujos realizados por alumnos de la clase X. Curso 2011-2012.

etc. El recorrido empieza con una réplica del primer homínido a tamaño natural: comparamos su estatura, postura, rasgos, pelo y expresión con un voluntario que se pone a su lado. En seguida perciben la cercanía de los primates con el hombre Neanderthal y de este con ellos. La siguiente parada la describe así uno de nuestros alumnos:

> La monitora cogió una piedra, sílex, y cortó un trozo de hoja. Luego salió María, como voluntaria, para cortarle un dedo…, pero como no le pareció buena idea ¡le cortó un trozo de pelo como si el sílex fuera una tijera!

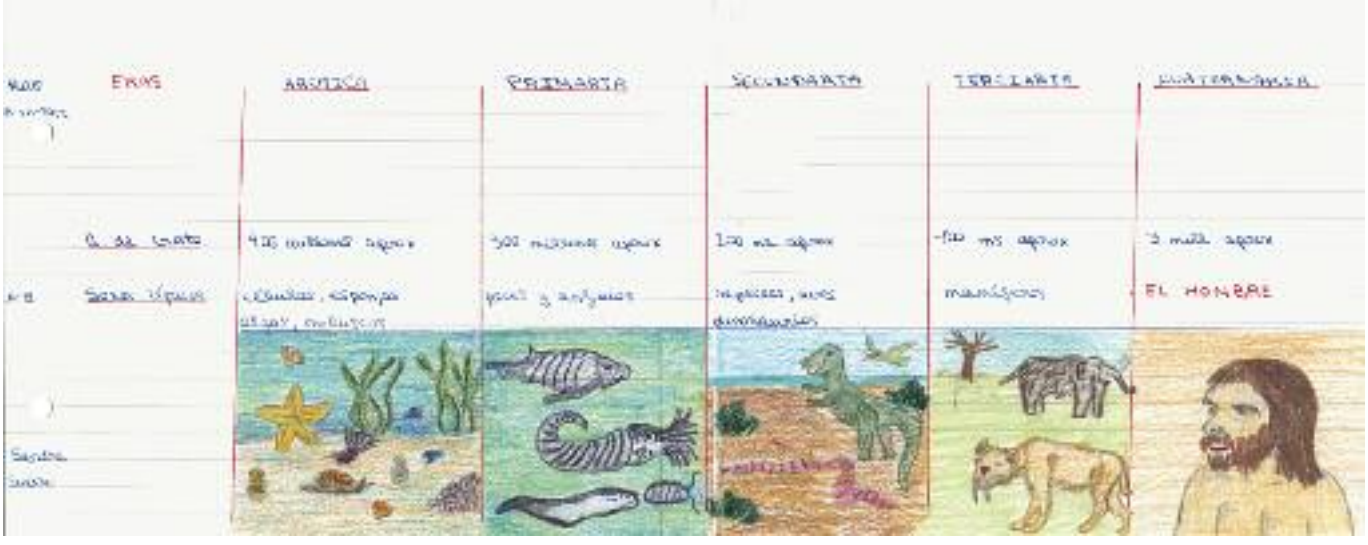
También en los trabajos posteriores queda constancia de la impresión que les causa ver como aparece el fuego:

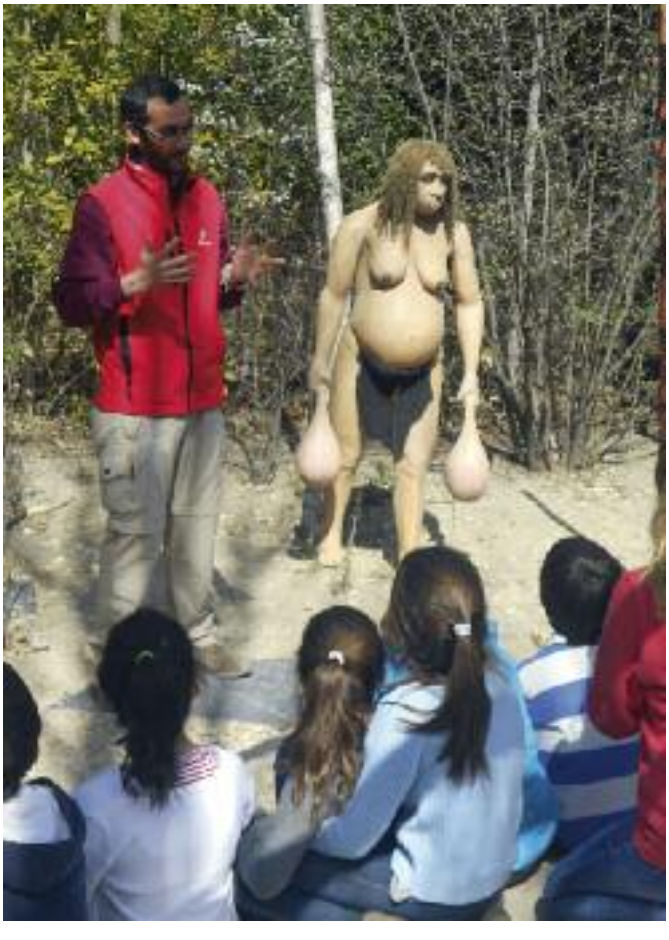
> Cogió paja seca y la enrolló, luego, en el medio, puso polen y con dos piedras prendió fuego con una chispa. Para apagarlo echó tierra encima. Me quedé con la boca abierta.

Continuamos la visita con la observación de distintas chozas y cabañas, distintos utensilios de hueso, piedra o metal, pieles, ropa…, y así, poco a poco, ven los pequeños avances que hicieron evolucionar al hombre prehistórico. Nos damos cuenta según avanza el curso de que son capaces de ir ordenando cronológicamente los periodos importantes de la historia gracias a experiencias como esta.

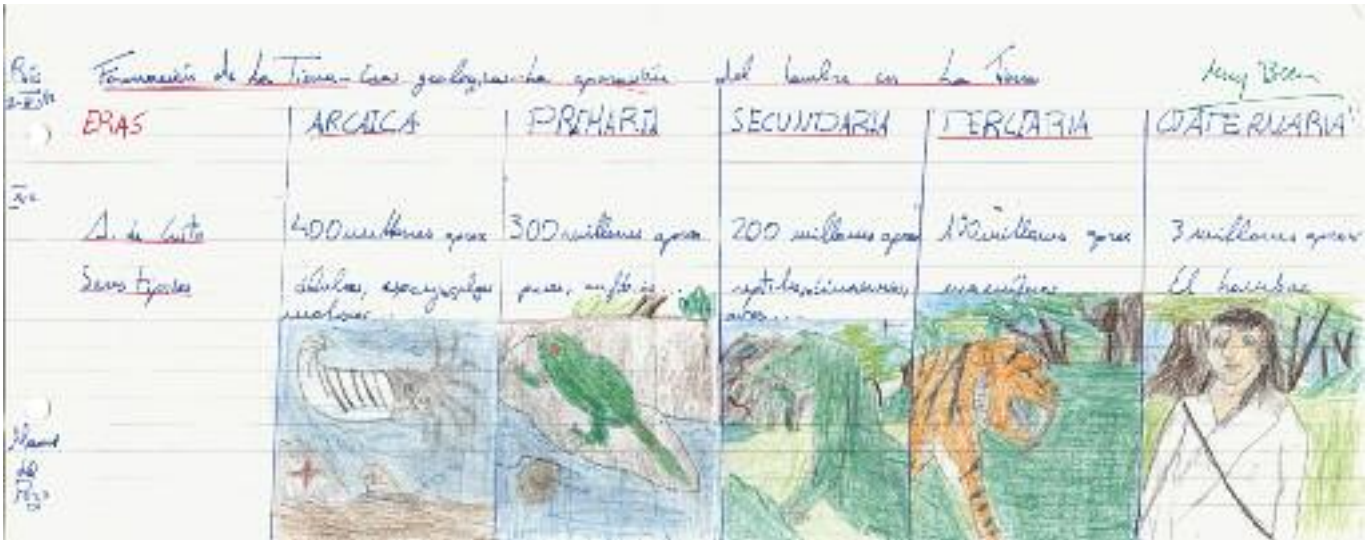
Terminado el circuito piensan que la excursión ha concluido, pero se llevan una agradable sorpresa con el

Trabajos realizados por alumnos de la clase X. Curso 2011-2012.





taller. En él se sienten hombres primitivos fabricando sus flechas. Demuestran, además, una gran creatividad en los adornos. Finalmente juegan en el parque que rodea el museo-taller, comentan con entusiasmo lo que acaban de ver, disfrutan de las instalaciones y zonas verdes y se acercan a ver un aviario que aprovechamos para la asignatura de Ciencias.



Como maestros nos queda la satisfacción de haber guiado una experiencia educativa significativa que consigue despertar el interés del alumno por la historia.

Visita a Arqueopinto realizada por los alumnos de la clase X, marzo de 2012.

Ana Arozarena, David de Ruz, Antonio López, Alicia Redondo y Marina Vega
Profesores de la clase X

Yacimientos arqueológicos

Visita a Medinat Al-Zahara

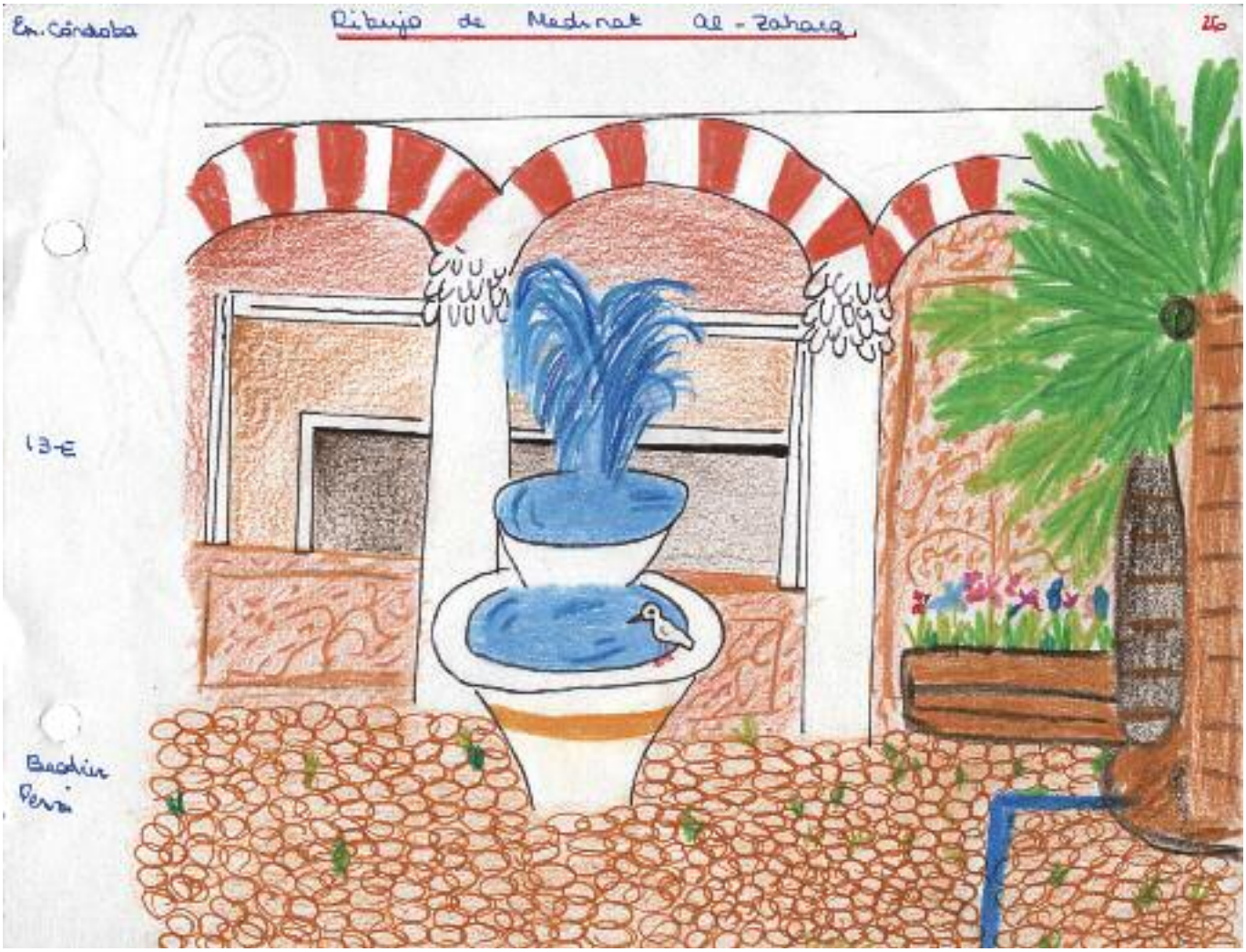
Durante la excursión a Córdoba que se realiza en la clase 13 se visita Medinat Al-Zahara, *la ciudad brillante* para los musulmanes, construida por Abderramán III en el siglo X como residencia y sede de su gobierno cuando se autoproclama califa. Mil años después, las guerras, el tiempo y el abandono la han convertido en una ruina.

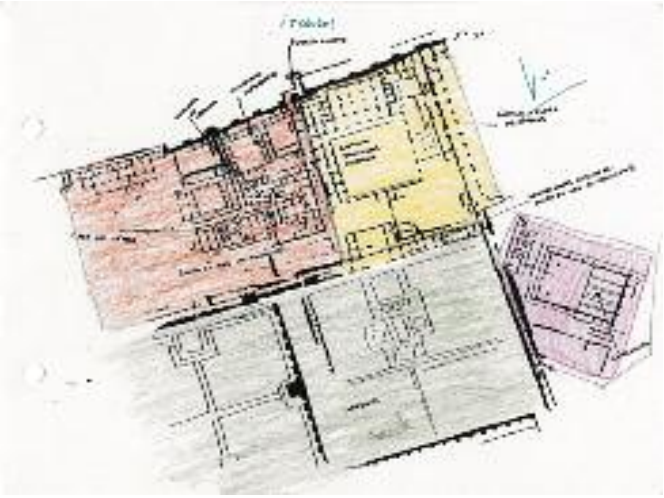
Ahora nuestros alumnos se enfrentan no a lo que fue *la ciudad brillante* sino a sus restos arqueológicos. Ver en ese montón de piedras, aparentemente desordenadas, una de las más espléndidas y renombradas ciudades que han hecho los seres humanos, es para ellos un desafío a su imaginación. A lo largo de la visita, y para conseguir despertar esa imaginación, contamos con los conocimientos adquiridos sobre la España musulmana en clase, numerosos textos de la época y un estupendo documental de la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía que reconstruye el palacio y la vida en él.

Medinat Al-Zahara está en las faldas de Sierra Morena y fue construida en terrazas escalonadas. El acceso se realiza por la parte superior, lo que permite una visión general de este complejo monumental. En este momento se produce la primera decepción: solo se ha recuperado un diez por ciento de *la ciudad brillante* y en el laberinto de piedras caídas y muros a medio levantar es muy difícil reconocer algo. Pero no hay que desistir e intentamos ver lo que fue, no lo que es.

Dos páginas del cuaderno de Anna Tejedor. Clase 13-E, curso 2010-2011.

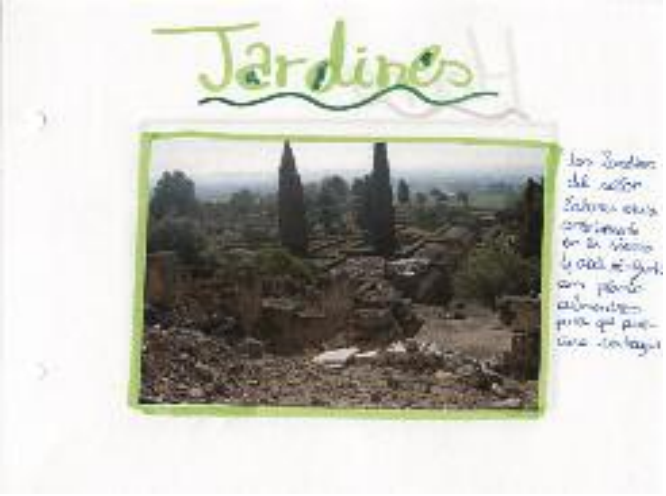
Cuaderno de Beatriz Pezzi.
Clase 13-B, curso 2007-2008.





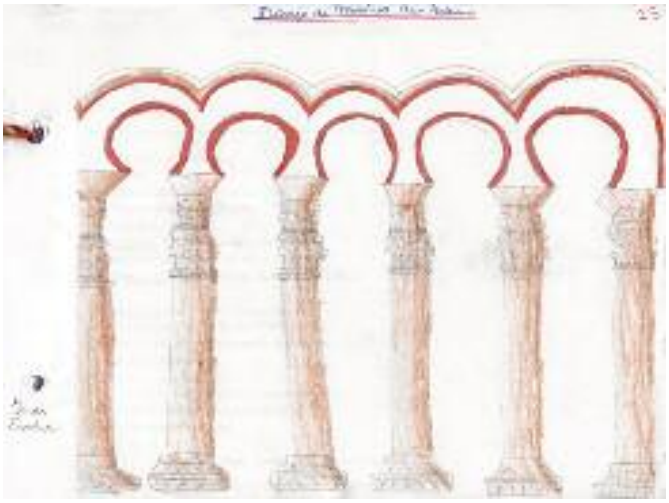
Durante el recorrido se realizan una serie de paradas en las que los alumnos primero se fijan en los restos (arcos de herradura, yeserías, capiteles de avispero…) y luego imaginan, con la ayuda de los textos que leemos allí, como eran la ciudad y la vida en la corte en tiempos de Abderramán.

> Un día fueron a ver al Califa los embajadores francos y las muestras que vieron de la grandeza de su poder les dejaron espantados. Había hecho alfombrar el camino desde la puerta de Córdoba a la de Madinat Al-Zahara y colocado hombres a derecha e izquierda del camino con las espadas, largas y anchas, desnudas en la mano, de manera que las del lado izquierdo se juntaban con las del derecho, formando los nervios de bóvedas, y dio orden de que los embajadores anduvieran entre las espadas, bajo su sombra. Solo Dios sabe el miedo que les entró. Llegados a la puerta de Madinat Al-Zahara,



Cuatro páginas del cuaderno de Ana Martínez de Velasco. Clase 13, curso 2008-2009.

Dos páginas del cuaderno de Inés Escobar.
Clase 13-B, curso 2007-2008.



en sitios especiales habían colocado chambelanes, que parecían reyes, vestidos de brocado y seda, sentados en sillones ornados. Cuando veían un chambelán no dejaban de prosternarse ante él creyendo que se trataba del Califa. Pero les decían: "Alzad vuestras cabezas, éste es solo uno de sus esclavos."

Ibn Arabi: ***Embajada franca ante Abderramán III en Medinat Al-Zahara***

Otra de las maravillas de Al-Zahara era el salón llamado de los califas, cuyos tejado y paredes eran de oro y de bloques de mármol de variados colores [...] En el centro del mismo había un gran pilón lleno de mercurio.

Daban entrada al salón ocho puertas de cada lado, adornadas con oro y ébano, descansaban sobre pilares de mármoles variados y cristal transparente. Cuando el sol penetraba en la sala a través de estas puertas y se reflejaba en las paredes y techo, era tal la fuerza que cegaba. Y cuando Al-Nasir (Abderramán III) quería asombrar a algunos cortesanos, le bastaba hacer una seña a uno de sus esclavos para poner en movimiento el mercurio, e inmediatamente parecía que toda la habitación estaba atravesada por rayos de luz y la asamblea empezaba a temblar...

Descripción de Medinat Al-Zahara según el cronista árabe Al Maqqari

A veces hemos terminado la visita con los alumnos sentados dibujando una escena en la ciudad de Al-Zahara. Ante ellos tienen lo que ha pervivido y es entonces cuando compartimos el sentir del poeta del siglo XI Ibn Hazm, autor de *El collar de la paloma*:

> Uno de los que han venido hace poco de Córdoba, a quien yo pedí noticias de ella, me contó cómo había visto nuestras casas de Balat Mugit, a la parte poniente de la ciudad. Sus huellas se han borrado, sus vestigios han desaparecido, y apenas se sabe dónde están. La ruina lo ha trastocado todo. La prosperidad se ha cambiado en estéril desierto; la sociedad, en soledad espantosa; la belleza, en desparramados escombros.

María Arenillas, Maite López y Gonzalo Pérez
Profesores de Historia, III Sección

Cascos antiguos de las ciudades

Cuaderno de Inés Escobar.
Clase 13-B, curso 2007-2008.

Excursión a Córdoba

Dos grandes pueblos muy dispares han dejado una especial huella en nuestra cultura y ambos han reflejado su forma de entender la vida, el arte, la religión…, en la construcción de sus ciudades. Hablamos de romanos y musulmanes. Los primeros con ejemplos de ciudades ordenadas, legisladas con participación ciudadana, con espacios públicos donde debatir, donde estar, donde divertirse. Los segundos, con una mentalidad más intimista y una forma de urbanizar basada en la casi total ausencia de normas, haciendo crecer las ciudades por barrios o arrabales, en torno a la mezquita y al zoco y sin más límite que el respeto al vecino.

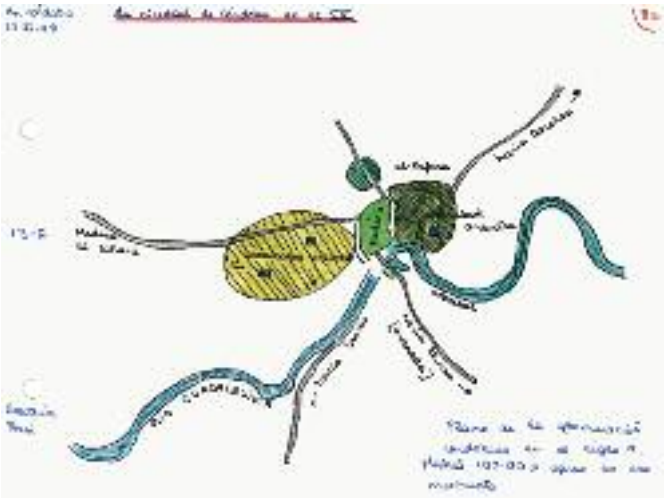
Nuestros alumnos de la clase 13 van a tener la oportunidad de contrastar estas diferentes maneras de construir en la visita a la ciudad romana de Segóbriga en el primer trimestre del curso y en la excursión a Córdoba en el segundo.

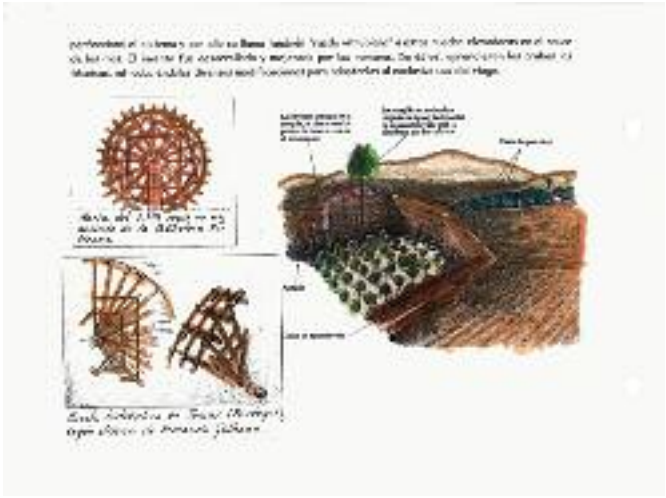
La excursión a Córdoba es el mejor remate al estudio del Islam que se realiza en la clase de Historia, además se convierte en la primera experiencia de tres días fuera de casa conviviendo con los compañeros del Colegio.

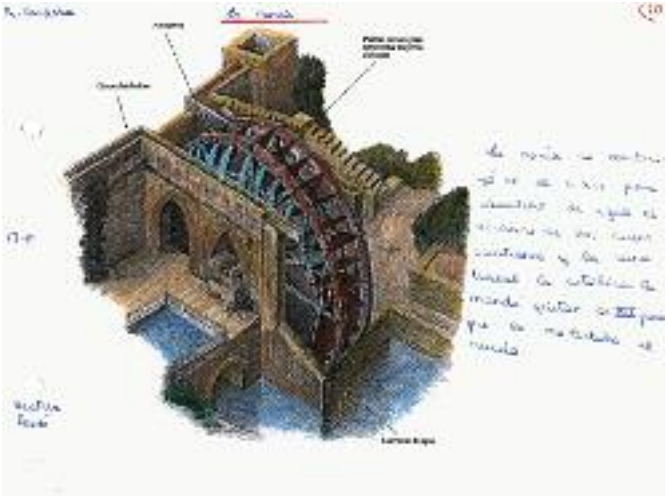
La mañana del segundo día es el momento elegido para conocer el casco antiguo, la medina. La visita empieza en el puente romano que atraviesa el Guadalquivir, desde el que resulta fácil entender la ubicación del núcleo central de la ciudad, en la orilla derecha del río y desde el que ya se ven el Alcázar y la mezquita-catedral con su minarete transformado en torre campanario en el siglo XVI.

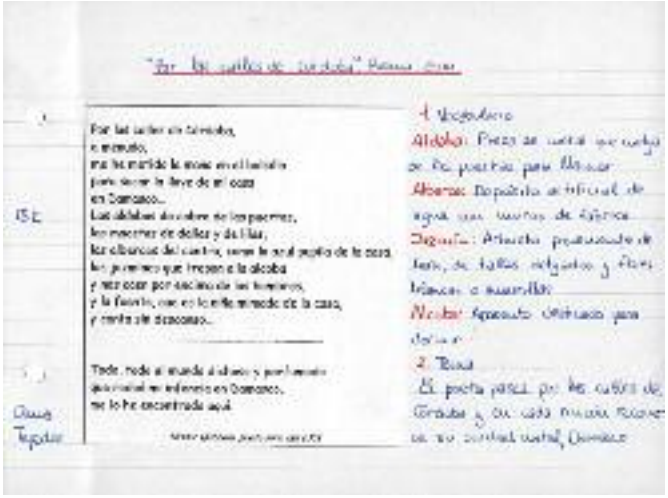
Dejando a un lado la noria de La Albolajia, mandada construir por un emir almorávide para abastecer de

Cuatro páginas del cuaderno de Beatriz Pezzi. Clase 13-B, curso 2007-2008.

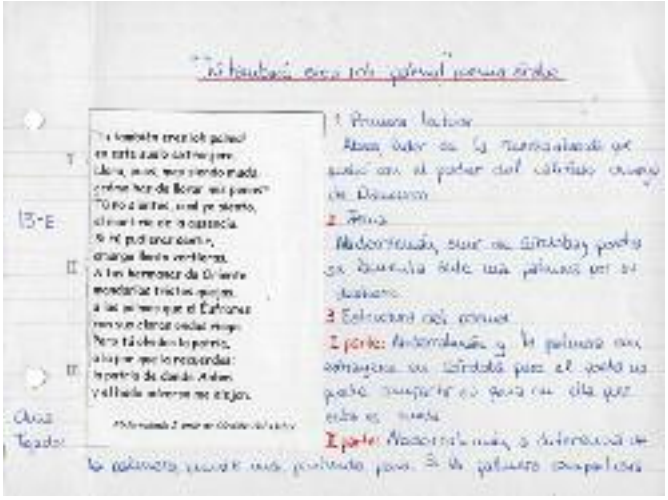




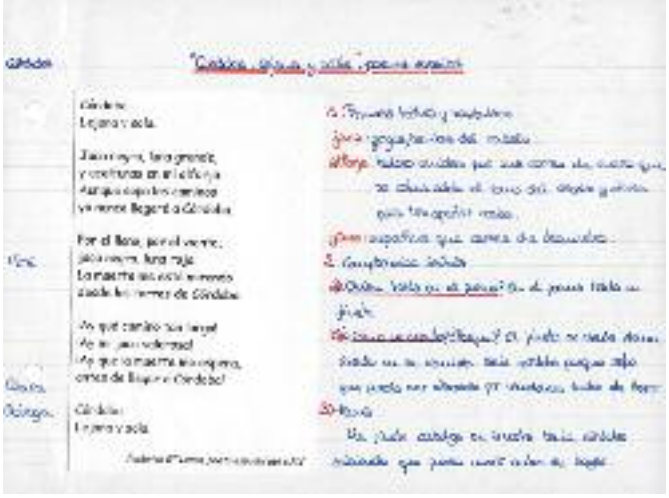




Tres páginas del cuaderno de Anna Tejedor. Clase 13-E, curso 2010-2011.



Dos páginas del cuaderno de Clara Quiroga. Clase 13-E, curso 2010-2011.



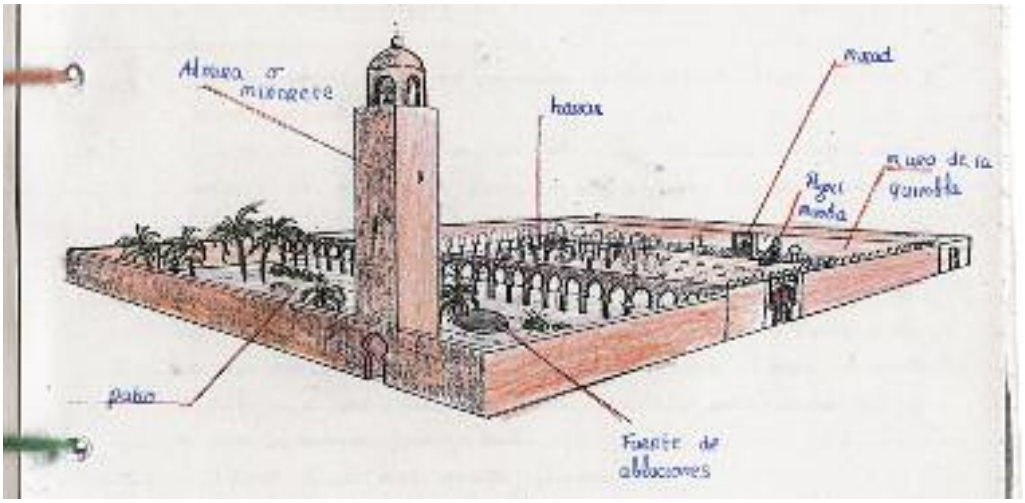
agua al Alcázar, atravesamos la muralla y nos encaminamos a la mezquita.

La mezquita, con su enorme patio y su *haram* impresiona. El recorrido por la sala de oración es pausado. Entre ese bosque de columnas bicolor, se empiezan a identificar fustes y capiteles aprovechados de edificios anteriores, arcos de herradura, de medio punto, ménsulas de rollos… Hablamos, miramos, reconocemos, fotografiamos y seguimos avanzando, diferenciando las ampliaciones posteriores, la intromisión del templo cristiano hasta que llegamos por fin al muro de la *quibla* de Al-Hakan II, con su mihrab y su macsura. Al contemplar el arte musulmán califal en su máximo esplendor, las caras boquiabiertas de nuestros alumnos lo dicen todo. Solo por verlas merece la pena ir hasta allí. Cúpulas, arcos lobulados, mosaicos, atauriques… Se puede reconocer todo lo que se ha estudiado, dibujado o proyectado en clase y que ahora se convierte en una experiencia enriquecedora.

A la salida, sentados en el patio de los naranjos que originariamente tenía palmeras traídas de Siria por Abderramán I, los alumnos dibujan mientras toman galletas de chocolate para reponer fuerzas.

Después del descanso se inicia el recorrido por la judería, entramado de callejuelas, plazas y patios encalados en torno a la mezquita, por las que no es fácil transitar y menos en grupo.

Se visita la sinagoga, de estilo mudéjar, lugar de encuentro de la importante comunidad judía con su sala de oración, su gineceo y sus muros cubiertos de yeserías. Otra parada obligada es el zoco municipal, plaza donde algunas tiendas agrupadas por oficios tienen incorporado su taller. Este paseo por las calles de Córdoba servirá también para ilustrar con fotos poemas que se han trabajado en la clase de Literatura y que obligan a fijarse en las casas con flores, los patios con fuentes y las calles famosas como la del Pañuelo o la de las Flores.



Cuaderno de Daniela Nuñez. Clase 13-D, curso 2008-2009.

Cuando la mañana llega a su fin, nosotros terminamos la visita. No ha sido tan cansado como parecía en un principio y tiene poco que ver con excursiones anteriores. Nuestros alumnos han paseado por el casco antiguo de una ciudad que está viva, con tiendas, restaurantes y hoteles. Entre todo esto han sabido ver elementos del pasado. De alguna manera han entrado en contacto con la Córdoba del pasado y han admirado lo que nos queda de ella. Esta vivencia es el mejor aprendizaje y el que tardará más en olvidarse.

María Arenillas, Maite López y Gonzalo Pérez
Profesores de Historia, III Sección

Fuentes literarias originales

Dibujos inspirados en la lectura de La Iliada *y* La Odisea*. Clase 12, curso 2011-2012.*

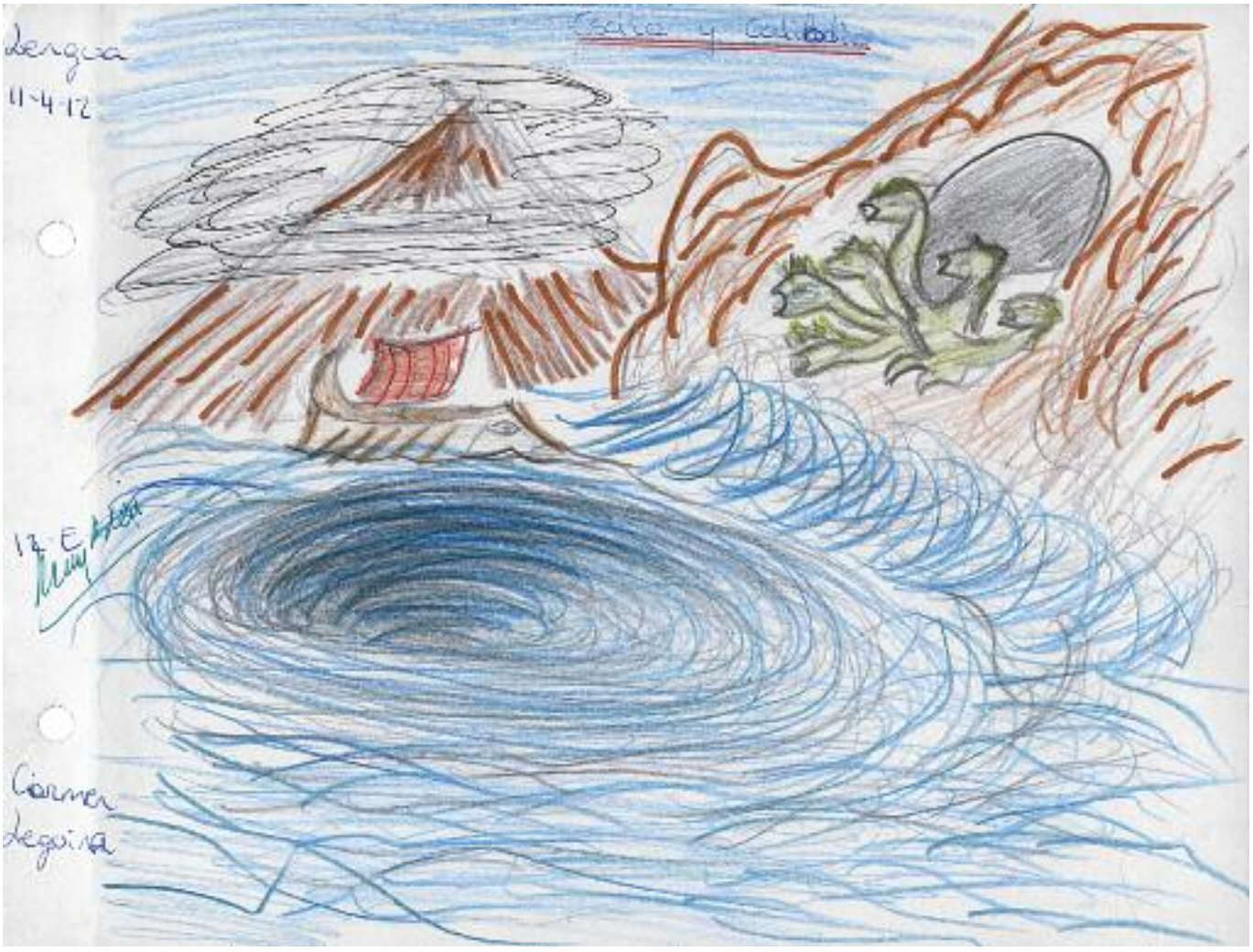
La Iliada y La Odisea

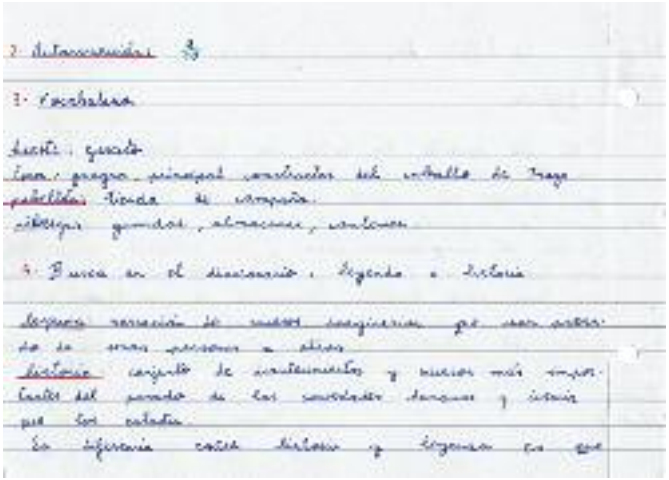
La literatura es una importante fuente histórica como apoyo al entendimiento de la vida y costumbres de los hombres de la época que retrata; es un reflejo de la situación social y política de un determinado momento histórico. Eso es innegable.

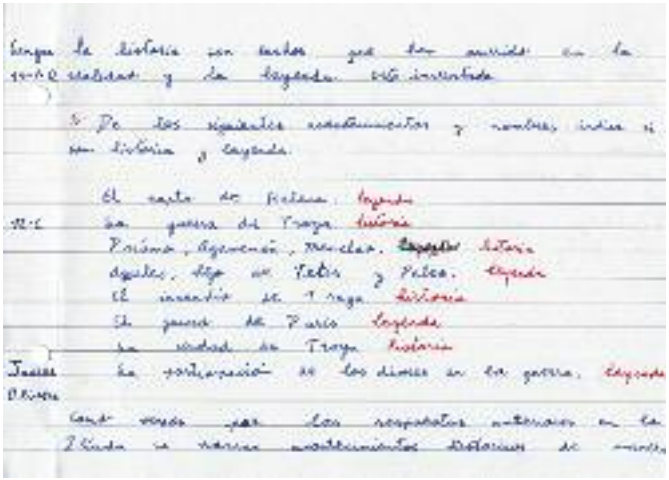
El programa de Historia de la clase 12 del Colegio abarca el estudio de la Edad Antigua. En torno a ese tema troncal de las antiguas civilizaciones del Mediterráneo, desde las demás asignaturas contribuimos en todo lo que ayude a ampliar los conocimientos de los alumnos. Esta filosofía de no hacer de las materias compartimentos estancos está muy arraigada en la pedagogía de "Estudio" desde siempre, por eso no es de extrañar que en la asignatura de Lengua las obras elegidas como lectura colectiva en este curso sean *La Ilíada* y *La Odisea,* ambas, por supuesto, en adaptaciones: las de la Biblioteca Araluce.

En Historia comienzan el estudio del mundo griego alrededor del tercer trimestre, pero la lectura de *La Ilíada* empieza a principios de curso.

El arranque es lento, son muchos personajes los que hay que conocer, los nombres de los dioses y de los mortales son complicados, se entremezclan… Hay que aprender bien la leyenda del juicio de Paris porque si no, no entenderemos después por qué unos dioses favorecen a un bando en la guerra y otros al contrario. Hay que familiarizarse con los dioses olímpicos y con sus actuaciones, a veces tan poco ortodoxas. Hay que localizar la ciudad de Ilión, Troya, para ser conscientes de su emplazamiento estratégico en Dardanelos contro-


Lengua
11-4-12
Carmen
Lagoina





Trabajos realizados por los alumnos de la clase 12.

lando todo el comercio con el Mar Negro, ¿no estaría ahí el verdadero motivo del conflicto?

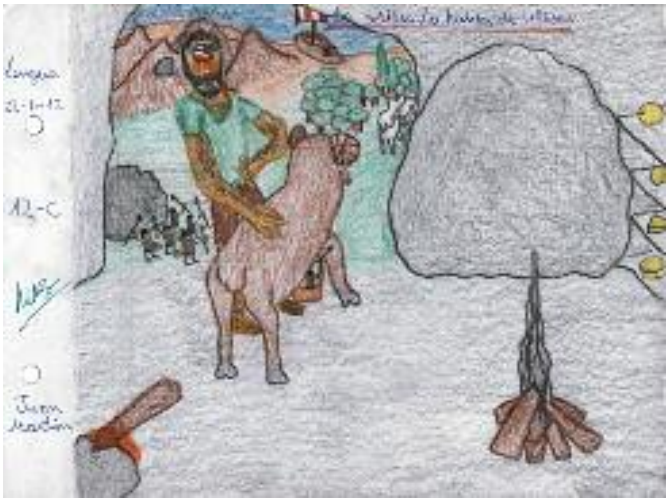
Poco a poco, semana tras semana, vamos siguiendo la evolución de la obra y conociendo a los personajes: Aquiles, el semidiós, el héroe de corta vida, inmortal excepto en el talón por donde su madre lo sujetaba para bañarlo en fuego celestial; Paris, el seductor raptor de Helena; Héctor, el principal defensor de Troya; Agamenón, rey de reyes; Menelao, su hermano, el esposo ofendido; Néstor, el anciano respetado por todos; Calcas, el adivino… A través de ellos vamos conociendo las costumbres de los griegos en la guerra, en la familia, en la religión, ante la muerte… Hay pasajes en los que la obra describe con detallada crudeza los enfrentamientos entre los guerreros y otros en los que vemos que esos hombres, tan violentos en la batalla, son padres y esposos cariñosos en el hogar. A través de ellos *La Ilíada* elogia con ánimo didáctico valores como el honor, el deber o la valentía, y critica otros como la cobardía o la deslealtad.

Los alumnos siguen la lectura con el mismo interés que recuerda Machado que le inspiraba a él de niño:

> ¡Ah, cuando yo era niño
> soñaba con los héroes de La Ilíada!

Y terminan la obra con ánimo de comenzar *La Odisea*.

Cuando en la clase de Historia van a iniciar el estudio de la cultura griega, en Lengua realizamos un ejercicio sobre un texto que trata de la construcción del caballo de Troya y cuyo título es: *La Ilíada ¿leyenda o historia?* En clase buscamos con ayuda del diccionario la diferencia entre ambos términos y cuando lo tenemos claro, repasamos una serie de acontecimientos leídos en la obra decidiendo entre todos si nos parecen históricos o legendarios: ¿la lucha de las tres diosas por la manzana de oro?, leyenda, ¿la guerra de Troya?, historia, ¿el talón de Aquiles?, mitad y mitad, una forma legendaria de describir la valentía del héroe… La idea es llegar a la siguiente conclusión: *La Ilíada* narra de manera legendaria un hecho histórico, real. ¿Y quién pensó esto por pri-



mera vez? Hay que poner en marcha los equipos de investigación y buscar datos sobre un personaje: Heinrich Schliemann. Días después en clase, ponemos en común los datos obtenidos que nos hacen saber que ese hombre de grandes dotes naturales y de vida novelesca, tuvo fe en las fuentes literarias de la Antigüedad y siguiendo las descripciones de los poemas homéricos identificó la colina de Hissarlik como el lugar del emplazamiento de Troya y posteriormente en la península balcánica descubrió, entre otras, las ruinas de la ciudadela de Micenas. Con frecuencia se desorientó y, sin duda, sus métodos fueron muy criticables, pero sus descubrimientos fueron de extraordinaria importancia para conocer la historia de los primeros pobladores de Grecia.

A partir de aquí los alumnos comienzan el estudio de la Cultura Micénica, de los primeros pobladores de la Hélade. Saben ya mucho de ellos porque han aprendido además que *La Ilíada* es uno de los mejores documentos que existen sobre las costumbres, la lengua, los usos y las creencias de los hombres de la Grecia antigua.

Mabel Pérez de Ayala
Profesora de Lengua y Literatura, III y IV Secciones

Pintura

Velázquez en el Museo del Prado

Son muchos los años que el Colegio "Estudio" lleva realizando visitas al Museo Nacional del Prado, como instrumento para que el alumno entre en contacto directo con la pintura de épocas pasadas, no solo para conocer sus aspectos técnicos, estéticos o compositivos, sino entendiendo estos estilos artísticos como reflejo y expresión de una época, una sociedad y un determinado contexto histórico.

La lista de los profesores del Colegio, algunos aún en activo, que hemos recorrido las salas del Museo del Prado con grupos de alumnos desde hace más de 60 años resulta larguísima, pero aun a riesgo de olvidar a alguno, no podemos dejar de citar (en un orden más o menos cronológico) a los siguientes: María Elena Gómez Moreno, Consuelo Gutiérrez del Arroyo, Manolita Morán, Jaime Lafuente, Fernando Marías, Elvira Ontañón, Consuelo Álvarez de Miranda, José Manuel Cruz Valdovinos, Carlos Soria, Elena Gallego, María Arenillas, Ana Gurruchaga, Eva de la Puente, Miguel Vázquez de Castro, Irene Arenillas, Gonzalo Pérez y Luis Jerónimo.

Esta actividad que consideramos fundamental en la formación artística, histórica y personal de nuestros alumnos se ha venido realizando desde los primeros años de andadura del Colegio de una manera natural y relativamente sencilla, como debe ser el ejercicio de un derecho ciudadano básico: el disfrute y aprovechamiento del Patrimonio Artístico Nacional, que es un bien público, por cualquier persona o institución educativa. Lamentablemente en los últimos años, parecen imponerse nuevas normas en la política de acceso al Museo debido al aumento de las visitas escolares, realidad que dificulta y entorpece hasta lo inimaginable nuestras visitas y las del conjunto de los centros educativos.

Creemos especialmente oportuno revisar nuestra metodología y forma de hacer las cosas en un momento en que esta nueva orientación está llegando a poner en peligro la continuidad de esta actividad tan importante y arraigada en nuestra tradición pedagógica.

Nos centraremos en la visita que se realiza al Museo del Prado desde la asignatura de Historia de nuestra clase 15, para entrar en contacto con la pintura barroca y sus distintas corrientes y de forma muy especial con la obra de Velázquez, como principal representante español de este estilo y por su indudable lugar como artista universal.

Los alumnos llegan a la clase 15 con unas nociones básicas sobre el arte barroco en sus distintas disciplinas artísticas, corrientes y escuelas que son repasadas, empleando para ello las fichas correspondientes explicadas el curso anterior por los profesores de la clase 14. Este repaso se acompaña de una proyección de imágenes que tradicionalmente realizábamos con diapositivas y cada vez más en distintos soportes digitales.

También aprovechamos las enseñanzas de la clase 14, para recordar el contexto histórico del Barroco, prestando especial atención a la ficha de los Austrias menores para que así el alumno pueda identificar y relacionar en las obras con las que entrará en contacto, a los personajes, hechos históricos y sociedad de la época. Este recordatorio de la materia impartida el curso anterior viene habitualmente reforzado por la realización de un *Ejercicio de repaso* y preguntas en clase.

A continuación se propone al alumno un índice, incluido en este artículo, para que el trabajo que realice, tenga una estructura clara y coherente. Insistimos

de forma especial en que el índice debe ser lo más claro y lógico posible, y estar completamente desarrollado, para que sea un fiel reflejo del trabajo realizado, incluyendo en él todo su contenido: biografías, cuadros cronológicos, introducciones a los distintos apartados, obras incluidas, indicando si están comentadas o solo clasificadas, bibliografía empleada, etc. También se explican al alumno cuestiones metodológicas como son la clasificación de la obra y puntos que debe incluir (autor, título, fecha, estilo, corriente, escuela, género, técnica) así como la manera de enfocar el comentario de un cuadro indicando los aspectos en los que se debe fijar (tema, composición, luz, color y trazo).

Antes de la visita, se pide al alumno que se documente y realice una ficha biográfica de Velázquez, pero organizando la información que encuentre en las fuentes consultadas, en función de las etapas artísticas del pintor (etapa sevillana, etapa madrileña, primer viaje a Italia, segunda etapa madrileña, segundo viaje a Italia, y tercera etapa madrileña), ya que esta parte del trabajo tendrá que seguir esta estructura y así el alumno se irá familiarizando con las características de cada una de las citadas etapas.

Finalmente llega el día de la visita. Se cita al alumno a la hora de apertura del Museo del Prado insistiendo mucho en la puntualidad y haciéndole ver que no respetar este aspecto entorpece y retrasa la visita para todo el grupo y constituye una falta de consideración grave hacia sus compañeros, el profesor y la actividad en sí. También se le recuerda la necesidad del silencio y el respeto con el que uno debe conducirse en un museo, aunque afortunadamente, la mayoría de nuestros alumnos, llegan a la clase 15 con estas normas de conducta solidamente interiorizadas.

Intentamos realizar la visita en el orden cronológico indicado para el trabajo, aunque esto no siempre es posible y nos vemos obligados a alterar este, para aprovechar cualquier hueco que nos dejen las masas

Beatriz Barragán Santos. Clase 15-C, curso 2011-2012.

Ana Parra Heming. Clase 15-E, curso 2011-2012.

Guión para la realización del trabajo del alumno sobre Velázquez.

GUIÓN PREPARATORIO PARA LA VISITA Y TRABAJO AL MUSEO DEL PRADO

ÍNDICE DEL TRABAJO

1- El barroco naturalista
- Características generales de la corriente
- Ejemplo pintura mitológica (Ticio o Ixión de Ribera)
- Ejemplo pintura religiosa (cualquier santo de Ribera)
- Ejemplo pintura popular (La mujer barbuda de los Abruzos…)

2- El barroco decorativo
- Características generales
- Biografía de Rubens
- Ejemplo retratos oficiales (Duque de Lerma, Cardenal Infante…)
- Ejemplo pintura popular (Danzas campesinas)
- Ejemplo pintura galante (El jardín del amor)
- Ejemplo pintura mitológica (Las tres gracias…)
- Ejemplo pintura religiosa (La adoración de los Magos, San Jorge…)

3- Velázquez
- Ficha biográfica (ya está hecha)
- **Etapa Sevillana: características generales**
  - La adoración de los Magos
  - Madre Jerónima (o no vistos: El aguador, Vieja friendo huevos…)
- **1ª Etapa madrileña: características generales**
  - Felipe IV joven
  - El Infante Don Carlos
  - Los borrachos
  - La fragua de Vulcano (Primer viaje a Italia)
  - Paisaje de Villa Médicis (Primer viaje a Italia)

2ª Etapa madrileña: características generales
- Retratos de cazadores (Torre de la Parada)
- Retratos Ecuestres (Felipe IV, Isabel de Francia, Infante Baltasar Carlos, Conde Duque....)
- Bufones (Sebastián de Morra…)
- Las lanzas
- Cristo crucificado (Puede incluirse alguno no visto del segundo viaje a Italia: Venus del Espejo, Inocencio X, Juan de Pareja…)

3ª Etapa madrileña: características generales
- Las hilanderas
- Las meninas
- Marte
- Mercurio y Argos
- Felipe IV viejo

Bibliografía

Clasificación de la obra	Comentario de la obra
Autor: **Título:** **Fecha:** (exacta o aproximada) **Estilo:** Barroco, Renacentista, Neoclásico… **Corriente:** (solo a veces) naturalista, decorativa, clasicista… **Escuela:** española, flamenca, italiana… **Género:** mitológico, religioso, histórico, popular, retrato… **Técnica:** óleo, fresco, acuarela…	**Tema:** tema concreto dentro del género que corresponda, tratamiento que se da a ese tema, intención del autor, circunstancias de realización de la obra Cliente que encarga. **Composición:** líneas compositivas, representación de la tercera dimensión, reparto de volúmenes **Luz:** cenital, lateral, homogénea, claro-oscuro (tenebrista), matizada… **Color:** apagado, brillante, pastel, realista… **Trazo:** de dibujo, definido, suelto, empastado. Relación entre la línea y el color

Marina Pérez del Valle. Clase 15-C, curso 2011-2012.

Alejandra Martínez Perea. Clase 15-E, curso 2011-2012.

de visitantes y poder admirar con cierta holgura algunas obras más visitadas por el turista cultural como *Las meninas*, *Los borrachos* o *Las hilanderas*. Nos detenemos en cada cuadro e intentamos que sean los alumnos los que vayan entresacando con sus intervenciones sus características y aspectos más destacables, completando el profesor si es preciso lo que no haya sido comentado.

Tras la visita, llega el momento de realizar el trabajo, producto final de esta actividad y reflejo fiel del aprovechamiento de la misma. Se recuerda a los alumnos la importancia de la presentación, el formato, la pulcritud y el orden necesarios para su realización, así como la necesidad de huir de la copia, el plagio y de los falsos amigos de Internet, para que el contenido resulte original e incluya de forma equilibrada las explicaciones dadas por el profesor tanto en clase como durante la visita, los datos que ellos encuentren en la bibliografía consultada y sus propias impresiones y opiniones personales. Solemos dar unas tres semanas para realizarlo y somos conscientes del esfuerzo, tiempo y trabajo que implica para el alumno su realización, cosa que tenemos muy en cuenta a la hora de calificar la evaluación en la que se entrega.

El trabajo del Museo del Prado constituye una fuente perdurable de conocimiento, como nos hacen saber los profesores de Arte de cursos posteriores y un testimonio duradero de nuestra manera de trabajar y de la labor realizada por el alumno, que suele conservarlo con cariño, aunque algunos aún lo recuerden como *una auténtica matada* y no sin cierta razón.

Miguel Vázquez de Castro
Profesor de Historia, clase 15

Pintura

Trabajos realizados por los alumnos de la clase 15 tras la visita a las salas de Goya del Museo del Prado. Curso 2011-2012.

La imagen que narra Francisco de Goya

Con este título publicaba Estrella de Diego, catedrática de Historia del Arte de la Universidad Complutense, en Babelia de *El País* (14-11-2009) un acertado reportaje sobre la historia y la representación de la realidad, sobre cómo narrar los hechos y darles coherencia, cuáles contar y de qué forma hacerlo. En él aseguraba también que la historia tiene esencia fílmica e inmediatamente, al llegar a este punto, recordé los lienzos de Goya *El dos de mayo de 1808 en la puerta del Sol* y *Los fusilamientos del tres de mayo*, en los que parece que la moviola se ha detenido pero en los que enseguida nos imaginamos ver las imágenes que siguen a las elegidas por el pintor.

A lo largo de todos los años que han transcurrido desde el curso 1969-70 cuando empecé a llevar al Museo del Prado a los alumnos de "Estudio", me he planteado la importancia de la imagen, y he disfrutado ahora al completar ciertas intuiciones con el libro *El Espejo del tiempo* de J. Pablo Fusi y F. Calvo Serraller en el que dan cuenta de la evolución del arte y sus circunstancias en nuestro país.

Hago esta introducción para apoyar, desde mi experiencia, el tema que se plantea en este *Boletín* y completar el artículo de Miguel Vázquez de Castro sobre nuestras anuales visitas al Museo del Prado con la clase 15 para profundizar en el estudio de los Austrias menores y el Barroco español.

Ahora me gustaría decir algo sobre la continuación de esa primera clase en el Museo del Prado a nuestros grupos de la clase 15, ya que en el segundo trimestre del curso realizamos una nueva visita en la que, además, ya pueden observar las características neoclásicas del magnífico edificio de Villanueva con ciertos conocimientos sobre el arte del siglo ilustrado.

Creo que lo fundamental es el enfoque que le damos a esta segunda visita: se trata de estudiar una larga y convulsa etapa de nuestra historia, transcendental además porque en ella se pone fin al Antiguo Régimen, a través sobre todo de la vida y mirada de Francisco de Goya (1746-1828). Para ello lo primero es proporcionar a cada alumno una cronología comparada de los principales datos de su biografía así como de los hechos culturales, políticos, económicos, etc… de estos años. Este cuadro sirve de base –la preparación previa de las visitas cada día me parece más importante– a una detallada explicación de su evolución y obra, realizada en clase. Como los alumnos deberán realizar una ficha con toda esa información, algunos de ellos colaboran trayendo a clase determinadas imágenes, sobre todo grabados, para proyectarlos. Por supuesto yo les doy una lista de las obras que deben buscar, que son siempre las más adecuadas para que comprendan lo que sucedía y lo que Goya pensaba, que en ocasiones es el espíritu de la Ilustración, ideas nuevas ahora plasmadas, representadas. En estas clases que frecuentemente se prolongan durante una semana, utilizo sobre todo una selección de sus series de grabados *Los Caprichos* y *Los Desastres de la Guerra* ya que son idóneas para profundizar en el conocimiento del pintor, porque los realiza por iniciativa propia. La serie dedicada a la Guerra de la Independencia es un instrumento utilísimo para situarles ante ese conflicto también civil: el odio hacia los franceses y afrancesados de gran parte del pueblo español, la crueldad e irracionalidad que también afectan a la población civil, las mujeres y padecimientos que traen tan crueles enfrentamientos… Creo y espero que muchos recordarán perdurablemente tan elocuentes imágenes.

7e

Autor: Goya
Título: Perro semihundido
Tema: Animales
Cronología: 1820-23
Comentario: Este cuadro es uno de los más enigmáticos del pintor. Representa a un perro con expresión humana*, que parece que se está hundiendo en una duna. Se cree que pudo realizar bocetos de este en cuadernos de apuntes del pintor que utilizó en su estancia con la Duquesa de Alba. Entre sus significados, podrían estar que el perro simbolizara a España que se está hundiendo con Fernando VII, que representara la tristeza que se siente al estar solo ("en el vacío") -por su sordera-, o simplemente porque a Goya le gustaban mucho los animales.
* (mirada al infinito)

Alejandro García. Clase 15-D, curso 2011-2012.

Respecto a su faceta como retratista real analizamos los muchos que hizo a Carlos IV y María Luisa de Parma, incluso retratos ecuestres como había realizado su admirado maestro Velázquez. Y de nuevo aquí quiero decir que me congratula coincidir con la profesora de Diego cuando leo en su citado artículo:

> ¿Hay algo más locuaz en cuanto a las relaciones de poder en la Corte de Carlos IV como el famoso cuadro de Goya de la familia real, pintado en 1800?… De este modo, historias escritas e historias visuales se presentan como complementarias e imprescindibles

Aún con la retina impregnada de la actitud de esa familia, de la mirada abúlica de Carlos IV y del gesto duro del rostro de María Luisa, continuamos nuestra visita colocándonos ante los dos cuadros mencionados sobre el dos de mayo en Madrid. Me impresiona constatar su fuerza expresiva cuando nuestros alumnos los estudian y analizan contestando a mis preguntas. Los chicos se sitúan frente a estas pinturas sabiendo cómo Goya, desde su grave enfermedad acaecida en 1792 y consecuente sordera, refleja en su obra que su mirada se ha vuelto mucho más introspectiva –¡me cuesta bastante que incorporen esta palabra a su léxico!– ante lo que está sucediendo. También saben que estuvo en Ma-

Pedro Hernando. Clase 15-C, curso 2011-2012.

Trabajo sobre la visita al Museo del Prado. Goya. Tu que no puedes

27

Título: Tu que no puedes

Autor: Goya

Fecha: 1799

Técnica: grabado de la serie Los Caprichos

Género crítica social

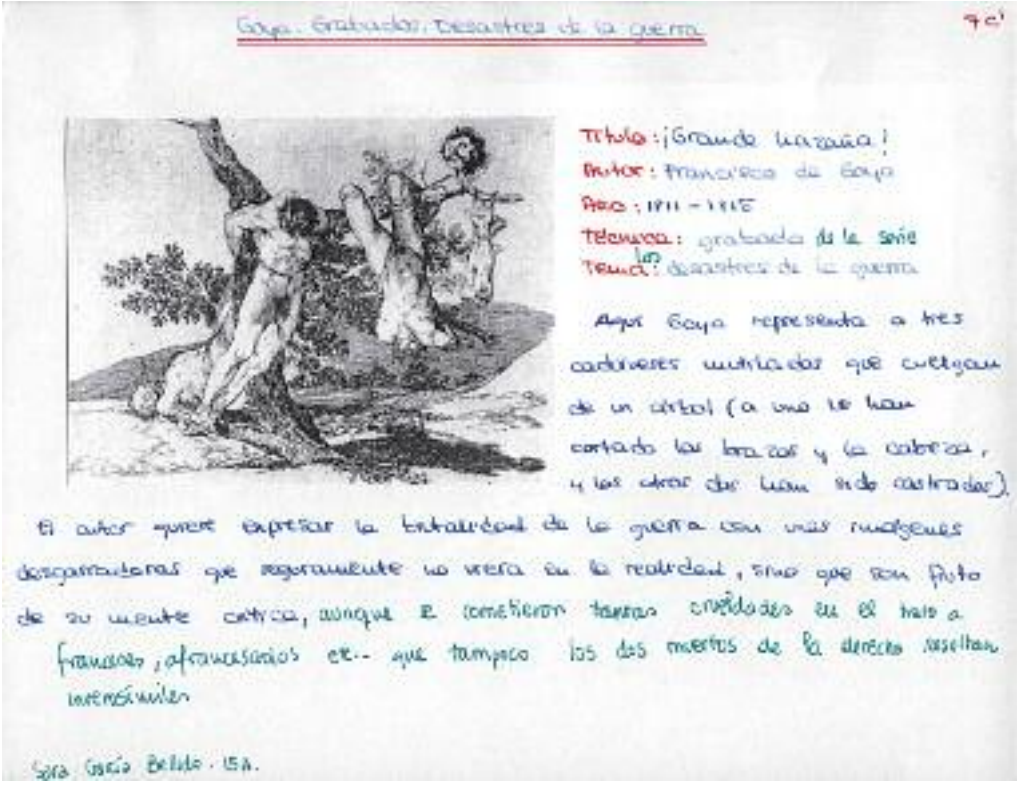
Goya pasó a la nobleza como burros. Este grabado es muy representativo: nos explica como un pueblo muerto de hambre, trabajando como campesinos día y noche con un salario mínimo, además tiene que soportar el gran peso de la Iglesia y nobleza, y sus impuestos (diezmo) además de estar sometidos a esos entramados privilegiados. En un retrato del Antiguo Régimen.

Pedro Hernando . 15 A

drid durante la mayor parte del conflicto, que su esposa falleció poco después del mismo y, sobre todo, observan las actitudes, en ocasiones fieras, las miradas alucinadas de un pueblo –calificado de populacho en el bando francés– que se enfrenta a franceses y mamelucos de diferentes maneras. Aprenden ante *Los fusilamientos* que se va a producir un cambio en lo fundamental que Goya refleja magistralmente: los protagonistas de estos dos cuadros ya no son los reyes, cómodamente instalados y pagados en Francia tras las previas renuncias de Bayona, ahora es la hora del pueblo, los que vemos son esas gentes desarrapadas, como en la Revolución Francesa fueron los *sans-culottes*, los que están en el primer plano y asumen, enfrentándose como pueden a la muerte, las consecuencias de su rebelión.

Lo que sin duda más les cuesta entender, aunque les atraen con mezcla de rechazo y curiosidad, son las pinturas negras plasmadas al óleo en las paredes de la Quinta del Sordo.

Y para enfrentarse a ellas es más que nunca necesario insistir en el momento preciso en que Goya las realiza. Es imprescindible explicar el regreso de Fernando VII, que anula la Constitución de Cádiz y el disgusto ante la vuelta al absolutismo de los liberales divididos –*¿Duelo a garrotazos?*– para acercarse sobrecogidos a esas pinceladas bruscas y abocetadas, a esos temas que


Goya. Grabados. Desastres de la guerra

Título: ¡Grande hazaña!
Autor: Francisco de Goya
Año: 1811 - 1815
Técnica: grabado de la serie
Tema: los desastres de la guerra

Aquí Goya representa a tres cadáveres mutilados que cuelgan de un árbol (a uno le han cortado los brazos y la cabeza, y los otros dos han sido castrados).

El autor quiere expresar la brutalidad de la guerra con unas imágenes desgarradoras que seguramente no vería en la realidad, sino que son fruto de su mente enferma, aunque se cometieron tantas crueldades en el trato a franceses, afrancesados etc.. que tampoco los dos muertos de la derecha resultan inverosímiles.

Sara García Bellido · 15A.

Sara García Bellido. Clase 15-A, curso 2011-2012.

denuncian la superstición, la ignorancia, el miedo que apunta en la mirada del perro semihundido. Son los alumnos los que deben elaborar una hipótesis ¿a qué debe aludir ese pintor de más de setenta años, que ha vuelto a estar gravemente enfermo, al que se le han muerto casi todos sus hijos, que teme que el rey vuelva a poner en vigor la Inquisición? Sólo sabiendo estas y otras cosas podrán acercarse a ese viejo y lúcido testigo que, achacoso y sin saber francés, decide acabar sus días en Francia.

Y aún observan que en Burdeos recupera en parte su amor por la vida y su capacidad para emocionarse ante la belleza juvenil de una lechera, además de aprender allí una nueva técnica de grabado que le permite mostrar su sentido del humor en el dibujo de un anciano con una muleta proclamando: "¡Aún aprendo!"

Yo también aprendo siempre, corrigiendo después los trabajos realizados por los alumnos, que vuelven al Museo con su cuestionario para practicar con mayor reposo y generalmente en grupo, el placer que proporciona saber mirar un cuadro, acercarse a la historia a través de él.

Consuelo Álvarez de Miranda
Profesora de Historia, clase 15

Monumentos del pasado

Dibujar la arquitectura

La Acrópolis de Atenas. Los colores primarios. Isabel de Urquía Lara. Clase 16-C, curso 2011-2012.

Cuando surgió la asignatura de Educación Plástica como optativa en la clase 16, nos planteamos la necesidad de ampliar los conocimientos prácticos con una base teórica de la evolución de la historia del arte, imprescindible para entender y ejercer el arte. Teniendo en cuenta que lo último que habían estudiado nuestros alumnos eran los inicios artísticos del siglo XX, pensamos que sería bueno retomar el arte de la Antigüedad mediterránea, base y punto de referencia de nuestra cultura y del arte occidental. Además, no todos los alumnos del Colegio habían tenido la oportunidad de estudiar estas etapas artísticas en profundidad y, los que lo habían hecho, eran muy niños, sin la madurez suficiente para entender la importancia que tiene la historia para conocernos a nosotros mismos.

El objetivo fundamental es conseguir que manejen un amplio vocabulario técnico, así como una secuencia cronológica que les permita no sólo conocer, sino también relacionar las distintas etapas artísticas y comprender que, como dijo Eugenio D´Ors: "todo lo que no es tradición es plagio". Es obvio que no se puede entender el *Fauvismo* sin las pinturas murales del palacio cretense de Cnosos, el Expresionismo o el Simbolismo sin el Románico, a Picasso sin el Mediterráneo, la arquitectura de todos los tiempos sin el Partenón…

Palacio de La Granja. Apunte a lápiz en la excursión a La Granja, terminado en clase. Melisa Flores. Clase 16-D, curso 2006-2007.

Las explicaciones teóricas estructuradas en su contexto histórico, características generales de cada disciplina artística, léxico y obras más importantes, se complementan con las clases prácticas en las que, al mismo tiempo, se va profundizando sobre obras fundamentales, aprendiendo técnicas, trabajando con la

Capiteles jónicos. Tratado de Vignola. Repetición con variaciones.
Laura Román Muzas. Clase 16-D, curso 2010-2011.

Catedral de Burgos. Lápiz con un solo color.
Laura Pérez. Clase 16-D, curso 2010-2011.

imaginación, fomentando la creatividad, el rigor, el esfuerzo, la concentración y la satisfacción de ver resultados. Resultados que, año tras año, no dejan de sorprender a sus profesores.

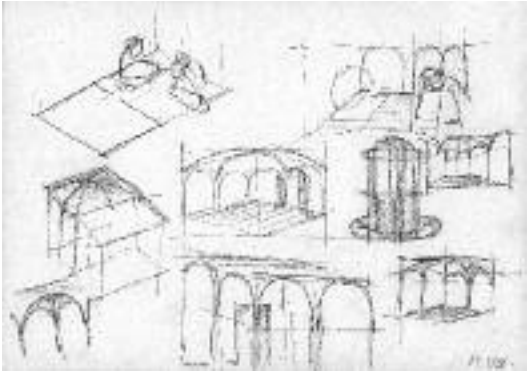
Probablemente el tema que más les gusta es el estudio de la Acrópolis de Atenas, descubrir que nada es lo que parece ni como se conserva. Abordar la policromía sobre el bellísimo mármol blanco del Partenón provoca la sorpresa y con ella el interés que, además, es excusa perfecta para viajar en el tiempo y mostrarles como, hasta el siglo XIX, la visión del mundo clásico estaba adulterada por lo que se conservaba; que la imagen que tenían Miguel Ángel o Palladio del Clasicismo no se correspondía con la realidad; que está más cerca de lo clásico la iglesia románica con sus pinturas murales; que los conocimientos históricos dan como resultado la renovación y la aparición de nuevos estilos artísticos, que lo antiguo se hace nuevo. Desde el punto de vista técnico fascina estudiar los conocimientos ópticos de los griegos, que se alejaron de las medidas matemáticas para conseguir la armonía visual, o el hecho de que no utilizaran argamasa para unir los sillares del Partenón.

Son muchos los temas que se abordan en el curso, pero estamos satisfechos si al final hemos conseguido despertar en los alumnos el gusto por el arte dentro de su inseparable contexto histórico, la reflexión y el espíritu crítico ante el conocimiento de la Historia y la práctica del Arte.

Eva de la Puente
Profesora de Historia del Arte, clases 16 y 18

Monumentos del pasado

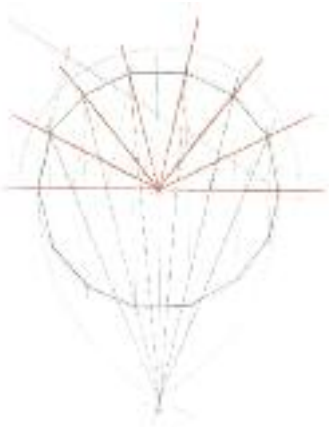
Dibujos para pensar



Fray Angélico. La Anunciación. Museo del Prado. Cambiar el punto de vista introduciendo algún elemento arquitectónico. Marta González. Clase 16-C, curso 1999-2000.

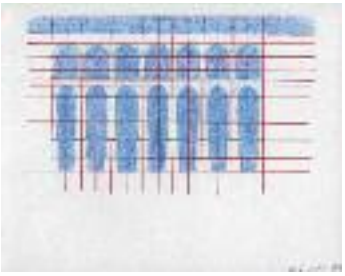
Todas las actividades prácticas de la clase de Educación Plástica y Visual de la clase 16 se plantean con un doble objetivo: por una parte, la comprensión del proceso creativo a lo largo de la historia y por otra, el desarrollo de todas las facultades de la inteligencia relacionadas con la creatividad que hacen posible plasmar en un dibujo una imagen original.

Ejercicios diseñados para pensar. Problemas de composición y de dibujo en los que sólo es posible llegar a la solución a partir de la observación, el análisis,



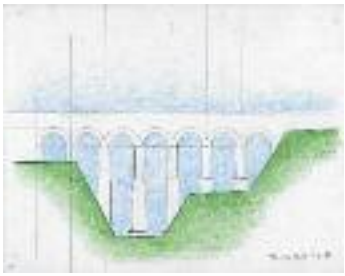
Despiece de un arco. Alberto Palmero. Clase 16-B, curso 2011-2012.

Construcción de dovelas.

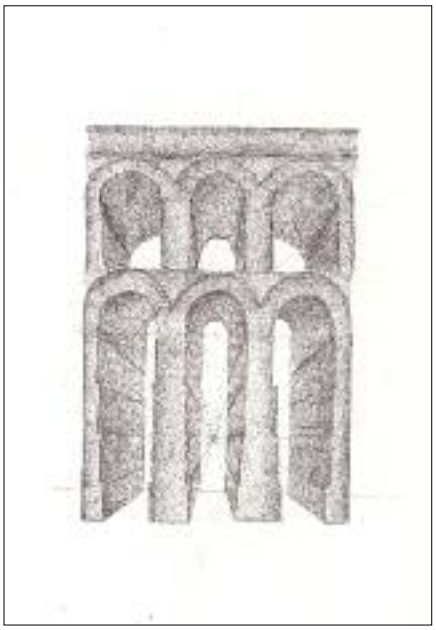


Trazado geométrico. Rocío Flores. Clase 16-D, curso 2010-2011.

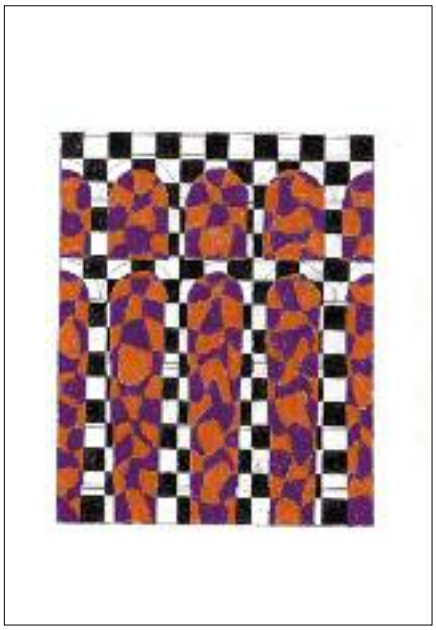
Trasladar las proporciones y el orden del Acueducto a un terreno imaginario. Bernardino León. Clase 16-B, curso 2011-2012.



Composición a partir del alzado: Cambio de la textura. Blanca García. Clase 16-B, curso 2003-2004.



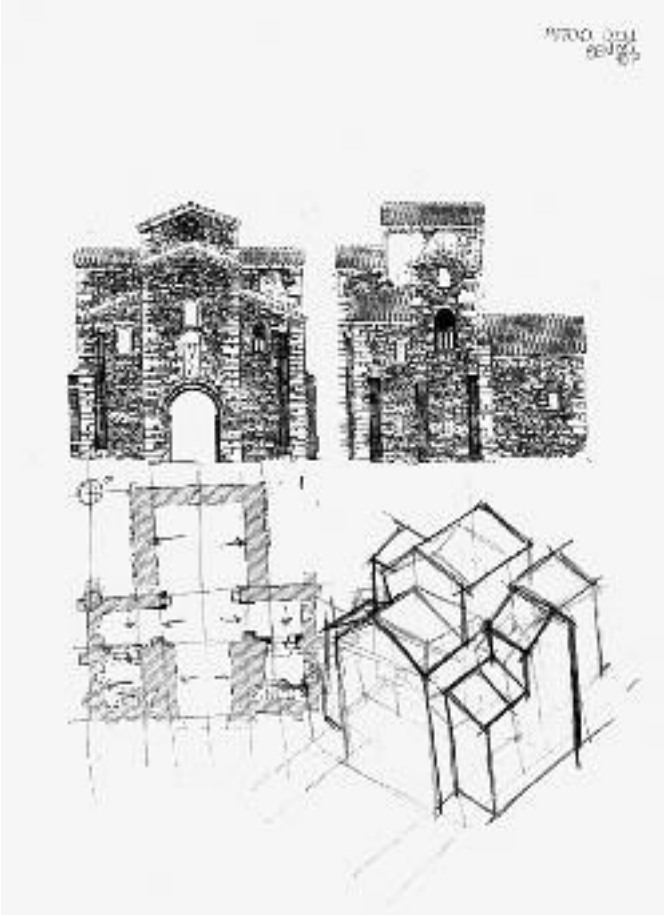
Composición a partir del alzado: Exageración del volumen o perspectiva. Ana García. Clase 16-D, curso 2003-2004.



Composición a partir del alzado: Concepto lleno-vacío. Félix Tusell. Clase 16-D, curso 2003-2004.

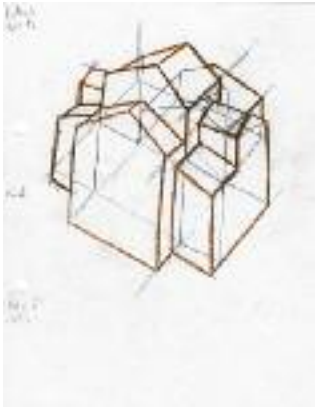
SAN MIGUEL DE LILLO

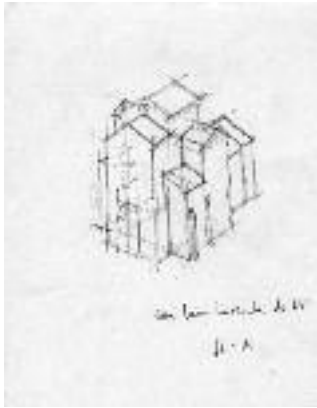
Lectura de plantas y alzados, según dibujos de Lorenzo Arias, Universidad de Oviedo.



Construcción de la maqueta (Trabajo en equipo de cinco alumnos).

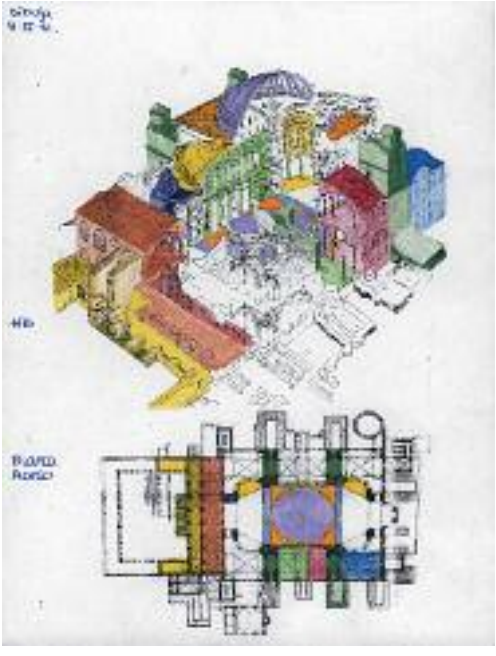
Dibujos del volumen.





Composiciones cubistas a partir del dibujo de volumen. De izquierda a derecha: *Carmen Bermejo, Clase 16-C, Ángela Sanz, Clase 16-A; Pilar Torner, Clase 16-B; Silvia Cazorla, Clase 16-C. Curso 2011-2012.*

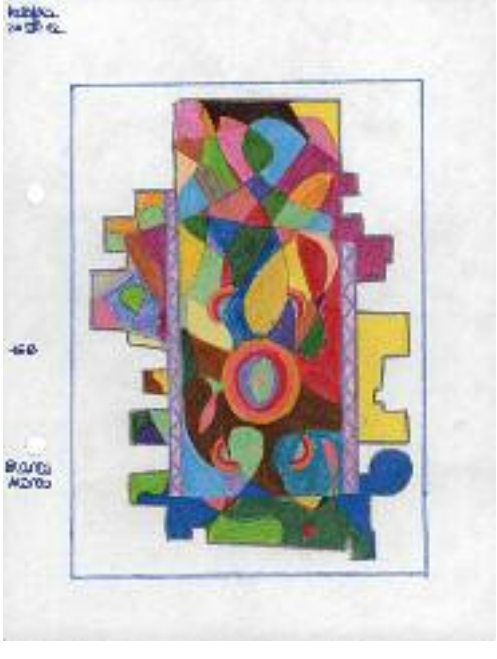
Reflexionar para calcar con precisión. Mariana Güell. Clase 16, curso 2007-2008.



Color para relacionar. Blanca Alonso. Clase 16-B, curso 2011-2012.

El color para explicar o comprender. Lucía Risueño. Clase 16, curso 2005-2006.

Color para sugerir. Julia Estrada. Clase 16-D, curso 2005-2006.



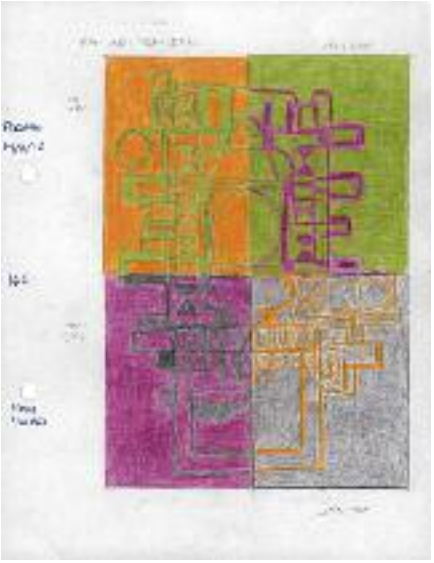
Color con imaginación.

Cristina Agenjo.
Clase 16-C, curso 2011-2012.

Cristina Arredondo.
Clase 16-C, curso 2011-2012.

Mónica Muñoz de Baena.
Clase 16-B, curso 2011-2012.

Jimena Dobado.
Clase 16-C, curso 2011-2012.

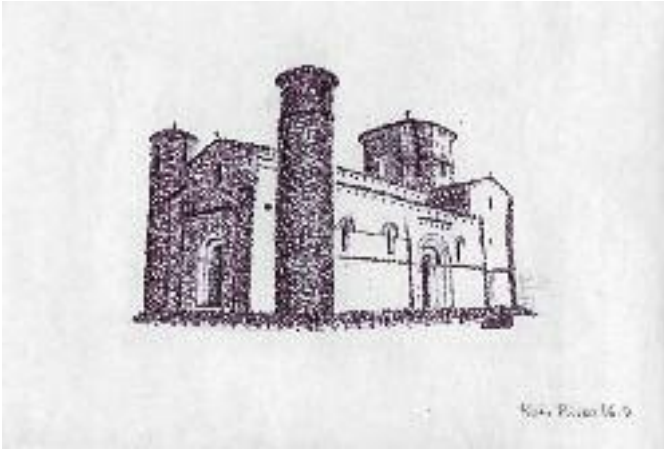


Irene Valdés.
Clase 16-C, curso 2011-2012.

Alberto Palmero.
Clase 16-B, curso 2011-2012.

Monasterio de El Escorial. Dibujar las cubiertas, para deducir la planta. Curso 2009-2010.

San Martín de Fromista. Dibujar escribiendo. Curso 2010-2011.



Curso 2010-2011.

Curso 2010-2011.

la reflexión, la investigación y, por supuesto, la imaginación.

De todas las formas de expresión artística que trabajamos a lo largo de este curso, la arquitectura es la que nos acerca con más claridad al proceso creativo.

A través de los ejemplos más representativos de cada época o estilo, analizando sus plantas, alzados y volúmenes, observando la perspectiva dibujada en un cuadro, leyendo la descripción en un texto o debatiendo sobre la filosofía constructiva o ideológica que los impulsó, descubrimos como se genera una forma arquitectónica.

Al aplicar el mismo proceso a la construcción de un dibujo, los alumnos se convierten en arquitectos de sus propias imágenes, desarrollando en cada actividad un proyecto completo que comienza con una idea, empieza a tomar forma con un boceto y evoluciona hasta convertirse en un dibujo.

En el curso 1999-2000, Eva de la Puente y yo pusimos en marcha esta asignatura y desde entonces los resultados obtenidos no dejan de sorprendernos, y nos animan a seguir trabajando en esta dirección.

Inés Navarro Bidegaín

Profesora de Diseño y Dibujo, IV Sección

Estatuas

Escultura clásica en el Museo del Prado

Emma Smith. Clase 18-C, curso 2011-2012.

Se trata de que miren
y piensen acerca de lo que ven, así de sencillo.
José Ramón Fernández: ***La colmena científica o el café de Negrín***

El propósito de la primera visita del curso al Museo del Prado es pararse a pensar en los griegos con ellos delante.

Entramos en la Sala central. Es un espacio rectangular, comunicado con dos pequeñas rotondas a cada extremo, en el que se expone de forma permanente el conjunto escultórico que formó parte de las colecciones de los reyes de España hasta ser entregado al Museo Real de Pinturas (después Museo del Prado) en noviembre de 1819. La mayor parte de las piezas son esculturas romanas, aunque algunas recreen originales griegos.

Concentrados y en silencio, recorremos la exposición lentamente. A primera vista lo que vemos es una prodigiosa recreación del mundo sensible, anatomías blancas, luminosas, aunque lo que tengamos delante sean hombres y mujeres incompletos, grupos de cuerpos descompuestos en actitudes diversas: una Atenea sin cabeza con ropajes verticales y pies juntos; dos torsos, uno rígido con los brazos pegados al cuerpo, sin cabeza ni piernas, y otro musculoso que es sólo torso; un poco más allá, en hornacina, un cuerpo sin cabeza, ni brazos, ni piernas enteras, pero expuesto en la sala aún con tierra en costado y espalda, sombras que realzan la curva de la cadera, muy marcada, bellísima, de un cuerpo en reposo; detrás de él, una sacerdotisa vestida, sin cabeza, nos deja entrever, por la postura, una rodilla levemente doblada bajo el peplo; delante, Hipno, inclinado en diagonal sobre el mármol negro de la sala como si se echara encima de la noche oscura; al lado, una Afrodita con cabeza y brazos pegados se agacha y continúa su baño; enfrente, una figura femenina de cuerpo entero se cubre el hombro con su manto; el gesto de misteriosa elegancia corresponde a una musa sin cabeza. A un lado y a otro, sobre el muro, relieves de cortejos báquicos, ménades danzantes… Pero ya se arremolinan los visitantes ante una cabeza griega de bronce de proporciones colosales. Hueca, abollada, con los ojos vacíos, es de una belleza deslumbrante.

Al terminar el recorrido nos reunimos para cambiar impresiones:

> …los griegos hablan de mujeres y de hombres… o de cosas con apariencia humana… no importa que sean dioses o no… resulta evidente que sienten la vida en evolución continua, fijaos en la rigidez de este kourós y luego en aquel niño de bronce saltando sobre el espacio… Grecia es vital… el punto de vista no es único, como en Egipto… la observación del natural es fuente del conocimiento… la representación de la belleza es un fin en sí… ven belleza en las cosas más simples, en esa rodilla, por ejemplo… el gesto lo dice todo… apenas se ve diferencia de tratamiento entre dioses y hombres… hay atributos pero no se aprecia diferencia de rango… me gustaría saber exactamente cómo han llegado hasta aquí… debería de estar escrito junto a la cartela… una historia posible y otra real… a mí lo que me

Pedro Herrero.
Clase 18-C, curso 2011-2012.

Marco Walker.
Clase 18-C, curso 2011-2012.

Miguel Díaz Belda.
Clase 18-C, curso 2011-2012.

> gusta es la sombra de esa arena negra pegada a aquel cuerpo… es raro que no haya intervenido el taller de restauración… Cómo realza el cuerpo la sombra…

Sobre esta pieza con arena, al tratarse de una cesión temporal –según indica la cartela– deducimos que pueda estar así recogido en el acuerdo con el Museo: que la pieza no se toque.

Sin la menor dificultad, han sido reconocidas las piezas más antiguas, los cánones primero y sus múltiples versiones después, cuando ya no era ni la simetría ni el modelo perfecto del cuerpo en movimiento lo que se buscaba sino otra cosa. Olisqueamos las cartelas. No ha fallado el olfato.

Desde el principio hemos renunciado a imaginar las piezas que acabamos de ver tal y como salieron de los talleres cubiertas de colores brillantes; sabemos que nuestra percepción está condicionada por la acción del tiempo y de la historia y, puestos a añadir, en vez de recomponer cabezas, brazos, piernas, manos o pies, nos permitimos fantasear *en solitario* sobre estos mismos cuerpos hundidos en el mar o enterrados en la arena o resistiendo los embates del viento, la lluvia, la nieve, el incendio y la guerra.

Entramos en la rotonda del *Diadúmenos*. Es una copia romana magnífica del bronce original. Pero esta recreación del canon no la concibe Policleto de la misma manera que el *Doríforo*, porque el *Diadúmenos* ya no mira de frente, y este simple giro de cabeza lo cambia todo. Algo empuja a Policleto a distanciarse por un momento del espectador e iniciar solo el camino de la melancolía.

En la rotonda opuesta, completa la colección el *Grupo de San Ildefonso*; los cánones han roto las leyes antiguas y se agrupan entre ellos: los puntos de vista se han multiplicado. Estamos en Roma; los bustos de los emperadores llevan sus vidas escritas en la cara.

Esta vez, como Ariadna dormida sobre la arena de Naxos ha cerrado la puerta de su sala –"Cerrado por reformas", indica el cartel– decidimos terminar la visita ante *La acróbata de la bola* de Picasso, obra en préstamo procedente del Museo Pushkin de Moscú. Son cuerpos en reposo y en movimiento; gentes de circo al margen de todo heroísmo. Soledad.

Ana Gurruchaga
Profesora de Historia del Arte
y alumnos, clase 18

Fuentes historiográficas

¿Por qué América se llama así?

Pueden olvidar lo que han memorizado, pero nunca olvidan lo que han sentido. A través de las emociones se aprende.

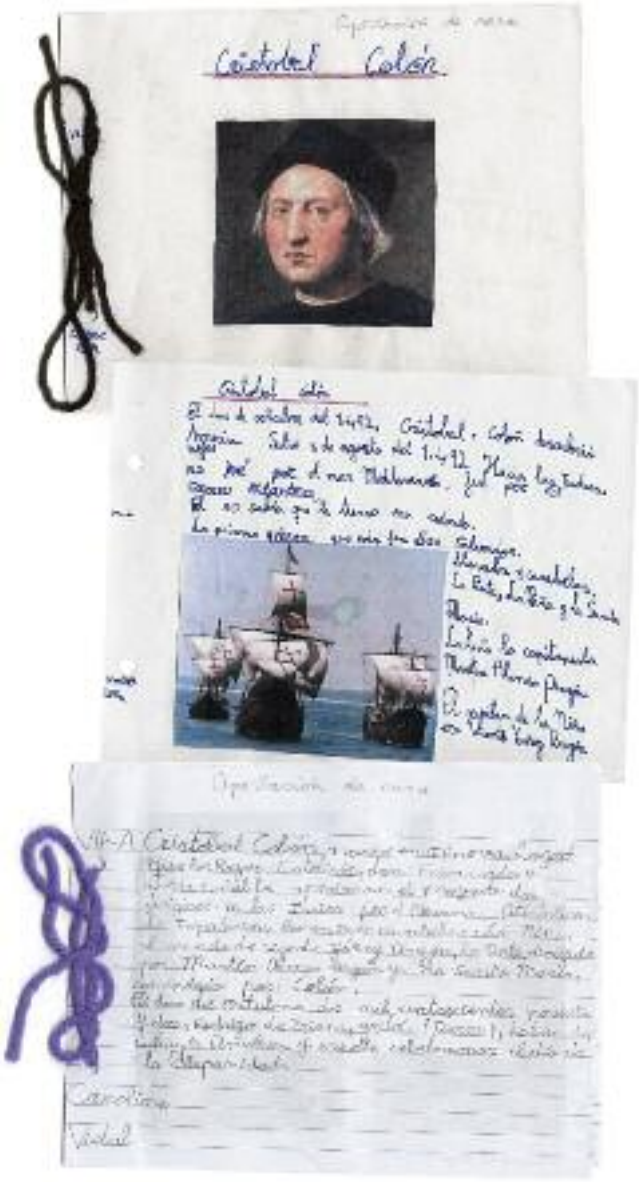
Esto es lo que ocurre cuando por primera vez se les pide a los niños que, con ayuda de un adulto en su casa, busquen, investiguen y traigan información sobre un tema histórico. Se les invita a consultar y traer libros, artículos, enciclopedias,… todo aquello que pueda aportar información para que entiendan que la historia es historia por algo y que así se cuenta. Compartirán con sus compañeros su aportación y constatarán que todos tienen datos similares que les ayudarán a entender lo que estamos estudiando.

Esto sucede en la clase VII cuando se acerca el día 12 de octubre, Fiesta Nacional de España, tradicionalmente vinculada a la celebración de la hispanidad y el descubrimiento de América.

Todo comienza con una clase de Geografía donde ayudándonos del globo terráqueo y mapas pueden entender el viaje de Cristóbal Colón. Aprenden nombres de mares y océanos y ven los cinco continentes.

Se les cuenta qué ocurrió y se dejan preguntas en el aire para que ellos investiguen en casa. En cada curso surgen distintas cuestiones que nos llevan a pedir que las descubran por sí mismos.

"Colón viajaba en la Santa María… y con él dos naves más que se llamaban La Pinta y La Niña…" En



Aportaciones, recogidas de los libros de Historia que el alumno tiene en su casa, para investigar sobre el descubrimiento de América.

Enrique Peña. Clase VII.

Pedro Laredo. Clase VII.

Dani Henia. Clase VII.

Carolina Vidal. Clase VII.

ese momento algún alumno pregunta: "¿Cómo se llaman los que mandan en esos barcos?" Aquí tenemos una primera cuestión a investigar. Seguimos contando la historia y alguien pregunta: "¿Por qué América se llama así?"

Estos son algunos de los ejemplos. Al acabar el día se llevan sus primeros *deberes*. Les entusiasma, todos buscan algún papel donde anotar lo que deben traer al día siguiente.

En la clase les gusta compartir con sus compañeros lo que traen. Lo leen en alto, ven que los datos coinciden, y que a partir de esto y entre todos completan la historia que se empezó y la hacen más suya.

Es así como por primera vez, el niño acude a una fuente escrita por los historiadores para acercarse al conocimiento de la historia.

Profesores de la clase VII

Fuentes documentales

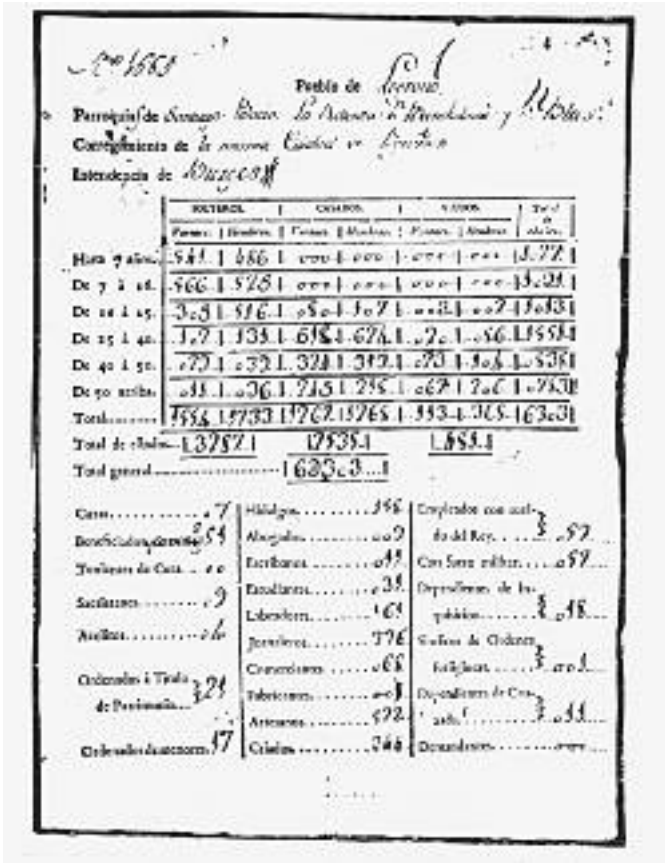
Censos de población

Entre de los contenidos teóricos incluidos dentro del tema sobre la población mundial, trabajamos, en la clase 16, sobre las fuentes para el estudio de la población. En este sentido y tras una introducción teórica sobre los diferentes recursos que nos permiten conocer el estado y evolución de un grupo poblacional, tanto a nivel histórico como en la actualidad, desarrollamos una serie de actividades con el objeto de que nuestros alumnos tomen contacto directo con las diferentes fuentes de las que se obtienen los datos sobre los que se basan los estudios demográficos, se familiaricen con su uso y comprendan la importancia de las mismas.

En relación a los documentos que nos permiten estudiar la demografía histórica en la época censal, los alumnos trabajan sobre la Ordenanza Real de 25 de julio de 1786 por la que se dispone el inicio de las tareas necesarias para la elaboración del denominado Censo de Floridablanca. También trabajan con algunos de los documentos resultantes de estas tareas, concretamente los correspondientes al "pueblo" de Logroño. De estos documentos los alumnos deben extraer una serie de informaciones para poder comparar estos datos con los que posteriormente obtendrán de los documentos resultantes del análisis del censo actual.

Trabajamos también sobre las fuentes para el estudio de la demografía en la actualidad, mediante el análisis de los documentos demográficos resultantes del

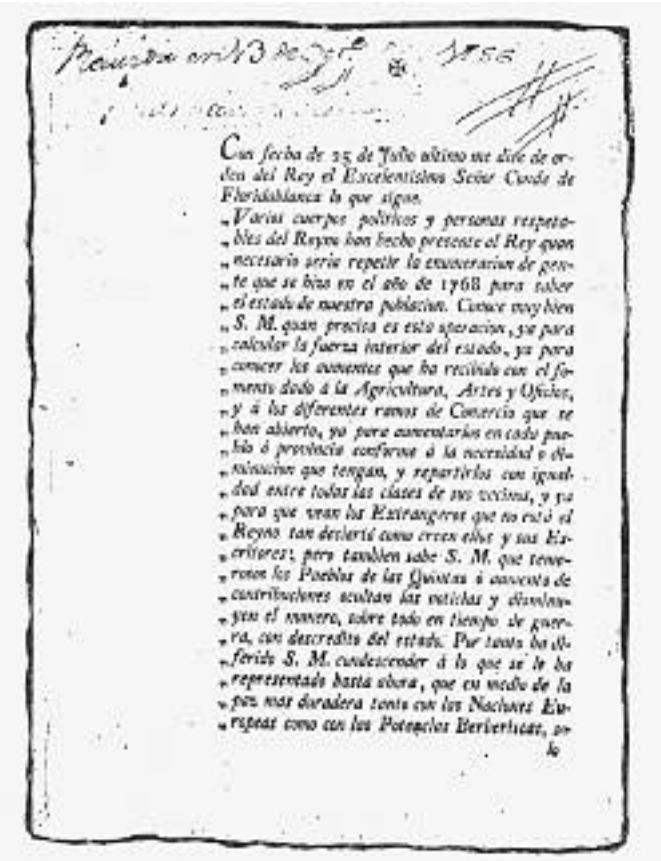
Datos patronales.



Censo de la población de parroquias de Logroño, censo de Floridablanca, 1786.

Anuario demográfico de Naciones Unidas.

Population and vital Statistics Report de Naciones Unidas.



Con fecha de 25 de Julio último me dice de orden del Rey el Excelentísimo Señor Conde de Floridablanca lo que sigue.

„Varios cuerpos políticos y personas respetables del Reyno han hecho presente al Rey quan necesario sería repetir la enumeracion de gente que se hizo en el año de 1768 para saber el estado de nuestra poblacion. Conoce muy bien S. M. quan precisa es esta operacion, ya para calcular la fuerza interior del estado, ya para conocer los aumentos que ha recibido con el fomento dado á la Agricultura, Artes y Oficios, y á los diferentes ramos de Comercio que se han abierto, ya para convencerse en cada pueblo ó provincia conforme á la necesidad o disminucion que tengan, y repartirlos con igualdad entre todas las clases de sus vecinos, y ya para que vean los Extrangeros que no está el Reyno tan desierto como creen ellos y sus Escritores; pero tambien sabe S. M. que temeron los Pueblos de las Quintas ó aumento de contribuciones ocultan las noticias y disminuyen el numero, sobre todo en tiempo de guerra, con descredito del estado. Por todos los oferidos S. M. condescender á lo que se le ha representado hasta ahora, que en medio de la paz mas duradera tenia con las Naciones Europeas como con las Potencias Berberiscas, por lo

El censo de Floridablanca, 1786.

último censo realizado en España, del padrón municipal o de los datos recogidos por el Registro Civil.

También realizamos consultas en línea en diferentes bases de datos de organismos, tanto nacionales (INE), como internacionales (ONU), de las que los alumnos obtienen datos demográficos de diferentes países para analizarlos, valorarlos y extraer conclusiones sobre su comportamiento demográfico. Partiendo de esta información, se estudian las causas de ese comportamiento y las consecuencias que de él se pudieran derivar.

De este modo, los alumnos comprueban con su propio trabajo la importancia de recurrir a las fuentes originales de información para abordar con rigor cualquier estudio geográfico.

Luis Jerónimo
Profesor de Geografía e Historia, IV Sección

Fuentes orales

La Guerra Civil a través de sus testigos

Julián Marías, soldado del Ejército de la República, 1937.
Cortesía de la familia Marías Franco.

Escuchar a los testigos de un hecho histórico despierta el interés de un estudiante de Historia. Entrevistar personalmente a los que vivieron ese hecho es una experiencia profunda para ese mismo estudiante. Recibir ese relato de la voz de sus abuelos es una emoción inolvidable.

Para el profesor de Historia guiar a sus alumnos en ese proceso significa enseñarles a crear una fuente oral y a realizar una investigación histórica a partir de fuentes orales.

El alumno de "Estudio" que inicia el Bachillerato ha tenido contacto directo con todas las fuentes del conocimiento del pasado: los documentos de los archivos históricos que lee y analiza durante las clases de Historia, los yacimientos arqueológicos y los monumentos del pasado que visita durante las excursiones, las esculturas y los cuadros guardados en los museos, los textos literarios originales que recogen el pensamiento y las costumbres de una época, las fotografías y las imágenes en movimiento del siglo XX mostradas en clase… Ha realizado observaciones directas de estas fuentes. Ha tenido un contacto propio y original que perdurará para siempre.

Con todo este bagaje de experiencias y conocimientos inicia el Bachillerato y un curso de Historia Contemporánea. En el estudio de los siglos XIX y XX continuamos trabajando con todas las fuentes historiográficas. Y surge la posibilidad de incorporar una nueva fuente: aprender de los testigos de un acontecimiento histórico contemporáneo. Es el momento oportuno para llevarlo a cabo. La historia del tiempo presente, de la que aún quedan testigos vivos, forma parte de la Historia Contemporánea. ¿Qué recurso usamos para ello? La realización de una investigación colectiva a partir de los testimonios de sus propios abuelos.

Se les propone elegir un tema de su interés sobre el que puedan entrevistar a testigos del pasado. Año tras año nuestros alumnos han manifestado su deseo de conocer qué ocurrió durante la Guerra Civil española, alegando que nunca llegaban a estudiarla. Sus propios abuelos han sido los testigos entrevistados. En los últimos cursos la desaparición de esa generación que vivió aquel episodio crucial de nuestra historia ha desplazado nuestro interés a los años de posguerra y ha renovado las investigaciones realizadas.

Una vez elegido el tema, y aclarado que las fuentes orales están indicadas para conocer algunos aspectos de la historia social, se les enseña el procedimiento que convertirá su tarea en la creación de una fuente oral, que al igual que una fuente escrita debe ser sometida a estudio, análisis y crítica. En todo ello se siguen los procedimientos de Paul Thompson, el historiador inglés que introdujo esta nueva disciplina entre los historiadores en los años sesenta, y del Seminario de Fuentes Orales de la Universidad Complutense creado por la profesora Carmen García Nieto en la década de los años setenta y que actualmente participa en los congre-

Alberto Manuel Araico Espinosa y Carmen Muñecas. Bilbao, 1942.
Cortesía de la familia Araico de Brito.

sos de la International Oral History Association (IOHA).

A continuación se elabora el proyecto de investigación, que se materializa en un extenso cuestionario. Ésta es tarea importante que debe recoger las sugerencias de los alumnos, que se sienten implicados en la investigación desde el principio. El cuestionario se ordena y simplifica para que las entrevistas que van a realizar permitan posteriormente poner en común los resultados. El privilegio de entrar en contacto directo con distintos testigos invita a recrear la vida cotidiana de una época, los cambios experimentados en la vida familiar, en la vida de las mujeres, de los niños, de los protagonistas anónimos.

Posteriormente decidimos la muestra de los testigos, organizada según las edades que tenían en el momento del hecho histórico, y cada alumno busca el testigo adecuado entre sus antepasados: abuelos y abuelas, tíos de edad avanzada, amigos de la familia… Dentro de sus posibilidades eligen si será varón o mujer, porque la entrevista tendrá distinto resultado.

El aprendizaje de esta técnica de investigación exige desplazar la clase a un ámbito distinto al aula: durante largos años los alumnos de la clase 17 han trabajado en las casas de sus propios abuelos o de algún familiar de avanzada edad. No es una conversación lo que allí tiene lugar. El cuarto de estar de los abuelos se convierte en un taller de trabajo en el que se crea una fuente oral, que otros investigadores podrán usar en un futuro impredecible. Por ello el estudiante se ajusta a

Ángeles Gasset, fundadora de "Estudio". París, 23 de abril de 1938.
Archivo Histótico Fundación Estudio.

Carmen Giménez Ramos y Juan Pérez de Ayala Ryck. Sevilla, 1937.

Cortesía de la familia Pérez de Ayala Giménez.

su papel y se ciñe al fin del trabajo. Crea las condiciones para estar a solas con su testigo, para que nadie inhiba o interfiera en su memoria. Está dispuesto a escuchar durante una o dos horas, sin opinar ni incorporar conocimientos propios. Graba la entrevista, pidiendo permiso previo para ello y para su utilización con fines académicos. Inicia la entrevista con la solicitud de breves datos que sitúan a su testigo en una cronología, en una geografía, en una circunstancia histórica, en un entorno social, político y cultural. Se ajusta al cuestionario de la entrevista, pero tiene la flexibilidad de no cerrar los relatos que conducen a recuerdos de gran valor histórico y que no han sido contemplados antes, durante la preparación. Está prevenido para respetar los silencios, y luego para interpretarlos. Termina la entrevista con su agradecimiento al testigo por las horas que le ha dedicado, por depositar en él la memoria de hechos lejanos. La fuente oral ya está creada.

A partir de entonces la clase se traslada a la casa del alumno investigador, que tiene que trabajar sobre la entrevista, y preparar los datos y aspectos del relato que proporcionará durante la puesta en común. Se insiste en que respete la voz y las palabras exactas del testigo, la emoción, incluso los silencios.

En un nuevo escenario se continúa la investigación: una clase que se prolonga generalmente a lo largo de una semana, porque son muchos los temas que han querido investigar y muchos los testigos que les han ayudado. Nadie tiene prisa por avanzar, por mirar un reloj, por terminar. Cada investigador presenta brevemente a su testigo: edad en el inicio de la guerra, población en que habitaba, profesiones de los padres, estudios realizados u ocupaciones desempeñadas hasta aquel momento. Tras esto se inicia la puesta en común de cada uno de los temas investigados: cambios que experimenta la vida familiar al iniciarse la Guerra, alteraciones en la vida de las mujeres, vivencias sobre la contienda o la vida en el frente, cambios experimentados en sus estudios o en su proceso de formación, modo en que abordaron la escasez de alimentos, recuerdos de acontecimientos concretos, libros que leyeron en esos años, canciones que cantaron, representaciones de teatro o cine a las que acudieron, poetas y prensa que leyeron… Cada curso los temas de investigación han sido diferentes.

Todos escuchan atentamente, aprendiendo de cada aportación, respetando la voz de diferentes testigos, reconociendo toda la variedad geográfica, social, política y cultural que de aquel pasado histórico llena la clase. Nadie cuestiona el emocionado relato de otro testigo. Importa el conjunto, la riqueza de la suma de tantas voces. Todo relato ha sido escuchado. Será difícil olvidar. Cada uno va configurando su propia visión histórica.

Me viene ahora a la memoria el relato que el filósofo Julián Marías transmitió en mayo de 2001 a su nieta Clara Marías, que investigó cómo pudo continuar sus estudios durante los años de la guerra. Se refirió así a la Facultad de Filosofía y Letras y a la recién inaugurada Ciudad Universitaria de Madrid:

Irene de Castro, años treinta.
Cortesía de la familia
Cifuentes de Castro.

> Yo esperaba a pesar de todo volver a la Facultad en octubre, para empezar los estudios de doctorado, para enseñar algún curso… No sabía que un mes después iba a terminar no mi etapa de estudiante sino la Facultad entera y todo aquel mundo en el que con tanta intensidad y esperanza había vivido.

En 2008 Alberto Araico recogió el recuerdo de Alberto Manuel Araico Espinosa, destinado a Gernika como oficial de intendencia a sus veintitrés años, testigo presencial del bombardeo del 26 de abril de 1937:

> El lunes, el mismo día, cogí el camión en Bilbao que me dejó en Gernika… La primera bomba cayó en una calle principal, cerca de la estación. Salí corriendo en dirección al puente de Rentería, venía conmigo un mozo de intendencia llamado Erazo; en esto que vino un *Caproni* de frente y soltó una bomba. A Erazo le cortó la cabeza. A los aldeanos que estaban arando los ametrallaban y los veías caer. Los aldeanos no sabían ni lo que era la ametralladora, no corrían ni se asustaban, hasta que caían. Eran aviones italianos y alemanes.

Ante los ojos azules de su abuelo nonagenario comprendió que los testigos que presencian un acontecimiento de esa magnitud lo conservan para siempre con la misma intensidad, con la misma fuerza con la que Picasso plasmó en su lienzo la universal censura de lo que allí ocurrió.

Macarena Navas, en 1996 nos trajo la voz de la tercera España cuando la señorita Ángeles Gasset, fundadora y directora de "Estudio", le refirió su estancia en París en 1937 en la casa del filósofo José Ortega y Gasset, visitada asiduamente por José Castillejo, Azorín y Pérez de Ayala.

Otra investigadora, Beatriz Fernández-Cruz Cifuentes, en junio de 2007 nos devolvió a la recién inaugurada Universidad Internacional de Verano en Santander en tiempos de la Segunda República, donde fue alumna su abuela Irene de Castro, profesora del Instituto-Escuela. Allí conoció al poeta Pedro Salinas, entonces Secretario de esta Universidad. De él nos descubrió un poema inédito:

Rafael Allendesalazar, primero por la izquierda, junto a un pope ortodoxo. Leningrado, 1943.
Cortesía de la familia Allendesalazar.

Rafael Allendesalazar. Leningrado, 1943.
Cortesía de la familia Allendesalazar.

Carlos Maylín, junto a su hermano mayor Fernando y sus padres, Fernando Maylín y Antonina Cativiela. Barcelona, 1938.
Cortesía de la familia Álvarez Maylín.

También allí conocí al célebre poeta Pedro Salinas que, el día en que me iba yo del curso, me dejó encima de mi maleta una tarjeta preciosa, con cintas, dibujos y espejos, con la inscripción "Te quiero mucho" y en el envés, escrito con tinta verde, el siguiente poema:

A Irene de Castro, la enmascarada sin saberlo.

Al marcharse Irene de Castro, la Magdalena se arrepintió.

Definitivamente se arrepintió de no ser isla.

No mereció un sacrificio más.

Tu poeta

P.S.

En 2011 Ignacio Allendesalazar nos trasladó a las heladas llanuras de la Unión Soviética durante la Segunda Guerra Mundial. Expuso un épico relato siguiendo las huellas del Capitán General Rafael Allendesalazar, entonces oficial de la División Azul. Tuvimos delante la nota manuscrita que recibió cuando en la batalla de Leningrado se encontró sin radio:

Allende, está muy bien. Dime cual es la posición de tu puesto de mando. Dime cual es la unidad que enlaza contigo [la 5ª del 269] por el norte y mi posición. Resiste porque el Reich alemán está cerca y estamos recibiendo refuerzos. El Teniente Coronel Alberto Rodríguez Cano. Estamos esperando especialistas para arreglarte la radio.

Viajamos al exilio del escritor Ramón Pérez de Ayala en París y en Argentina gracias a los relatos de Carmen Jiménez, su nuera. Y al exilio de Alberto Jiménez Fraud en Inglaterra gracias a la voz de Natalia Jiménez de Cossío. Fueron Mabel y Ana Martos Pérez de Ayala las que aportaron esta investigación en 1996 y 1998.

Y la pasada primavera Carlota Álvarez recogió imágenes de aquellos niños que al final de la Guerra Civil española, cruzaron a pie los Pirineos nevados para preservar su vida. Trajo a clase el testimonio de su abuelo Carlos Maylín, entonces niño de nueve años:

El que estaba con la República pues se encontraba con que lo echaban de España [...] nos ametrallaron los coches y entonces nos quedamos pues a pie. Y a pie por la carretera no podías andar, sobre todo al descubierto, porque venían los aviones y ametrallaban. Y entonces ¿qué tenías que hacer? pues campo a traviés. Y campo a traviés, pues bueno, suerte que estábamos cerca de la frontera y pudimos pasar. Pero aun así había nieve. Yo que recuerde me mojé y nos mojamos. Porque los críos llegábamos todos allí empapados. Nos tuvieron que cambiar de ropa.

Todos los relatos han servido durante largos años para que cada alumno perciba que es parte de la historia y que la historia es algo más que una asignatura. Es un saber que le permitirá poseer un modo propio de observar su tiempo y su propia vida. Es una posibilidad de analizar su propia circunstancia. Y por ello, de proyectar su futuro.

Falta algo por hacer tras las sesiones de puesta en común de los resultados de la investigación. Es necesario llamar a los abuelos, agradecerles su ayuda para la clase de Historia Contemporánea. Una vez más la historia realizada con fuentes orales ha servido para unir generaciones.

Elena Gallego

Profesora de Historia, IV Sección

Instituciones del Estado

Alumnos de "Estudio" visitan la Audiencia Provincial de Madrid. Clase 17-E, abril de 2012.

La Audiencia Provincial

La visita que realizan los alumnos de la clase 17 a la Audiencia Provincial desde hace más de una década tiene su origen en una actividad programada en la clase de Ética, asignatura alternativa a la Religión que durante años y en distintos cursos impartió Aurora Cuevas, actualmente profesora en la Universidad Complutense de Madrid.

Aurora puso en marcha un proyecto que perseguía el contacto directo de los alumnos con instituciones fundamentales del Estado. Preparó una visita al Congreso en la clase 15, una visita al Senado en la clase 16 y en la clase 17 la asistencia a un pleno del Congreso y a varios juicios celebrados en los Juzgados de Primera Instancia de la plaza de Castilla.

Esta actividad resultó tan interesante que se decidió extenderla a todos los alumnos y no solo a aquellos que cursaban Ética, de modo que la visita al Congreso quedó incorporada a la clase 15, la visita al Senado a la clase 16 y la asistencia al pleno del Congreso y a los juicios, ya en la Audiencia Provincial, se incorporaron a la clase 17.

Estas visitas coinciden con el momento en el que en Historia los alumnos empiezan a estudiar conceptos para ellos abstractos: nacimiento de los estados liberales, principio de soberanía nacional y principio de separación de poderes del estado. Desde entonces tienen la ventaja de conocer las instituciones en que se ejercen.

La visita a la Audiencia la preparamos en el contexto de las clases de Filosofía. José María Gómez de Zamora, profesor de Filosofía desde hace más de veinte años, se pone en contacto con la Sección Cuarta de la Audiencia y recibe los escritos de acusación de aquellos juicios que más pueden interesar y enseñar a los alumnos: delitos contra la salud pública, estafas, homicidios, lesiones; y a partir de su lectura en clase, comenzamos la exposición, desarrollo y experiencia de un proceso que se resume en esa expresión tan grave de *impartir justicia*. Y digo experiencia, porque la visita a la Audiencia Provincial es una de las visitas que más impresiona a los alumnos, es como entrar con ellos en una ficción que resulta ser real.

Cuando llegamos a la sala, los alumnos están familiarizados con lo que van a ver, de modo que aprovechan muy bien las explicaciones que tan amablemente les ofrece alguno de los miembros del tribunal, juez, fiscal, secretaria judicial. Y, por fin, comienza el juicio.

Todos se ponen sus togas negras, entra el acusado escoltado por dos policías nacionales, se sienta frente al tribunal, escucha los cargos, declara, si quiere, y responde a las preguntas que le hacen; a continuación se suceden los interrogatorios a los testigos; esta parte es fascinante y luego comentarán animadamente entre ellos, ¡qué diferente resulta la realidad según quién sea el narrador! Llega el turno de los peritos: psiquiatras, forenses, policías, y sus explicaciones técnicas. Ya solo quedan las conclusiones finales, *a definitivas*, del fiscal y del abogado defensor, el derecho a la última palabra del acusado y *visto para sentencia*. La policía esposa al

acusado y se lo lleva de la sala, todos van saliendo y nosotros permanecemos callados y sentados.

El juez se acerca, sin la toga, y los alumnos disparan una batería de preguntas. Sonríe y con todas las cuestiones nos regala una pequeña clase magistral de derecho penal y filosofía moral: la presunción de inocencia, pero también la prisión provisional; el derecho a una defensa digna, independientemente de los hechos que se le imputan al acusado; la importancia de la imputabilidad o no de los hechos en acusados que presentan problemas mentales; la condena en función del delito cometido; el principio de humanidad de las penas; la rehabilitación; la institución del jurado; las garantías procesales; el cumplimiento de la ley y la aspiración de hacer justicia.

Asistir a un juicio les enfrenta personal y directamente con las nociones de justicia, verdad, inocencia, culpabilidad, condena, asunción de responsabilidades. No es como estar en clase estudiando las distintas teorías acerca de la verdad, de la justicia, del bien; es ver cómo una persona se enfrenta a un juicio y a una condena que puede llevarle a la cárcel varios años. En una mañana descubren otros mundos posibles, como diría Leibniz, y ese descubrimiento les enriquece muchísimo. ¡Les da tánto que pensar!

Pero, todo esto no sería posible sin la colaboración tan entusiasta de jueces, fiscales, secretarios judiciales, que se vuelcan con los chicos y les ofrecen su tiempo y sus conocimientos. No estoy segura de que nuestros alumnos sepan apreciar realmente lo que significa que un magistrado de la Audiencia les dé una charla de derecho y filosofía… Solo tienen 17 años, pero ponen un enorme interés y en su día sabrán valorar esta oportunidad.

Nuestro más sincero agradecimiento a aquellos padres de nuestros alumnos y a sus compañeros, que tanto nos cuidan en nuestras visitas a la Audiencia Provincial.

Gracias también a Aurora Cuevas por la ayuda que me ha prestado en la redacción de este artículo.

Pilar Lorente de No
Profesora de Filosofía, clase 17

Fuentes audiovisuales

Historia y cine en el aula

El cine nació, como señala Román Gubern, para asir el dinamismo de la realidad visible. Tal hito fue posible gracias al aumento de la capacidad técnica del ser humano para aprehender la realidad. Resulta innegable, por tanto, la utilidad de los recursos cinematográficos como fuente histórica, pero conviene realizar algunas reflexiones previas.

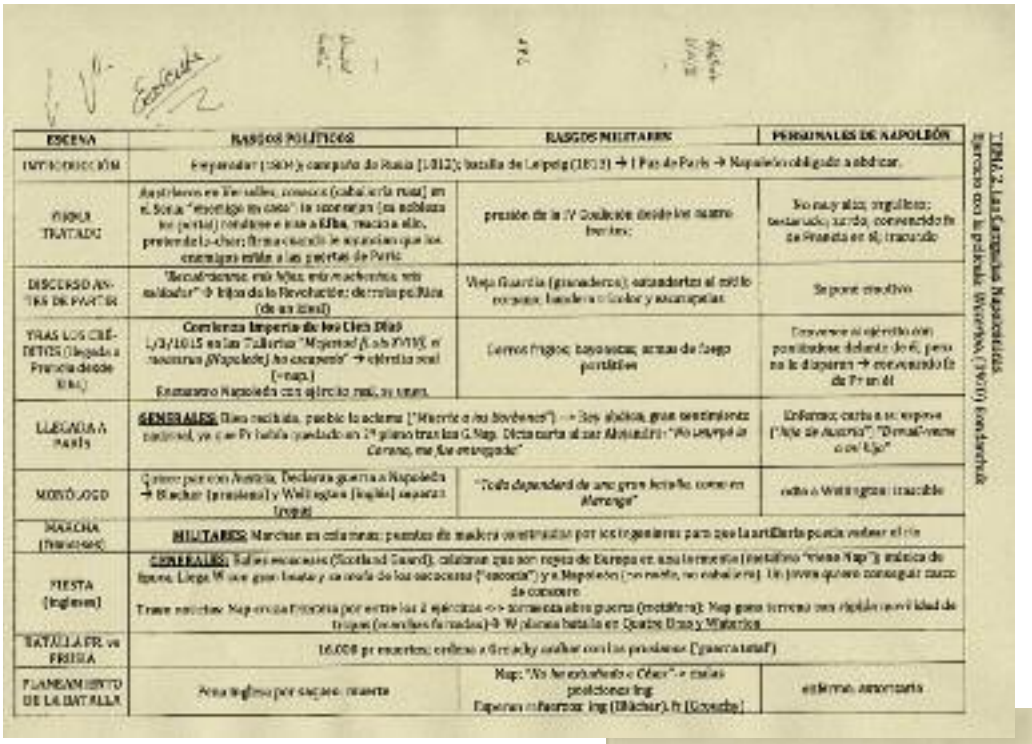
Las imágenes en movimiento captaron en sus orígenes el reflejo de un período concreto de la historia, aunque con reservas. En cambio, el hecho de esa creación cinematográfica es una muestra segura de la sociedad en la que se produjo. Desde que a finales del siglo XIX los diferentes especialistas (Leprince, los hermanos Skladanowski…y, como no, los Lumière) comenzasen a tomar representaciones visuales del mundo que nos rodea, esta nueva máquina se convirtió en testigo, nunca imparcial, de los acontecimientos. Desde bien pronto se entendió que la perspectiva, el lugar de ubicación de la cámara y las intenciones del creador influían notablemente en el resultado final. Si tal cosa ocurría con los autores primitivos parece evidente que en tiempos posteriores tales artificios sólo aumentarían (montaje, efectos visuales, digitales…).

En realidad, las películas de historia, aunque sean de contenido riguroso y preciosista (un buen ejemplo de ello es el *Barry Lyndon* de Kubrick), e incluso los documentales estrictos, son una construcción ficticia, que a través de la mirada de un director se acerca a determinado período histórico, con mayor o menor verosimilitud.

De este modo, el valor del cine como fuente histórica queda matizado en todos sus sentidos. Ni siquiera una grabación aislada de un hecho puntual puede dotarse de valor histórico absoluto, pues su composición puede, y suele, estar ideologizada.

El cine nos permite, y aquí entra la cuestión pedagógica –pues preferimos caracterizarlo como una herramienta didáctica para su uso en el aula–, una doble función. Tras haber estudiado con detenimiento una etapa histórica con los alumnos, proyectaremos una película, para que establezcan relaciones y comparaciones, tanto de cercanía como de separación, entre lo que han estudiado y lo que aparece en pantalla. De este modo ponen en práctica capacidades de relación de conceptos abstractos y de observación. De la misma manera, y de forma mucho más cercana, el cine se convierte en una fuente histórica, pero no del período al que hace referencia la película, sino del momento histórico en el que fue creada. El hecho cinematográfico es un reflejo de las condiciones políticas, económicas y sociales del momento en el que se realizó. Emana, por tanto, de unas coordenadas históricas muy concretas que se deben analizar. Esta cuestión clave es algo que no podemos dejar de señalar a los alumnos e invitarles a reflexionar sobre ello.

Quizá todas estas apreciaciones se entenderán mejor con uno de los ejercicios que, dentro del proyecto de *El cine como recurso didáctico para la enseñanza de la Historia* promovido por la Fundación Estudio,



ESCENA	RASGOS POLÍTICOS	RASGOS MILITARES	PERSONALES DE NAPOLEÓN
INTRODUCCIÓN	Emperador (1804) y campaña de Rusia (1812); batalla de Leipzig (1813) → I Paz de París → Napoleón obligado a abdicar.		
FIRMA TRATADO	Aplausos en los salones, consuelo (cabalgata rusa) en el Sena. "Escoltado en coche" (no subiendo los portales) rodeado e irse a Elba, marcha a elle, pretende la chica; firma acuerdo le [illegible] que los enemigos están a las puertas de París	presión de la IV Coalición desde los cuatro lados;	No muy alto, orgulloso; [illegible], serio, convencido de su Francia en él, traicionado
DISCURSO ANTES DE PARTIR	"Recuérdenme, mis hijos, mis veteranos, mis soldados" → hijos de la Revolución; de revolución (de un tirón)	Viejo Guardia (granaderos); estandartes al estilo romano; banderas [illegible] y escarapelas	Se pone emotivo
TRAS LOS CIÉNTOS (llegada a Francia desde Elba)	**Continúa Imperio de los Cien Días** 1/3/1815 en las Tullerías "Majestad (Luis XVIII), el usurpador (Napoleón) ha escapado" → ejército real (→ mapa.) Encuentro Napoleón con ejército real, se unen.	Cuerpos fieles; bayonetas; armas de fuego portátiles	Convence al ejército con proclamas delante de él, pero no le disparan → convencimiento de Francia de él
LLEGADA A PARÍS	**GENERALES:** Bien recibida, pueblo le aclama ("Muerte a los tiranos"). → Sus aliados, gran sentimiento nacional, ya que Francia quedaba en 1º plano tras los G. Nap. Dicta carta al zar Alejandro: "No conspiró a Corona, me fue entregada"		Enfermo; carta a su esposa ("hijo de Austria", "Dimal-vuelve a mi lado")
MONÓLOGO	Quiere paz con Austria. Declara guerra a Napoleón → Blücher (prusiano) y Wellington (inglés) reúnen tropas	"Todo dependerá de una gran batalla, como en Marengo"	cita a Wellington: inaudible
MARCHA (Waterloo)	**MILITARES:** Marchan en cola [illegible]; puentes de madera construidos por los ingenieros para que la artillería pueda cruzar el río		
FIESTA (Inglesa)	**GENERALES:** Salen escoceses (Scotland Guard), celebran que son rejas de Europa en una [illegible] (metáfora "viene Nap"); música de [illegible]. Llega Wellington y se mofa de los escoceses ("escoria") y a Napoleón (no monta, no cabalga). Un joven quiere conseguir cuerpo de consorte. Trama [illegible] Nap en una victoria por entre los 2 ejércitos <-> [illegible] otra guerra (metáfora): Nap gana terreno con rapidez [illegible] de tropas (no [illegible]) → Wellington batalla en Quatre Bras y Waterloo		
BATALLA FR. vs PRUSIA	16.000 pr muertos; refuerzo a Grouchy [illegible] con los prusianos ("guerra total")		
PLANEAMIENTO DE LA BATALLA	Arma inglesa por sacjeo: muerte	Nap: "No he [illegible] a César" → malas posiciones ing. Esperan refuerzos ing (Blücher), fr (Grouchy)	enfermo, amortiguado

Ejercicio realizado tras la proyección de Waterloo, 1970, de Bondarchuk. Daniel Lubián. Clase 17-C, curso 2011-2012.

venimos desarrollando en el aula. En el tercer tema del programa de la clase 17 (El Imperio Napoleónico) proyectamos la muy bien documentada película *Waterloo* (1970) de Bondarchuk. En ella, con un visionado dirigido por el profesor, deben buscar los elementos estudiados, los contenidos de la materia referidos a ese período de 1804 a 1815 e incluso apreciar los elementos cinematográficos básicos. Posteriormente realizarán un cuadro, como el que presentamos, sintetizando la amplia información encontrada. Para que la reflexión del alumno sobre la obra y la historia sea completa, debemos incidir en la cuestión de cuándo se hizo el filme: la película se estrenó en 1970, en un momento de plena vigencia de la guerra fría. Bondarchuk era uno de los mejores cineastas rusos del momento cuya obra se había especializado en tratar temas históricos y bélicos: había dirigido *Guerra y paz* (1968) y actuado en *Fugitivos en la noche* (1960) de Roberto Rosellini, así como en *La batalla del río Neretva* (1969) de Bulajic.

De este modo los alumnos captarán el sentido del cine, que nos brinda múltiples posibilidades pedagógicas, como obra artística en todas sus dimensiones.

Juan Laborda Barceló
Profesor de Historia. IV Sección y clase 18

Música, danza y trajes históricos

Todas las fotografías han sido realizadas por alumnos.

El Renacimiento

Isabel I de Castilla, Isabel de Portugal, Isabel I de Inglaterra, Isabel de Valois, Isabel Clara Eugenia… Siglos XV y XVI. De Castilla a Flandes.

Abajo izquierda:
Orquesta, clases 12 y 15, concierto para las clases V; curso 2009-2010.

Abajo derecha:
Clases 12 a 17, concierto para las clases 17: La música en el Quijote; *curso 2010-2011.*

En nuestra actual orquesta, fundada por Juan José Caurcel, profesor de Matemáticas y Encuadernación en la III Sección, en el año 1985 con las clases 12 y 13, sin gajes[1] ni cortapisas[2], dejamos de lado los imperios y conquistas para centrarnos en la música, en las danzas y el vestuario, en el público y en los músicos.

Ofrecemos conciertos de música sola o con danza y actuación, según el tema que nos ocupe y las posibilidades que tengamos. Mezclamos vestuarios, instrumentos y personajes de épocas diversas: conviven medias calzas con calzas enteras[3] o suena una gallarda desde un saxofón. Con la mezcla aprendemos mucho al comparar sonidos, modas y movimientos.

De arriba abajo:
Orquesta clase 12, concierto para la clase V con marionetas de palo; curso 2009-2010.
Concierto para la III Sección. Bailan hachas; *junio 1999.*
Concierto para la clase VIII y la III Sección: Felipe II, música y danza. *Felipe II (Jaime Puente) con sus hijas (clase 12). Mayo 2004.*

Dependemos de las circunstancias, siempre dirigidos por la ilusión e interés de los alumnos, que nos ponen a trabajar sin comerlo ni beberlo.

En el día a día, a los alumnos no les parece que haya ni un programa ni un orden establecido, aunque los profesores sabemos muy bien a dónde les dirigimos; se desconciertan (es lo que somos, un *desconcierto*) y protestan: "¿Por qué tienen tantos nombres las partituras?"(*Austria Felice* es lo mismo que *Danza de Hachas* y que *Ballo fatto da sei cavalieri)*. Además, *hachas* quiere decir antorchas y los papeles están archivados por cualquiera de sus nombres, así es que nombramos un, o una, secretaria archivera para repartir partituras.

Poco a poco, se va viendo fruto al trabajo, y al final, preparando las actuaciones y los programas de mano.

Felipe II en su correspondencia nos cuenta cómo se preocupa por las fiebres de sus hijos, a qué hora ha cenado, cuál es su músico favorito, o qué le pasó al cruzar a un barco.

> …Y todavía me di un golpe en la espinilla que me dolió harto por un rato y se me desolló un poco; pero no fue nada y ahora la tengo buena.[4]

Cervantes nos conduce hasta el moro Abindarráez, hasta Valdovinos o hasta el Marqués de Mantua, o al Roto.

> ¿Dónde estás, señora mía, / que no te duele mi mal?

Las canciones infantiles nos hablan de la traída de aguas a Madrid, de quién fue Alfonso XII o de las bodas entre primos…

Javier García Ávila baila Sapagnoleta *con dos alumnas de la clase 13. Concierto* Música y Danza. *Curso 2009-2010.*

Jaime Puente bailando Tourdion. *Curso 2009-2010.*

> A que los case el Papa / porque son primos.

En los tratados de danza, y en los cuadros encontramos coreografías y consejos de comportamiento:

> … Y no escupáis ni os sonéis la nariz con exceso. Si la necesidad os obliga a hacerlo, dad vuelta a la cabeza y emplead un fino pañuelo blanco.[5]

Las crónicas nos cuentan cómo danzaba Felipe II:

> …y como ya hubiesen danzado todos, salieron los Reyes y danzaron sendas alemanas muy graciosamente, donde las damas holgaron muy mucho de ver danzar a Su Majestad.[6]

Al elaborar el programa de mano intentamos que tanto el público, que se inicia en la clase V, como los músicos y danzantes, aprendan. Como ejemplo, el índice del narrador en el 2010: la afinación… los instrumentos… la danza en la corte… las variaciones… el maestro de danzar… el "tempo justo"… la coreografía… los reyes:

> La reina Elisabeth, Isabel I de Inglaterra, bailaba seis o siete gallardas diarias cuando tenía ya cincuenta

Javier García Ávila baila Volte *con Alejandra Martínez, clase 13.*

Robert Dudley baila Volte *con Isabel I de Inglaterra (M. Geerhaerts)*

años. Lo hacía como ejercicio para mantenerse en forma. También es conocida por bailar la volta7, que se consideraba una danza escandalosa.

Felipe II, que también fue un consumado bailarín, adoptó el color negro para su vestido, el negro español, un lujo que sólo se conseguía con pigmentos traídos de Las Américas.

Haciendo historia, la nuestra, veo que somos herederos del propio Colegio. A finales de los años 50 hubo una orquesta de acordeones dirigida por la señorita Marianita, profesora de Música, donde estaban los Gutiérrez del Arroyo. En los años 60, dentro del ámbito escolar, como le gustaba a Jimena, se formó un cuarteto de flautas con Alejandro Massó, Alonso y Juan Zamora y Enrique Lafuente. Se interesaron por la música antigua, normal para ellos, muy raro en ese momento. Después de muchos vaivenes, promociones, y aportaciones de todo tipo, como las fotografías hechas por alumnos o profesores, nos encontramos curiosidades como que Ana Zamora, directora de la compañía teatral segoviana *Nao D'amores* e hija del antiguo alumno Alonso, tiene como coreógrafo a Javier García Ávila, profesor de baile en el Colegio y cuyo marido, Jaime Puente, haciendo malabares para compaginar su trabajo con nuestros horarios, colabora habitualmente bailando para los alumnos, que se quedan boquiabiertos, después de pasar por la vergüenza ajena y las risitas que provoca la bragueta del traje.

Muchas satisfacciones en estos años, las más destacadas, los recuerdos que atesoran los alumnos, las amistades que fraguan y encontrarlos como concertistas.

Carmina Gobernado
Profesora de Música, III Sección

[1] Gaje.- Sueldo que pagaba un soberano a sus servidores o a los soldados.

[2] Cortapisa.- Guarnición de otro color que se colocaba en el ruedo de las faldas.

[3] Calzas atacadas.- Prenda que cubría el pie, la pierna y el muslo, llegando hasta la cintura, a la que se sujetaba, atándola, (atacándola). Medias calzas.- Las que sólo cubrían el pie y la pierna.

[4] Carta de Felipe II a sus hijas: Sintra, 2 de octubre de 1581.

[5] Thoinot Arbeau *Orchesographie*

[6] Andrés Muñoz*: Viaje de Felipe II a Inglaterra"(1554)*

[7] Volta.- Danza "comprometida" por la posición de las manos y de los muslos del caballero.

Opinión

El estudio al calor de las fuentes

En la página de su diario del día 5 de abril de 1850, Delacroix anotó una reflexión sobre lo difícil que le parecía la labor del historiador:

> Necesita –escribió– mantener la atención sobre mil objetos a la vez, y mediante citas, enumeraciones precisas, hechos que no tienen sino un lugar relativo, tiene que conservar el calor que anima el relato.

Esa preocupación por el "calor del relato" es desde hace años un compromiso adquirido en mi dedicación tanto a la enseñanza universitaria como a la investigación, y que, sin duda, tiene su origen en la educación que he recibido en mi paso por las aulas de "Estudio". Allí contraje una deuda que hoy intento amortizar lo mejor que puedo y que consiste en ayudar a los futuros historiadores del arte a acercarse a las fuentes y a manejarlas como medio para desarrollar las habilidades deductivas e interpretativas que les permitan no sólo aprender sobre el pasado sino, sobre todo, y como diría Rafael Altamira, "aprender a aprender", una de las actividades más apasionantes a las que se puede dedicar el ser humano.

Se trata, en cualquier caso, de una deuda en positivo, un compromiso que se asume cuando uno se hace consciente de formar parte de la urdimbre que conforma la transmisión del conocimiento, un relevo que se acepta en la escuela de la mano de aquellos maestros que saben contagiar el amor por el estudio, la curiosidad por lo desconocido y el deseo de aprender; de esos maestros que acompañan a los niños en su descubrimiento del mundo y que les ayudan a formular las preguntas necesarias para vivir en él, plenamente, y con dignidad. Y es que la enseñanza no consiste solo en familiarizar al estudiante con conocimientos concretos sino, fundamentalmente, en ayudarle a formular las preguntas pertinentes y en ofrecerle las técnicas y los instrumentos necesarios para poder adquirir esos conocimientos. Es por ello que trabajar con las fuentes es absolutamente necesario, y el proyecto pedagógico que

está en los cimientos de "Estudio" bien lo sabe y lo pone en práctica desde su fundación, no solo en el aprendizaje de la Historia, sino en otras muchas materias, pues uno de los hechos más significativos de este método y una de las cosas que yo, de adulta, más agradezco haber aprendido, es también la sensibilidad hacia la transversalidad y hacia la evidencia de que las asignaturas no son estancas sino permeables a todas las demás disciplinas.

Trabajando con documentos originales se comprende un acontecimiento histórico concreto, pero también se revela el carácter de un autor, se reconstruye el escenario en el que vivió, se trae al presente el pasado en un acto que tiene algo de estético, y mucho de ético. El conocimiento del pasado es también un correlato de la propia maduración individual y de eso sabemos mucho los ex alumnos del Colegio. Recuerdo la emoción de vestirnos de época, siendo muy pequeños, para representar las obras de los clásicos; ¡cómo olvidar a Rafael Castillo hablándonos en latín por los pasillos o a John Pownal subido a una silla, recitando a Shakespeare a pleno pulmón, mientras a nosotros casi se nos salían los ojos de las órbitas con el rugido de aquella voz poderosa que hacía temblar los muros del Colegio mientras sentíamos aproximarse el bosque de Birnan hacia Macbeth! Pienso en las excursiones a Segovia con Elena Gallego y la misión que se nos encomendaba de rastrear y

Toro alado, Asiria: relación fondo-figura. Irene Giner.

Victoria de Samotracia: geometría de una escultura. Pilar Torres.

Pantócrator románico: saturación de color. Irene G.

Clase 16, curso 2009-2010.

El sueño de Nabucodonosor (Daniel, 4, 7-9): ilustración de un texto bíblico. Elisa Ballesteros. Clase 16, curso 2008-2009.

descubrir la historia de sus habitantes judíos, mientras nos convertíamos en auténticos investigadores. Recuerdo, cómo no, a Elvira Ontañón haciéndonos leer de cabo a rabo *El Contrato Social* y, entre tantos otros buenos maestros, a Mercedes Sos con su cazamariposas dando saltitos por el Monte de El Pardo persiguiendo a aquellos insectos que luego contemplábamos boquiabiertos.

Todavía me encuentro con algunos compañeros de colegio con los que, en lugar de intercambiar un saludo, intercambio un fragmento de romance aprendido e interiorizado hasta tal punto que se ha convertido en parte de nuestra vida. Pienso también en el Auto de Navidad y en cómo, a lo largo de generaciones, hemos conseguido conservar intacta y transmitir a nuestros hijos la memoria de aquellos inviernos de la Guerra Civil, cuando los Catalán y los Terán, refugiados en una casa en Segovia, cantaban, pintaban y estudiaban como medio de sobrevivir al horror. Es precisamente eso a lo que me refiero con "el calor del relato", a la llama que se debe prender en el alumno; no solo a la que se enciende con el deseo de ayudarle a entender el mundo en el que vive y de sensibilizarle respecto a él, sino a la que se prende por efecto de la sinergia que transmite la necesidad de militar en la vida, de convertir el conocimiento en proyecto vital, en medio de supervivencia; por la magia que permite apasionarle por descubrir en qué consiste el presente para así hacerle capaz de construir el futuro.

Mi formación como historiadora del arte, me ha llevado, además, a creer firmemente en que la educación estética es también un compromiso ético. Estoy cada vez más convencida de las consecuencias esterilizantes de las pompas culturales y de la necesidad acuciante de una educación creativa en la que la intuición y los sentidos convivan con la razón, de la inutilidad de la acumulación de hechos y del reduccionismo que supone la enseñanza convencional. Estoy segura de que la experiencia estética es un eficaz medio para construir nuestra

estructura metal, nuestra comprensión del mundo, para entender la maravillosa complejidad y diversidad que nos rodea y conforma. Disfrutar de la contemplación del mundo es ejercitar la propia capacidad de crear formas y contenidos de todo tipo; es desarrollar la "humanidad" como ámbito de actuación; es favorecer la experimentación del placer de la propia actividad mental en un disfrute no reductor. Enfrentarse a las fuentes de la historia ayuda a luchar contra el verbalismo y el abuso de las técnicas memorísticas que tan perjudiciales han resultado en nuestro sistema educativo; pero, sobre todo, es educar en la libertad. Entrar en contacto con las fuentes es permitir a la intuición que se desarrolle y es fomentar el sentido crítico. Evitando los discursos hechos y los relatos establecidos de la historia, cada uno de nosotros tenemos la oportunidad de convertirnos en artífices de la misma, en historiadores, constructores del mundo, ciudadanos comprometidos con el pasado y, por lo tanto también con el devenir; educar de esta manera en la comprensión del mundo es hacer ciudadanos responsables, capaces de llegar a discernir lo cierto de lo incierto en un proceso en el que se calibran todas las probabilidades, sin necesidad de renunciar de antemano a nada. Visitando monumentos, museos y yacimientos arqueológicos, leyendo literatura antes de estudiarla, poniéndonos en contacto directo con el material con el que se construye no solo la historia, sino el mundo en que vivimos, haciendo que, de manera intuitiva, el estudiante se enfrente a él sin obtener respuestas ni explicaciones previas es como se consigue superar el esquematismo y el dogmatismo que obstaculizan el conocimiento. Se trata de actividades que permiten adentrarse en la complejidad de los hechos y huir de las explicaciones concluyentes y de las verdades incuestionables que desgraciadamente reinan en muchos ámbitos de la educación y de la vida de los ciudadanos. Solo preservando el calor puede ser vivo el relato.

Eva Fernández del Campo
Profesora de Historia del Arte. Universidad Complutense de Madrid

Tradición y creación

clases III-IV-V

El recreo de la Sección Infantil: aula abierta

El recreo es donde se muestra más abiertamente el carácter del niño, el profesor ha de esmerarse, más que en cualquier clase, en observar y corregir el comportamiento del alumno.

Jimena Menéndez-Pidal

El recreo es un aula abierta. En "Estudio" es un espacio grande cuyo terreno arcilloso es el lugar en el que conviven las normas y un desorden aparente que va cobrando forma a medida que observamos con detenimiento su desarrollo. Porque si miramos con detenimiento, podremos encontrar grupos muy diversos, verdaderas negociaciones, actores solitarios en pleno éxtasis creativo, líderes, generosos caballeros, o todos los personajes por imaginar: desfila un capitán mientras a su lado pasea una dama a su fiel animal de compañía que luego se convertirá en un virtuoso de la construcción con arena aliado con un pirata recién desembarcado de su galeón. Reposteras hacendosas presentan sus

Las ilustraciones de este artículo son dibujos de los alumnos de las clases III (págs. 60-61), IV (págs. 62-63) y V (págs 64-65).

Foto: MP

tartas y plantan los jardineros piedras mágicas. Cuando llega la hora del recreo todo es espontaneidad, creatividad, crecimiento autónomo.

No es fácil hablar del recreo sin dejarse algo, de ahí la enorme importancia que debemos dar a este momento, pues aún el profesor más observador y atento es fácil que pierda algún detalle de los muchos que se dan entre las interacciones de los niños.

La educación no se construye en el vacío y todo proyecto educativo que no cuida el espacio fracasará. En nuestro Colegio los niños tienen el privilegio de disfrutar de un recreo de tierra, natural, en el que hay árboles y un aire fresco revolotea cada día. Gracias al mal drenaje de la arcilla que constituye nuestro recreo, los niños pueden jugar con la arena en sus múltiples facetas: barro, arena fina, más densa, acumulada en charcos, seca, fría… y esta tierra tan rica y atractiva devuelve a los niños el favor de sus manos fortaleciendo su motricidad y avivando su creatividad.

Pero además de ser un espacio natural privilegiado es el espejo en el que se reflejan ideas, valores, actitudes y la cultura de la gente que lo habita. En este sentido, es un auténtico *hecho cultural* pues se dan un conjunto de conocimientos y habilidades que un niño debe saber y seguir para así formar parte del grupo de iguales; de esta manera participa y crea cultura. Yo

misma en el recreo jugaba con la arena de la misma manera que hoy lo hacen mis alumnos, y me parece llamativo que la bien preciada arena fina de mi infancia, exista ahora en las manos de otros niños, se haya transferido de una generación a otra sin que nadie haya interferido en ese empeño, simplemente como un hecho cultural espontáneo.

En el recreo el actor es el cuerpo y sus interacciones. Y el cuerpo sano, equilibrado, lleno de vida tiene relación directa y complementaria con el espíritu. Esos cuerpos vuelan ante la expresión enérgica: ¡al recreo! que despierta sonrisas vivas y alegres entre la gran mayoría de los niños de la Sección Infantil. Pero no hay que olvidar que para algunos, los más pequeños, resulta una conquista ardua: el periodo de adaptación recién comenzado el primer curso escolar es necesario para que lo logren. Al principio los niños de la clase III salen menos tiempo, sin otros compañeros de la IV o la V con quienes, terminado este proceso, compartirán alegremente este espacio. Para los más inseguros su señorita se convierte en auténtica tabla de salvación y cada año durante los primeros días se agarran a ella con fuerza buscando consuelo y protección. Así, se fortalece el vínculo afectivo del profesor y el alumno y al mismo tiempo los niños van adquiriendo autonomía día a día. Después de unas semanas les vemos más confiados ante el enorme recreo y sus posibilidades, más alejados de su egocentrismo, y ya aparecen los primeros exploradores.

¿Qué es el recreo?

Clase III

María: "Hacer bolas de barro, un castillo de arena, una montaña, tirar piedras con cuidado para no dar a los niños; coger flores no se puede".
Sandra: "Para jugar, para… para… para subir al barco".
Vera: "Para jugar, es grandísimo".
Olivia: "Es que además no lo sé. Se puede traer balones. Con niños".
Lucía: "Jugar con mis amigos".
Manuel: "Para jugar con Luis. Es corto".
Elena: "Arena".

Clase IV

Santiago: "Para subir a la montaña".
Asier: "Para saltar".
María: "Tomar el aire libre".
Luis: "Tirar bolas".
Santiago: "Jugar con mi hermano".
Paloma: "Tiene muchos niños. Cosas que podemos divertirnos".
Juan: "Algo bonito".
Ana: "Algo divertido".
Carmen: "Donde se *jueva".*
Rodrigo: "Jugar con mis amigos".
Ignacio: "¿Con abrigo o sin abrigo?" (Éste tiene ganas de salir ya).

Clase V

Aitana: "Jugar como queramos".
Jacobo: "Es divertido para jugar con los demás".
Teo: "Un parque para jugar que tiene montaña".
Rocío: "Hay una montaña que te puedes tirar de croqueta; plantamos en el huerto. Yo me invento juegos".
Siro: *"Pos* que se puede jugar con los amigos y en el arenero".
Gleb: "Divertirse, de piedra y arena".

Es entonces cuando niños de la clase IV salen a escena y el recreo cambia a una dinámica más diversa: de convivencia entre diferentes edades, donde unos aprenden de otros, comparten todos el espacio, se cuidan, surgen conflictos o juegan alegremente.

Terminado el periodo de adaptación el recreo se convierte en el lugar para el juego con mayúsculas, aquel en que el niño olvida provisionalmente la presencia del adulto para construir como único actor protagonista sus propias relaciones sociales y las aprendidas. Todo son emociones, movimiento, inteligencia, sentimientos e impulsos en estado puro.

Comienza el tiempo para el crecimiento autónomo, la socialización no estructurada, en el que el profesor debe observar sin entrometerse, salvo que surjan importantes conflictos o percances. El profesor es testigo de innumerables datos e interacciones con las que puede completar el conocimiento de sus alumnos a nivel más profundo; puede observar el modo en que se mueven, cómo usan el espacio, de qué manera actúan sobre los objetos y conocer mejor el grado de bienestar de los niños. En el recreo pueden leerse infinitud de mensajes complejos y los profesores se convierten en un canalizador de valores, sugiriendo soluciones a quienes acuden a ellos incansablemente.

La cohesión entre el grupo de iguales encuentra su máxima expresión en el recreo que es un espacio que favorece el contacto entre los niños. Ellos saben que a

veces es difícil estar solo sin exponerse a ataques de otros y a la vez sin aburrirse y es en esa paradoja cuando surge *el grupo*, que protege de ambas situaciones. El recreo es tan rico que facilita actividades individuales pero también fomenta lazos grupales como la solidaridad. Podemos establecer verdaderas categorías sobre la actividad del niño, mutuamente excluyentes, que surgen en el espacio de recreo y que el profesor debe conocer: el niño da instrucciones, se retira a un lugar para jugar, usa todo el espacio, juega en solitario, se integra en el juego ya empezado, juega con material (siempre, a veces, nunca), negocia, participa con intercambio de palabra, recibe instrucciones, crea, mantiene contactos físicos, profundiza en sus lazos de amistad, observa a los mayores, hace préstamos, rompe reglas, domina las técnicas para un juego, pertenece al grupo, es líder, es seguidor, es conseguidor, juega siempre con principiantes, transmite conocimiento, establece relaciones de poder…

Asimismo el sentimiento grupal o de hacer juntos surge frecuentemente de la actividad alrededor de la arena; es un impulso casi irresistible y se da espontáneamente, normalmente en grupos que se sientan en círculo, juegan sin reglas porque cada participante hace lo suyo pero también puede aparecer tras la observación que hacen unos de otros, un líder que encarga a algunos un tipo determinado de arena, más refinada, estableciéndose una dependencia entre unos y otros.

Experimentar actividades que no tienen una manera correcta o equivocada de hacerse, en las que la expresión creativa sea la única motivación para que el niño planee y cree su propio juego sin injerencia adulta, constituye una importantísima fuente de desarrollo. En estos juegos de arena todo esto se logra y además se fomentan lazos sociales y emocionales, se desarrolla el lenguaje, las destrezas lógicas y se fomenta el desarrollo cognitivo. Por si fuera poco, la conexión con la naturaleza queda garantizada.

Otra parte importante del juego en grupo es el conflicto: la reacción ante la mentira es muy reprobada por el grupo, empujar (¡sólo un poco!) se reprime firmemente, hay exigencias entre ellos. El perdón cobra sentido. Los niños se exigen disciplina, instauran reglas de exclusión y aceptación y el grupo aprende a re-

solver sus conflictos mediante el uso de la pacífica palabra. Experimentan la vida cotidiana y ponen a prueba nuestras normas sociales para construir una historia común. Establecen leyes que respetan e integran en éstas las enseñanzas recibidas del mundo adulto desarrollando su pensamiento crítico.

De la conciencia de grupo surge el deseo de jugar juntos, la poderosa identidad colectiva, y entre esa lógica del deseo y la lógica de lo social, el niño vuelve a aprender desde la escuela a ser actor y desenvolverse autónomamente.

La escuela no es únicamente un lugar de instrucción, sino de vida, de socialización. Y en este espacio el niño se convierte en agente activo de su educación.

La actividad constante del recreo implica una labor continua del profesorado. Nos convertimos en consejeros, enfermeros, canalizadores de conflictos, recolectores de datos, sosegadores de miedos y ansiedades infantiles, ayudantes de recomposición de vestuario…, la actividad frenética de los niños en el recreo pudiera compararse con un hormiguero en plena actividad, en el que los profesores tienen que recoger intermitentemente la información que perciben y actuar sobre ella, procurando orientar a los alumnos para su propia autonomía.

Profesionalmente, el reconocimiento de lo que se acaba de ver permite el acceso al universo infantil en el que el profesor tiene ese catalejo ante el que se sorprende e incluso los padres conocen conductas inesperadas referidas en charlas. Lejos de ser únicamente seres que hay que educar los niños son los autores del texto que construye su identidad propia.

El juego es el centro de la actividad del niño y cuando es libre es cuando alcanza su más bella expresión y sentido. Los niños deben jugar libremente. Cada día, a nuestros alumnos se les brinda esta oportunidad. En nuestro caso, por la disposición de nuestro recreo, podemos pensar que este espacio recoge a los alumnos cuando llegan y también, al final del día, se despide de ellos habiéndoles ofrecido una maravilla de aprendizajes, por derecho propio.

Silvia Coloma
Profesora de la Sección Infantil

clases

VI-VII

Curritos y teatro en inglés: *Pretty Ritty*

Desde hace ya unos años el Departamento de Inglés de la I Sección ha incorporado al programa de la asignatura dos actividades muy ligadas a la tradición pedagógica del Colegio: curritos y teatro.

Esta iniciativa surge después de diversas reuniones con el Departamento de Inglés de otras secciones donde se vio la necesidad de vincular más la asignatura a la metodología propia del Colegio y proporcionar a los alumnos más contextos de uso de la lengua inglesa.

Los curritos se representan en inglés una vez al trimestre. Las historias son un resumen del vocabulario y de las estructuras gramaticales vistas en esos meses, incorporando al mismo tiempo valores éticos y morales tal y como se hace en los curritos tradicionales. Esto les hace ver que el inglés no es algo abstracto que se aprende en el colegio y allí se queda, sino que es un idioma, una herramienta y como tal sirve para comunicarse: con él se pueden contar historias divertidas, tristes, pequeñas aventuras…

El teatro en inglés se realiza al final de curso. La clase VI representa *Pretty Ritty* (*La Ratita presumida*) y la clase VII *The three little pigs* (*Los tres cerditos*).

Al final del último trimestre, los alumnos ven una representación de las obras protagonizada por los profesores y a partir de ahí comienzan a trabajar en ellas de forma paralela al currículo. Teniendo en cuenta que los alumnos todavía no dominan la lecto-escritura, se reparten los personajes y a través de la repetición y escuchando a sus compañeros van aprendiendo su papel. La obra se representa la última semana del curso y la ven los niños de las clases V y VI. Es una actividad en la que todos se implican y disfrutan muchísimo, pero sorprende ver como en ocasiones alumnos que durante el curso se muestran tímidos, inseguros y poco participativos, en esta actividad se muestran seguros de sí mismos, entusiastas con la actividad e importantes por ser capaces de demostrar sus habilidades con el inglés.

El objetivo fundamental de esta actividad es que los niños empiecen a hablar y a perder el miedo a expresarse en otro idioma. Practican su entonación y refuerzan la fluidez oral que hasta ahora sólo habían podido practicar con palabras de vocabulario y pequeñas estructuras gramaticales.

En definitiva, el teatro y los curritos les abren las puertas a un mundo en el que no sólo la señorita habla en inglés, sino que ahora son ellos los que también pueden hacerlo.

Clara Alonso, Sonia Luengo y Natalia Ruiz-Castillo
Profesoras de Inglés, I Sección

Teatro en inglés.
Pretty Ritty.

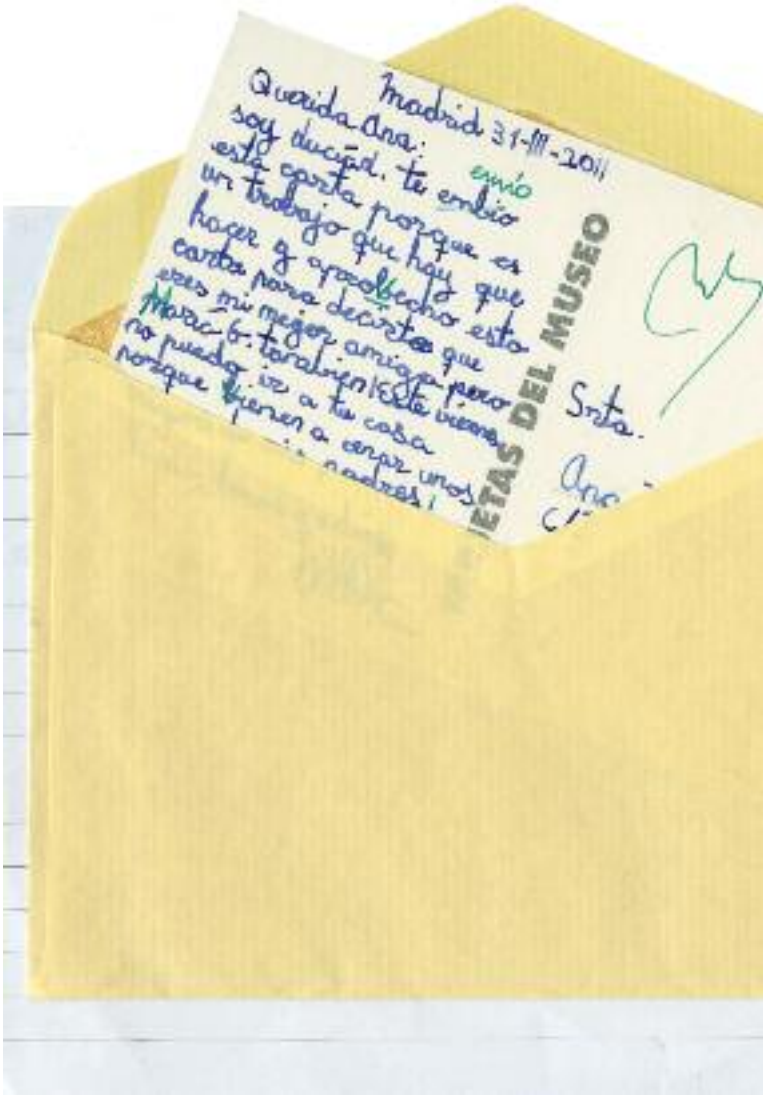
Foto: MP

< Pelos y Panchita se hacen gigantes. Pelos and Panchita play hide and seek.
Final de la función:
nos ha gustado mucho.

Página anterior:
Dibujos realizados por los alumnos de la clase VII. Pelos and Panchita play hide and seek.

clase

IX Visita al Museo Postal y Telegráfico



Finaliza enero y celebramos el cumpleaños del Colegio. Unimos esta celebración a una visita a la Residencia de Estudiantes, donde Elvira Ontañón recibe a los niños de la clase IX para acercarlos a la historia de "Estudio". Este hecho lo enlazamos con una carta de Federico García Lorca a sus padres desde la Residencia. La misma carta abre un nuevo centro de atención en el aula: los medios de comunicación.

El tema troncal de la clase IX *No vivo solo* es una ventana que incita al niño a la observación del entorno social. Vivimos en la era de las comunicaciones. Los avances tecnológicos en este campo son motivo de asombro para todos.

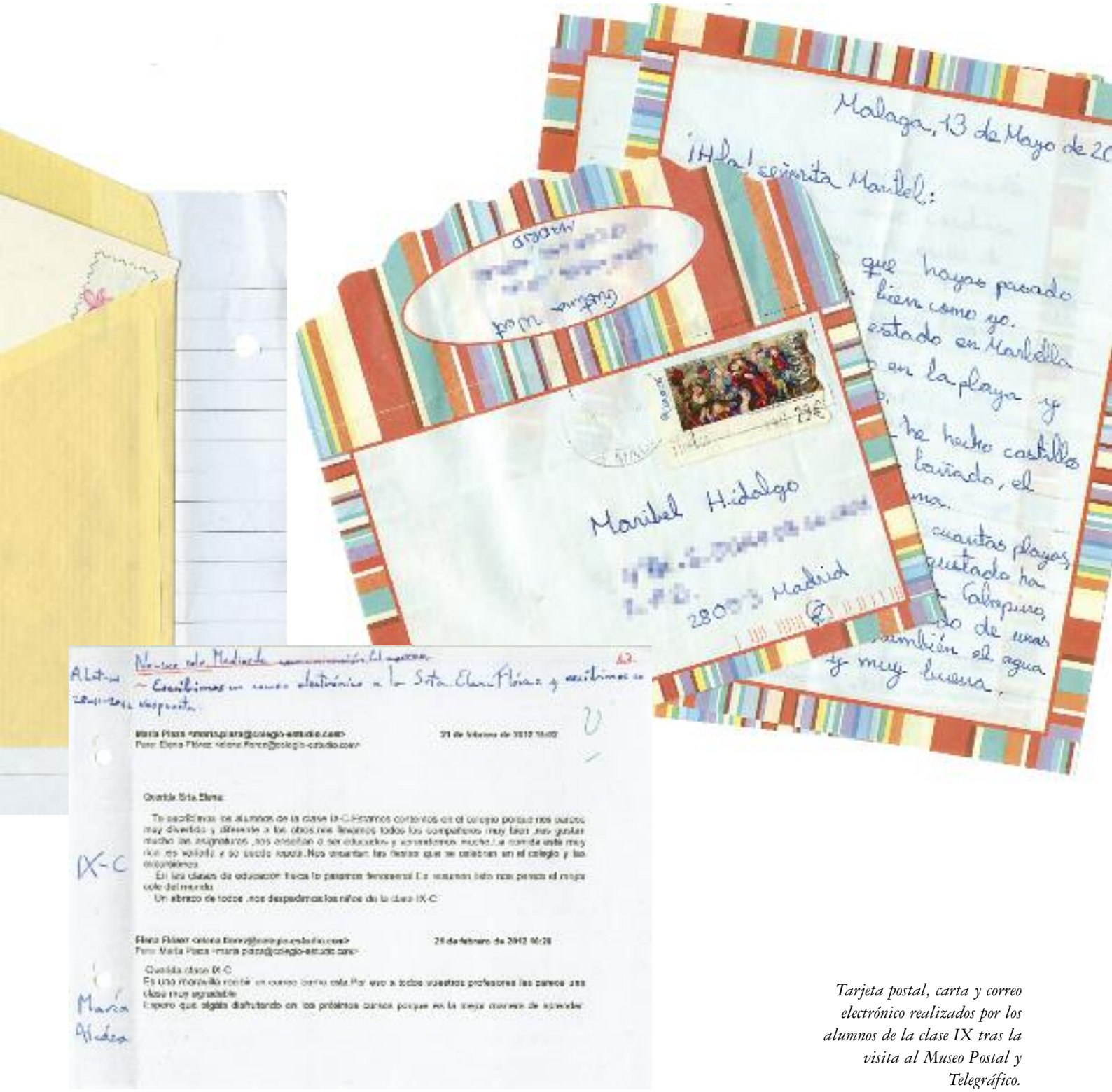
En el siglo XXI todo es rápido. Cuando queremos comunicar con alguien, el teléfono, el correo electrónico, los *chats*… nos permiten hacerlo de forma instantánea. A nosotros nos gusta hacer ver a nuestros alumnos que no siempre es necesaria la inmediatez. A los nueve años, la impaciencia propia de la edad nos permite trabajar con ellos la espera.

En clase leemos un texto de Pedro Salinas, que lleva por título *El gran invento de la carta* y en el que sostiene que "la carta es, por lo menos, tan valioso invento como la rueda en el curso de la vida de la humanidad". También nos hace reflexionar sobre otro tipo de comunicación más personal que rápida, más emotiva y sosegada que impulsiva…"un entenderse sin oírse, un quererse sin tactos, un mirarse sin presencia…".

Los niños experimentan la ilusión de escribir y recibir una carta. Se les motiva a elegir el papel, comprar un sello y enviar la misiva por correo tradicional. A clase van llegando las cartas que los niños reciben en sus casas y desde el aula enviamos también un correo electrónico a la señorita Elena Flórez, que ella nos contesta inmediatamente. "¡Señorita, esta respuesta sí que llega rápido!".

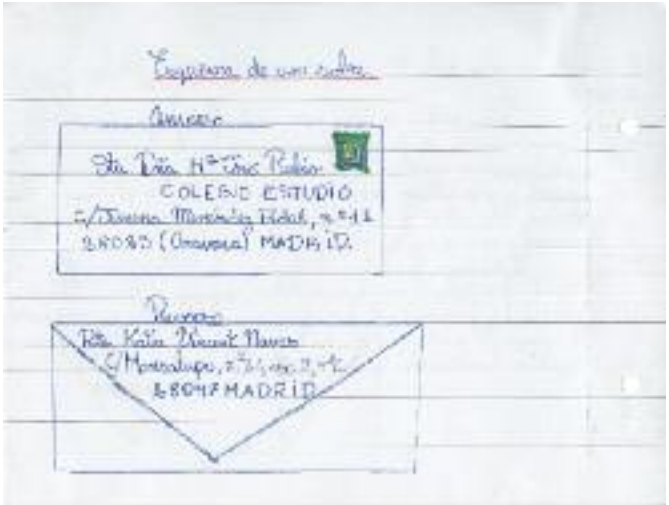
En este momento de trabajo es muy oportuna la visita al Museo Postal y Telegráfico, que por suerte tenemos a dos manzanas del Colegio, y al que llegamos tras un agradable paseo de mañana.

El Museo tiene el tamaño ideal para niños de nueve años. Las piezas que guarda despiertan en todos el in-



Tarjeta postal, carta y correo electrónico realizados por los alumnos de la clase IX tras la visita al Museo Postal y Telegráfico.

Ejercicios sobre la estructura de un sobre y de una carta. Clase IX.



terés y la curiosidad y nos permiten hacer un recorrido histórico a través de las diferentes formas de comunicación en España desde sus orígenes hasta hoy.

La visita comienza. Nos introduce en ella un amable guía.

Nos sentamos en una sala donde se nos proyecta un documental que nos cuenta la necesidad que tiene el hombre de comunicarse desde sus orígenes: el *tam-tam* del tambor, las señales de humo, los silbidos, la creación de las primeras calzadas para favorecer el galope de los caballos y carruajes, los primeros vehículos para el transporte de paquetes y cartas, la creación del sello y más tarde del franqueo, hasta llegar a la era de los correos electrónicos.

Es ahora cuando se inicia la visita a las distintas salas del Museo.

Vemos una exposición de cuarenta buzones, desde los primeros hasta los actuales. Entre ellos el que más les llama la atención es la cabeza de león de mármol, que estuvo en la Real Casa de Postas desde 1877 a 1919. Los más valientes se atreven a meter la mano en su boca.

Contemplamos también una muestra histórica del transporte que se ha utilizado para hacer llegar los envíos desde 1828 hasta nuestros días: diligencia, bicicletas, motocicletas, tren, coche, barco y avión. Los niños toman conciencia del paso del tiempo. Una antigua bicicleta preside la sala. Les llama mucho la atención. Impensable hoy en día ese sillín, ese manillar…, otra manera de tomar conciencia del paso del tiempo.

Les asombra y divierte ver los cambios en la indumentaria de los carteros desde el siglo XIX. Es aquí donde descubren la cornamusa o trompa metálica y la relacionan con el símbolo de Correos.

Existe en el Museo un espacio dedicado al proceso de fabricación del sello, donde los niños pueden observar los diseños de los dibujantes y la estampación final. Pueden ver, asimismo, los primeros sellos de España y seguir la historia de nuestro país a través de estas pequeñas pero valiosas imágenes. Se les anima a que se inicien en

Parte de la colección de tarjetas postales regaladas por el museo a los alumnos.

el arte de coleccionar sellos, incluso en alguna ocasión les han regalado una lupa, unas pinzas y una regla.

Encontramos también una colección curiosa de sobres en los que la dirección aparece en forma de jeroglífico. A los niños les entretiene descifrar su significado y valoran el ingenio del que los escribió en su momento.

La visita toma un giro cuando entramos en la sala de telegrafía del siglo XIX. Aparecen los inventos que permiten establecer la comunicación inmediata en la distancia: el heliógrafo, las primeras pilas de laboratorio, el telégrafo y el lenguaje Morse. En este momento les gustaría dominar estos signos y ser por un instante espías o poder enviar, sencillamente, mensajes secretos.

El mundo de la comunicación parece no tener fin y supone un acercamiento impactante entre el espacio y el tiempo.

Aún nos queda una gran historia. Palomas mensajeras que cruzaban España con mensajes anillados a sus patitas. Los niños quedan cautivados. ¿Quién no querría mandar un mensaje con una paloma?

La modernidad tiene forma de satélite. También pueden ver una maqueta del Hispasat y asociarlo a Internet y a toda la tecnología digital.

Nuestros alumnos tienen ante sí un gran reto: la comunicación espacial de la que posiblemente serán protagonistas.

Esta visita despierta la curiosidad y provoca en ellos una reflexión sobre lo antiguo y lo moderno, sobre el paso del tiempo y los avances tecnológicos que hacen posible una vida más fácil.

La visita termina con un juego. Quien quiera jugar…

Profesores del Seminario de la clase IX

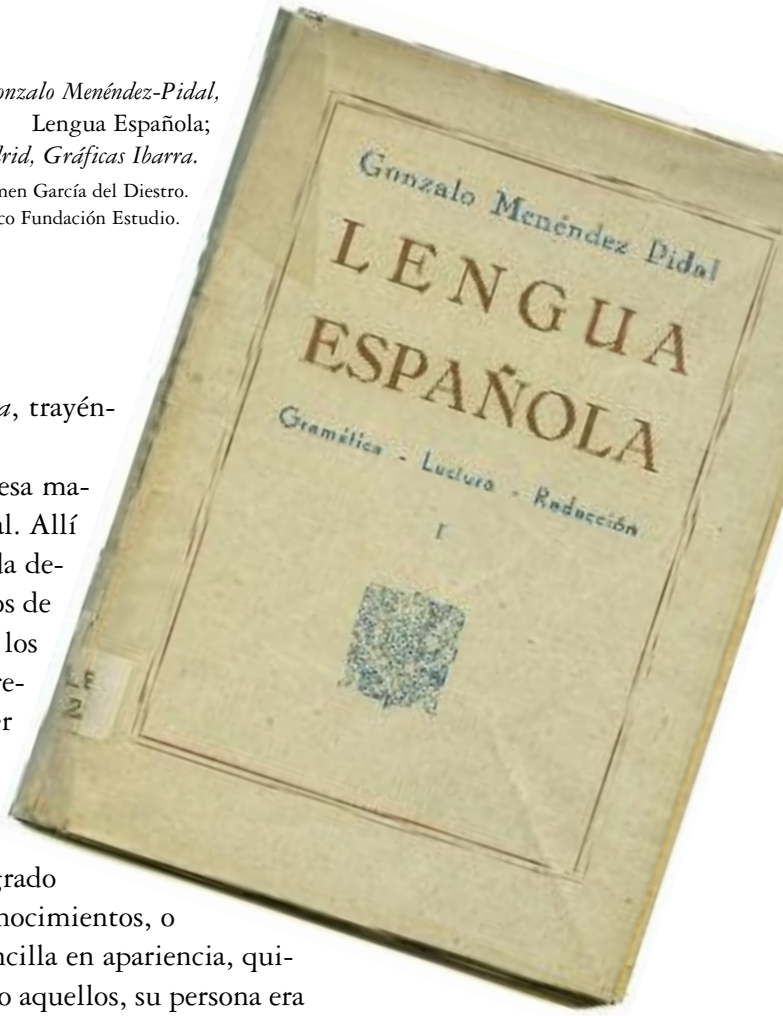
Gonzalo Menéndez-Pidal: *The science of seeing*

Antes de que nos diéramos cuenta, Gonzalo Menéndez-Pidal Goyri ya estaba en clase. Por parte de los que se dedicaban a lanzar siempre el aviso de "ya viene", no se había producido ninguna señal desde el pasillo, ni ninguna otra noticia alarmante, examen sorpresa, faltar ese día… Y él estaba en la pizarra, con los brazos a la espalda, mirándonos con aires de ser un hombre sabio que solo estaba observando.

A primera vista, no era como los demás profesores, parecía tener otra mentalidad, ser más libre. En su atuendo, en su actitud y sus ademanes, en su serenidad o en sus silencios, en su elegancia Gonzalo Menéndez-Pidal era diferente, parecía estar un paso más allá en todo. Y lo estaba. Empleaba tan a fondo dicha libertad que sus temas eran de lo más variado, y algunas familias lo veían como un señor desconocido, del cual, a través de sus hijos, no terminaban de averiguar ni comprender, qué asignatura le correspondía. En el horario de asignaturas, algunos alumnos ponían simplemente "Gonzalo". Y él, además, parecía estar por encima de esa división del conocimiento en asignaturas, en ciencias y letras… Es que lo estaba. Empezaba el curso hablando, por ejemplo, de cómo se puede calcular la distancia en el globo terráqueo teniendo en cuenta su curvatura, algo que sería de ciencias, y terminaba por hablar de los viajes de Cristóbal Colón, pasando por enseñarnos imágenes de aquellos seres humanos imaginarios que tenían un gran pie y lo utilizaban como sombrilla.

Eran unos tiempos, años cincuenta y años sesenta, en los que, salvo en "Estudio", la uniformidad y el encorsetamiento, imperaban en todas partes. Con la edad que teníamos, no nos dábamos bien cuenta. Algunos profesores confraternizaban entonces con los alumnos dándoselas de campechanos aunque no lo fueran, en un intento muy de agradecer, por cierto. Gonzalo no lo hacía. Él permanecía austero e inalterable, entero y tan auténtico como aparentaba ser, con el aspecto de quien quisiera compartir sus conocimientos siempre que hubiera alguien dispuesto a escucharlo.

Y como si nada, podía llevarse a su casa a toda una promoción, desplegando un buen día la magia de una enorme apertura, divertido y locuaz; sus palabras ese día adquirían más fluidez, pasión. Su alegría era contagiosa. ¿No recordaba a algo? ¿Es posible heredar los recuerdos? Tal vez era así el talante (¡y lo era!) de aquellos grandes maestros de la Institución Libre de Enseñanza, del Instituto-Escuela, de la Facultad de Filosofía y Letras o de las Misiones Pedagógicas, personajes que nuestros



Gonzalo Menéndez-Pidal,
Lengua Española;
Madrid, Gráficas Ibarra.
Legado Carmen García del Diestro.
Archivo Histórico Fundación Estudio.

padres eran tan aficionados a envolver en *aromas de leyenda*, trayéndolos al presente con anécdotas.

Gonzalo Menéndez-Pidal proyectaría alguna película esa mañana en el sótano de cortinas negras en la Cuesta del Zarzal. Allí destacaba el blancor de sus canas y la claridad de su mirada detrás de unas gafas casi invisibles; a pesar de que los destellos de los cristales, era imposible distinguirlos de los destellos de los ojos con la poca luz. Y él respondía sonriente a cualquier pregunta oportuna; sonreía también al hablar de cualquier tema que lograse captar por completo la atención de todos. Feliz y muy expansivo, dejaba a ratos de tener las manos en la espalda para perseguir con un gesto, por un segundo, alguna brizna en espiral, en la satisfacción de haber logrado transmitir algo –esa brizna, diríamos– de sus enormes conocimientos, o al menos de su actitud. Y lo haría de una manera muy sencilla en apariencia, quitándose importancia, ameno y natural. En momentos como aquellos, su persona era el contrapunto de la pedantería, de la estrechez, de la cursilería, la fanfarronería, la mediocridad … Eran más bien palabras con hache, como *humanismo, honestidad, honra, humildad,* las que se nos podían venir de pronto a la cabeza a los que desde muy jóvenes tenemos la necesidad de encontrar la palabra más ajustada y más *hermosa*… ¡Y no era solo eso! Francisco J. Laporta, catedrático de Filosofía del Derecho en la Universidad Autónoma de Madrid, señala: "pone en cuestión con su obra que existan esas (…) *dos culturas* [ciencias y humanidades]".

Nadie dejaba en momentos tales, y sin ningún esfuerzo, de aprender muy diferentes cosas a su lado, (equidistancias donde el respeto debido quedaba totalmente a salvo); más de uno se quedaba a la vuelta con ganas de saber aún más de todo aquello que nos adentraba en un mundo distinto…, mejor dicho, en el mundo, en la vida. Cosas y más cosas sobre los diptongos, el viaje de Cristóbal Colón, sus cálculos, Machu Pichu, los sefardíes, los meridianos, mapas, cámaras de fotos, Carlos V, canciones populares, o, qué sé yo, sobre aquel artesano que tenía un martinete en Navafría… Todo ello, regado con el tono, la actitud de asombro ante la maravilla del conocimiento; o de la técnica, de la artesanía, la música… Habíamos oído pro-

nunciar su nombre con admiración, en casa de las familias que ya lo conocían, cuando en "Estudio" los padres y los profesores estaban muy cerca, en un Madrid de menor tamaño. Y trataban de explicarnos algo que Laporta expresa mejor: "era imposible descubrir [en él] rasgo alguno de autocomplacencia, huellas de ese narcisismo tan frecuente en el académico". Es lo que precisamente le llevaría tan lejos.

Su trabajo, en palabras de Elisa Bernis de Menéndez-Pidal, se caracterizaba por una "curiosidad abierta a muy diversos horizontes", que, desde muy joven (1927-28), a los dieciséis o diecisiete años, le lleva a buscar canciones populares españolas con Schlinder, por ejemplo… Y, para

> complementar los estudios seguidos en la Universidad de Madrid –Literatura, Lingüística e Historia principalmente– siguió cursos sobre Física teórica, Latín vulgar, el problema de las generaciones, en las Universidades de Munich y Berlín y de cine educativo en la Film und Bildamt der Stadt Berlin

Y dice además Elisa:

> Ese sostenido *interés por conocer* le ha llevado a adentrarse en parcelas aparentemente distantes, enfocadas en realidad como un todo, en el que, al relacionarse entre sí, se aclaran, enriquecen y revalorizan. Libros, documentos, imágenes, grabaciones, viajes, cosas vistas, escuchadas o experimentadas

¡Un todo!

> Ha colaborado –dice también Elisa Bernis– en la edición de discos sobre literatura y música medievales, como *Las cantigas alfonsíes*, premiado en Japón, y es autor de diversos films documentales sobre temas histórico-culturales, literarios y técnicos, exhibidos dentro y fuera de España, tales como *El alfabeto latino y la escritura*, *Un día de 1912*, *Un caldero de cobre* y el largometraje *Hijos del 68* del que han solicitado y poseen copia varias cinematecas extranjeras. Dejó libros escritos, (de literatura, geografía, historia) tales como *Atlas Histórico español*, *Historia de los caminos de España*, *Sobre cartografía de la Edad Media*, *Cómo trabajaron las Escuelas Alfonsíes*, *Imagen del mundo hacia 1570.*

Es solo una pequeña lista de los libros que publicó, como muestra de los diferentes temas que abarcaba. Dejó también la "inmensa riqueza de sus archivos", nos cuenta

el director de la Real Academia de la Historia, Gonzalo Anes y Álvarez de Castrillón. Para dar una idea de lo que esto significa, podemos poner el ejemplo de una antigua alumna de "Estudio" que acudió a él pidiéndole una canción popular. Le dijo que mirase en el cuarto de al lado. En el cuarto de al lado, Sira González, que así se llama la ex alumna, se encontró con una abrumadora estantería hasta el techo llena de casetes perfectamente clasificadas por regiones… Dejó una vida que acaso cabe en una de sus frases predilectas:

> No te prometo la verdad, solo que voy en su busca.

Esta frase engloba, y lo dice mucho mejor Francisco J. Laporta,

> unos conocimientos tan dilatados y firmes como yo no los he encontrado nunca.

En 1958 al ingresar en la Real Academia de la Historia, tenía solo cuarenta y siete años. Manuel Gómez-Moreno, respondiendo a su discurso de ingreso en 1959, lo describe así:

> Curioso de todo saber, apto para desentrañar problemas, merced a su claro entendimiento.

Pero, ¿había algo que diera coherencia, carácter acaso de totalidad al ingente bagaje de conocimientos, de cosas tan diversas y tan esencialmente interesantes que manejaba? No tenía un minuto que perder en su enorme proceso creativo y, en palabras de Oscar Wilde, quiso:

> aislarse para mantenerse a sí mismo fuera del alcance de las ruidosas pretensiones de los demás, estar *al cobijo del muro,* como lo expresó Platón […] por su propio e inestimable provecho.

No tenía ningún afán de notoriedad, ninguna necesidad de darse importancia, nunca llevó esa venda en los ojos, sino que dijo:

> Yo siempre me duermo con ansia de aprender.

Carente de prejuicios, no era así su motivación, no era externa. El motor último de su afán estaría formado por el sereno placer, tan sublime, de llegar a entender bien las cosas, la realidad. Fue aquello que de manera tal vez irrepetible transmitieron los tiempos, las gentes y las circunstancias que vivió. Desde ahí, los ideales de la Institución Libre de Enseñanza habrían cuajado en su persona, constituyendo la mejor

En esta página y siguientes: *Mapas elaborados por Gonzalo Menéndez-Pidal en el* Atlas Histórico Español; *Editora Nacional, 1941.*
Archivo Histórico Fundación Estudio.

influencia para actuar en el trasfondo de su capacidad extraordinaria, hasta llevarle a alcanzar todos los logros que obtuvo. Para alcanzar ante todo el entusiasmo, la gran dicha que revelan esas palabras suyas, ese ansia que nada tiene de insomne ansiedad. Y veía de lleno lo que otros fueron incapaces de ver. Es aquello que verdaderamente importa poder ver, "saber ver". Lo que verdaderamente le importó. Y no son solo imágenes.

En este sentido, el arquitecto y antiguo alumno de "Estudio" Enrique Nuere Matauco, su yerno, retiró un artículo que le habían encargado, porque el joven editor consideraba que era poco serio incorporar ilustraciones a su revista científica; Gonzalo expresó entonces, muy dispuesto a discutirlo, su desacuerdo con esa manera de considerar las cosas, en absoluto convencido de que tal seriedad en las apariencias encerrase algo más que algo de ceguera.

No resulta tan difícil de comprender, si pensamos en él como un alumno muy aventajado que, en palabras de Gonzalo Anes, había empezado por aprender en

> la mejor de las escuelas, durante su infancia y primera juventud: la casa de sus padres

Si tenemos además en cuenta que allí, igual que en la Institución Libre de Enseñanza, la clave de la enseñanza era "enseñar a ver": "El arte de saber ver"; así tradujo el señor Cossío una expresión inglesa que en realidad no hablaba de arte, sino de ciencia: *the science of seeing* (Gladstone). Y, partiendo de esta base, en ese interminable proceso científico, humanístico, artístico, una persona como él, que siempre se definió como aprendiz, fue capaz de llegar a un lugar en donde nadie previamente había estado: el lugar donde se esconde el significado de los mensajes que a través de imágenes nos ha legado la historia. Llegó a comprender algo, que, estando a la vista de todos ("en los libros del saber de Astronomía, el libro de los juegos, de las cantigas, de los códices de los músicos…") solo él logró hacer que trascendiera al ámbito del conocimiento.

Lo explica Gonzalo Anes al hablar de uno de los libros de Gonzalo Menéndez-Pidal, en una sucesión inacabable de cosas entre las que parece no saber qué omitir:

> esclarecedora descripción de las técnicas y de los usos y costumbres gracias a las imágenes que muestran las indumentarias, los juegos, los instrumentos músicos, el ejercicio de la caza, las herramientas, los enseres, el mobiliario, los ajuares, en suma, cómo eran y cómo vivían las gentes del campo, los menestrales, los mercaderes, los príncipes, y

> cómo eran los caminos, los caminantes, las navegaciones, el arte de la guerra y las fiestas. Todo le permitió presentar, gracias a las imágenes, las variadísimas formas de vida.

Y dice:

> De cada imagen de un códice miniado, es posible obtener un conocimiento de las técnicas imposible de encontrar en los documentos, raros y parcos en cuanto a ellas se refiere.

Pero Gonzalo Menéndez-Pidal también obtiene datos de libros de viajes, periódicos, estampas, grabados, litografías, abanicos, jarras de loza… Francisco J. Laporta, enseguida nos previene:

> haríamos mal en añadirle a la lista de quienes cortejan el actual imperio de lo visual

Para él es otra cosa, sigue diciendo Laporta:

> un filón inagotable de conocimiento histórico y de conocimiento actual [El texto escrito, adquiere por esa vía] su máxima eficacia informativa cuando se lee con la imagen a la vista [para una] comprensión plena [Todo ello considerado como] lo mejor de nuestra cultura y lo más profundo de un talante intelectual con el que caminaremos mejor… Siempre que no dejemos que los valores que guarda se pierdan, termina por decir.

La clave, que solo él poseyó, del "todo" del que hablaba Elisa Bernis (esas "parcelas enfocadas como un todo"), posiblemente está en el gran desarrollo de sus facultades personales, sus dotes para observar, interpretar, relacionar datos, deducir, organizar, exponer, crear…, si nos fuera dado hacer un resumen racional de las geniales dotes, características de algunos cerebros.

Aprendiendo de él, incluimos todas las imágenes que nos ofrece este poema titulado "Cantar de Mío Gonzalo". Acompañó las fotografías tomadas en la excursión del curso de 1958 a León, en un álbum que guardó desde entonces. Mucho más que nada de lo que podamos ahora explicar de su persona en un espacio tan pequeño para una figura tan grande, que pertenecía a una larga lista de academias, tanto europeas como sudamericanas… Mucho más que todo eso, quizá sea la admiración y la gratitud que con tanto humor expresan aquí sus alumnos lo que más nos acerque a aquel profesor que tuvo "Estudio". Aquel profesor, que parecía un sabio. Y lo era. Dice así:

Mi señor don Gonzalo de Madride saliove,
junto con él salieron mujeres e varones.
Salieron sobre ruedas de un potente Alazane
e de un potro más chico que otros llaman Volkswagen.
Caminan hacia Burgos, que diga hacia León,
en el camino encuentran algún que otro camión.

E todos los varones e todas las varonas
tenían gran pavore de las sus profesoras.
María Elena Gómez, menudita e locuaz,
e Jimena Menéndez, muy severa e capaz.
Pues habían avisado ya las dichas señoras
que serían no flexibles e non complacedoras.

Mas surgiove Menéndez, que otros llaman Gonzalo,
hermano de Jimena, cortés e mesurado.
La máquina de fotos de su cuello colgando
con lentes angulares que Teulón va admirando.
Non fuma et non bebe ni tiene otro placer
que facer sus afotos, todas de muy buen ver.

Et de aquellos varones se fizo protector,
ansí de las varonas, lo cual es aún mejor.
Ca las varonas eran díscolas et agraces
e en todos sus designios otrosí eran tenaces.
E los varones eran en cambio muy perfetos,
e sin designios torvos, sino designios rectos.

E facían reuniones por demás clandestinas
y él a todo asentía con su cara benina.
En muchos otros casos y en varias ocasiones
les salvó de discursos e les dio diversiones.
E les quitó retablos que todos los odiaban
e cimborrios, columnas, cúpulas e portadas.

E todas las varonas, varones incluidos,
pensaron otorgarle de un cargo merecido.
E cogiendo la pluma de condecoraciones
ficieron un cintajo de pocas pretensiones.
E cuando estuvo hecho luego se lo colgaron
y su Lord Protectore con él se lo nombraron.

Gonzalo Menéndez Pidal, condecorado por sus alumnos: Paco González le impone la medalla; a la derecha, Gonzalo Fernández Tomás. Excursión a León, 1958.

Firmas descifradas: Luís Montoya, Ricardo Fuentes, Paloma López Castro, Germán Cabanillas, Maritina Terán, Pedro Montilla, Pilar Sáinz, Antonio Aldeanueva, María Rosa Capdevila, Álvaro Torres, Javier Teulón, Pedro Stockfleth, Ramón Pérez de Ayala, Álvaro Ruiz-Castillo, Ramón Buckley, Isabelita Ávila, Irene Fenández Flores, Ana Mª Alonso, Paco González, Manuel de Oya, Arturo Roldán, Eduardo García López, Javier Delgado de Torres, Fernando Menéndez-Pidal, Gonzalo Fernández Tomás.

Queremos de esta manera recordar también a todos los que firmaron. En especial, a Gonzalo Fernández Tomás y a Fernando Menéndez-Pidal Bernis, que fueron los autores del poema.

Doy las gracias a Elvira Menéndez-Pidal Bernis por su generosidad al prestarme algunos papeles.

Elena Fernández Tomás
Antigua alumna. Promoción 1964

Elvira Ontañón, profesora de Historia

Para situar a todos los lectores del *Boletín* por igual –tanto ex alumnos, compañeros o amigos de Elvira Ontañón, como aquellos otros que apenas hayan tenido la oportunidad de tratarla de cerca– resulta obligado puntualizar, aunque sea muy brevemente, algunos rasgos de su entorno y personalidad para entender mejor su labor como profesora de "Estudio".

En más de una ocasión se ha dicho que la educación española anterior a la guerra, además del empeño máximo de un puñado de personas comprometidas –Giner, Cossío, Jiménez Fraud, Castillejo, García Morente…– había sido una tarea colectiva dirigida por tres Marías: María Sánchez Arbós, María Goiri y María de Maeztu. Elvira Ontañón es la hija pequeña de María Sánchez Arbós, lo cual la sitúa en el sector del grupo reformador que, voluntaria o forzosamente, una vez acabada la guerra decidió quedarse en España.

Estoy convencida de que la vocación de Elvira por la enseñanza brotó unida a un sentimiento muy profundo de fidelidad a personas y principios; a un compromiso vital de dedicarse a difundir con ímpetu, emoción y lucidez, principios educativos elementales y contribuir activamente a revivir aquel ambiente desaparecido.

En cuanto a su labor como profesora de Historia en "Estudio", que es el aspecto que debo tratar aquí, conservo muy vivo el recuerdo, porque al poco de incorporarme al Colegio, en septiembre de 1979, tuve la suerte de asistir con ella a sus clases como profesora ayudante, una categoría a caballo entre alumno y profesor, puesta en práctica en el Instituto-Escuela, que por unos años se ensayó en "Estudio"; las afortunadas que disfrutamos de semejante privilegio fuimos Maite López y yo.

La experiencia más prolongada de Elvira en "Estudio" ha sido como profesora de Historia de la clase 14. Muchas veces la hemos oído decir que para enseñar Historia a adolescentes hay que tener en cuenta dos factores que no se pueden descuidar: la *cronología*, imprescindible guía para establecer las coordenadas Espacio-Tiempo, y la *simultaneidad*, que proporciona la comprensión general; las líneas del tiempo que tanto le gustaban a la señorita Jimena.

Elvira siempre ha creído en la enseñanza activa; una interpretación personal del método intuitivo de la Institución.

Elvira Ontañón.
Cortesía de la familia
Vázquez de Castro Ontañón.

> Allí se partía de las cosas mismas en lugar de hacerlo al revés, de lo particular a lo general; lo sé porque me lo han contado no porque lo haya vivido; primero se iba al museo, por ejemplo, y sobre lo visto se trataba de llegar a unas conclusiones generales que más tarde se completaban en clase o en la biblioteca con la apoyatura de libros de consulta o incluso de novelas.

La propia Elvira, hablando de esto conmigo me decía:

> Figúrate la fuente inagotable que es Dumas para entender la Francia del siglo XVII; o fragmentos de romances o de crónicas para explicar la Edad Media o los viajes americanos, aunque no sean siempre del todo fiables; pero para chicas y chicos jóvenes es muy importante la percepción directa de los acontecimientos del pasado; la inmediatez de revivir cómo ocurrieron o cómo pudieron haber ocurrido las cosas; recuerda el pasaje de la Noche de San Bartolomé en *La reina Margot….* ¡Y Galdós!

Elvira se ha apoyado siempre en la literatura para la enseñanza de la Historia, aunque, como dice ella:

> Lo que de verdad es inagotable para la historia, y para la enseñanza en general, es exprimir el jugo a las palabras, conocer y disfrutar del calado de la lengua.

De ahí que sean tan importantes los subtítulos para centrar a los alumnos en el asunto que sea; y esto Elvira en clase lo bordaba.

A mí me admiraba su facilidad para concluir un tema, que se había ido elaborando entre todos con un guión en la pizarra; y ahí entraba su capacidad de traductora simultánea para dar forma ordenada a una idea expresada torpemente la

mitad de las veces; en la clase todo sale como a retazos, pero la pizarra ordena lo que va saliendo.

> Yo soy muy poco teórica, como bien sabes; me gusta marcar unos puntos clave –una vez más la cronología y la simultaneidad– pero luego me gusta partir de lo que los alumnos puedan tener más cerca: las palabras y las formas; la apoyatura de cronistas, poetas o prosistas de la época, es decir, la literatura, y las formas, esto es, el arte; pero también los mapas, la geografía con los climas, recursos, habitabilidad; y la ciencia y la técnica y los descubrimientos…. Acuérdate de los grupos de trabajo que organizábamos cuando estábamos juntas en la catorce, cada equipo investigaba un tema y luego se ponía en común con el posterior debate; al final, la ordenación de la pizarra y, por último, la ficha para estudiar en casa.

El planteamiento de Elvira partía de los alumnos; trataba de aproximarlos al devenir de la historia por varios caminos; con las líneas del tiempo, a simultanear un mismo momento en distintos lugares; con las aportaciones documentales, a relacionar entre sí hechos y personajes: mirar retratos, vestimentas, estudiar edificios, fronteras, rutas comerciales, en un bullir de información que los distintos equipos clasificaban en ficheros colectivos. Es decir, historia partiendo de las mismas fuentes documentales. Teoría, la imprescindible.

Muchas veces he recordado después las caras de aquellos primeros alumnos: chicas y chicos agrupados de forma distinta a la habitual, olor a pegamento, tijeras en ristre, y alguien calcando mapas contra el cristal de la ventana. La experiencia resultó interesantísima, aunque para mí durara sólo un curso, pues, llegado junio, surgió la oportunidad de una estancia en Estados Unidos y dejé temporalmente el Colegio. Sin embargo aquel curso fue clave para mí: descubrí una posición intermedia entre ser profesora y permanente alumna. Una cuerda floja que, sin embargo, a veces se rompe.

Este artículo es fruto de una conversación con Elvira Ontañón, a la que me une una larga amistad.

Ana Gurruchaga
Profesora de Historia del Arte, clase 18

Antonio Bonet Correa, profesor en "Estudio"

Aunque puede decirse que el señor Bonet fue en "Estudio" un profesor "efímero" pues sólo dio clases tres años, sin embargo su paso por el Colegio dejó honda huella tanto en él como en los que tuvimos la suerte de ser sus alumnos. Prueba de ello está en que sus dos hijos mayores, Juan Manuel y Pierre, estudiaron en el Colegio, lo mismo que dos de sus nietos, y el propio Juan Manuel es actualmente Patrono de la Fundación Estudio.

En cuanto a sus alumnos, con la distancia que da la madurez, siguieron recordando y valorando sus enseñanzas y lo han recuperado recientemente como profesor y amigo. Pero de todo ello hablaremos más adelante. Ahora nos centraremos en su biografía.

Antonio Bonet Correa.

Cortesía de la familia Bonet Planes.

Antonio Bonet Correa nace en La Coruña en el seno de una familia de grandes inquietudes intelectuales el 20 de octubre de 1926. Su madre, Asunción Correa Calderón, es pintora y escritora y él desde muy pequeño siente ese interés y amor por los libros entre los que crece.

A los ocho años su familia se traslada a Lugo, en donde, en el Instituto de Enseñanza Media, hace el Bachillerato.

Estudia Filosofía y Letras en Santiago de Compostela y, dos años después de acabar la licenciatura, marcha a París con una beca del gobierno francés. Allí conoce al que será su maestro, el gran hispanista Ély Lambert, que le introduce en la Sorbona y en la Recherche Scientifique de la que es miembro. Durante los años que permanece en París será el profesor adjunto en la cátedra del profesor Lambert.

Entabla una gran amistad con el también hispanista y catedrático de la Universidad de Lille, Georges Gaillard, que será padrino de su hijo Juan Manuel.

En 1957 vuelve a España y trabaja en el Instituto Diego Velázquez del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid y en la Revista *Goya*.

Monique, Juan Manuel Bonet y Antonio Bonet Correa a la vuelta de su estancia en París, 1957.

Cortesía de
Marietta Vázquez de Parga.

En 1963 pasa un año becado en México estudiando la arquitectura hispanoamericana y en 1965 obtiene por oposición la cátedra de Historia del Arte de la Universidad de Murcia.

Y ahí comienza su periplo por diferentes universidades. En 1967 gana la cátedra de Historia del Arte Hispanoamericano de la Universidad de Sevilla y en 1973 vuelve a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de la que fue catedrático de Historia del Arte Español hasta su jubilación.

En 1982 ingresa como Académico de Número en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando y desde el año 2007 es su Director.

No podemos continuar con su extensísima biografía intelectual, pero sí señalar que, además de su actividad docente, fue organizador de gran número de exposiciones, trabajos sobre la vanguardia artística, sobre pintores y escultores contemporáneos, y entre sus múltiples cargos podemos destacar el de Presidente de ARCO durante varios años y Presidente de la Asociación de Críticos de Arte, Presidente del Comité Español de Historia del Arte, representante de UNESCO en la Comisión del Patrimonio Artístico de Santiago de Compostela y del Camino de Santiago, Presidente de la Junta de Calificación, Valoración y Exportación de Bienes del Patrimonio Histórico Español, etc.

Sus incontables publicaciones abarcan todos los aspectos del arte: pintura, escultura, arquitectura y arquitectura industrial, urbanismo, la historia de los cafés históricos…

Después de esta brevísima biografía, en la que faltan por mencionar tantos y tantos aspectos de su vida intelectual, vamos a retomar su contacto con el Colegio.

De París vuelve a España en 1957 con una monísima y jovencita francesita, Monique, su mujer y sus dos hijos mayores. Isabel nace años después cuando ya vivían en España. Monique será siempre esa compañera en la sombra, amiga de sus amigos, la secretaria que hasta hoy le sigue llevando su agenda y le pasa a ordenador sus múltiples publicaciones , o que tiene tiempo para ser la perfecta y generosa anfitriona– además de buenísima cocinera– de todos sus amigos y colegas españoles y extranjeros que tan a menudo pasan por su casa.

Y en ese año 57 llega Antonio al Colegio como profesor de Historia del Arte de la mano de la familia Vázquez de Parga: un profesor joven, guapo, nervioso y casi podríamos decir que francés. ¡Toda una expectación!

La promoción 58 recuerda con cariño la elaborada exposición del Renacimiento que realizó bajo su exigente dirección en los corchos del tercer piso de Miguel Ángel: los mejores artistas y los monumentos más destacados se plasmaron allí con fotos, fechas y explicaciones.

Los alumnos que acabamos en el año 59 tuvimos en Preuniversitario como tema monográfico Italia –historia, arte, geografía, etc.– y el señor Bonet se explayó a gusto en un campo tan atractivo y con infinitas posibilidades didácticas.

José Luis Bauluz y Antonio Bonet Correa con las alumnas de la promoción 1959. Excursión a Cuenca y Valencia, primavera de 1959.

Cortesía de Mª Carmen Lafuente.

Completó sus clases teóricas con la presentación de diapositivas en el salón de actos. Este entorno de oscuridad, unido al horario (15.30) y a la inmadurez del alumnado dio origen, a veces, a cierta somnolencia y a algunas anécdotas jocosas y chascarrillos que se conservan en el acervo de la promoción 59. Se recuerda que un monumento fue edificado "por el que lo construyó" y ante las risas del auditorio, enfadado, el señor Bonet lanzó un galleguismo que hizo historia: "Aquí estáis voluntarios. Así que si no os interesan mis explicaciones OS IS".

Anécdotas aparte, el profesor Bonet junto con el señor Bauluz, acompañó a la promoción en el viaje de fin de curso a Cuenca, Teruel y Valencia, y en la convivencia de esos días nos mostró a todos su cercanía y afabilidad.

El paso del tiempo ha hecho que los alumnos valoráramos cada vez más sus enseñanzas y nos diéramos cuenta de lo que le debíamos en cuanto a nuestros conocimientos de historia del arte hasta el punto de que –y aquí viene lo extraordinario– hace tan sólo unos años lo recuperamos como profesor, maestro y, además, amigo.

Y esta es la historia: Paco González, promoción 1958, inquieto "agitador cultural" lleva organizando desde hace unos años para su promoción y para algunos privilegiados "infiltrados" de otras promociones visitas culturales por Madrid a iglesias, museos o exposiciones que se "rematan" –como diría un gallego– con un agradable almuerzo, a veces precedido de un aperitivo.

Ingreso de Antonio Bonet Correa en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, 13 de diciembre de 1987.

Cortesía de
Marietta Vázquez de Parga.

Ahí comenzó de nuevo la relación con Antonio y con toda su familia. Monique e Isabel son "infiltradas de honor" y Juan Manuel también colaboró con entusiasmo y cariño mostrándonos las magníficas exposiciones sobre Polonia en el Círculo de Bellas Artes, de la que fue comisario junto a su mujer Mónika, y la de la Colección ABC –*El efecto iceberg*– en su Museo en la Antigua Fábrica de Cervezas Mahou de la calle Amaniel de la que también fue comisario.

Desde entonces Antonio, con esa generosidad que le caracteriza y a pesar de su frenética agenda, que no parece que pueda abarcar las veinticuatro horas del día, siempre ha encontrado un hueco para atendernos cuando se lo hemos pedido y lo hace con un entusiasmo, una juventud y un cariño que siempre recordaremos.

Y como ejemplo, una muestra. Después de enseñarnos "su" Academia de Bellas Artes de arriba abajo pasamos a su espléndido despacho de director donde hicimos alguna fotografía. Paco le comentó que nosotros íbamos al mercado de San Miguel a tomar un aperitivo y que, para que descansase un rato, pasaríamos después a recogerle para comer juntos.

"¡Cómo! –dijo Antonio– de ninguna manera. Yo también me uno al aperitivo". Y así fue uno más entre nosotros.

Incluimos, como colofón, unos fragmentos de las quintillas que le dedicó uno de sus alumnos, Diego Hidalgo, promoción 59, en una de estas comidas, y que reflejan el sentir de muchos de nosotros.

Antonio Bonet.

…Fueron grandes experiencias
sus clases y conferencias
que recuerdo con ternura,
salpicadas de ocurrencias
que nos dio en su asignatura.
El señor Bonet habló
¡qué bien lo recuerdo yo!
con sobriedad y elegancia
recién venido de Francia…

…Cada clase, cada día
algo Antonio nos decía
un tremendo galicismo
que mucho nos divertía
pero nos daba lo mismo.

Lo que sé de arquitectura,
de pintura y escultura
fue para mí su legado
recuerdo en su asignatura
todo lo que me ha enseñado.

Mª Carmen Lafuente
Antigua alumna. Promoción 1959
Marietta Vázquez de Parga
Antigua alumna. Promoción 1954

Relaciones con otras instituciones

Intercambio con el Lycée français Jean-Monnet de Bruselas

En el mes de noviembre del 2010, veinticinco alumnos de la clase 15 acompañados de las profesoras Celia Villacorta y Caroline Vandenhaute participaron durante diez días en el intercambio que "Estudio" iniciaba con el Liceo francés Jean-Monnet de Bruselas. Esta escuela privada, que actualmente cuenta con unos 2.300 alumnos, imparte todos los cursos de la Enseñanza Obligatoria y del Bachillerato. La mayoría de los alumnos son de nacionalidad francesa.

Es una institución fundada en 1907 en memoria de Jean Monnet y desde el año 1988 se propone llevar a cabo un proyecto educativo en el que se dé preferencia al aprendizaje y desarrollo de los idiomas y a inculcar una actitud abierta y favorable ante la cultura europea y mundial.

Durante nuestra estancia en Bruselas, los alumnos tuvieron la oportunidad de convivir con jóvenes de su edad en un país francófono, conociendo otras costumbres y practicando el francés en su vida cotidiana.

Las actividades realizadas durante la semana incluyeron dos días de jornada escolar completa, en los que los alumnos pudieron participar activamente en todas las clases. También se realizaron diversas excursiones y visitas de interés cultural en Brujas y Bruselas.

Especial interés tuvo el día dedicado a visitar dos de las instituciones europeas: el Parlamento y la Comisión Europea. La jornada empezó en el Parlamento Europeo, edificio llamado *Caprice des Dieux*. Allí pudieron conversar con un eurodiputado español, quien se ofreció como guía para mostrar las diferentes instalaciones y explicar directamente cada una de las funciones del Parlamento.

A continuación fuimos al edificio principal de la Comisión Europea, el *Berlaymont*, donde nos esperaba otra actividad interesante. Visitamos las distintas salas donde se reúnen los Comisarios Europeos y los Jefes de Gobierno y la sala de pren-

El edificio 'Caprice des Dieux' del Parlamento Europeo.

Los alumnos del intercambio en el hemiciclo.

Cuadernos de viaje de Irene Giner, clase 15 E, curso 2010-2011 (página anterior) y de Helena Azuara, clase 15 A, curso 2010-2011.

sa. Conversaron también con un alto funcionario. A lo largo de esta visita los alumnos se sintieron importantes, conscientes de estar presentes allí por donde pasan los Jefes de Gobierno europeos.

Durante los fines de semana, los alumnos convivieron con las familias belgas y disfrutaron de todas las actividades familiares, incluidos algunos viajes, como París.

El intercambio se completó con una cena de despedida para todos los participantes, en un restaurante emblemático de la Plaza Mayor. Desde allí pudieron disfrutar del panorama único que ofrecían las luces navideñas de la *Grand Place*.

Los alumnos españoles regresaron muy satisfechos de la experiencia, deseando corresponder en Madrid con sus compañeros del Liceo.

La segunda parte del intercambio tuvo lugar en el mes de abril de 2011. En su encuentro con nuestro Colegio, los alumnos belgas estuvieron acompañados por los profesores María Soria y Didier Piotrowski. De la misma manera, ellos también tuvieron un programa muy completo. Asistieron a las clases algunos días y otros realizaron actividades de interés, como las excursiones a Ávila y Toledo, y visitas a los museos y distintos lugares significativos de Madrid.

Este intercambio ha sido un éxito en todos los sentidos. Las dos Escuelas continuarán disfrutando del segundo intercambio con los nuevos alumnos de la clase 15.

Caroline Vandenhaute
Profesora de Francés, IV Sección

Intercambio con el Gymnasium Rysensteen de Copenhague

Madrid-Barajas. Alumnos de "Estudio" con las profesoras que les acompañan en el intercambio.

El intercambio con el Gymnasium Rysensteen de Copenhague comenzó con el encuentro de un grupo de estudiantes daneses que, acompañados por sus profesores, visitaron el Colegio "Estudio" una mañana del mes de septiembre de 2010.

Era un grupo de treinta alumnos, una clase completa, que en su segundo año de estudio del español y siguiendo su costumbre, realizaban un viaje de estudios por España para perfeccionar su idioma. A partir de aquí, ideamos de manera conjunta con sus profesores, la posibilidad de un encuentro más estable y sistemático: un intercambio.

Ello suponía un nuevo planteamiento de esta actividad por su parte, y la posibilidad de que nuestros alumnos también pudieran conocer y participar en su sistema educativo y en sus formas de vida. Pues, como es sabido, todo intercambio enriquece a los alumnos, no sólo en el ejercicio del idioma, sino también, y sobre todo, en el conocimiento del ambiente socio-familiar y de la cultura en general del país. Y en este caso, el conocimiento de un ámbito nuevo y un tanto diferente: los países nórdicos, con un idioma, el inglés, y ocasionalmente el español, como vehículo de comunicación.

Rysensteen está situado en el centro de Copenhague. El Instituto consta de 5 edificios en el barrio de Vesterbro. Allí, 70 profesores enseñan 23 asignaturas diferentes a más de 700 alumnos en los 3 años anteriores a su etapa universitaria. Los estudiantes están repartidos en grupos de unos 30 alumnos por clase. El estudio de idiomas es un capítulo muy importante en la Escuela y 5 profesores imparten el español en los 3 niveles.

En los canales de Copenhague: de izquierda a derecha, profesores Morten Bayer y Mads Laursen Vig, profesoras Mari Carmen Redondo, Celia Villacorta y Cristina Vázquez.

Después de todo un curso de comunicaciones y acuerdos, terminamos concretando las fechas del intercambio: entre el 28 de agosto y el 3 de septiembre, días antes del comienzo de su último curso, correspondiente a nuestra clase 18. Fue entonces cuando 29 alumnos de "Estudio" viajaron a Copenhague, acompañados de tres profesoras. Y a continuación, el grupo de sus com-

El imponente edificio del Gymnasium Rysensteen.

pañeros daneses llegaron a Madrid para convivir durante la semana siguiente, del 4 al 10 de septiembre. Estas semanas supusieron una experiencia positiva de encuentro personal y de grupo y, al tiempo, un contacto directo con las respectivas familias que los acogieron. En ambos casos, pudieron asistir a las clases en ambos centros (en Dinamarca el curso comienza a mediados de agosto) y realizar diversas actividades culturales y recreativas, como tenemos previsto ya en los programas que se organizan en estos casos.

Participamos en este intercambio los profesores del Gymnasium Rysensteen: profesor Morten Bayer y profesor Mads Laursen Vig. Y las profesoras del Colegio "Estudio": María del Carmen Redondo, Cristina Vázquez y Celia Villacorta.

La valoración de esta primera experiencia, por parte de todos los alumnos y profesores que participamos en ella, ha sido muy positiva. Solamente hemos advertido algunos aspectos puntuales necesarios de modificar o afianzar, como es normal tras un primer encuentro, que nos ha servido de referencia para establecer unas bases fijas en cursos sucesivos.

Estamos satisfechos de los resultados y esperamos que sea un intercambio duradero para realizar en el último curso escolar del Colegio.

Mª Carmen Redondo, **Profesora de Química, Bachillerato**
Cristina Vázquez, **Profesora de Inglés, IV Sección y clase 18**
Celia Villacorta, **Profesora responsable del intercambio**

Los intercambios en el Colegio "Estudio"

Los intercambios culturales y educativos, tanto a nivel individual como institucional, no son una moda surgida en los últimos años con la globalización, sino que cuentan con una larga tradición histórica en Europa y América.

En España podría hablarse de un precedente análogo en las primeras décadas del siglo XX con la creación de la Junta para Ampliación de Estudios, que promueve un programa de perfeccionamiento académico mediante la estancia de estudiantes y profesores especialmente dotados en universidades y centros extranjeros relevantes, y con la puesta en marcha de la Universidad Internacional de Verano en Santander, que posibilita la llegada e intercambio de alumnos y profesores extranjeros, que aportan a España las corrientes europeas y americanas de desarrollo en el dominio de idiomas y en el conocimiento de las nuevas tendencias de pensamiento, manifestaciones artísticas y literarias y descubrimientos científicos.

Hay que subrayar que estos intercambios se producían en los niveles superiores de la enseñanza y entre profesionales pero, de manera ocasional, también en el Instituto-Escuela hubo intercambios de alumnos de todo un curso en países europeos, como Alemania y Francia, alrededor de 1930 y también se organizó por entonces una colonia de verano en La Granja, en la que participaron durante un mes estudiantes españoles y franceses.

Esto mismo se está produciendo con mayor frecuencia y amplitud en los últimos años. Los intercambios han comenzado a desarrollarse entre adolescentes de Enseñanza Secundaria, al comprobarse la gran importancia que tienen estas experiencias para la consolidación del dominio de idiomas a edades tempranas y para el desarrollo de actitudes de relación social, capacidad de percepción y análisis de valores, usos y costumbres de otros pueblos y culturas. Actitudes de respeto y comprensión ante lo diferente, afirmación de la autoestima como personas y miembros de una comunidad nacional y responsabilidad cívica, al sentirse representantes del propio país, abiertos a una comunidad supranacional, con la que se crean vínculos de amistad y de posible colaboración en el futuro.

Por lo que respecta al Colegio "Estudio", hace ya tiempo que la Dirección comprendió la importancia de establecer esta serie de intercambios, pensando inicialmente en consolidar el dominio de idiomas de nuestros alumnos, fundamental en el

mundo de relaciones internacionales en el que se va a desarrollar su vida y su trabajo. Este objetivo se consideraba primordial al concebir los primeros intercambios con EEUU en Milton Academy o posteriormente, Glastonbury o Fairport.

Los padres de los alumnos pudieron constatar el avance que suponía la estancia de seis semanas en Milton para la práctica del inglés de sus hijos, al tiempo que estos descubrían que las bases de la enseñanza de dicho idioma recibidas en el Colegio eran sólidas, lo que explicaba que en tan poco tiempo pudieran soltarse a hablar en el ambiente familiar y académico.

Otro tanto ha ocurrido con los intercambios en centros de francés.

A partir del año 2000, se inició una experiencia nueva ante la posibilidad de entrar en contacto con países de Centroeuropa en fase de incorporación a la Unión Europea, de los que durante décadas España había estado ausente por motivos políticos y con los que, una vez establecida la democracia, había especial interés en conectar por razones políticas, culturales y económicas

Es entonces, cuando el Gobierno español tomó la iniciativa de proponer al Gobierno checo (otro tanto haría con los de Polonia, Hungría, Rusia, etc.) la creación de centros checo-españoles de enseñanza bilingüe, en los que se impartieran en español las asignaturas más importantes del currículo. El primero de estos centros (hoy ya son siete en toda Chequia), es el prestigioso Gymnazium Budejovicka de Praga, que mantenía desde hacía tiempo intercambios con centros de Gran Bretaña, Francia, Alemania y México. El Agregado de Educación de la Embajada sugirió la idea de iniciar intercambios con centros españoles, y recibió el encargo de la Dirección del Gymnazium de seleccionar un centro de excelencia para iniciar dicho intercambio. Inmediatamente pensó en el Colegio "Estudio", por su incardinación en la experiencia pedagógica más valiosa de la España contemporánea, el Instituto-Escuela, y por el prestigio merecidamente adquirido en su trayectoria académica y pedagógica de más de medio siglo de andadura.

Al tiempo que comenzaba el intercambio de alumnos de Bachillerato con alumnos checos del mismo nivel, se ideó la posibilidad de incorporar a esta misma expe-

Diseño de logotipo para el intercambio Madrid-México, Seminario de Plástica, clase 16. Página anterior, Manuela Perales. En esta página, Carmen Rahona.

riencia a alumnos del Primer Ciclo de Secundaria del Colegio, para lo que se pensó en un centro de la misma etapa, el "Emmy Destinnové," de Praga, ubicado en la zona de las embajadas, con magníficas instalaciones, donde se impartía el español desde la Primaria y que era conocido por el Agregado de Educación en sus visitas periódicas de orientación didáctica. Ambos colegios fueron visitados posteriormente por nuestra Directora, Elena Flórez.

Hace tres años surgió la posibilidad de un primer intercambio con el Colegio Público nº 43 de San Petersburgo, que resultó interesante, pero que no se ha creído pertinente continuar. Y en el curso pasado tuvo lugar otro encuentro con el Liceo Francés Jean Monnet de Bruselas, del que los profesores y alumnos han quedado muy satisfechos y que se continuará en años sucesivos.

Especial interés tiene el intercambio desarrollado con el Colegio Madrid de México, con el que tenemos tantos puntos en común. Son ya cuatro años de una experiencia pedagógica satisfactoria. Entre las actividades didácticas llevadas a cabo, destaca la protagonizada por un grupo de entre diez y quince alumnos de la clase 14 de nuestro Colegio, que ha trabajado el tema de la conquista de América con otro grupo de 2º grado de Secundaria de México. El programa se titula: *Debatiendo por una historia común*. El propósito de este proyecto es el intercambio cultural entre los dos países a través del estudio de nuestra historia común. Los temas sobre los que se reflexiona, se refieren al mundo prehispánico y colonial mexicano y al Imperio español, bajo el dominio de Carlos V y Felipe II. Se utiliza internet para la comunicación entre estudiantes y profesores, seguido del intercambio presencial con sus presentaciones de los temas, impartidas en las clases de los respectivos colegios.

Esta experiencia ha resultado muy interesante, como acercamiento de culturas y ejemplo de trabajo académico.

Desde la convicción de que estos programas internacionales son imprescindibles para preparar debidamente a los alumnos de Secundaria para hacer frente a los retos personales y profesionales que han de superar en la sociedad del futuro, hay que subrayar que dichos programas se basan en los siguientes objetivos.

En primer lugar, un doble objetivo académico: consolidar el conocimiento y la práctica de lenguas extranjeras, un requisito cada vez más exigente por parte de las empresas y actividades nacionales e internacionales, en las que van a desarrollar su trabajo profesional y ampliar, de manera empírica, conceptos de diversas materias humanísticas como Historia, Geografía, Arte, Literatura, etc., estudiados en el programa.

Es el mismo cometido que cumple el intercambio recién iniciado con Bruselas sobre las relaciones entre Países Bajos y España durante los siglos XVI y XVII, ciu-

El águila de "Estudio", Seminario de Plástica, clase 16. En esta página, Joaquín Puche. En la página siguiente, María Sanz.

dad que constituye además un centro neurálgico para conocer las instituciones europeas. En este sentido, la visita al Parlamento y a la Comisión Europea ha sido una experiencia inolvidable para nuestros alumnos.

En segundo lugar, un objetivo pedagógico de promoción personal: al separarse los adolescentes de su medio familiar y vivir durante un periodo de tiempo en un ambiente extranjero, tanto en casa como en el colegio, tienen que hacer un esfuerzo de adaptación al nuevo ambiente, lo que les permite descubrir y juzgar maneras diferentes de entender el mundo, hábitos de conducta, de alimentación y de ocio diferentes, vivencia de valores y criterios morales y religiosos, posiblemente diversos. Todo lo cual les ayuda a tomar una conciencia crítica y a comparar ese mundo de valores y esas conductas con las vividas en su entorno familiar y social, a corregir las deficiencias propias y a valorar todo lo positivo de ambos países, en un clima de tolerancia y comprensión.

En tercer lugar, un objetivo cívico: tomar conciencia de que forman parte de una comunidad nacional, a la que representan y a la que deben promocionar. En este sentido, los alumnos deben ser conscientes de que han de dar una imagen positiva del Colegio y del país al que pertenecen, a través de una conducta ejemplar y de un interés por la lengua propia (saber que están contribuyendo con su presencia a la expansión del español, y que esta expansión, implica un prestigio cultural y político, pero a la vez, de proyección de intereses económicos en un futuro).

Por otra parte, el intercambio promueve un especial interés y consideración por la realidad cultural y lingüística del país que visitan: en los casos de lengua inglesa y francesa, mediante la práctica; en el de lenguas eslavas, el conocer fórmulas de cortesía y nociones elementales, sabiendo que el vehículo de intercambio con las familias y la gente culta del país es el inglés, que ellos pueden practicar con los padres de los compañeros checos.

Además, les ayudará a ser conscientes de que pertenecen de hecho y de derecho, a una Unión Europea, evidente en el caso de intercambios con Francia, Chequia y Bélgica, en cuyo ámbito probablemente desarrollen algunas de sus relaciones profesionales en el futuro.

Por último, estamos seguros de que los intercambios y las amistades de hoy entre alumnos de los diversos pueblos, contribuyen a crear esa conciencia europea y universal tan necesaria en este mundo globalizado.

Celia Villacorta Alonso
Departamento de Intercambios

Este boletín se acabó de imprimir en
la ciudad de Madrid en el mes
de junio de 2012. En su
composición se emplea-
ron los tipos Fruti-
ger y Gara-
mond
3

15 €

18