

PUBLICACIONES DE LA

nueva revista de enseñanzas medias



*Actividades
artísticas y culturales*

5

CONSEJO DE DIRECCIÓN

Presidente: José Segovia Pérez
Vocales: José M.^a Arias Cabezas
Patricio de Blas Zabaleta
Martina Cases Ponz
Armando Javier Ibáñez Aramayo
Rafael López Linares
Antonio Malo Ríos
José Saura Sánchez

REDACCIÓN

Director: Felipe B. Pedraza Jiménez
Secretario: José M.^a Benavente Barreda
Redactores: Melquiades Prieto Santiago
Pedro Provencio Chumillas
Archivo: Guadalupe Panicello Torrejón

PUBLICACIONES DE LA



Nº 5

ACTIVIDADES ARTÍSTICAS Y CULTURALES

Coordinadores del volumen

M^a del Carmen González Muñoz

Julián Moreiro Prieto

Pedro Provencio Chumillas

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Dirección General de Enseñanzas Medias

Madrid

1984



Tirada de este número: 6.000 ejemplares

Precio de este número: 300 pesetas

Edita y distribuye:

Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y
Ciencia, Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3

Publicidad:

Teléfono 449 66 63. Madrid

Redacción:

Dirección General de Enseñanzas Medias
Paseo del Prado, 28. Madrid-14

Imprime:

GALEA, S.A. Artes Gráficas
Francisca Gibaja Perdiguero, s/n
ALCOBENDAS (Madrid)

Depósito Legal: M. 22.627-1983

Prólogo

Si hemos de atenernos a la respuesta obtenida por esta convocatoria, las actividades artísticas y culturales o no abundan demasiado en nuestros centros o, si lo hacen, apenas trascienden los límites domésticos.

Por eso nos alegra poder ofrecer aquí un muestrario reconfortante. Una prueba de que no siempre la enseñanza se resigna a encerrarse en los metros cuadrados de un aula. Lástima que, con harta frecuencia, las iniciativas resulten ser flor de un día: el trabajo en equipo y la interdisciplinaridad, siguen sonando a palabras mayores. Y entre tanto, a los empeños individuales no les queda más opción que ofrecer el espectáculo de su entrañable y costoso testimonio.

Hace tiempo sabemos que esas hazañas personales son vías muertas. El futuro está al final de derroteros muy diferentes, por los que ahora se aventuran muy pocos. Es preciso que pronto, al mirar atrás y alrededor, esos pocos se sientan acompañados. Será señal de que otro viejo refrán se ha puesto al día y ahora dice: con esfuerzo compartido sí que se anda el camino. Porque buenos son el pan y el vino, pero más aprovechan en buena compañía.

LOS COORDINADORES DEL VOLUMEN

Pero, ¿qué es lo «extraescolar»?

Julián MOREIRO PRIETO *

Esta nueva publicación de la *NREM* está dedicada a las actividades artísticas y culturales, de las que tan escasos andan, habitualmente, los centros de enseñanza media. Salvadas las lógicas y, a veces, notables excepciones, la actividad cultural en la escuela ha venido siendo esa hermana pobre a la que no siempre se mira sin recelo y a la que conviene dar de comer aparte las sobras de una educación preocupada, sobre todo, de terminar los programas –caso del BUP– o de proporcionar talleres a los muchachos que, según oscuras determinaciones, «no valen para ir a la Universidad» –caso de la infeliz formación profesional–. No por casualidad, y desde el propio papel oficial, estas actividades se consideran «extraescolares» –denominación paradójica donde las haya– y se destinan a llenar huecos, aliviar trimestres o justificar tardes «libres». A fin de cuentas, se trata de una concepción coherente con cierta idea acartonada de la enseñanza, basada en la importancia primordial de conceptos, nociones y teorías y, por tanto, en la necesidad de acumular horas de explicación; el profesor, acosado por el peligro de convertirse en busto parlante, se devora a sí mismo en una carrera contra el reloj y el temario: la longitud y la profundidad de éste, dictadas por el libro de texto, no permiten respiro.

Y así, miles de alumnos pasan por nuestros centros, curso tras curso, sin haberse sentido verdaderos protagonistas de un trabajo diario capaz de rom-

* Profesor agregado de bachillerato. Coordinador de lengua y literatura para la reforma de las enseñanzas medias.

per los estrechos límites del aula y las asignaturas y ocuparse de analizar el medio natural, dramatizar un texto teatral o realizar un mural para vestir de imaginación las paredes desoladas del patio interior. Eso es ya lo «extraescolar» y depende, demasiadas veces, de que a un grupo de alumnos o profesores, o de ambos a la vez, les dé el naípe por abrir el salón de actos, una vez terminadas las clases, para celebrar una actividad inhabitual, y por ello artificiosa, con la esperanza de que acudan quienes, a esas horas, no estén ya hartos de tomar apuntes. La costumbre nos ha llevado a considerar poco menos que irrelevante todo cuanto no figura en el temario. Y en él están los árboles que impiden ver el bosque.

Pero una escuela realmente viva no puede limitarse tanto. Una escuela entendida con generosidad, con rigor, no puede privar a los estudiantes de un encuentro cotidiano con los estímulos suficientes para crear, interpretar, diseñar: en una palabra, para investigar desde la iniciativa propia. Y ello, claro está, dentro del horario y dentro del centro, donde todo cuanto ocurre no puede ser, por definición, sino escolar. Parece insostenible ya en estos tiempos, cuando la nueva tecnología llama a la puerta, una enseñanza tan heredada del pasado que aún distingue entre lo *sustancial* —lección y examen— y lo *complementario*: tal distinción revela una idea pobre y viciada de la educación y define a una escuela pasiva, enfrentada al futuro sin haber tenido tiempo de recorrer la jornada del presente.

El proyecto de reforma de las enseñanzas medias, puesto en marcha de forma experimental al comenzar el presente curso, pretende recoger inquietudes abundantes, pero dispersas, y dar cauce a esfuerzos aislados. Cree que la participación, la tarea interdisciplinar y el papel activo y protagonista del alumno, son presupuestos básicos a la hora de tomar las alforjas y caminar por otros rumbos; pero la dirección ha de marcarla la misma comunidad escolar porque, en caso contrario, no la marcará nadie. Por eso se quiere dotar a los centros de la capacidad suficiente para maniobrar desde sus peculiaridades y por eso se invita a concebir la enseñanza como un proceso verdaderamente dinámico, lo suficientemente ambicioso para que la realidad pueda introducirse en las aulas con todas sus caras, sean éstas científicas, técnicas o artísticas, y ser transformada desde la acción didáctica conjunta de profesores y alumnos. Se trata de que todo cuanto sea vivo y resulte formativo pueda ser analizado, sin segregaciones arbitrarias hechas en nombre de no se sabe qué criterios pero que sólo conducen a la desnaturalización de la escuela.

¿Cuál es, desde esa perspectiva, el lugar de la «actividades extraescolares»? Ninguno: la actividad es un rasgo definitorio de lo *escolar*. Si el proyecto de reforma cristaliza, algunas viejas imágenes, nacidas por la necesidad de suplir carencias, perderán su sentido. Entre ellas, la imagen a la vez admirable y descorazonadora de ese grupo señalado de alumnos y profesores, ese grupo de siempre, que organiza la semana cultural del segundo trimestre para que al menos una, durante todo un curso, sea en efecto cultural. La pretensión de tales semanas —llamadas culturales, seguramente, por oposición a las demás, que son semanas de clase y bocadillo de jamón york— suele ser olvidar el ritmo normal del curso para hacer teatro, visitar fábricas y museos, salir de excursión, organizar conciertos, ver películas o realizar acampadas. Mala cosa ésta de tener que olvidar el «ritmo normal»: ¿acaso no es un despropósito? Si esas actividades son buenas, son formativas, son necesarias, ¿no debe-

rían gestarse, nacer y crecer naturalmente en vez de hacerlo como un quiste? ¿Qué enseñanza tan gris es ésta, que no produce música, experiencias novedosas de todo tipo, arte, ideas que exhibir ante el entorno social como fruto lógico del trabajo diario? Pocos términos más desafortunados, entre los acuñados por la jerga educativa, que el de «actividades extraescolares»; y sin embargo, pocos tan reveladores de una forma de entender la educación secundaria como una oferta de asignaturas y tarimas.

Cierto que, en ocasiones, la práctica toma posición frente a la teoría establecida. Aparecen cada vez con mayor frecuencia profesores inasequibles a los desalientos, voluntaristas y tenaces, dispuestos a abrir por su cuenta las ventanas del aula para buscar aire nuevo. También ellos deben ser penúltimas muestras de un esfuerzo realizado en solitario por huir de la insuficiencia y la monotonía. Las iniciativas aisladas –algunos las han considerado *españolísimas* en nombre de la historia y la resignación– suelen terminar desfondando a sus impulsores; con ellas, la escuela desperdicia una energía preciosa y convierte en excepción lo que debería ser norma: la búsqueda de nuevos campos de acción, la investigación en el aula, el aprovechamiento solidario de las actitudes creadoras... No existirá verdadera vida escolar mientras no se propicie el trabajo en equipo para caminar, aunando esfuerzos, con direcciones y métodos comunes: ésta es la apuesta que propone la reforma en curso. Nada menos –nada más– que convertir a nuestros centros en lugares con intereses, actividades y trabajo compartidos.

Hemos dicho trabajo. A veces la inercia, el miedo o la resistencia al cambio, hacen ver peligros ocultos tras las intenciones renovadas. No se trata de una apuesta –sería empeño descabellado– por la actividad desenfundada, el «juego» como sistema o la diversión por la diversión. Ni se pretende vaciar de contenido las disciplinas tradicionales o «rebajar el nivel»: una polémica así planteada resultaría peregrina, ajena a lo puramente didáctico. La discusión acerca de la altura a que debe colocarse el listón que selecciona o discrimina, es una discusión estéril. Lo que se propone es una vía integradora para que ciencia, experiencia y creatividad se den la mano en la búsqueda de un proyecto educativo más ambicioso y más arriesgado, en la seguridad de que enseñanza que no arriesga, no progresa. Un proyecto capaz de superar inercias y fetichismos escolásticos y de formar ciudadanos sin carencias graves. Un proyecto, en fin, que exige a cada palo que sepa aguantar su vela: si el papel de la administración consiste en facilitar el camino, serán los centros, y muy especialmente los profesores, los que decidirán. Sobre ellos recae lo fundamental del empeño.

He ahí la difícil aventura. La pobre impresión que causa hoy buena parte de nuestros centros tiene mucho que ver con una concepción rígida y unilateral de la enseñanza, que reproduce acríticamente modelos casi seculares, que se subdivide en demasiados apartados estancos –prácticamente tantos como profesores existen– y que tacha de «extraescolares» aspectos sustanciales de la formación y los considera, piadosamente, adecuados para la tarde de los miércoles a la hora del café. Romper con esa situación, que facilita inhibiciones temerarias y apenas tolera gestos individualistas destinados a ser, con frecuencia, testimonios frustrantes, es sin duda una empresa larga y cargada de inconvenientes. Pero es una empresa necesaria: así lo sienten muchos profesores dispuestos a no dejarse aplanar por el desánimo y muchos alumnos can-

sados de ser *Joaquín García*, el oyente en la clase de retórica de *Juan de Mairena*.

Cuando hayamos dado el salto cualitativo que nos permita hablar, no ya de iniciativas concretadas fuera del aula, sino de estrategias didácticas plenamente asumidas por el equipo educativo, publicaciones como ésta serán innecesarias o tendrán un sentido muy distinto. Y podremos leerlas tranquilamente, saboreando el café *extraescolar* de los miércoles.



El color y el sonido



Experiencia musical en un centro de enseñanza

Esmeraldo CANO CONESA *

La experiencia de llevar la música en vivo al instituto de Tarancón no ha sido la primera ni la única. Tal vez haya supuesto singularidad la forma de su realización. Pensamos que no ha consistido en una actividad extraescolar más; la pretensión ha ambicionado otras cotas. No debe la enseñanza prescindir de manifestaciones como la que presentamos: la música es un movimiento paralelo a la formación académica del alumno, y es claro el descuido en este terreno. Proliferan actividades teatrales, excursiones culturales, alguna que otra conferencia..., pero hay un vacío en formación e información musicales; o no se programan actividades así, o se programan defectuosamente. Estas actividades requieren un plan de programación continuada para que sean eficaces y logren instaurar/restaurar el hábito y el gusto por la música. Si en las clases de literatura luchamos por este objetivo, ¿por qué no hacerlo con esta manifestación tan marginada en los centros de enseñanza? No quisiera pasar por alto, al respecto, la reflexión que se hacía una alumna en la encuesta que se realizó, por escrito, al final de la experiencia: «El asistir a esa jornada musical constituyó un hecho positivo, y pienso que esto debería repetirse, no sólo en el marco de la enseñanza humanística, sino en todas las asignaturas y todos los niveles, ya que una buena pedagogía tiene que ver con las clases prácticas, en las que el alumno aprende a razonar sobre experiencias concretas, reales; aquí, la corrección y orientación del profesor se hacen muy valiosas. Profesor y alumno desarrollarían, así, un trabajo compartido».

Entendemos que no se trata, como tantas veces, de soñar con teorías sobre lo que debe ser. Veamos lo que fue.

* Profesor agregado de lengua y literatura en el I.B. de Tarancón (Cuenca).

Tres instrumentos insólitos

La formulación de la experiencia extraescolar se configuró en dos sesiones o jornadas musicales con el modesto intento de formar e informar ese hueco al que arriba aludíamos. Nadie habrá tan ingenuo, que crea conseguir este propósito en sólo dos sesiones por curso. El reto nos llevaba más allá: las clases de música del centro incrementaron su quehacer en este punto específico; autores y obras que se iban a ejecutar en concierto fueron estudiados con puntual interés. Como en ocasiones suele hacerse, las clases de literatura no olvidaron las relaciones entre formas musicales y géneros literarios, las analogías formales y espirituales entre un lenguaje y otro. (Cualquier circunstancia ha de ser oportunamente aprovechada: es un modo de abatir los compartimentos docentes).

Es claro, insistimos, que dos sesiones no bastan para instruir cabalmente al alumno, pero supusieron un feliz acercamiento al mundo de la música. Por una parte, se le puso en contacto directo con los músicos-intérpretes; el hecho de hablar con ellos, sus explicaciones, sus ejemplos prácticos, hizo que se considerara a músicos y música como una realidad cercana y presente, y no como suceso ajeno y de unos pocos. Por otro lado, la información sobre los instrumentos con que se iban a interpretar las obras elegidas fue causa decisiva de ese acercamiento. Se dedicó un tiempo a presentar los instrumentos musicales: qué eran, su funcionamiento, su historia. Los alumnos tenían ante sí esos instrumentos: violín, viola y violoncello. Los observaban, los oían y había, incluso, quien los palpaba y se atrevía a hacerlos sonar: pasar el arco sobre las cuerdas del violín movió la curiosidad y el interés de unos; otros hubo que reclamaron información sobre dónde y cómo se podían realizar estudios musicales. Ahí se estableció un centro de interés tan alto, que la sesión se encauzó sola, y toda su andadura discurrió por vías de amenidad, espontaneidad y regocijo. Se admiraban los asistentes al enterarse de que la viola que contemplaban databa del siglo XVII, o que el violoncello, el más joven de los tres instrumentos allí presentes, tenía unos cien años. ¿Cómo era posible hacer música «aquí y ahora» con esas antiguallas? Esto logró una valoración admirativa que rayaba en la emoción. La experiencia resultó muy positiva porque, en palabras de una alumna, «salimos de allí convencidos de que la música 'clásica' no formaba parte únicamente del pasado, sino que pervivía en nuestros días; tan sólo pedía ser escuchada con atención, dejarnos emapar por ella». Pero la experiencia aportó lo principal: despertar el deseo, crear la necesidad; y esta apetencia se hizo más palmaria en cuanto no se llenaba con asiduidad. Así se expresaba esta misma alumna: «Sería muy deseable tener la oportunidad de asistir a varios de estos conciertos. Nos gustaría que alguien se ocupara de proporcionarnos esta clase de actividades, ya que en nuestra localidad son inexistentes».

Música de cámara

A continuación, se pasó a exponer qué son las formaciones de cámara y sinfónicas: obras para un instrumento solo, la agrupación de instrumentos para constituir dúos, tríos, cuartetos..., el «ripieno o concerto grosso», la orquesta sinfónica... Toda esta exposición fue adobada con una breve historia de las masas instrumentales. Sin olvidar aspectos de los orígenes y de lo po-

pular, la muestra se atuvo, sobre todo, a lo que llamaríamos música culta. Así pues, se hizo un recorrido evolutivo desde el Renacimiento hasta el Romanticismo y postromanticismo, tratando algunas modalidades de la corriente actual. Ellos, los músicos allí presentes, fueron un ejemplo de agrupación instrumental histórica. Los alumnos tenían delante de sí un caso vivo de todo lo que se les decía: iban a «tocar» música de cámara, porque son un conjunto reducido de instrumentos para un público también reducido; además, la música que iban a oír presentaba caracteres más íntimos y «familiares» que los que ofrecería una gigantesca masa orquestal. Por otra parte, el origen cortesano y de salón con que nace esa música y la facilidad de ser ejecutada en espacios pequeños, le aportan un sentido tan práctico como apto para estas experiencias docentes.

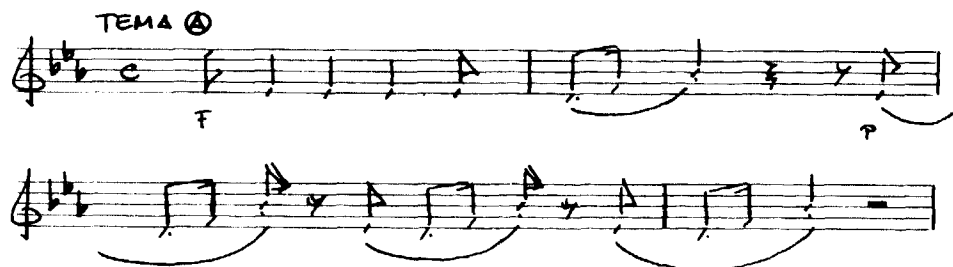
El plato fuerte de la jornada lo ocupó la exposición de las formas musicales clásicas. Dado que toda la nomenclatura que rodea al fenómeno musical se desconoce o se usa despectivamente, se hacía necesario un esfuerzo justificador de dicha terminología. Sabido es el cúmulo de chistes fáciles acerca de palabras como «tocatta, fuga, ópera...» Obviamente, la presentación se ajustó a la forma musical madre: la forma sonata.

Aprender a oír

La primera sesión atendió al desarrollo de este «corpus» histórico-cultural sin pretender audiciones de obras completas; pretensión que estimamos inoportuna, cuando no arriesgada por sus resultados. Eso sí, el bloque introductorio estuvo profusamente ilustrado –no podía ser de otra manera– de ejemplos ejecutados por los intérpretes. Con este criterio, se mostraba el tema de

Trio, opus 3, núm. 1. Beethoven

Sin figurar introducción alguna, se inicia el movimiento con el tema A:



la obra, su desarrollo y la reexposición (ver esquema). Se hacía ver la modulación del tema o de los temas; cómo un tema podía engendrar otro y otro; y cómo, por último, se conseguía una síntesis magistral de todos ellos. Especialmente aleccionador fue ver cómo los alumnos captaban el ir y venir de los temas de un instrumento a otro: las individualidades instrumentales se sumaban a una tarea solidaria para producir la consonancia sonora, la armonía de las partes en un todo orgánico y trabado.

Una segunda idea nace del primer tema:



La trayectoria del lenguaje musical llevó a respetar el orden temporal de obras y autores escogidos: Heinichen, Boccherini, Schubert y Beethoven. De ellos se interpretaron sendos tríos; sin embargo, en la jornada primera sólo se ejecutó aquel movimiento más idóneo para la comprobación de la forma sonata. (Elegir esta forma musical –convendrán conmigo los expertos– es asegurar la comprensión de muchas formas musicales posteriores, por no decir de todas. No ya partes corales de diversas obras religiosas y profanas, sino también la fantasía y el impromptu –formas tan libres– contienen rasgos sonatísticos.)

La viola y el violoncello enriquecen la segunda idea del tema.

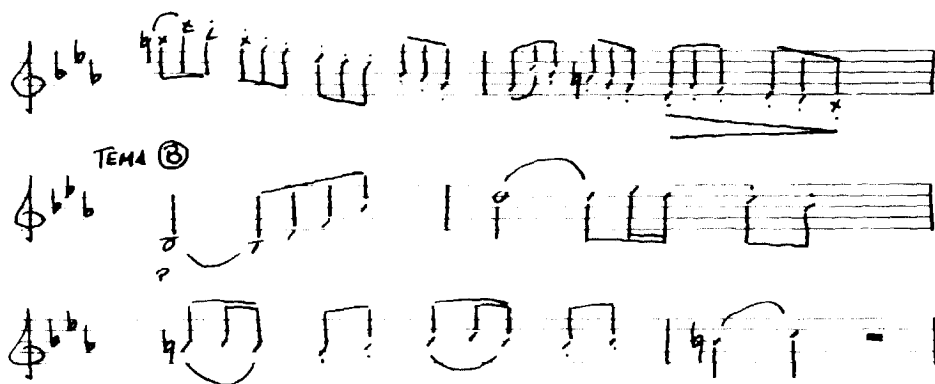


Y llegó la segunda sesión. Aquí, se recordaron conceptos ya expuestos en la primera y se oyeron íntegramente las obras programadas. Pero lo mejor fue –y esto son palabras de los alumnos– cuando comenzó el coloquio: el público se animó a preguntar, a emitir juicios; en fin, surgió un diálogo en el que todos participaban. Entre los asistentes –sigo fiel a sus palabras– se observaba el auténtico interés que los músicos supieron despertar, hasta hacer de aquella reunión una verdadera clase de música.

En otro orden de cosas, se vino abajo ese viejo prejuicio de que la música sinfónico-culta no dice nada a la juventud; la realidad, se demostró, es otra: la falta de salas de conciertos, de orquestas, y una sociedad que establece como meta de sí misma un consumismo salvaje y ciego, propician la marginación de otras posibilidades de ser humanos.

La organización de esta actividad no tuvo más ni menos dificultades que la de cualquier otra de carácter extraescolar. Encontrar el conjunto musical adecuado fue fácil porque el que esto escribe es un asiduo del trío de cámara que nos visitó, pero no le será mucho más difícil a quien se lo proponga con la voluntad y la imaginación necesarias. Quizás el mayor inconveniente que encontramos fue la sala de audición. Es evidente que se puede oír música en cualquier espacio, cerrado o abierto; todo depende de la música de que se tra-

El puente conducirá al tema B:



La sección central de la forma sonata corresponde al *desarrollo*; la tercera parte se ocupa de la *reexposición* del tema A, del puente y del tema B. La inclusión de una *coda* es facultativa.

te. Para un trío de cámara no era nada apropiada la sala más amplia del centro, pensada para albergar un taller, sin las más mínimas condiciones acústicas. Buscamos fuera del instituto y tuvimos la suerte de encontrar buena acogida en un colegio de enseñanza básica que nos cedió su salón de actos. Fue una buena ocasión, además, para aunar las dos fases cronológicas de la enseñanza obligatoria en una actividad de interés común y de fácil aprovechamiento a los distintos niveles educativos.

Quiero acabar subrayando que el éxito de esta actividad hay que adjudicárselo al «Trío Marsias» compuesto por Javier Morote (violín), Javier Alejaño (viola) y Francisco Morote (violoncello). Vaya para ellos el agradecimiento del Instituto de Tarancón y el mío propio.



Murillo, recreado

(Un audiovisual del I.B. de Catarroja)

**Dolores BELLVER MARTÍN
Amparo PÉREZ MARTÍNEZ ***

Durante el mes de noviembre, y siguiendo una costumbre tradicional en este instituto de bachillerato, realizamos una excursión con alumnos de COU de arte a Madrid con el fin de visitar el Museo del Prado. Aprovechando que estaba instalada la exposición homenaje a Murillo, la visitamos, y adquirimos diverso material de reproducción gráfica con la idea de montar en el instituto una exposición sobre Murillo y su época.

Al regreso a Catarroja las profesoras planeamos dicha exposición. En primer lugar elaboramos el plan de trabajo y nos distribuimos la tarea a realizar: ordenación y selección de materiales, comentario de las láminas, esquema que acompañaría a cada panel, etc. Para ello contamos con la colaboración del profesor de dibujo que nos ayudó a interpretar la composición y a montar la sala donde se iba a realizar la exposición. También colaboraron en esta última tarea los alumnos de ambos COUs.

* Profesoras del seminario de geografía e historia.

Colaboraron también en la experiencia el profesor de dibujo Miguel Hurtado Balaguer y los alumnos Teresa Morales, Aurora Cubillos, Eulalia Grau, Juani Ramón, Ángeles López, Carmen Llacer, Fernando Moliner, Juan M. Baixauli, Cristina Figueroa, Francisca Abella, María Jesús Montes, Ana Rotglá, Esther García, Reyes Olmos, María Chirivella, Julia Almarche, Carlos Gómez, Daniel Olmos, Francisca Chilet y Carmen Jávega.

La exposición se inauguró el 23 de febrero, y permaneció abierta hasta el 2 de marzo. El lugar fue la biblioteca del centro.

Constaba de 18 paneles marrones colocados sobre cortinas blancas y sujetos a la parte superior de los armarios con hilo de pescador y chinchetas. El local se adornó con plantas y se incluyó una mesa con una exposición bibliográfica sobre Murillo y un tocadiscos que permanentemente emitía música barroca, tanto religiosa como profana.

La inauguración se hizo mediante un vino de honor que el seminario de historia ofreció a profesores tanto del centro como invitados de otros centros, y a los delegados de alumnos y alumnos colaboradores.

Los paneles estaban organizados de la misma manera que lo está el audiovisual. La exposición fue utilizada por varios profesores como clase práctica con sus alumnos.

El éxito de público escolar y de interés que despertó esta experiencia determinó que nos planteáramos la forma mejor de guardarla para el futuro. Independientemente de que las láminas puedan utilizarse para la decoración del centro, pensamos que convenía guardar también los textos y las interpretaciones. Por ello, y a raíz de un curso de medios audiovisuales realizado por las profesoras de arte antes citadas, se nos ocurrió que si contábamos con la ayuda de los alumnos podríamos intentar realizar un montaje audiovisual de dicho material. Presentamos la idea a nuestros alumnos que lo acogieron con gran entusiasmo (se ofrecieron a colaborar 30 alumnos, el 50% del total).

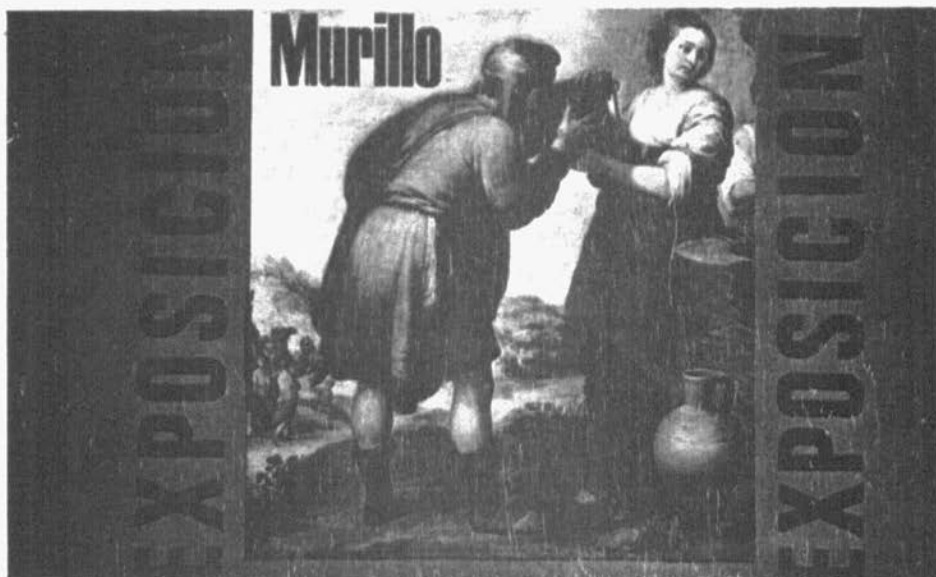
A continuación iniciamos las primeras sesiones para planificar el trabajo, y formar equipos en función de los intereses de cada alumno. Contamos en especial con la colaboración de algunos alumnos de ciencias interesados por la electrónica.

Tras aprovechar las vacaciones de Pascua para que cada equipo pensara cómo iba a llevar a cabo su tarea, al regreso entramos directamente en el montaje audiovisual. Para mejorar la grabación conseguimos que nos prestaran un mezclador que posteriormente no pudimos utilizar ya que estaba estropeado. Se fueron realizando las diapositivas necesarias. Se seleccionaron los adecuados fondos musicales. Se probaron 30 voces para seleccionar las que mejor cuadraban a los temas. Se buscó un reloj digital que permitiera la emisión de impulsos de sonido que regularan el pase de las diapositivas, y tras estas pruebas se inició la tarea de grabación.

Los instrumentos con que contamos para este montaje fueron: un tocadiscos, dos magnetófonos, un micrófono, unos auriculares (aportados por un alumno), cintas de grabación y carretes de diapositivas (pagadas con fondos del seminario), una máquina de fotografiar y objetivos (prestados por una profesora), y un reloj.

Evidentemente, todo este proceso se realizó fuera de horas de clase, particularmente los viernes por la tarde y sábados por la mañana.

Tras tres sesiones de grabación que supusieron un total de nueve horas y media con atascos, molestias de motoristas, nervios (visibles en la cinta), repeticiones, etc., entramos en la fase de montaje y conexión de la banda sonora con el material visual. Dicha fase supuso un tiempo de doce horas y media; corrió a cargo de los profesores con la única colaboración de nuestro técnico de sonido.



Objetivos

Cuando planeamos la exposición pensamos en proporcionar a los alumnos, en general, y a los de COU, en particular, un material didáctico que les permitiera conocer, de forma más directa y completa, la obra de un pintor español: Murillo.

Creímos que la mejor forma de llevar a cabo tal objetivo era su presentación en forma de paneles, que incluyeran no sólo una selección de sus obras más representativas sino la historia de España y de la Sevilla de su tiempo.

Los objetivos que nos movieron a la realización posterior del audiovisual fueron:

- Despertar el interés por el arte de los alumnos de COU.
- Sensibilizar a los alumnos de cursos inferiores.
- Promover la participación en actividades extraescolares.
- Fomentar la creatividad a todos los niveles, enseñándoles formas variadas de presentación de trabajos, etc.
- Tratar de combinar la sensibilidad visual con la musical.
- Ver las posibilidades de la música, no sólo clásica sino también moderna, como creación de un ambiente.
- Presentar de una manera ordenada las fases de observación de un cuadro.
- Presentar al pintor dentro de un marco temporal y espacial.

Materiales

a) Paneles.

Se agrupan en tres tipos:

1º. «Históricos». Hacen referencia a la historia de España del siglo XVII, en sus diversos aspectos: demográficos, culturales, económicos, políticos, etc.

2º. «Artísticos». Son la base de la exposición. Agrupados en dos temas: a) pintura religiosa, b) pintura profana.

3º. «Biográficos y cronológicos».

Los paneles artísticos se estructuran a partir de un esquema único que contiene:

1. La reproducción del cuadro o un detalle.
2. El estudio de la composición sobre una fotocopia reducida.
3. Información escrita sobre el cuadro seleccionado, en el que se analiza:
 - El tema y su tratamiento.
 - Aspectos técnico-formales.
 - Materiales.
 - Formato.
 - Cronología.
 - Descripción del tema.
 - Color y luz.
 - Composición.
 - Otros datos de interés.

b) Audio-visual.

Contiene una cinta grabada en su cara A y una pequeña porción en su cara B. La duración aproximada es de 70 minutos.

El número total de diapositivas es de 64 más 38 en negro, que cubren los intervalos.

Este audiovisual está previsto para ser utilizado con dos proyectores, en pantallas paralelas y separadas.

El análisis de los cuadros y las referencias históricas aparecen reproducidas íntegramente en la cinta, que, a su vez, se ve acompañada de un fondo musical.

Los intermedios se han realizado de forma espontánea y los hemos considerado apropiados para evitar el excesivo cansancio de los alumnos de cursos inferiores. Por otro lado son un reflejo del ambiente amable y divertido que ha acompañado todo este trabajo.



Contenidos

El material gráfico-visual incluye:

- Planos de la ciudad de Sevilla y su puerto (reproducciones de grabados antiguos).
- Mapas sobre el imperio español, a fines del siglo XVI y las «pérdidas territoriales» del XVII.
- Retratos de Felipe IV y Carlos II.
- Paisajes geográficos y urbanos.
- Una escena de mendigos.
- Una representación teatral.
- Un interior barroco.
- Una gráfica sobre el movimiento de los precios, etc.

Todo ello relacionado con la primera parte del trabajo.

En el aspecto artístico la selección abarca:

- El autorretrato de Murillo.
- Dibujos a tinta.
- Rebeca y Eliecer.
- El regreso del hijo pródigo.

- La Sagrada Familia del pajarito.
- Una Inmaculada.
- El niño espulgándose.
- Muchacha con flores.
- Niños jugando, etc.

El material audio-visual es muy variado en estilos. Se utilizaron fragmentos de: *Alan Parson's Projet*, *The concerts of China* de Yean Michel Jarre, *Chanela* de Paco de Lucía, fragmentos de zarzuela, *La Pantera Rosa*, La Orquesta Mondragón, *Mazinger Zeta*, Órgano Cabanilles, Bach, etc.

Conclusión

Hemos tenido grandes problemas en el montaje por ser la primera vez que lo experimentamos y por falta de medios.

Todos estos problemas son claramente visibles en la cinta y en la sincronización de la banda sonora –voces– y las diapositivas.

Pese a ello creemos que la experiencia ha sido tremendamente positiva, por el interés del alumnado, por el trabajo en equipo y la solidaridad que ha reinado (también visible en la banda musical) y finalmente por las consecuencias didácticas que hemos podido observar en nuestras clases de arte. A ello habría que añadir lo mucho que nos hemos divertido (también se ve en la cinta).

* *

Bibliografía utilizada

ANES, Gonzalo. *Las crisis agrarias en España*, Ariel, Barcelona, 1977.

BOZAL, Valeriano, *El Arte en España*, Istmo, Madrid, 1972.

DOMÍNGUEZ ORTIZ, Antonio, *La España de los Austrias*, Alfaguara, Madrid, 1978.

LOZOYA, marqués de, *Historia de España*, vol. IV. Ed. Salvat, Barcelona, 1967.

MARTÍN GONZÁLEZ, J.J., *Historia General del Arte*, 2 vols. Gredos, Madrid, 1974.

Murillo. 1617-1682. Catálogo de la Exposición, Ministerio de Cultura, Fundación Juan March, 1982.

Murillo, Noguer-Rizzoli, Barcelona, Fascículos.

YOUNG, Eric, *Todas las pinturas de Murillo*, Noguer, Barcelona, 1982.

En lugar preferente de la exposición se colocó *El Museo Pictórico* de A. PALOMINO del siglo XVIII, en la versión facsímil de Editorial Aguilar, 1947.



Posibles experiencias en la metodología de la historia del arte

**Cristina ÁLVAREZ SUÁREZ
Pilar FLORES GUERRERO
M^a Pilar FRANCO DE LERA
Fidel GARCÍA CUÉLLAR
M^a Carmen GUTIÉRREZ SÁNCHEZ ***

Introducción

Todos sabemos que la metodología suele estar vinculada a los diferentes movimientos de vanguardia que se van sucediendo. Nosotros lo que pretendemos, es poner en punto un método de trabajo que pueda ser utilizado en la enseñanza media. Por ello lo hemos llevado a la práctica con grupos de C.O.U. del instituto piloto «Ramiro de Maeztu» de Madrid.

Si, como decía Panofsky al hablar del arte, «las humanidades no asumen la tarea de fijar lo que ya ha sucedido, *sino de volver a la vida lo que estaba muerto...*», ¿por qué, entonces, no podemos estudiar la pintura barroca, por ejemplo, a partir de las obras de algunos pintores contemporáneos nuestros?

Este va a ser nuestro punto de partida: hacer que los alumnos puedan llegar a un mayor conocimiento de la técnica, terminología e iconología barrocas, buscando las contestaciones a sus interrogantes en los estudios de pintores actuales. Para ello nos hemos puesto en contacto con pintores, que, a su vez, son profesores de dibujo o alumnos de este mismo instituto. Con ello queremos hacer más asequible el trabajo de investigación del alumno, dejando siempre la posibilidad de visitar a un pintor concreto para una mejor comprensión del tema.

* Profesores agregados en el I.B. «Ramiro de Maeztu» de Madrid.

El asunto que nos va a servir para poner en práctica este método de trabajo es «La pintura barroca española del siglo XVII en el Museo del Prado, partiendo de obras y pintores actuales».

Objetivos

1. Conseguir que el alumno colabore en la labor docente.
2. Iniciarle en esta labor de planificación y desarrollo.
3. Enseñarle a trabajar en grupo, ya que la enseñanza horizontal le eleva a una mejor comprensión que la vertical y clásica del profesor. De este modo el alumno consigue:
 - Ejercer la reflexión.
 - Expresar los contenidos estéticos.
 - Desarrollar su capacidad crítica.
 - Exponer sus puntos de vista en mesa redonda.

Con todo esto, ponemos al alumno en situación de comprender la necesidad del trabajo en equipo, tan importante en nuestros días.

Método de trabajo

1. Se trata de introducir al alumno en el ambiente de trabajo de los pintores actuales, para que vaya aprendiendo, buscando y empleando una terminología que aplicará después al estudio de la pintura barroca.
2. Orientación bibliográfica. Aquí tenemos:
 - a) Bibliografía que los alumnos deben aportar para iniciarse en la consulta de ficheros, índices...
 - b) Bibliografía que el profesorado considere básica para este estudio.
 - c) Reuniones con los alumnos para comentar la bibliografía consultada y elegida por ellos, seleccionando la que se considere más apta.
3. Estudio de las obras y pintores barrocos en el Museo del Prado, siguiendo un orden cronológico.
 - a) Conviene respetar su cronología para poder observar diferencias, evolución y semejanzas entre unos períodos y otros.
 - b) Reunión y puesta en común de los conceptos señalados en el punto a). Aquí el profesor debe ayudar a enfocar, encuadrar y enjuiciar los elementos pictóricos que ellos han visto en vivo en las obras de los pintores a los que han consultado, y que están presentes en la pintura barroca, (contexto artístico y cultural, incluso fuera de nuestras fronteras).
4. Llevar estas características pictóricas de estos pintores a su correspondiente contexto histórico. Es decir, estudiar los aspectos políticos, económicos, sociales, culturales y religiosos de los pintores barrocos españoles.

5. Relacionar esta pintura barroca española con la literatura de esta época, y descubrir las relaciones que puedan existir entre ellas.

6. Estudiar la iconología de estas obras del barroco español para llegar a un verdadero conocimiento y comprensión de las expresiones artísticas de este periodo.

Puesta en común y discusión sobre la imposibilidad de estudiar la iconología de muchos cuadros actuales.

7. Llegar a una conclusión: Conocer a través de este trabajo los problemas políticos, religiosos, sociales e incluso económicos de la España del siglo XVII.

Planteamiento de la experiencia

1. Organigrama



2. Distribución de los grupos de trabajo

Teniendo en cuenta que la clase donde se ha realizado el trabajo es de 30 alumnos, los grupos se han distribuido de la siguiente forma:

- Grupo 1: Bibliografía.
- Grupo 2: Estudio de pintores y talleres de restauración.
- Grupo 3: Elección de cuadros del Museo del Prado y su estudio bajo el punto de vista artístico.
- Grupo 4: Estudio de aspectos concomitantes: políticos y socioeconómicos.
- Grupo 5: Estudio de aspectos históricos: religiosos, hagiográficos, mitológicos e iconográficos.
- Grupo 6: Selección y comentario de textos.

Cada uno de estos grupos está formado por cinco alumnos.

Trabajo realizado por un grupo de alumnos de C.O.U. del Instituto «Ramiro de Maeztu» de Madrid

1. Contactos con las técnicas y obras de pintores actuales (Labor interdisciplinar)

Tras las visitas realizadas al taller de dibujo del instituto por los diversos grupos de alumnos, tres de éstos realizan entrevistas a dos de los profesores y a un alumno, pintor de profesión.

La primera entrevistada es una profesora, cuya temática se compone de bodegones, paisajes y figuras. En cuanto a sus técnicas, utiliza preferentemente el óleo. No gusta de los acrílicos, porque restan brillo a su obra. Emplea toda la gama cromática, excepto el negro. Se aprecia en sus obras el gusto por la gran riqueza de color. Relaciona su propia obra con Van Gogh. Es un post-impressionismo de pinceladas sueltas y muy empastadas. Con respecto a la luz, el criterio parece más propio del impresionismo: la utilización única de la luz natural, principalmente entre las diez y doce de la mañana y siempre en exteriores.

Otro de los profesores realiza una pintura totalmente diferente a la anterior, en cuanto a técnicas y temas. Podríamos decir que su obra se engloba en un sintetismo-tachista. Rechaza la perspectiva clásica, la psicológica, el efecto de fondo, color y forma. Sólo hay color sobre el lienzo, sin claroscuro, sin

veladuras. Respecto a su temática, no existe como tal. Se preocupa solamente en separar colores mediante placas. Su inspiración proviene del diseño industrial, desprovisto de todo dibujo.

El alumno pintor declara que la finalidad de su pintura es expresar el sentido mecanicista-autómata del entorno, el desagrado ante una sociedad que lleva al hombre a dejar de sentir internamente como tal. Su medio más frecuente es el óleo, pero también usa bastones de pastel sobre papel, tinta china, técnicas mixtas e incluso collages. Parte de una idea previa de composición formal. De esta idea y del proceso de su realización van surgiendo exigencias de color y forma, y de técnicas de trabajo. Se considera influido limitadamente por los expresionistas abstractos. Categoriza su pintura como abstracción dentro de la forma. Su técnica actual es el óleo, aplicado con brocha amplia sobre grandes superficies, casi siempre planas y delimitadas por una línea de color neutro.

2. Estudio de las obras y pintores barrocos españoles del siglo XVII en el Museo del Prado, siguiendo un orden cronológico

A) División del siglo XVII en tres tercios:

Primer tercio	Francisco Ribalta Ribera
Segundo tercio	Zurbarán Velázquez
Tercer tercio	Murillo Claudio Coello Valdés Leal

B) Estudio de la luz (Color)

La luz se interpreta, en lo fundamental, bajo el punto de vista del tenebrismo. Durante todo el primer tercio del siglo XVII, hay fondos oscuros y foco único de luz muy blanca, que destaca vivamente y que inserta al espectador en la obra, por medio de esta atracción lumínica.

En el segundo tercio del siglo XVII, la luz está presente en dos o más focos de diferente intensidad. Se traspone el tenebrismo. La luz mantiene una gran relación con la composición, surgiendo en este momento la composición angular disimétrica.

A lo largo del último tercio se produce un cambio importante en la luz, pasando de la fuerte iluminación en blanco, del primer tercio, a una luz suavizada y dorada.

Es evidente la relación luz-composición, siendo la luz la que desarrolla la figura y nos da una dimensión y profundidad, pero no teniendo que ser nece-

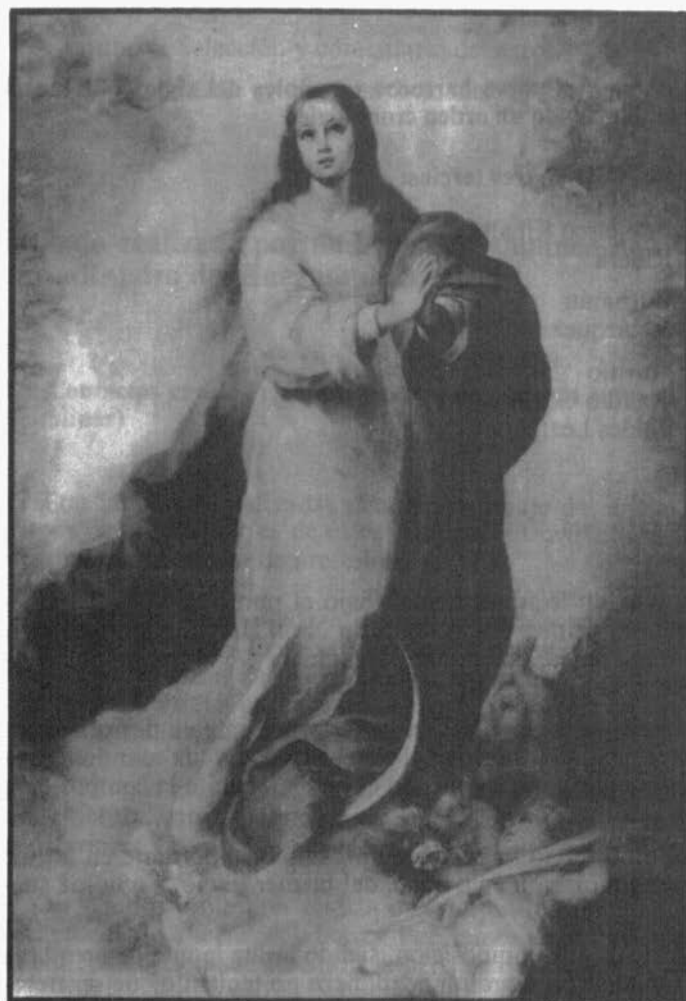
sariamente un tema centrado según la simetría renacentista. Es absolutamente imposible un estudio del color sin remitirnos a los aspectos lumínicos, por la importancia de la luz en la pintura barroca.

C) Estudio de la composición

Durante el siglo XVII se observan composiciones abiertas. Variaciones apreciadas en la composición, siguiendo la cronología establecida en la metodología:

1. Variación desde la composición diagonal:

Primer tercio: San Andrés
(Ribera)



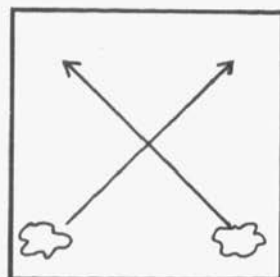
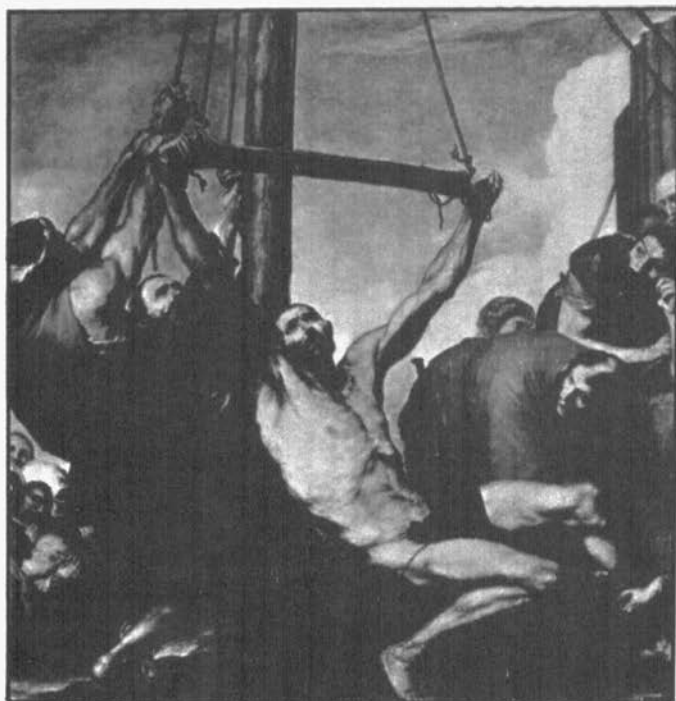
Segundo tercio: **Santa Casilda** (Zurbarán)

Tercer tercio: **Inmaculada** (Murillo)

2. Variación desde la composición en aspa:

Primer tercio: **San Francisco confortado por un ángel músico** (Ribalta)

Segundo tercio: **Martirio de San Bartolomé**. (Ribera)



Sagrada Familia del pajarito. (Murillo)

Rendición de Breña. (Velázquez)

Tercer tercio: **Triunfo de San Agustín**. (C. Coello)

3. Composición angular disimétrica:

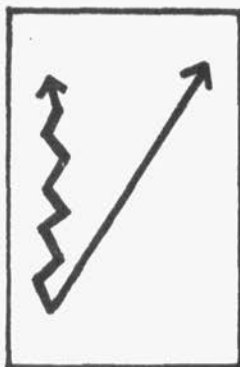
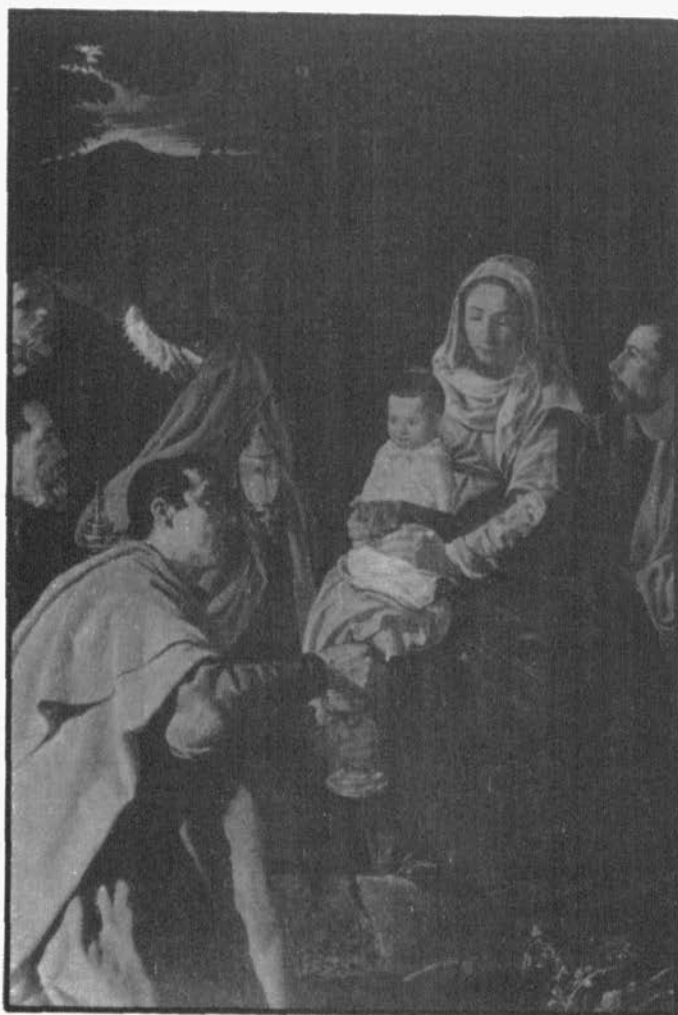
(Se abandona la composición ponderada del Renacimiento).

Primer tercio: **Adoración R.R. Magos**
(Velázquez)

Segundo tercio: **Santa Tais** (Ribera)

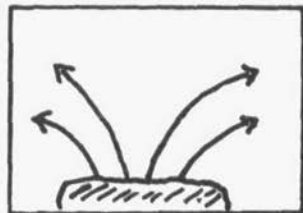
Tercer tercio: **Sueño del patricio**
(Murillo)

**El patricio cuenta
su sueño al Papa**
(Murillo).



4. Composición en abanico:

Segundo tercio: **Sueño de Jacob**
(Ribera).
Mercurio y Argos
(Velázquez).



5. Composición en zig-zag:

Segundo tercio: **Bodegón** (Zurbarán).
Defensa de Cádiz
(Zurbarán).

D) Técnicas (Interrelación Seminario de Dibujo)

Impresionista

En los cuadros sobre los que hemos basado nuestro estudio puede observarse frecuentemente la técnica «impresionista». Hemos observado que estas pinceladas son muy pastosas y que debían ser realizadas por un pincel de cerda gruesa.

Dibujística

Otra técnica empleada es mucho más dibujística; en ella los contornos quedan marcados y la pintura es más fluida. Por lo tanto, el pincel utilizado sería de cerda más fina, porque la pintura es más aceitosa.

Corladura

Los maestros del siglo XVII emplearon esta técnica consistente en rematar la obra con una capa de barniz, para dar una tonalidad más brillante y facilitar su perdurabilidad.

Veladura

Consiste esta técnica en dar una capa de color y sobre ella otra, pero de distinta densidad que deja traslucir la anterior.

E) Comentario de textos

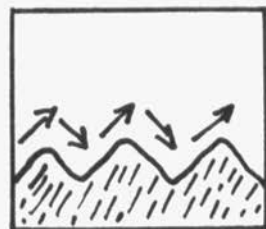
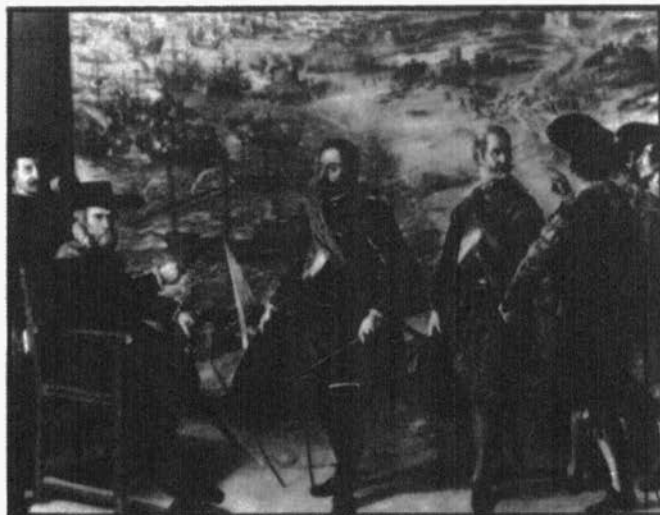
El naturalismo de Ribera

«No se deleitaba tanto Ribera en pintar cosas dulces y devotas como en expresar cosas horrendas y ásperas, cuales son los cuerpos de los ancianos, secos, arrugados y consumidos, con el rostro enjuto y macilento; todo hecho puntualmente por el natural, con extremado primor, fuerza y elegante manejo, como lo manifiesta el *San Bartolomé en el Martirio*, quitándole la piel y descubierta la anatomía interior del brazo».

SÁNCHEZ CANTON, F.J., *Fuentes literarias para la Historia del Arte español*, Madrid 1936, vol. IV, pág. 127.

El realismo en el barroco español

«Esta visión del realismo sería igualmente aplicable a gran parte de nuestra plástica. Nunca la objetividad de nuestros pintores se detiene sólo en la exactitud de lo externo. Y es que, aunque sea dominante la tendencia naturalista en el Barroco, no se puede olvidar que ello es simultáneo y, como Weisbach señaló, «no se opone a la tendencia hacia lo irracional que persigue tanto la reproducción de lo físico como la de lo psíquico». Esto último no puede subordinarse a la reproducción exacta de lo externo y material, sino que exige incluso la deformación. Arrancará en la concepción artística de lo real y de lo humano, no de supuestos arquetípicos e ideales; pero es que en lo español, en su concepción de lo humano, lo que interesa del hombre no es lo común y natural, sino lo extraordinario, lo excepcional, lo *supra* e *infra* humano... Podríamos decir que el español exalta esta ansia de captación de la vida íntegra,



del fluir de lo anímico y vital que caracteriza al Barroco: la vida interesa sobre todas las bellezas y perfecciones formales. He aquí por qué en España, aunque se detengan pintores y escritores en toda clase de detalles y anécdotas, en recoger deformaciones, monstruosidades y rasgos pintorescos, se tiende a resaltar no sólo el valor expresivo sino a descubrir su aliento vital, un alma por encima de todo, que une al individuo con su Creador».

OROZCO DÍAZ, E., *Temas del Barroco*, Granada 1974, pág. 42.

F) Estudio de los cuadros

Por razones de espacio elegimos, como ejemplo, el estudio realizado sobre una de las obras.

Martirio de San Bartolomé (Ribera)

A) Estudio artístico:

Composición en aspa. Estudio anatómico muy desarrollado. Presencia de unos caracteres que rozan lo plebeyo. Realismo analítico. Posturas tremendamente violentas. Posible relación con Goya, en esta obra, a través de los grupos de espectadores y, especialmente, de la mujer con el niño que recuerda a los personajes de la cúpula de San Antonio. Estos testigos están agrupados en dos triángulos contrapuestos, aunque los de la derecha parecen más bien formar parte de los ejecutores.

Gran importancia en la presencia de pies y manos muy deformados. Dos grandes escorzos a ambos lados del santo, inclinados el uno hacia atrás y el otro hacia delante, en una contraposición perfectamente encajada en la composición en aspa. Paralelismo del cuerpo del sayón izquierdo con el cuerpo del santo. Presencia de los rojos violentos de Ribera. Hay dos focos de luz: uno al fondo de luz clara, otro al frente de las figuras.

B) Hagiografía:

San Bartolomé es mencionado como uno de los doce apóstoles en los Evangelios. San Juan no lo menciona, pero señala, en cambio, a Natanael como uno de los llamados por Jesús, a quien le fue presentado por Felipe. Esta es la base para suponer que se trata del mismo Bartolomé, siendo éste su nombre de familia (Bar-Tolmai, hijo de Tolmai) y Natanael su nombre personal. En cuanto a su martirio, queda dentro de los límites de la leyenda, transmitida como tal por Nestorio: Un rey de Babilonia, Polemón, fue convertido al Cristianismo, y el hermano del mismo, Astiages, hizo matar al apóstol por venganza. La forma concreta de su martirio está aún menos seriamente establecida y existen muy diversas versiones: decapitado, crucificado, desollado. Hasta el siglo X no aparece su culto oficial en la Iglesia latina.

C) Iconografía:

Al menos a partir del siglo XV se le presenta en el momento de ser desollado, (Nicolás Alunno), pero durante el Renacimiento es más frecuente que aparezca con un símbolo de este género de muerte en la mano: un fragmento de su propia piel (Miguel Angel, Juicio final de la Sixtina), un cuchillo (Greco, Van Dyck).

Para Ribera, san Bartolomé fue uno de los temas preferidos y utiliza toda la gama de la iconografía para identificarlo. Con el cuchillo lo presenta muchas veces (Prado, Munich), en plena desollación otras varias (Barcelona, Venecia). Es interesante notar que también representa al fauno Marsias (Bruselas) con esta misma iconografía.

Pero en el cuadro que estudiamos, sin duda su obra máxima sobre el tema, es también iconográficamente más original y acertado, ya que evita el desagradable carácter sanguinario de la desollación y supera en expresividad al símbolo del cuchillo.

D) Aspecto socio-económico:

Estudio psicológico y social del grupo de asistentes al acto. Gentes desarrapadas, chusma. Expresión carente de todo sentimiento. Caras que muestran su resentimiento social (gesto de desafío). Contraste entre el movimiento maternal y el asunto del martirio.

E) Bibliografía:

MAISTRE., *Histoire traditionnelle de St. Barthélemy Apôtre*, París, 1870.

Conclusiones

La pintura barroca a lo largo de las obras estudiadas en el Museo del Prado, presenta unas características generales:

- Para estos temas se sirven de modelos reales. De ahí que una constante, en todos los cuadros estudiados, es el *realismo*, aunque con una diferencia de matiz en cada uno de los pintores.
- Lo mismo podríamos decir incluso de la luz, porque todos ellos representan la luz natural, aunque la forma de plasmarla y llevarla a cabo varía.
- Así pasamos desde un foco de luz muy blanca, propia de los días de verano, hasta una luz mucho más suavizada. La luz siempre entra por el lado izquierdo, porque esta es la forma más habitual de colocarse el pintor para no proyectar sombra sobre sus lienzos.
- La luz también sirve para señalar las partes más importantes o los personajes más destacados. Incluso, en algunos cuadros, la luz marca la dirección de la composición que siempre es abierta y movida.



La actitud del adolescente ante la pintura contemporánea

(Método y resultados de un trabajo con alumnos de COU)

M^a del Carmen GONZÁLEZ MUÑOZ *

En el actual bachillerato la educación artística está escasamente atendida tanto en los programas como en las muchas veces inexistentes actividades extraescolares, y ello pese a que no hay duda de la importancia del arte en estas etapas de la formación del adolescente. Queremos aquí referirnos muy en especial a la educación de su sensibilidad y de la capacidad de disfrutar de la obra de arte con espíritu abierto.

Y si estas carencias se aprecian en muchos campos –piénsese en el musical– es quizá en la no aceptación del arte más actual donde tienen su principal reflejo. Un buen número de alumnos –y también por desgracia de profesores– o ignoran o desprecian bajo el apelativo genérico de «abstracto». Y la situación se agrava ya en COU, pese a existir una historia del arte, ante la frecuente imposibilidad de tratar esta etapa por lo desproporcionado del programa.

De este modo la educación del alumno queda anclada en la estética del barroco, llegando si acaso como gran novedad al impresionismo. No queremos decir, desde luego, que no se den situaciones distintas ni que muchos profesores no trabajen con entusiasmo en una línea más moderna; sólo indicar una situación muy generalizada. Las actividades que vamos a exponer, y que son el resultado de un trabajo de años con alumnos preferentemente de COU, se dirigen a superarla.

* Catedrática de historia e inspectora de Bachillerato.

Sus objetivos generales son *romper los prejuicios* sobre la pintura contemporánea y *despertar la sensibilidad* del alumno acercándolo a ella; *desarrollar* en él otros criterios que no sean sólo los de su gusto «personal», llevado muchas veces por los estereotipos y convencionalismos sociales; *enfrentarlo con la obra de arte* con un espíritu abierto. Pero además *obtener conclusiones sobre la actitud del adolescente* ante la pintura contemporánea, que nos sirvan para orientar el trabajo con ellos.

El instrumento ha sido fundamentalmente una serie de visitas a exposiciones, utilizando una *metodología activa* que convierta al alumno en protagonista de su propio aprendizaje.

Por otro lado nuestro trabajo quería enlazar con las investigaciones realizadas sobre la actitud del público ante el arte moderno y las posibilidades de cambiarlas u orientarlas¹. Contribuir así al estudio de las causas del rechazo y de las dificultades para acercarse a él, que han sido evaluadas por expertos en un período de dos generaciones entre la innovación y la aceptación. Nos preguntábamos si se podría aplicar a los jóvenes esta teoría. Es afirmación común que aceptan mejor lo nuevo: ¿por qué no lo harían con las artes plásticas?. ¿Sería una excepción o el reflejo de la concepción transmitida por la sociedad, la familia y, lo que quiera o no, el propio profesor? Y de ser así, ¿podría cambiarse la tendencia?

Para conocer el *punto de partida* de los alumnos comenzamos a aplicar, desde el curso 1978, una encuesta similar a la realizada por organismos internacionales, mediante 24 postales con reproducciones de obras «clásicas» y actuales. Pudo verse que apreciaban antes y «clasificaban» en cabeza las primeras y las menos informales de las segundas. A reorientar estas preferencias iba a dirigirse nuestro trabajo.

A lo largo de estos años hemos desarrollado la experiencia individual o colectivamente con varios institutos. Sin entrar ahora en visitas a galerías y museos o en el campo de la escultura, indiquemos que se ha trabajado, entre otras, en las exposiciones de Kandisky, De Kooning, «Maestros del s. XX», Braque, Motherwell, Matisse y Picasso².

Expondremos a continuación objetivos más en concreto, preparación de la actividad, trabajo en la exposición y análisis de resultados y conclusiones obtenidas.

¹ *¿Qué opina la gente del Arte Moderno? Resultados de una encuesta.* «Correo de la Unesco». Marzo, 1971. Este artículo presenta uno de los trabajos auspiciados por la UNESCO y el Consejo Intermuseos y realizado en Toronto (Canadá). En sus resultados no se precisan diferencias entre los jóvenes -15 a 20 años-, si bien su número era escaso, y los adultos.

² En el curso 1978-79 se trabajó en las tres primeras exposiciones. Véase «Pintura abstracta y sensibilidad artística». *Revista de Bachillerato*, nº 12, 1979, y *Boletín de la Fundación J. March*, julio-agosto, 1980. En 1979-80 se visitaron las de Braque y Motherwell. En 1980-81 se trabajó con más de 300 alumnos de los I.B. «Cervantes», «Isabel la Católica», «Beatriz Galindo», «S. Juan Bautista» y «García Morente», de Madrid. Véase *Matisse entre nosotros*. Pub. I.B. «Cervantes», 1981 (colaboración con el prof. J. Haro) y «Boletín», octubre, 1981. En 1981-82 se estudió a Picasso también con varios institutos.

Metodología y preparación de la actividad:

Se trata de un trabajo enmarcado en la historia del arte de COU, transvable a otros niveles. Un importante *punto de arranque* en su programación es un aspecto tantas veces descuidado por «rollo» y poco interesante: el de la *teoría y función del arte*. A nosotros, por el contrario, nos parece fundamental y muy motivador, prueba de ello es la inmediata polémica que despierta en clase.

Algunas de las ideas presentadas y discutidas son:

- «La necesidad del arte», esencial al hombre, que le permite refinar su sensibilidad y le capacita para gozar de la emoción y los sentimientos.
- El arte como «liberador» y como expresión de la propia personalidad.
- El arte y el ocio y la necesidad de saber aprovecharlos.
- El arte como «belleza», cuyo concepto es relativo y variable.
- El arte, reflejo de una estructura política, social, económica y religiosa.
- El arte como agente de cambio y revolución.

Y todo ello en contraste con una sociedad tecnológica, a veces fría y deshumanizada; una sociedad de consumo que ha degradado el gusto o que lo acomoda a necesidades comerciales; que ha acostumbrado al objeto mal hecho, a la obra apresurada...

El resultado ha sido siempre alentador. El alumno comienza a admitir que puede haber en el arte mucho más de lo que creía y que, en cualquier caso, privarse de él es una gran limitación. Para conseguir esta actitud, el trabajo a partir de *textos bien seleccionados* es sumamente útil. Pueden aprovecharse los muchísimos escritos por pintores contemporáneos, que de paso nos están poniendo ya en camino hacia ellos, y, desde luego, la prensa, en la que no

«Me dirijo a usted para preguntarle: ¿por qué todavía cortan la tele por las tardes entre las cuatro y las siete? Ya estamos en vacaciones y podrían poner un telefilm o una película. Lo que hacen está bien en invierno, pero no en tiempo de vacaciones. ¿Qué hacemos por las tardes si no hay tele?»

Sección «Cartas al Director», *Tele Radio*, nº 1.

28 agosto - 3 septiembre. 1978.

es difícil encontrar textos motivadores. Incluimos, a modo de ejemplo, uno que, por ser muy expresivo del problema del ocio y su aprovechamiento, siempre ha producido impacto.

En cuanto al *tiempo*, el utilizado siempre será rentable. Habitualmente hemos dedicado a la función del arte un promedio de tres clases.

Por lo demás ya se ha dicho que se pretende despertar la sensibilidad artística y conocer, «mediar», el avance experimentado y su proceso para profundizar en él. De ahí la encuesta inicial y el que algunos trabajos vayan a ser acompañados de formulaciones de este tipo, que en otros casos no se juzgarán necesarios.

Se trata de realizar un *trabajo personal*, mediante técnicas de estudio dirigido, que fomenten la observación y el razonamiento propio, que obligue a enfrentarse con la obra de arte. Para ello se va a *profundizar sólo en algunos*

aspectos, elegidos con una determinada intención. No se trata del típico trabajo global a base de rellenar folios copiando características de algún libro. El alumno trabajará «en directo» en la exposición, ayudado, no por la explicación in situ del profesor, sino por la preparación anterior y el guión que éste ha elaborado.

La preparación de la actividad consta, pues, de dos fases, en clase y en la exposición.

En la *preparación en clase* habrá que distinguir si la visita ha sido elegida por nosotros y encaja en la marcha de la programación o si nos viene impuesta por fechas externas. Es este el caso más frecuente y obliga a un trabajo cuidadoso para sacarle el máximo partido. Tendrá dos partes, que llamaremos preparación «remota» y «próxima».

La «preparación remota» tiene por finalidad situar al artista o estilo en su época y circunstancia. El proceso puede ir, desde una introducción a la pintura contemporánea –cuadro «cronológico», caracteres más destacables con énfasis en los aspectos renovadores, fin de los cánones, rápido cambio...– a la consideración del estilo o estilos a que pertenece la obra, insistiendo especialmente en lo que mejor puede apreciarse en la exposición.

La «preparación próxima» atiende a la figura del pintor, eligiendo de su biografía lo más significativo en relación con la muestra que se va a visitar. Una selección de textos o declaraciones del propio artista, de críticos o estudiosos en su defecto, o incluso del profesor, permitirán aclarar el sentido de su obra.

Normalmente se ha concedido a esta labor dos horas. La lectura comentada y la discusión sobre textos resulta siempre muy ilustrativa. Véanse algunos ejemplos utilizados para Picasso (Cuadro 2).

La visita a exposiciones: pautas y guiones de trabajo

Es esta la parte de más difícil preparación para el profesor, ya que de su acierto depende el éxito del trabajo. Evidentemente ha de visitarla primero y pensar con cuidado cuáles serán los objetivos y centros de interés que ha de elegir, y éstos sólo los da la propia exposición. Se necesita también evaluar lo conseguido o clasificar los resultados de alguna manera.

El trabajo del alumno es individual o en pequeños grupos, lo que no impide el intercambio de opiniones o la discusión, pero el «rendimiento de cuentas» es personal. La visita puede hacerse con o sin el profesor. De ambos modos se ha realizado estos años.

Elegidos los centros de interés –por ejemplo, el color, la composición, el movimiento, la geometrización– el profesor ha de *seleccionar los cuadros idóneos para ejemplificar* lo que pretende y a su vez, si puede, algunos textos que le sean aplicables (pueden cambiarse por consideraciones orientativas). Con todo ello debidamente organizado se entrega a los alumnos una hoja multicopiada con las instrucciones necesarias.

Su tarea consiste en, una vez leídos y meditados los textos y observada la obra, responder razonadamente a lo que se pregunta, para lo que muchas ve-

Cuadro 2

EXPOSICIÓN PABLO PICASSO (1881-1973)

TEXTOS

1.- «Picasso, donde pone la mano, deja huella de su genial temperamento. Dotado como ningún otro para la asimilación. Los más característicos períodos de su arte podríamos designarlos con el nombre de la influencia o sugestión a cuyo margen se han desarrollado. Pero Picasso raras veces se ha colgado debajo de esas influencias. Muchas, en cambio, se ha colocado a su altura».
(J. Rivière, *Catálogo de la expresión antológica*. Madrid, 1982).

2.- «...lo único útil es lo que se encuentra, no lo que se busca... En cuanto al naturalismo, se necesita estar loco para creer en eso. ¿Quién ha visto hasta hoy una obra de arte natural? La naturaleza y el arte son dos cosas distintas y hasta puede decirse opuestas. Nada es natural y nada es contrario a la naturaleza».
(Declaraciones de Picasso según Gómez Carrillo, E.: «Un gran pintor español: Picasso». *ABC*. Madrid, 24 de junio 1927, pág. 3. Recogido en *Catálogo de la exposición antológica*. Museo de Arte Contemporáneo. Madrid, 1982. pág. 330).

3.- «Cuando alguien le decía:

- Esto es absurdo.
- Sin duda... sin duda, esto es tan absurdo como el clasicismo de Rafael...
- No entendemos...
- Pues hay que aprender a entenderlo. Yo tampoco entiendo el latín y no por eso aseguro que el latín no existe. Hay que entender, ante todo».
(Mismo origen).

4.- «La pintura tiene una belleza propia. Desde el momento en que la pintura puede tener su belleza propia se hace posible la creación de una pintura independiente, con tal de que permanezca pintura...

«Nunca hice más que pintar para darme la satisfacción de pintar excluyendo todas las nociones de la realidad real. El cubismo no ha sido otra cosa que esto: pintura por la pintura...

«El hecho de que yo no sepa leer en alemán y de que un libro alemán no sea para mí otra cosa que unas rayas negras sobre blanco, no quiere decir nada contra la lengua alemana, y no debo censurar al autor, sino censurarme yo mismo».

«Ustedes esperan de mí que defina qué es el Arte. Si yo lo supiera me lo guardaría para mí».

«Yo no busco, encuentro...»

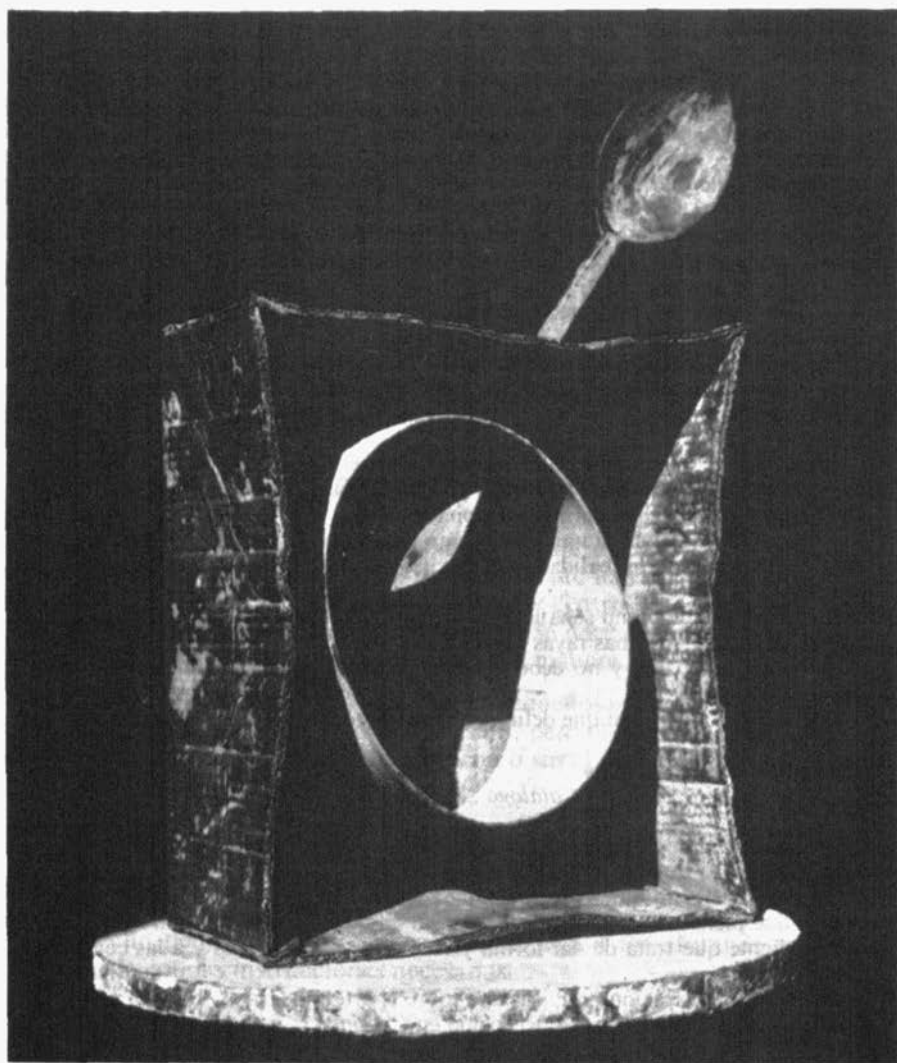
(*Carta de Picasso*. 1932. En *Catálogo...*, pág. 336).

5.- «Cuando alguien pretende clasificar mi obra, distribuyéndola en una u otra escuela, confieso que mi irritación es irreprimible. Yo no soy impresionista ni expresionista. Yo no quiero ser más que artista. Cuando trabajo, en la última cosa en que pienso es en pintar hoy en estilo tal o cual... Soy un hombre libre e independiente que trata de dar forma y vida a los sentimientos y a las concepciones de mi época».

(W.M.: «Una declaración de P. Picasso sobre el arte moderno». *Destino* nº 457, Barcelona, abril, 1946, pág. 14. Recogido en *Catálogo...*, pág. 362).

ces nos consta que han repetido la visita por su cuenta. Y entregarlos en un plazo indicado, generalmente no superior a 15 días, para que la impresión no «se enfríe».

Pero las posibilidades son muchas y depende del grupo de que se trate, de los trabajos realizados anteriormente, etc. Con un denominador común, el buscar y clasificar razonadamente lo que «gusta» o «no gusta», cada exposición ha tenido orientaciones variables. En la de Kandinsky se trabajó sobre cinco óleos en torno a dos temas: los círculos y el color en relación a la forma y a su efecto sobre la sensibilidad. Los espléndidos textos del pintor facilitaron extraordinariamente la tarea. La de De Kooning era más difícil, pero, precedida de la anterior, el camino estaba desbrozado. Se trataba entonces de recrearse en ella y de elegir uno o dos de los cuadros preferidos, y describir



Cuadro 3

EXPOSICIÓN «MAESTROS DEL S. XX»

Naturaleza Muerta

GUIÓN

- 1.- De los cuadros y esculturas expuestas, ¿hay alguno que te haya sorprendido o «chocado» en especial? Di cuál y analiza la sensación recibida y sus posibles causas.
- 2.- Localiza los cuadros cubistas y elige entre ellos el que más te guste. Descríbelo y clasifícalo.
- 3.- Busca un *collage* y analiza cómo está hecho.
- 4.- Detente en la obra de J. Miró, «El reloj de viento» (1967). Ante ella algunos visitantes hablan de «tomadura de pelo». Sin embargo, ¿qué crees que busca (o consigue) con ella el artista?: dignificación de los objetos «vulgares», la belleza de lo sencillo, la imaginación sin retórica... ¿Por qué crees que parte del público desprecia obras así?
- 5.- ¿Qué cuadro o cuadros prefieres de toda la exposición?

impresiones o razones de la elección. Superados ya los prejuicios sobre lo abstracto, eran ahora los alumnos quienes se asombraban de la actitud negativa con que era contemplada por otros chicos.

La exposición sobre *La Naturaleza muerta*, al ser de muy variados autores, obligaba a otro trabajo (Cuadro 3).

Facilitado por el material expuesto, se pidió una clasificación de cuadros cubistas; se analizó la técnica del «collage» y se buscó aquel cuadro que más hubiese sorprendido, con sus motivos.

Hay que decir que, en general, hemos evitado el término «no gustar», pese a que es una sensación clara, pero, por ello mismo, excesivamente «fácil». Es más sencillo siempre decir lo que no gusta. Por otro lado la palabra «gustar» es ambigua, puede tener varias interpretaciones e incluso no llevar consigo la idea de deleite. Pretendíamos que los alumnos captasen la relatividad del gusto, lo mismo que la del concepto de belleza, y que entendiesen la alternativa *gustar-interesar*, sobre todo cuando el gusto está marcado por prejuicios y estereotipos de los que hay que librarse para dejar actuar a la sensibilidad.

Queríamos también ir de lo conocido —lo que «gusta»— a lo desconocido —lo que «no gusta» o no gusta a primera vista. Y los alumnos han entendido todo esto muy bien como se verá en las conclusiones. Por eso en esta exposición —la tercera del año— se introdujo una reflexión sobre las reacciones del público ante la obra de Miró *El reloj de viento*, que resultó muy interesante.

La exposición de Braque era en buena parte cubista y la utilizamos como un instrumento de trabajo técnico y organizativo, aunque sin descuidar la reflexión y la sensibilidad. En este sentido resultó muy útil un pequeño texto del pintor:

«Lo que también me interesa... son las relaciones que se van a establecer entre la cosa presentada y la cosa vista por la gente, y esas relaciones, hay que darse cuenta, son infinitas».

(*Catálogo*. Conversación con P. Reverdi. 10-I-1950).

El trabajo sobre Matisse englobó dibujo, composición y color, y terminó con una encuesta. La exposición de Picasso, en la que vamos a detenernos, era una muestra monumental y poco posterior a la vuelta del *Guernica*. El interés, pero también lo encontrado de las posiciones iniciales de los alumnos, garantizaban una actividad «movida». Y se iba a realizar con un número importante de éstos, unos doscientos.

Para la preparación «remota» se utilizaron textos de anteriores exposiciones; para la «próxima», los ya vistos. El trabajo en la exposición se organizó sobre un guión de nueve puntos, muy debatido por los tres profesores que lo diseñaron³ (Cuadro 4).

En él puede comprobarse que los objetivos elegidos seguían apuntando a la sensibilidad y al gusto personal (1, 8), o a la impresión causada y explicada (2, 8). También a lo que podríamos llamar «catalogación» o situación de la obra en la evolución del pintor (2, 4, 3, 5, 6), al impacto sobre ella de las guerras (7) y, por último, a una valoración del conjunto. Y en él se precisaba «gustar» e «interesarse».

La línea elegida se basaba en la hipótesis, no gratuita sino experimentada en anteriores cursos, de que iba a ser más difícil llegar a Picasso a través del gusto y el sentimiento, aun siendo factible en algún período de su pintura. Interesaba, por tanto, valorar su extraordinaria fertilidad, su continua búsqueda... De ahí que cada punto se oriente, y no de modo caprichoso, a un determinado momento de su obra.

Los resultados y su valoración

Un ejemplo concreto sobre la exposición de Picasso.

Puede decirse en conjunto que los trabajos de este tipo siempre han sido positivos. Pero vamos a distinguir en su valoración aspectos evaluativos, y conclusiones sobre la sensibilidad del adolescente.

En relación a lo primero, no hay que olvidar que el trabajo es uno más de la serie de actividades que conducen a la evaluación, y que como tal se puntúa, teniendo en cuenta sobre todo el interés puesto en él.

La visita se cierra con una clase dedicada al *comentario oral*, una vez que se han entregado los ejercicios, para no influir sobre ellos y ya vistos por el profesor para orientar mejor el coloquio, y a la exposición de los resultados cuantificados, si los hay.

³ Fue realizado por Ana González («Beatriz Galindo»), Sonsoles García («García Morente») y Carmen González («San Juan Bautista»), y pasado también en otros centros, en los que no se hizo valoración posterior del trabajo. En las mismas fechas, y para poder comparar resultados, un grupo de COU visitó la exposición con un profesor que se la explicó allí mismo.

Cuadro 4

EXPOSICIÓN P. PICASSO (1881-1973)

GUIÓN

1.- Localiza el cuadro que más te guste de la primera época (realista), descríbelo y razona las causas de tu preferencia.

2.- Localiza y selecciona uno o dos cuadros de la «época azul»:

- ¿Qué impresión te parece que quiere transmitir el artista al espectador?
- ¿Te sugiere algún sentimiento en concreto?
- ¿A través de qué medios técnicos lo consigue?

3.- La «época rosa» está muy poco representada en la exposición. Sin embargo, ¿cuál de los cuadros que hay expuestos crees que se aproxima más a ella? Razona tu respuesta.

4.- Los cuadros señalados con los números:

- 54, *Horta del Ebro*
- 55, *Bodegón con botella de licor*
- 56, *Ambroise Vollard*
- 58, *Mujer en un diván*
- 68, *El jugador de cartas*
- 71, *Hombre sentado con vaso*

son de estilo cubista. Indica de entre ellos uno perteneciente al estilo analítico, otro al hermético y otro al sintético, y explica las causas de tu adscripción.

5.- En la exposición hay varios autorretratos. Fíjate en el señalado con el nº 32 (París, 1901) y en el nº 48 (París, 1907), ¿qué diferencias encuentras entre ellos?

6.- Pasada la etapa cubista, busca algún cuadro que a tu juicio signifique la vuelta a la forma (es decir, una orientación más «clásica»).

7.- La guerra civil y la segunda guerra mundial impresionaron profundamente a Picasso. Busca entre los cuadros de esa época (década de los cuarenta y fin de los treinta) alguno o algunos que reflejen esa preocupación. Razona tu respuesta.

8.- Pícaso siguió trabajando activamente hasta su muerte acaecida en 1973 a los 92 años. Centrándote en los diez últimos años de su existencia, elige un cuadro que te guste o impresione especialmente y explica tu elección.

9.- Como balance final de la exposición, contesta a la siguiente pregunta: ¿te ha gustado o interesado?

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

Razona tu respuesta.

* Por lo demás en la *evaluación* hay que diferenciar varios planos, unos cuantificables y otros medibles más subjetivamente. Los primeros se refieren a la posibilidad de obtener datos estadísticos sobre la actitud ante la exposición, los cuadros o determinados aspectos de éstos. Si se desea hacerlo es preciso haber propuesto algunos ítems en tal sentido. Obtenidos durante años, permiten llegar a las conclusiones que enseguida veremos.

Otros aspectos son más subjetivos: las respuestas de por qué gustó o no, la impresión recibida... Y como tales han de ser juzgadas, pero la sinceridad y coherencia de la redacción, la capacidad de observación y descripción, las propias cualidades técnicas de lo escrito... son elementos que se tienen en cuenta.

Para entender las posibilidades, que llegarían incluso al mejor conocimiento de la personalidad del alumno, vamos a exponer una muestra de resultados de la exposición de Picasso. La realidad confirmó que era un trabajo difícil. Si bien no cabe duda de que fue muy positivo, las observaciones estaban lejos del entusiasmo que despertó, por ejemplo, en su día la de Kandinsky u otros. Una abrumadora mayoría de las respuestas —83,3%— se inclinaron por «bastante» a la hora de definir su gusto o interés. Los «poco» y «mucho» están representados cada uno por un solo alumno; no hay «nada» y dos son en blanco. Y cuando se matiza por escrito lo que se entiende por «bastante» podemos ver que la exposición interesó mucho más que gustó, y que el gusto fue a determinadas épocas.

El resultado de los ítems cuantificables fue el siguiente:

Cuadro 5

ITEM	Nº CUADRO	TÍTULO	%
1. Cuadro preferido 1ª época	7	<i>Viejo pescador</i>	43,5
2. C. seleccionado de «época azul»	34	<i>Bebedora Adormecida</i>	45,8
3. C. catalogado en «época rosa»	41	<i>Los dos hermanos</i>	40
6. C. catalogado «época clásica»	76	<i>Pierrot</i>	30,4
7. C. reflejo de la guerra	116	<i>El Osario</i>	46,7
8. C. preferido diez últimos años	130	<i>El pintor y su modelo</i>	26,7
9. C. que más impresionó diez últimos años	137	<i>El beso</i>	40



El osario. Picasso

No entraremos en comentarios detallados a estas elecciones, pero es interesante destacar la de *El osario*, al que prácticamente todos ven en gran relación con el *Guernica*, así como la notable diferenciación entre lo que gusta de los diez últimos años, que no es mucho, —un 26,7% se inclina por *El pintor y su modelo*— de lo que impresiona fuertemente, aunque por desagradarles, como es *El beso*.

Los cuadros clasificados en segundo o tercer lugar en estos ítems lo son ya muy minoritariamente. Más que ocuparnos de ellos o de los ítems que faltan, nos interesa ver los comentarios escritos. Sólo es posible reproducir una muestra significativa. Y que permite ver cómo se han roto los prejuicios y se ha puesto a unos alumnos en camino de apreciar el arte contemporáneo; a otros ya en la plena aceptación, pero, en general, más como interés que como «gusto», el cual se centra especialmente en parte de la obra. Los alumnos distinguen bien entre gustar e interesar o impresionar.

Así encontramos el grupo de aquellos a los que Picasso *no gusta pero interesa*, por ejemplo: «No me gusta mucho como pintor... pero a pesar de eso ha merecido la pena...», o «me ha impresionado bastante. Gustar, no me ha llegado a gustar completamente, pero sí me ha interesado e impresionado positivamente... me ha enseñado una forma distinta de comprender y ver un cuadro...»

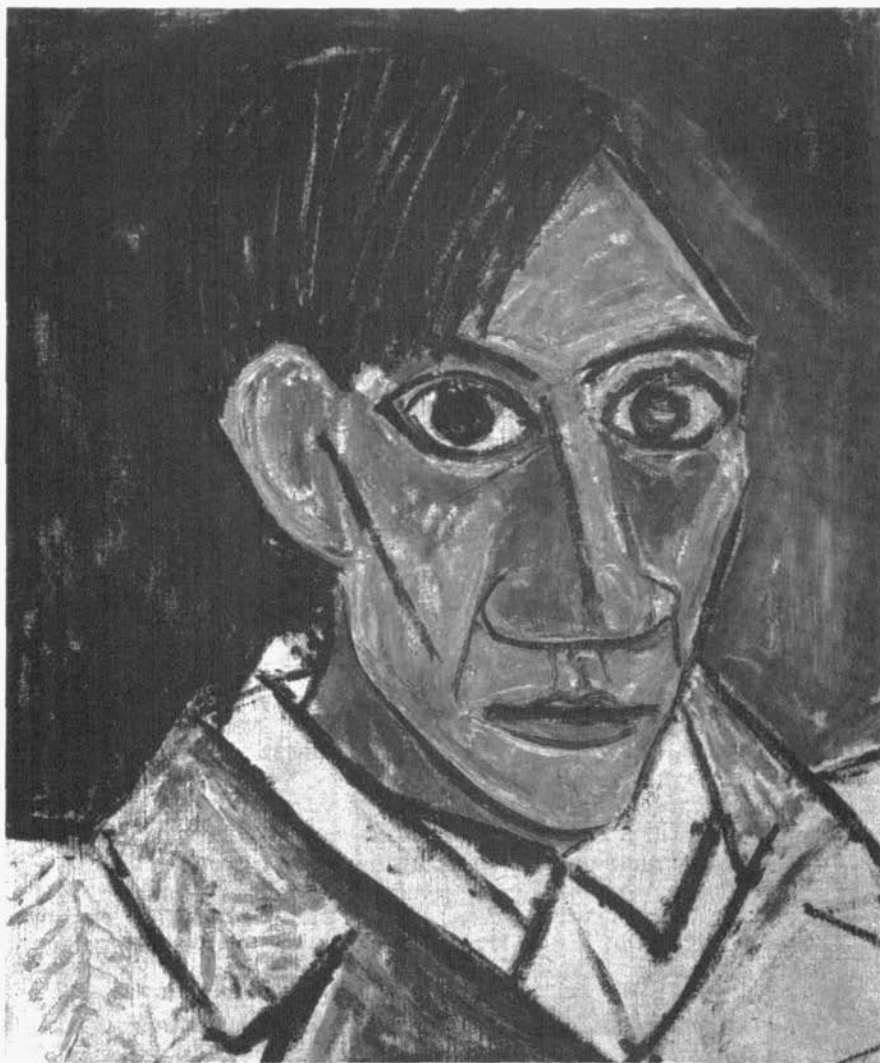


El beso. Picasso

Otros se muestran *interesados* por lo que ha significado la actividad: «...por esa toma de contacto y porque con ella he pasado ratos de meditación y desafío, de enfrentamiento», escribirá uno explicando bien el reto que le ha supuesto. O «... me ha servido para mirar la pintura contemporánea de otro modo y asíirme librando de esa especie de caparazón y de rechazo...». «Algo que no puedo comprender en esos cuadros, que no se ve nada y que sin embargo poseen un mensaje...», reflexiona otro.

Pero quizá quien mejor traduce el giro experimentado es una alumna, muy reacia en la preparación de clase, cuando escribe: «Para sorpresa mía, he de decir que me ha interesado bastante. Y digo sorpresa porque jamás había sentido simpatía por la pintura abstracta (sic). Es esta visita la primera que realizo... de una manera más dispuesta a darme a la obra. Siempre he ido con la idea previa de que lo que iba a ver no era interesante, que no suponía ningún mérito...». «Abre las puertas de mi interés por lo desconocido, la pintura contemporánea...», resume un cuarto alumno.

Al lado de éstos están aquellos a los que *les ha gustado*, del todo —sólo uno—, o en parte. El primero dirá: «Me ha gustado e interesado tanto que trataré de repetir la experiencia». Pero los demás matizan su posición: «Me ha gustado bastante, pero no puedo decir que me haya entusiasmado con locura» o precisan que hay cuadros que no le gustan nada: «Hay cuadros que me parecen antiestéticos. El cubismo no me gusta nada».



Autorretrato. Picasso

Por último elegimos un alumno que resume muy claramente el contraste entre el interés por la obra, sin que ésta llegue a tocar en exceso el gusto: «Me ha decepcionado un poco... en general me ha entusiasmado la capacidad intelectual de Picasso para concebir todas esas ideas surgidas de su mente y plasmadas en el óleo, pero existen algunas obras que no me han gustado nada en absoluto... Da la impresión de que simplemente está experimentando, pero que a la mitad del camino no le gusta y lo deja inacabado».

Conclusiones generales

Receptividad, preferencias y rechazos de los alumnos:

Frente a los que creen que el alumno es impermeable a la pintura contemporánea y sobre todo a la abstracta, proyectando sobre ellos sus propias limitaciones, un trabajo de este tipo demuestra que, debidamente orientados, su facilidad para captar el sentido es grande. Un trabajo similar hecho en dos ocasiones con una muestra de adultos tropezó con muchas más dificultades, con mentes ya cerradas. Esto remite a la necesidad de abrirlas a tiempo, lo que en COU es aún posible, si bien sería mejor hacerlo antes.

En resumen, puede decirse como conclusiones generales que:

- 1.- El adolescente es muy *receptivo* y muestra un *gran interés* por la pintura contemporánea, una vez rotos sus prejuicios y obligado a un trabajo personal de enfrentamiento con ella.
- 2.- *La actitud del profesor es importantísima*. Una postura negativa, aunque intente ocultarse, es inmediatamente captada y absorbida. Lo mismo ocurre con lo contrario: el entusiasmo es contagioso y hace pensar.
- 3.- El *método* utilizado resulta mucho *más provechoso* que una explicación, donde se da todo hecho. La actividad es sentida como un «reto»; los alumnos «luchan» con la obra y con sus prejuicios, que en parte están ya rotos al adoptar tal actitud.
- 4.- Es *imprescindible* hacer *comprender*; no gusta lo ininteligible, lo incomprensible. El estar familiarizado con algo produce satisfacción, de ahí que una segunda visita acentúa la captación y el gusto.
- 5.- Una vez iniciados, *entienden* muy bien la *diferencia* entre «gustar» e «interesar» y ello les abre nuevas perspectivas de acercamiento.
- 6.- Los *prejuicios* son *más arraigados* y difíciles de vencer cuando han sido adquiridos en la familia. Siempre ha sido más fácil superarlos en un centro rural, a donde llegaban sin apenas referencias, que en uno urbano y de burguesía media.
- 7.- El enfrentamiento con un cuadro, sobre todo si viene ayudado de textos, es una *fuerza riquísima de reacciones y sentimientos*. Los propios alumnos se sorprenden del cambio experimentado y de la facilidad de escribir sobre él y sus sensaciones.
- 8.- *No suelen caer en el papanatismo*. Juzgan personalmente sin deslumbrarse por el nombre del pintor.
- 9.- Ya motivados, *se escandalizan ante la actitud «hostil»* de parte del público y se divierten con sus comentarios.

Descendiendo a aspectos más concretos, pueden hacerse las siguientes observaciones sobre sus preferencias y rechazos:

1.- Son especialmente sensibles al *color*; no importa que sea convencional si es sentido por el pintor como necesario. Los tonos rojo y azul son muy apreciados.

2.- Captan con facilidad y *gustan de la energía*, la fuerza, el vigor del trazo que, al igual que el *movimiento*, les impresiona.

3.- Aprecian el *expresionismo* y admiran que se consiga con pocos medios.

4.- Se interesan por la *composición*, que les atrae sobre todo cuando es armoniosa.

5.- Su entusiasmo se orienta mucho *más hacia la abstracción vital que hacia la conceptual*. Gustan de la obra subjetiva, reflejo de la experiencia interna, de las emociones; mucho menos de la de inspiración geometrizante o intelectual. En este sentido:

6.- *Aprecian la maestría técnica*, la continua búsqueda la capacidad conceptual, *pero no se entusiasman ante ella*. Por eso el cubismo puede ser comprendido y admirado, pero más minoritariamente disfrutado.

7.- *No gustan de las expresiones violentas*, agresivas o descarnadamente eróticas. No gusta lo «feo», lo *desagradable*. *Gustan* los cuadros *luminosos*, los que transmiten sensación de paz, serenidad, ternura, desahogo... así como lo misterioso, lo que remite a un mundo desconocido, profundo o místico.

8.- *No gusta*, en general, *la deformación del cuerpo femenino* ni la gordura. *Sí gusta el desnudo* bello y expresivo, aun esquemático.

9.- *No importa que un cuadro sea revolucionario para que guste*, al contrario de lo que ocurría con los adultos de la encuesta de Toronto. Pero curiosamente, si la elección es pensando en colgarlo en el cuarto propio, se prefiere lo «decorativo» que, en general, sólo gusta en tono menor.

Creemos, por último, que estas observaciones, obtenidas sobre una muestra de más de 500 alumnos, son representativas y pueden servir de base para continuar el trabajo en próximas exposiciones y actividades.



Títeres, máscaras y juglares



Un espectáculo de marionetas en francés

Dolors CATALÀ GUITART
M^a Cristina PLANA PILLER *

Un espectáculo de marionetas en francés

A raíz de la preparación de la semana cultural en el Instituto de Bachillerato «Gaudí» de Reus (Cataluña), el seminario de francés se planteó organizar una actividad cultural y artística en torno a la lengua francesa. Era, por lo tanto, una actividad extraescolar que reuniría a alumnos de distintos niveles interesados algunos de ellos en profundizar sus conocimientos de la lengua francesa y otros en desarrollar una actividad artística en un ámbito poco usual, como es un espectáculo de marionetas en lengua extranjera.

¿Por qué marionetas?

El teatro es un medio de comunicación oral, utilizado a menudo en nuestras clases para fomentar y desarrollar la libre expresión del alumno. Es el sistema ideal para hacer desaparecer las inhibiciones naturales de toda persona en el momento en que debe expresarse en una lengua ajena.

Todas las técnicas dramáticas se vienen utilizando normalmente en las clases, ya sea con los manuales (dramatización de diálogos) ya sea en actividades creativas (simulaciones, imitaciones, mimo, «jeu de rôle»...). Su finalidad no es la representación ante un público sino el aprendizaje de unas estructuras lingüísticas en situaciones concretas y relacionadas generalmente con el programa de la asignatura. Son habitualmente escenas de la vida cotidiana sin pretensiones literarias que los alumnos suelen acoger de buen grado. Estas actividades son también un motivo para la corrección fonética.

* Profesoras del I.B. «Gaudí». Reus.

Nuestra intención no era, pues, escenificar pequeñas obras, que comportaran únicamente la memorización y puesta en escena de un texto, sino una actividad completa en la cual se manifestaran todas las aptitudes de los alumnos, tanto la competencia lingüística como sus dotes artísticas.

Con el uso de las marionetas no debíamos hacer frente al problema clásico en el teatro como es el miedo al ridículo, la timidez, la inseguridad que provocan bloqueos, ya que el marionetista permanece oculto, y además intervenían todos los medios de expresión: verbales, gestuales, manuales, plásticos y musicales.

La marioneta respondía por lo tanto a nuestras intenciones y decidimos montar un espectáculo con estas características.

Empezamos informándonos sobre su evolución a lo largo de la historia en diversos países: algunos con una tradición secular muy conocida en España como es el Japón y otros menos difundida pero no por ello de menor interés como es Turquía.

Siendo las características de estos países distintas a las nuestras, hemos creído oportuno hacer una breve reseña:

Japón

Las marionetas japonesas tienen más de mil años de existencia. Se caracterizan por un mayor realismo y sensación de vida que las occidentales. Sus principales características son:

- es un arte dramático para adultos, no para niños.
- el manipulador no siempre se esconde, por lo que el espectador no tiene que imaginar que las marionetas tienen vida propia.
- el Bunraku, forma de presentación de las marionetas japonesas, consta de:
 - los manipuladores
 - un recitador que canta y declama el texto gesticulando de manera expresiva. No le está permitido improvisar (contrariamente a la tradición europea) y debe ceñirse al texto literario.
 - un músico que toca el Samisen (especie de mandolina) y actúa de director, dando entrada al recitador y a los muñecos.
- el escenario tiene 10 metros de ancho por siete de profundidad y cuatro de altura, dividido en tres zonas por mamparas de madera de distinta altura. La zona central es la más honda; aquí se encuentran los marionetistas, que no buscan la perfección para no dar una sensación demasiado real.
- debido a la presencia del manipulador, las marionetas son de mayor tamaño, aproximadamente un metro; las figuras femeninas son menores.
- la cabeza es su elemento más perfecto; la peluca es de cabello natural; sus ojos, cejas y boca están dotados de movimiento.
- el manipulador principal viste un lujoso kimono y tiene la cabeza descubierta; los demás visten de negro y van encapuchados.

Turquía

El Karakoz es un teatro de sombras que se encuentra además de Turquía en Grecia y en los países árabes. Aparece en el siglo XIII traído a las cortes islámicas por actores chinos.

- las figuras de cuero o cartón tienen unos veinte centímetros de altura, se sostienen por medio de unos palos colocados horizontalmente en sus principales articulaciones. Tienen sus piernas libres y articuladas. Sólo el héroe tiene el brazo articulado.
- el manipulador, narrador y músico es la misma persona, e improvisa el texto.
- a diferencia del teatro de sombra asiático, el árabe tiene un carácter social y político.

Italia

Entre el centenar de máscaras italianas, la más célebre es sin duda *polichinela*, característica de Nápoles. No puede definirse, pues no representa un personaje, sino una serie. Algunos historiadores remontan el origen de esta media máscara, que llega sólo hasta cubrir la nariz, a las representaciones improvisadas en las provincias romanas medievales. Este personaje aparece en el teatro y en los escenarios de marionetas.

Preparación

Los pasos previos a la representación pública son los siguientes:

- aproximación al texto
- elaboración del espectáculo teatral

Aproximación al texto

El problema de su elección siempre es decisivo. Barajamos diversas posibilidades, desde la creación propia a la adaptación de una obra literaria (cuentos, narraciones cortas), y ninguna nos satisfizo plenamente. La publicación del último volumen de la colección *Astérix*¹ que causó gran impacto en el alumnado, nos dio la idea de dramatizar esta aventura.

Tras varias sesiones con los alumnos, redactamos el guión que se compone no sólo del diálogo sino también de los movimientos escénicos, decorados y efectos especiales.

El paso siguiente fue la distribución de los papeles. No supuso ningún problema puesto que los alumnos ya familiarizados con los personajes fueron escogiendo aquél con quien más se identificaban. A partir de entonces cada uno fue el personaje en cuestión, lo que les ayudó a adquirir una identidad lingüística distinta.

¹ *El hijo de Astérix*, texto e ilustraciones de Uderzo, Ed. Junior S.A., Barcelona, 1983.



El estudio del texto se llevó a cabo mediante una repetición diaria y siempre colectiva. Este sistema les permitió no sólo aprender su propio papel sino situarlo en el contexto general.

En un principio corregíamos los errores de pronunciación e interpretación; al cabo de unos días eran los propios compañeros los que intervenían en esta fase.

Al mismo tiempo que ensayaban el texto manipulaban las marionetas.

Elaboración del espectáculo teatral

A) Marionetas:

Nos proponíamos hacer un espectáculo completo. Para que los alumnos participaran en cada una de las fases de su preparación, buscamos el método más económico de fabricación, que les fue explicado por la profesora de diseño y que a continuación reseñamos:

Se llena una bolsa de plástico con serrín, antes de cerrarla se coloca un palo y se ata con fuerza.

Aparte se pone, en un cubo, agua y cola, y se añaden tiras de papel de periódico; una vez bien mezclado, se deja un momento para que el papel se impregne de cola.

Se van cogiendo tiras y se colocan sobre la bolsa de plástico previamente preparada y sobre el resto de la bolsa que cubre el palo. Una vez cubierta por una capa gruesa de papel, se deja secar.

Al día siguiente se repite la operación del preparado, pero esta vez en lugar de tiras de papel se hace con trozos más pequeños para poder moldear todos los detalles de la cara (cejas, ojos, nariz, boca...). Para el acabado de la marioneta se igualan las rugosidades que quedan en el papel ya seco con aguaplast; luego se le da una imprimación de cola sintética y se pinta con óleo o acrílico preferentemente. Después se añade el pelo normalmente de

lana. Una vez terminado, se saca el palo y sale el serrín. Se refuerza el cuello con cinta aislante porque es la parte más débil. Esta cinta no se ve pues sobre ella se coloca el vestido.

Las ropas también fueron confeccionadas por los alumnos: eran sencillas y tenían colores característicos, por ejemplo:

Panoramix	blanco
Bebé	rosa
Romanos	verde

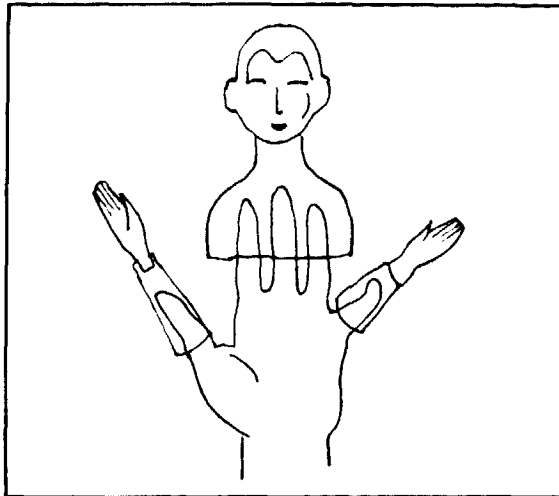
Las manos fueron realizadas con el mismo sistema que la cabeza.

Así quedaron constituidos los siguientes personajes:

Astérix	Obélix
César	Cléopâtre
trois romains	Chef
femme du chef, Bonemine	Panoramix

La vaca y el perro, Idéfix, fueron realizados en cartón.

Las marionetas así realizadas se denominan de guante; son muy fáciles de manipular y permiten al marionetista mover dos personajes a la vez.



B) *Efectos especiales:*

Los elementos indispensables, público aparte, para dar una dimensión teatral a esta representación son: la música y los ruidos de fondo de los que se encargó otro grupo de alumnos.

Los efectos especiales sonoros se pueden resumir en:

- ladridos de Idéfix (grabados del disco Mary Poppins, Disneyland records, LLP 302 F)



- el canto del gallo (grabado del disco de los Beatles Sargent Peppers Lonely Heart Club Band, principio de la canción Good Morning)
- campanilla de la vaca
- golpes que da el bebé y los de llamada a la puerta (golpes sobre una madera)

Los efectos especiales visuales:

- en la escena doce, los personajes son iluminados por una linterna, ya que es de noche.

La música:

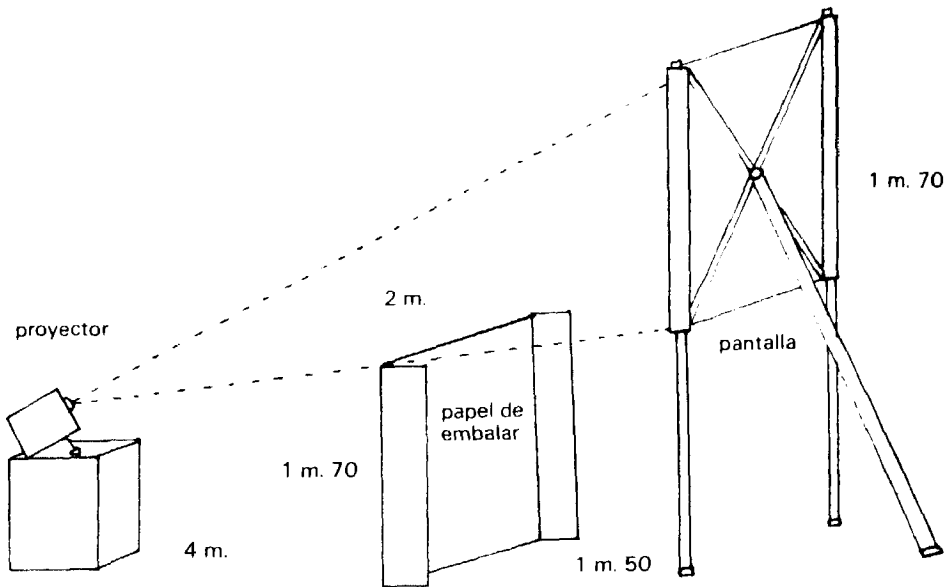
- genérico: música del genérico de la Metro Goldwin Mayer (disco de Marilyn Monroe editado por Audiovideo S.A. M23237).
- escena 1: suite 1 de *Peer Gynt* de Grieg (editado por Zafiro en la colección «El mundo de la música»)
- escena 2: cuando el bebé juega con la vaca: *Danubio Azul* de Johann Strauss (editado por Zafiro en la colección «El mundo de la música»)
- escena 3: lucha con los romanos: *Curious electric* de Jon and Vangelis del disco *Short Stories* (editado por Polydor, S.A., stereo 2383565)
- escena 15: lucha con los romanos delante del pueblo galo en llamas: *Curious electric* de Jon and Vangelis (disco citado anteriormente).

- escena 16: Astérix y Obélix nadando: *Tritsch, tratsch polka* de Johann Strauss (editado por Zafiro en la colección «El mundo de la música»).

César aparece: primer movimiento de la sinfonía nº 5 en Do menor op 67 de Ludwig Van Beethoven (edit. por Zafiro, etc.)

Cleopatra aparece: preludio de *Los maestros cantores* de Richard Wagner (ed. por Zafiro, etc.)

- escena 17: banquete final: fragmento de *Aida* de Verdi.



Decorados:

Uno de los alumnos se encargó de dibujar los decorados:

- pueblo galo
- casa de Astérix (interior)
- casa del jefe (interior)
- bosque
- campamento romano
- rica casa romana
- pueblo galo en llamas
- playa
- banquete final en el barco de Cleopatra

De estos dibujos realizados a tinta se sacaron unas diapositivas que se proyectarían en el momento de la representación.

Espectáculo

Como acabamos de decir, los decorados tenían unas características propias que influyeron en el montaje del escenario, que quedó constituido de la siguiente manera:

El tamaño de las marionetas fue pensado en relación al tamaño de la sala en que iba a ser representada la obra. Su capacidad es de unas ciento cincuenta personas.

Además se prepararon unos carteles para anunciar la representación, y siguiendo la tradición siciliana pensamos llamar al público momentos antes de la representación por medio de un tambor.

Al terminar la representación, como los espectadores y los marionetistas se conocían, tuvo lugar un coloquio con comentarios y críticas del trabajo realizado.

Conclusión

Como conclusión de este trabajo, cabe destacar que se consiguieron los objetivos previstos, o sea, motivar a los alumnos a descubrir y utilizar todas sus aptitudes en un ambiente lúdico.

Bibliografía

- BORDAT, D: *Marionnettes, jeux d'enfants*. Ed. du scarabée, Paris, 1961.
DEBYSER, F: *Jeu, langage et créativité*. Ed. Hachette-Larousse, BELC, 1978.
HERANO, Patiño: *Teatro y escuela*. Cuadernos de Pedagogía. Ed. Laia.
VARIOS: *Les grans tradicions populars: ombres i titelles*. Ed. 62, Barcelona, 1982 (2ª ed.)



Contar, pintar y cantar en torno a los romances

Luis DE LA OSA FERNÁNDEZ-BRAVO *

Los que hemos dedicado varios años a la enseñanza de la literatura sabemos salir airosos, enseñando lo que son los romances. Hemos impartido clases metodológicamente aceptables, clases provechosas; los chicos han aprendido lo que significa y lo que evocan las palabras romance y romancero. Nos hemos atrevido, muchas veces, a montar audiciones de canta-autores; otras veces hemos hecho «pinitos» junto a los chicos, para componer.

Ese buen trabajo profesoral está ahí. Cientos de profesores enseñamos literatura y la solemos enseñar bien, porque nos gusta y porque, en muchos casos, también tenemos nuestros «pujos» de literatos. Quizá en este cariño radique nuestra mayor dificultad; no nos damos cuenta de que los chicos, a los que enseñamos, tienen menos necesidad de la literatura como contenido que nosotros. De todas maneras, el tiempo viene a enseñarnos que ellos, los que pasan por nuestras aulas, van a tener otras profesiones distintas de la nuestra.

¿Habéis jugado alguna vez a la poesía?

Durante el presente curso, llegó un buen día en que yo, profesor de lengua y literatura de los cursos de la reforma de bachillerato, debería enseñar a los chicos de mi clase a manejarse entre los romances. La reforma, que no impone

* Profesor de lengua y literatura en el centro Covadonga de Madrid.

muchos postulados inamovibles, sí recomienda utilizar, en la medida de lo posible, metodologías que tiendan a mantener activos a los muchachos. Yo quería ensayar nuevos caminos, pisar por otros senderos más adaptados a la realidad cambiante actual; deseaba, por otra parte, que los chicos aprendieran a conocer el romancero y debería girar el timón de las metodologías que frecuentemente utilizamos.

En mi mente, hace tiempo que martilleaban insistentemente varias ideas: para enseñar literatura hay que poner el énfasis en imaginar actividades divertidas, para que sientan, aprendan y se deleiten los alumnos con nuestra poesía más popular; los chicos no aguantan las clases normales porque las ven distantes e inasequibles, no les interesa la poesía. Hay que crear actividades lúdicas que la pongan al alcance de la mano.

– ¿Habéis jugado alguna vez a la poesía? ¿Es el grupo de clase capaz de imaginar juegos con poesías? – les picaba insistentemente.

En realizar una actividad lúdica radicaba la posibilidad de demostrar que los romances son un modo de comunicación popular, utilizado a lo largo de la historia, y que también hoy puede ser utilizado.

– ¿Estáis dispuestos a que con los romances hagamos otra cosa? Si sabemos dejar a un lado lo que solíamos hacer para trabajar sobre el romancero, habremos dado el primer paso para comenzar a hacer otra cosa –les decía a los muchachos.

Si planteaba una clase tradicional, tendríamos que realizarla dentro del aula. Esto nos conduciría insensiblemente a lo de siempre, a la rutina, la utilización de los recursos más frecuentes. Pero no intentaríamos ningún sistema innovador.

Estaba dispuesto a romper con la costumbre y, si quería poner en marcha algo nuevo, debería hacer una llamada a la participación.

– No puedo montar solo ninguna innovación. Hay que contar con vuestra colaboración y entusiasmo. La colaboración de otros profesores nos resultaría muy valiosa...

– Tenéis que pensar que con estas actividades lúdicas deberemos conseguir algo provechoso. Al colegio hemos venido no sólo para aprender sino también a afinar nuestros instrumentos de trabajo intelectual.

Los chicos y yo sometimos a riguroso análisis los distintos aspectos de la programación educativa. Estábamos poniendo en práctica otra innovación de la reforma. Los objetivos, los contenidos, las actividades, etc. fueron aspectos que desgranamos en nuestro análisis. De la evaluación, los chicos no quisieron hablar. Esta palabra podría ensombrecer todo el proceso, y yo no sentía tampoco la tentación de insistir en ello.

La innovación, decidimos todos, tiene que estar forzosamente en apretar el acelerador de las actividades. Los chicos ya se habían aprendido la canción de la metodología activa y, como los profesores de la reforma nos esforzamos por montar las clases con esta metodología, estaban regocijados y agradecidos de que se les brindara una nueva experiencia en este sentido.

Montar las actividades, que después contaré, suponía la utilización de loca-

les distintos del aula. Tampoco la utilización del tiempo podría ajustarse a la acostumbrada. Pero si queríamos hacer otra cosa, estaba claro que la ruptura de esquemas iba a ser frecuente en nuestro trabajo.

Comprendíamos todos que, aunque no tenían preeminencia, los objetivos generales de la reforma iban a estar ahí; los contenidos mínimos se asimilarían con el manejo de bibliografía y la realización de las actividades; y estaba claro que otros aspectos de la programación, aunque tampoco estuvieran especificados, se tendrían en cuenta, era inevitable.

Les planteé que la tarea había que afrontarla como un reto. Era un medio más que yo estaba utilizando para motivar el aprendizaje creador.

¿Serían capaces de dramatizar un romance? ¿Podríamos llegar a componer letra y música para los romances como lo hicieron los juglares y hoy hacen los canta-autores? ¿Tendríamos capacidad organizativa para levantar un mural gigante en el que explicaríamos distintos conceptos y realizaciones del romance-ro?

Este reto no sorprendería a la clase. Les tenía acostumbrados a asumir otros parecidos; ya estaban acostumbrados a realizar «pinitos» muy cercanos a las actividades que entonces proponía.

Aclaraciones para el paciente lector

Los objetivos

No tuve que consultar más objetivos en ninguna taxonomía. Verdaderamente, nunca pretendí que éstos fueran ortodoxos. Todo el montaje de esta actividad medio escolar, medio extraescolar; medio disciplinar, medio interdisciplinar, tampoco había pretendido ser demasiado ortodoxo.

Quería que todos los chicos participaran; que se lo pasaran bien y se divirtieran con los romances; que tanto profesores como alumnos utilizaran libremente la imaginación; que la experiencia les sirviera para algo; y, sobre todo, que los chicos individual y colectivamente adquirieran sentido de responsabilidad ante el trabajo.

Los lugares

La realización de estas actividades precisaban de pequeños espacios, del aula, ocupada habitualmente por el curso y de otros espacios de mayor capacidad.

El tiempo

La puesta en marcha de las actividades y su realización requerían un nuevo tratamiento del tiempo o temporalización de las actividades. La práctica de todas las actividades se dilató a lo largo de tres semanas. Los alumnos solicitaban tiempo para trabajo fuera del aula con suficiente antelación. Algunas clases, previo aviso, se dedicaron a facilitar el montaje de las actividades o a motivar el trabajo creador; otras se dedicaron a presentar la actividad, etc.

El agrupamiento

Los alumnos, como luego veremos, deberían reagruparse de distintas maneras según la actividad por desarrollar. Se utilizó el trabajo individual o personal, el pequeño grupo y el trabajo colectivo para la realización del mural gigante.

La interdisciplinariedad

En las actividades interdisciplinarias nos prestaron una valiosa colaboración los profesores de música y dibujo. Sin ellos, estas actividades hubieran tenido menos brillantez y apoyo técnico.

Aprendiendo a tomar apuntes con los romances

El objetivo en este caso estaba muy claro. No dictaba los apuntes para que los chicos copiaran contenidos, que frecuentemente están mejor expuestos en los libros; lo hacía con la vista puesta en que los chicos aprendieran a escuchar y a transcribir ordenadamente lo que habían escuchado.

Les había explicado la necesidad de aprender a tomar apuntes en clase. Recoger información hablada, y que ésta se pase al papel con fidelidad, sabiendo recoger lo esencial —les dije— no es tarea fácil.

Se convencieron de que el tema del romancero o cualquier otro tema podría servirles para empezar a conseguir el dominio de esta técnica intelectual. No deberíamos dejar esta ocasión.

Les expliqué una pequeña síntesis de lo que dicen los libros de metodología del trabajo intelectual: el tamaño del papel aconsejado, los márgenes, la necesidad de contrastar los apuntes recogidos, etc.

No deberían intentar copiar literalmente las palabras pronunciadas por mí durante la exposición. Más bien tendrían que ir sintetizando, según su forma de escribir, las ideas expuestas, sin dejar de consignar las que a su juicio les parecieran principales.

Insistí en el hecho de que deberían mantenerse relajados, ya que, fundamentalmente, hacíamos esto para que aprendieran la metodología y no por la adquisición de contenidos en sí. Era el primer intento para practicar esta metodología. Por tanto, deberían hacerlo lo mejor posible, pero sin nerviosismo ni preocupación.

Había preparado los contenidos a conciencia. Compuse un esquema previo que luego sirvió a los chicos para contrastar lo que habían conseguido. El esquema era breve y no muy profundo, porque en ningún momento se pretendió agotar el tema, ni dar un esquema exhaustivo de la materia. Tenía muy claro que los chicos no iban a ser especialistas en literatura y tampoco deberían presentarse ante un tribunal muy severo.

Cada uno de los subtemas iba precedido de un apartado enunciado en forma interrogativa, con lo cual la exposición aparecía más motivadora. Los subtemas estaban enfocados hacia el origen de los romances, las clases, los ciclos, los temas utilizados por los poetas y la importancia de esta composición épica a través de la historia.

La charlita duró aproximadamente 25 minutos. Los alumnos, durante ésta, no deberían preguntarme; si pudo hacerse, en cambio, antes de comenzada la explicación y después de concluirla. La exposición se hizo de una manera conscientemente lenta. Así los alumnos no se perderían, ni se quedarían descolgados.

El tiempo restante de la clase, los alumnos se dedicaron a contrastar, con los compañeros más próximos, sus apuntes; deberían subsanar las lagunas dejadas mientras se exponía el tema. Durante unos minutos, pues, contrastaron los apuntes, los perfeccionaron y los dejaron perfilados para poder ser leídos.

Cuando ya todos creyeron tener rematados sus trabajos, y para observar la variedad que podría producirse, según el estilo propio de cada uno, se leyeron en voz alta algunos de los seleccionados por los propios chicos. Todos participamos en la corrección de deficiencias, en la clarificación de las frases mal construidas. De esta manera, tuve la oportunidad de repetir los puntos más interesantes de la metodología y de alabar los aspectos más destacables conseguidos por algunos muchachos.

Aunque a primera vista pudiera parecer que la metodología de esta actividad estuvo centrada en la clase magistral, en la práctica los agentes fueron los alumnos. Yo me limité a servir de magnetófono y a orientar el trabajo que estaban realizando.

La música y el romancero

Para llevar a cabo esta doble actividad artística, distribuí a los alumnos en grupos de 7 u 8, procurando que en cada uno de ellos hubiera personas destacadas en el tema musical y en el de dibujo y pintura.

En primer lugar, cada grupo debería seleccionar los discos o cintas que encontrara; en segundo lugar, los responsables de cada grupo se encargarían de hacer una lista con los romances y canciones populares más apreciados en los distintos grupos.

Hecho este trabajo y fijado el día para la audición, escuchamos los romances y las canciones populares. Discutimos su valor, entresacamos las melodías y los ritmos más apreciados y cada grupo retuvo el material que más le convenía para su ulterior trabajo.

A partir de estos ritmos, los grupos, por separado y con ayuda de la profesora de música, dedicaron algún tiempo a crear los ritmos apropiados para los romances que deberíamos componer. Experimentamos adaptando melodías a poemas ya realizados en clase, y pusimos letra después de haber creado algunos ritmos. Espontáneamente aparecieron instrumentos musicales. Nos faltaba ejercitarnos en la composición de poemas.

Invité a los chicos a que imitaran un pequeño poema arromanzado. Yo mismo participaba en el juego, intentando imitarlo también. Muchos de los alumnos, parecía asombroso, dieron enseguida con la clave de la composición de los romances. Los leían sin necesidad de que se les obligase. Constataron, después de la lectura, que la mayoría estaban preparados para escribir un romance decente y presentable. La creación de romances había resultado menos traumatizante de lo que suponíamos.

De entre los producidos por los alumnos de cada grupo, tenían que elegir el más apreciado o el más votado. Había llegado el momento de sintetizar la creación poética con la actividad musical. Los chicos, divididos en grupos, adaptaron las letras y músicas; ensayaron su primera canción; creada en común; y nos deleitamos y nos divertimos esforzándonos por competir sanamente. La audición de las canciones les resultará siempre inolvidable.

Como puede comprenderse, esta actividad se realizó en el aula y fuera de ella. Pero todos estuvieron responsablemente en movimiento: tanto los que escribían bien como aquellos a los que les costaba hacerlo, tanto los que tenían buen oído como aquellos que desafinaban constantemente. Todos, sin complejos, dieron de sí lo que tenían.

La plástica y el romancero

En una o dos cartulinas deberían, los chicos, articular su habilidad para el dibujo y los colores con la plasticidad dramática que representaban algunos romances. Este nuevo giro de las actividades ilusionó a la mayoría de los alumnos familiarizados con los tebeos o historietas infantiles, historietas que les siguen proporcionando placer y les introducen insensiblemente en el mundo de la lectura.

También solicitamos del profesor de dibujo que preparara a los chicos para contar historietas sencillas. Éste colaboró con los chicos, enseñándoles los recursos utilizados en la construcción de viñetas. De esta manera se les facilitaba la posibilidad de dramatizar en viñetas la historia de cualquier romance conocido.

Los grupos de alumnos seleccionaron, cada uno por su parte, el romance preferido; estudiaron la anécdota; levantaron un boceto de las posibles viñetas y montaron la correspondiente historia, fragmentada en escenas.

Cada viñeta debería llevar al pie, versos del romance escogido, alusivos al dibujo correspondiente. Los globos de las viñetas deberían estar rellenos con textos, creados por los propios alumnos.

Los materiales y la técnica empleada podrían variar con tal de que los alumnos se atuvieran a las mínimas normas de juego pactadas y explicadas al principio de la actividad.

Esta actividad se realizó también dentro y fuera del aula. Y los chicos realizaron su trabajo casi siempre en pequeños grupos.

El resultado lo pudimos contemplar en el aula donde fueron expuestos los murales confeccionados por los distintos grupos.

Creación de un mural gigante para explicar el significado del romancero

Este trabajo pretendía ser la síntesis de lo realizado en las actividades anteriores. Todos los alumnos deberían participar en su confección. A partir de los grupos creados para las anteriores actividades, cada grupo aportaría ideas para levantar un gigantesco mural. Hasta este momento, nunca se había intentado

en nuestro centro semejante tarea. Todos poníamos en duda la capacidad de realización y sobre todo de organización que requería llevar a la práctica semejante idea.

El mural mostraría, a personas poco informadas sobre este tema, una visión de lo que era y significaba el romancero.

Una puesta en común, en clase, sirvió para que todos los aspectos se clarificaran, se hicieran propuestas de modos de organización, se suscitara ideas sobre los medios y materiales que se deberían utilizar.

Antes de que se llevara a la práctica, los encargados de cada grupo presentarían un boceto que tuviera el esquema de los contenidos, dibujos, etc. del mural.

Cuando todos los grupos tuvieron preparado el material, fijamos el día y la hora en que los alumnos deberían poner manos a la obra para ensamblar, sobre un papelón de unos diez metros, los trabajos preparados y seleccionados por el equipo organizador. Durante esta sesión de trabajo, todos los alumnos tendrían encomendada alguna misión o tarea. Si surgían dudas y necesidades habría que solventarlas antes del día fijado. Yo había explicado pacientemente la tarea que deberían realizar; los encargados de la realización eran los únicos responsables directos y por ello se debería preparar muy bien de antemano las dificultades que pudieran surgir.

La sesión de montaje tuvo, al principio, desorganización, titubeos, y hasta conatos de juerga y dispersión. Yo observaba y callaba, esperando que poco a poco se fueran centrando los despistados, porque la mayoría estaba trabajando responsablemente y sabía muy bien lo que tenía que hacer. Habíamos solicitado permiso para continuar la actividad durante dos horas seguidas; pero todos suponíamos que el tiempo resultaría escaso, si cada miembro no aportaba la ayuda necesaria. Los que creyeron que con la aportación de su trabajo individual quedaba terminada su tarea se fueron dando cuenta de que para colgar el mural en la clase tendrían que arrimar el hombro hasta que estuviera colocado.

El mural gigante quedó expuesto en el aula después de dos largas horas de trabajo y la mayoría se sintieron satisfechos de haber podido realizar la pesada pero divertida tarea que se habían impuesto.

Se había cumplido también el objetivo de ver trabajar en un mural a los 40 alumnos de la clase.

Como puede comprenderse, llevar a cabo esta tarea precisa de un espacio libre sin sillas ni mesas. Si gran parte de los 40 alumnos deben trabajar sobre un papelón, éste debe estar extendido sobre el suelo en un espacio libre.

Valoración

Fundamentar la valoración de estas actividades en un examen, en una encuesta o cualquier otro instrumento de medida hubiera estado en desacuerdo con los deseos de los chicos y los míos propios. No obstante, los chicos y yo pensábamos que deberíamos celebrar una puesta en común para valorar lo que habíamos estado haciendo a lo largo de tres semanas largas. Así lo hicimos.

Lo más divertido para ellos —y para mí también— resultó la sesión en que los alumnos ayudados por los profesores compusieron ritmos y melodías a golpe de palmas.

Lo más gratificante para muchos, y quizá lo más angustioso, fue el día de la composición del mural gigante.

Lo más criticado, en fin, resultó la utilización del tiempo. «Las actividades oficiales segaban gran parte de nuestro interés e ilusión», dijeron. Yo también comprendo que la ruptura del tiempo escolar tradicional resulta muy difícil; estamos acostumbrados a salir de una clase para entrar en otra; a continuar mañana lo que hemos dejado de hacer hoy; a seguir mañana en la quinta lección, porque hoy hemos terminado la cuarta.

Creo, por mi parte, que estoy en disposición de afirmar que los resultados son satisfactorios.

Con estas actividades, por ejemplo, se fomentó la creatividad de todos los alumnos de una clase. La creación, con todos sus inconvenientes, es un elemento básico de nuestra pedagogía, porque ayuda a formar alumnos creativos y no simples robots, repetidores de lecciones. Y fomentar este aspecto personal significa dar a cada hombre parte de lo que lleva dentro o, al menos, no negarle sus propias cualidades.

En cuanto a los conocimientos, aspecto que preocupa tanto a los que piensan que la enseñanza consiste fundamentalmente en saber cosas, recordemos que lo aprendido por uno mismo se asimila mejor y resulta más gratificante, más creativo y más vivo.

He podido comprobar que estos trabajos suponen un desahogo y una liberación de la sobrecarga de tensión que acumulan nuestros alumnos a lo largo del curso. Resulta, por ello, primordial que nuestras clases sean poco tensas y sí muy relajantes.

El balance, pues, de estas experiencias es más bien positivo, si se tiene en cuenta, precisamente, los horarios, el número de asignaturas, los métodos, etc. de nuestros centros escolares.

Ésta y otras experiencias, merece la pena que se pongan en práctica. No podemos olvidar por más tiempo que el aula no es la clase del profesor; es o debería ser la clase de un grupo en el que los alumnos se encuentran a gusto y responsablemente preocupados por el futuro.

La mayoría de los chicos del grupo había asimilado qué eran, para que servían los romances, y quiénes los habían utilizado a través del tiempo. Sabía que los chicos, después de estas sesiones, no se olvidarían, serían capaces de explicar y de hablar sobre lo vivido en estas actividades.

La actividad de expresión más aceptada fue la recreación de poemas mediante la expresión plástica. Muchos manifestaban que esta actividad además de agraderle sobremañera les había ayudado a comprender mejor el sentido épico de los romances.

Referían también que se habían dado cuenta de que escribir poemas no resultaba tan difícil, ni tan aburrido como creían antes de participar en la experiencia.



El teatro como experiencia docente

(La Antígona de Sófocles)

**Francisco Javier NORIEGA MOLINOS
María del Pilar SAN JOSÉ VILLACORTA ***

Ahora que se habla con tanta insistencia de la relación entre asignaturas y seminarios, queremos exponer la experiencia que hemos llevado a cabo en nuestro centro, el I.B. Mixto de Peñafiel (Valladolid), con la obra *Antígona* como factor de unión entre las diferentes áreas, durante el curso 1982-83.

Si se tiene el cuidado de seleccionar una obra adecuada, es posible lograr la participación de la mayor parte de los seminarios, así como una colaboración importante y esencial por parte del alumnado.

La obra que se escogió para el periodo 1981-82 fue *Luces de Bohemia*, de Ramón del Valle-Inclán. El resultado fue tan espectacular, y la coordinación entre alumnos y profesores tan efectiva, que para el curso 82-83 se decidió repetir la experiencia del teatro. Se escogió la *Antígona* de Sófocles y se empezó a trabajar desde el mes de octubre con el fin de dedicar a la obra el mayor tiempo posible y obtener, de esta manera, el mejor resultado.

En el presente trabajo, pues, expondremos cómo hemos logrado la relación entre las asignaturas a partir tanto del contenido de la obra en cuestión como de los accesorios indispensables para su puesta en escena (vestuario, luces, escenario, attrezzo...).

La preparación y la definitiva puesta en escena de la obra fue posible gracias a la colaboración entusiasta de la mayoría de los componentes del claustro.

* Profesores del I.B. mixto de Peñafiel (Valladolid).

Objetivos

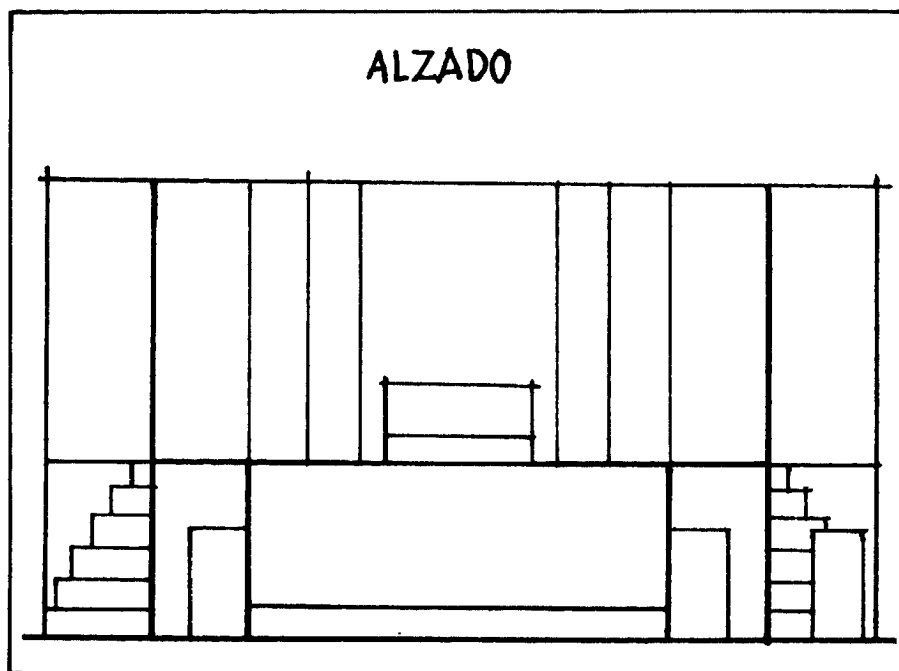
Nuestra intención era la de ir más allá del teatro como una actividad extraescolar sin más, como una experiencia contenida en sí misma y preparada sin cuidar lo accesorio. Queríamos acabar con la idea de que el teatro escolar se debe limitar a obras de contenido fácil e intrascendente y de que no es necesario cuidar lo accesorio, los detalles (luces, maquillaje, escenario, vestuario, etc...) ni proponerse que los actores tiendan a la perfección, ya que la obra va a ser representada ante los compañeros o los padres de los alumnos-actores, público de antemano predispuesto al aplauso largo y entusiasta sin atender a la verdadera calidad.

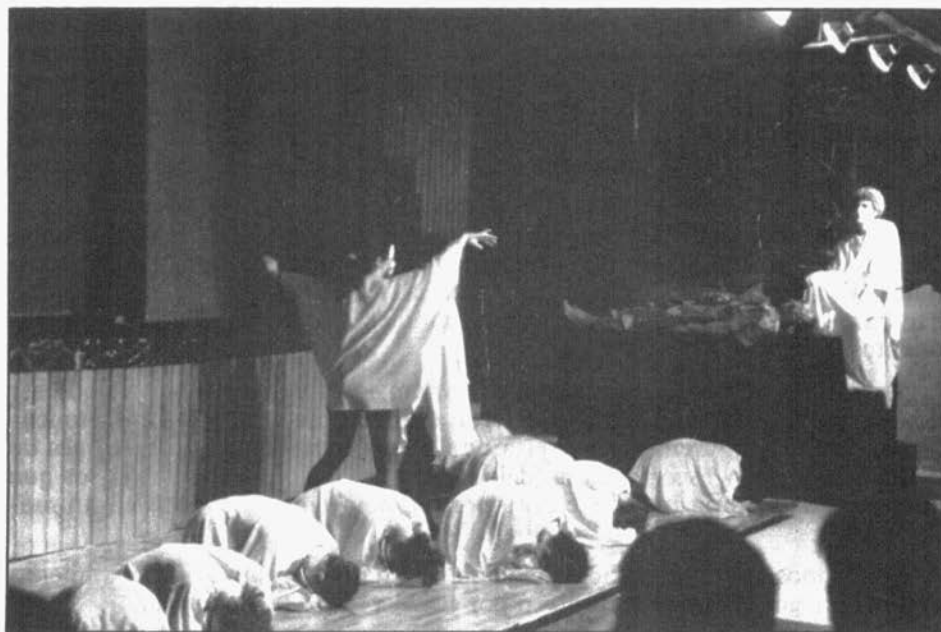
Por otra parte, nuestro propósito también era el de que se obtuviera el máximo provecho cultural en relación con el programa escolar, implicando historia, arte, música, expresión corporal, trabajos manuales de diversa índole...

Se pretendía además que los alumnos tomaran conciencia de sus propias posibilidades para expresar verbal y corporalmente, de forma artística, estados o pasiones que han padecido o han visto padecer.

Enfocábamos también nuestra tarea hacia el despertar en los alumnos la conciencia de lo que significa el trabajo en equipo, de tal forma que quedara patente la importancia de la aportación de cada individuo para conseguir un resultado final plenamente satisfactorio.

Y también, claro está, se quería lograr que este acercamiento al hecho teatral fuera, por sí mismo, un rotundo éxito final sobre las tablas.





Forma de obtener esos objetivos

Antígona fue, repetimos, la obra elegida¹. A partir de ella como ejemplo significativo de lo que es el teatro griego y el hecho teatral en el sentido lato, se comprende que los seminarios de historia, literatura y griego tienen mucho que ofrecer, tanto informando a los alumnos como a quien dirige. Así se puede lograr, por una parte, la formación del alumnado sobre aspectos relativos a la obra teatral, y por otro, que se ponga en escena con la mayor fidelidad posible, fidelidad que forzosamente se ha de ver condicionada por las posibilidades concretas de los escenarios disponibles y otros factores (financiación, por ejemplo).

Hemos podido comprobar que con una obra teatral de estas características el alumnado encuentra una buena oportunidad para ampliar su vocabulario activo. Así mismo se amplía su cultura general al aprender nombre de dioses, héroes y lugares clásicos en un contexto significativo. Se entra además de lleno en la mitología griega y en las costumbres y usos de una sociedad alejada de nosotros más de veinte siglos y que sin embargo está en la base de nuestros conocimientos y de nuestra experiencia.

Hay que hacer notar también que al alumno-actor hay que enseñarle a entonar correctamente y con matices, y a pronunciar con claridad. Hemos podido comprobar que los estudiantes sólo obtienen beneficios con este ejercicio.

Por lo que se refiere a la documentación de la obra a partir de las necesidades materiales para su puesta en escena, el proceso fue así:

¹ Sófocles, *Antígona*, *Edipo Rey*, *Electra*. Traducción de Luis Gil, Ed. Guadarrama, Madrid.

El primer problema fue, precisamente, el de cómo llevar a cabo la puesta en escena de una obra clásica, que requiere mucho espacio físico y un coro obligatorio. Tras las necesarias deliberaciones se optó por una fórmula intermedia entre el teatro clásico y el moderno. De esta manera se pretendía resolver algunas cuestiones de índole práctica (debido, por ejemplo, a las posibilidades reales del centro, tales como presupuesto, mayor alumnado femenino que masculino, etc.).

Se planteó la pregunta de cómo iba a resolverse la cuestión del coro: en nuestro caso se decidió que fuera encarnado por quince alumnas, que llevarían máscaras de varón. El coro no cantaría, tal como sería de esperar, sino que partiendo de la expresión corporal, aludiera con sus posiciones y movimientos, al contenido de la tragedia.

Las máscaras que queríamos que llevaran las muchachas tenían que ser fieles al teatro clásico. Por eso ofrecieron un buen pretexto para la documentación de la obra: creímos que sería una buena idea buscar ilustraciones de máscaras griegas y escoger un modelo a seguir. Tras consultar los libros que la cátedra de historia indicó, se optó por refundir varias máscaras en un modelo ideal.

Decidimos reproducir dicho modelo intentando seguir el procedimiento original griego: el lino se reemplazó por gasa y el yeso por escayola.

Un problema del mismo tipo que el de las máscaras ofrecían los cascos de los guerreros². Se utilizó el mismo procedimiento de búsqueda de documentación para encontrar una muestra auténtica y de nuevo se intentó reproducir un modelo original³.

Los alumnos interesados tuvieron que confeccionar sus propios cascos, con papel o gasa, en escayola, y ellos mismos se ocuparon de su acabado con purpurina siguiendo las indicaciones de los profesores oportunos⁴.

El vestuario era, a la vez que un gran problema, otra magnífica oportunidad de instrucción para los estudiantes. Se consultaron una vez más los libros recomendados, así como algunos apuntes tomados del Museo Arqueológico de Madrid.

Tomando el peplo como base, cada una de las tres alumnas que representaban a Antígona, Ismene y Euridice, se tuvo que confeccionar su propio traje, siguiendo el asesoramiento de los profesores oportunos.

También se consultaron libros para las túnicas de los varones. Entre los modelos que sirvieron de base para el vestuario de los hombres llamaron la atención las ropas de Platón y Aristóteles según el fresco de Rafael en el Vaticano, así como el Auriga de Delfos.

² Queremos hacer notar aquí que, debido al alejamiento que existe entre la tragedia clásica y el espectador del siglo XX (desconocedor del entorno y de los personajes en cuestión), la dirección consideró oportuno que los dos hermanos muertos en el combate, en bandos contrarios, estuvieran presentes en la escena durante toda la obra. No hay que olvidar que en *Antígona* son precisamente Polinices y Eteocles quienes desatan la tragedia, y teniéndolos uno a cada lado del escenario, en plataformas independientes especialmente diseñadas para ellos, el espectador de hoy tiene permanentemente presente el conflicto inicial.

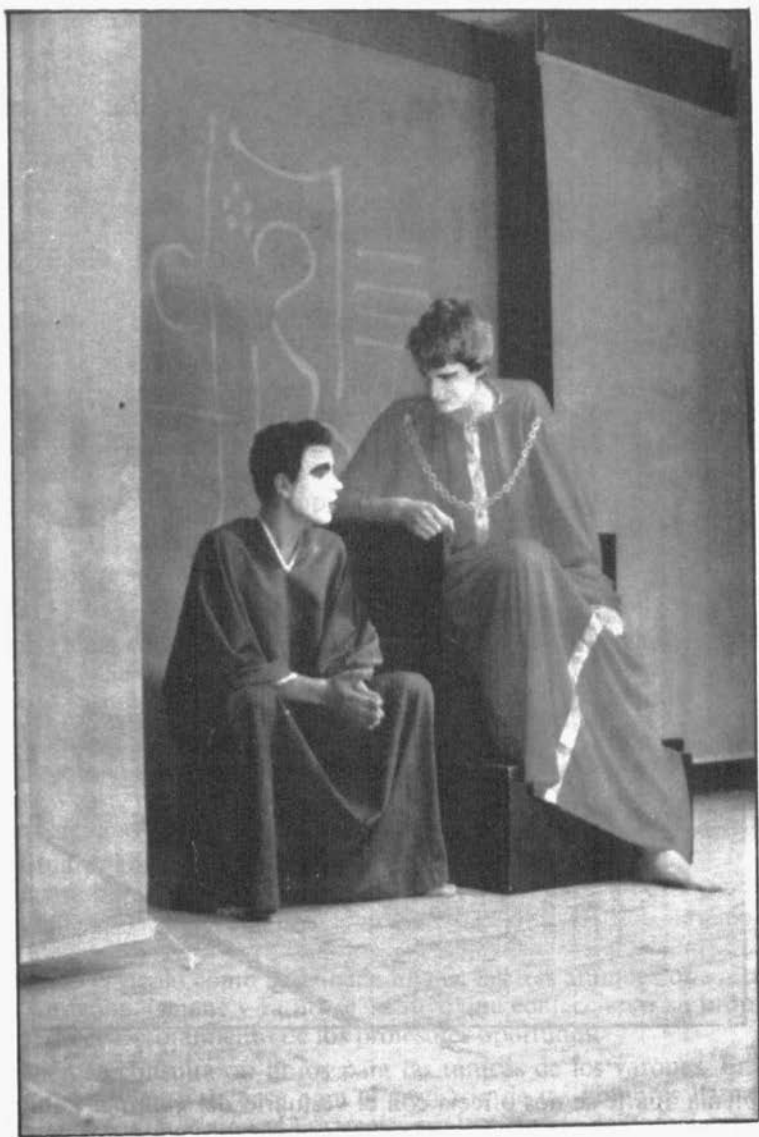
³ Cf. Beltrán Martínez, *Arqueología clásica*, Ed. Pegaso, sin año, p. 478, figura 328.1.

⁴ Los alumnos confeccionaron sus cascos con un globo al que recubrieron con tiras de papel engomado. Luego esperaron que se secara, con unas tijeras les dieron la forma apropiada y finalmente les dieron una apariencia metálica.



Problema aparte se nos ofrecía con el vestuario del *guardia*. Para que su papel pudiera ser apreciado a primera vista por el espectador, nos parecía necesario que fuera con una indumentaria que indicara su función. Cómo lograr una llamativa coraza se presentaba como una cuestión de difícil respuesta si queríamos que los alumnos siguieran tomando una parte activa en el montaje de los detalles de la obra.

Atendiendo entonces al papel que dicho guardia representaba en la obra, un personajillo rastrero y cómico, sin miras más altas que salvar su propia vida al precio que sea y fingir lealtad al tirano, se optó por dar a su traje una forma que acentuara el ridículo. Se diseñó entonces un vestido cuya base era tela de saco sobre la que iban cosidas escamas en tonos brillantes que iban desde el azul claro al oscuro.



Igual confección se utilizó para Eteocles, el hermano de Antígona muerto en la batalla al servicio del tirano, si bien los colores de la armadura irían del amarillo anaranjado al rojo, colores que para nosotros representaban el poder. Queda claro en la puesta en escena que el muerto cayó defendiendo al nuevo rey de la ciudad, que también va vestido en rojo. Se le colocó a la derecha del espectador, lugar de los elegidos.

Para Polinices, el otro hermano caído en la contienda si bien en el campo contrario, se pensó en un vestido sobrio y severo hecho de tela de saco al que no se añadiría adorno alguno. Este muerto, colocado a la izquierda del espec-

tador, no llevaría casco. Se pensó en esta forma de presentación sin ornamentos ante la imposibilidad de sacar al actor desnudo, como en un principio se pensó.

El vestuario del coro nos presentaba problemas específicos. Debido a la función que el coro iba a desempeñar según nuestro enfoque, moderno y esencialmente simbólico y que a la vez es fiel al espíritu clásico, se decidió que sus trajes fuesen una mezcla de los antiguo y lo moderno. Así, las máscaras serían fieles a un original griego, un varón anciano, como ya se indicó y sus trajes, todos iguales, estarían basados en la túnica, pero serían cortos (por la rodilla, para facilitar el movimiento) y dejarían trasparentar una malla negra. La túnica sería de color amarillo-naranja suave por un lado y fuerte por el otro, colores que se repetirán en el ropaje del Corifeo y en las telas que servirían de decorado.

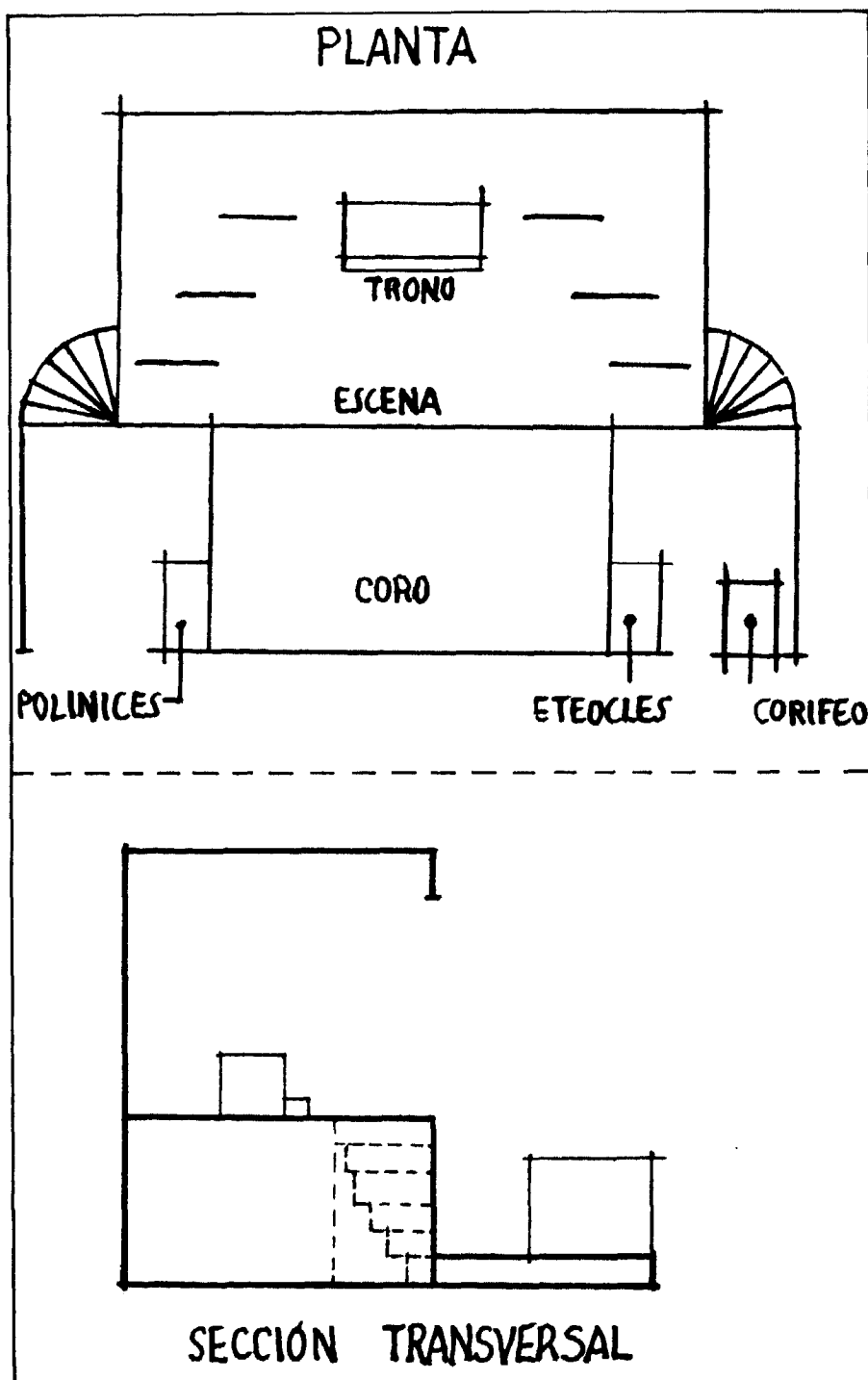
Por otra parte, considerando el papel simbólico que atribuíamos al coro, se buscó otra oportunidad para documentar más la obra. Se decidió que durante la primera escena de la obra, la conversación entre Antígona e Ismene, en la que hablan de la muerte de sus hermanos en la batalla y la decisión de Creonte de que se enterrara a uno sí y al otro no, el coro lentamente iría formando con sus cuerpos la reproducción del friso occidental del Templo de Apolo en Olimpia, que describe la batalla entre los Lapitas y los Centauros, arbitrada por Apolo. Desde este punto de vista, el coro conservaría su función esencial: narrar los acontecimientos que no tienen lugar en escena y glosar lo que ocurre en la misma, pero desde una perspectiva más actual.

Se habrá podido apreciar que hemos dado al color un papel fundamental. El púrpura para el poder, y por eso hemos vestido con tonos cálidos a todos los personajes que tenían alguna relación con él o estaban a favor del mismo (Eteocles de rojo, que murió defendiendo la ciudad; Ismene de rosa, entre la duda de si servir al poder moral representado por su hermana, o al político; Eurídice de blanco –por estar al margen– pero con una cinta roja en la cintura por ser la esposa del tirano; de rosa pálido el mensajero de palacio). Y también en tonos cálidos el vestuario del pueblo junto con el del Corifeo, en colores que, como ya se indicó se repiten en el decorado y se transmiten desde la escena hasta el coro, desde el poder del tirano hasta el pueblo.

Quién está en contra de Creonte va en tonos fríos: Antígona de azul claro; Hemón, su prometido, en verde. Tiresias, el adivino, va de negro, y el guardián, como ya se indicó, entre el azul claro y el oscuro, ya que está al servicio del tirano por conveniencia. Por la misma razón podía haber estado en contra.

Maquillaje y peluquería

El maquillaje supuso otra fuente de documentación. Los actores griegos llevaban máscaras, así como el coro. Nosotros decidimos que no fuera así: el coro, masa uniforme que representa al pueblo, sí las llevaría, pero los actores, irían maquillados de forma especial pues no queríamos perder la fuerza del gesto. Todos los actores serían maquillados idénticamente, como si llevaran máscara: los párpados y los labios rojos; negras las cejas; blanca la cara. Este tipo de maquillaje realizaba la mirada y los gestos faciales. Tiresias, adivino ciego, apareció con los párpados negros y cerrados.



La idea no era original. En la puesta en escena del teatro clásico francés en el siglo XVII se utilizó este sistema que nosotros hemos seguido⁵. Así mismo el teatro oriental utiliza este esquema de maquillaje que refuerza el gesto.

Por lo que se refiere al peinado, creímos oportuno que la mayor parte de los actores saliera con el pelo rizado, documentándose en las estatuas de la Grecia clásica. Los alumnos siguieron las indicaciones y ellos mismos se peinaron de acuerdo con ellas.

Música

Se consideró indispensable que varias partes de la tragedia fueran acompañadas de música, pues dada la distancia entre el espectador griego y el contemporáneo creímos oportuno reforzar con todos los elementos a nuestro alcance el nudo principal de la tragedia, de tal forma que si ésta no llegaba de forma intelectual, pudiese hacerlo de forma vital, intuitiva.

Los fragmentos que se utilizaron fueron sacados de:

- Los cuatro movimientos de la *Marche de l'Esprit* de Mikis Theodorakis.
- *Oedipus Tiranus*, también de Theodorakis.
- *Canto al sol*, Atrium Musicae (música de la antigua Grecia)
- *Actus II, Jucundum mea vita* de los *Catulli Carmina* (Ludi scaenici) de Carl Orff.

La música se seleccionó, primero, por ser griega en su mayor parte, aunque el contenido no tuviese una relación directa con el tema de la tragedia. En segundo lugar, se escogieron estas piezas por su fuerza expresiva. Así en la *Marche de l'Esprit*, fue la potentísima voz de María Farardouri lo que atrajo nuestro interés. En tercer lugar, se eligieron dichos fragmentos porque su ritmo acentuado ayudaba a los movimientos del coro.

La música se reservó, básicamente, para comenzar y acabar la obra, así como para las intervenciones del coro. En este último caso la música se mezclaba con recitaciones del texto de *Antígona* con voces masculinas.

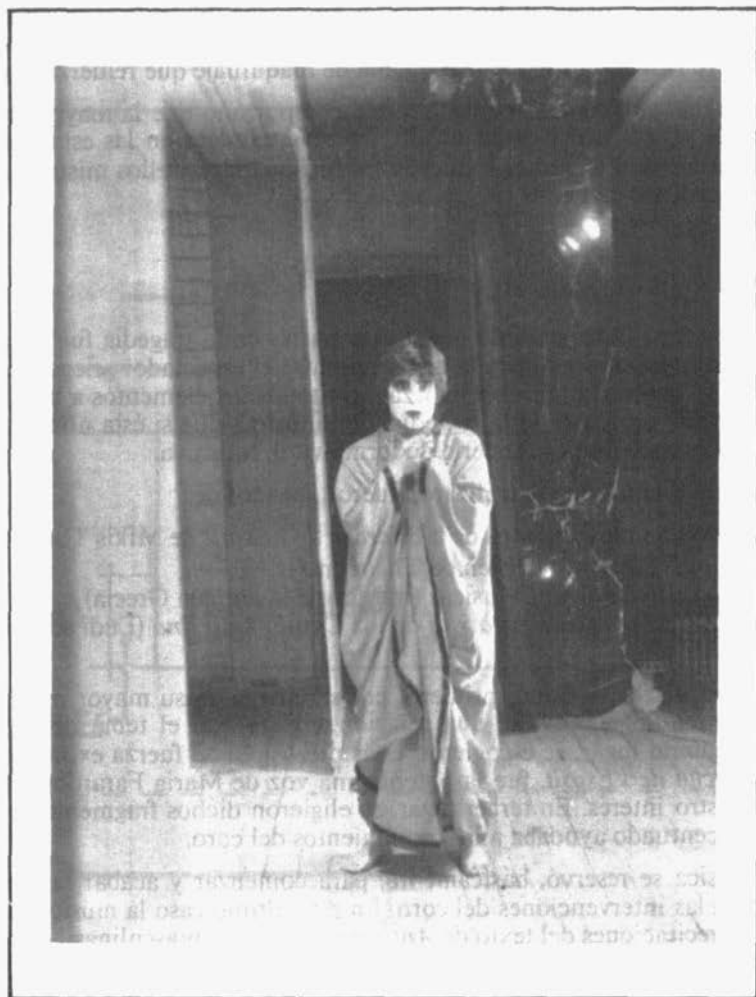
El escenario

A lo largo de este trabajo nos hemos referido en varias ocasiones al escenario. El montaje al respecto estaba concebido de una forma muy simple, a base de paneles de tela en gradación de colores. Hubo que teñirlos a mano pues no pudimos encontrar la gama de colores que estábamos buscando.

El panel central era de color púrpura, símbolo del poder como ya se apuntó. A ambos lados se colocaron otros tres paneles en intensidad descendente hasta el amarillo-naranja, color que, como ya se dijo, une los tonos del decorado con los de los trajes del coro.

Ante el panel púrpura se colocó un trono hecho a base de cubos y prismas, esto es, a base de volúmenes bien definidos de color negro.

⁵ Cf. la película *Molière* dirigida por Ariane Mnouchkine, e interpretada por Le Théâtre du Soleil.



El color negro iría también en el sitial de Corifeo, situado fuera del escenario, muy cerca de los asientos del público, a medio camino entre el coro y el escenario, para indicar así su papel de mediador.

Bajo el escenario principal se extendería el proscenio, donde el coro realizaba sus movimientos alusivos a la obra. El escenario del coro y el de los actores se unían por dos escaleras laterales que permitían, llegado el momento, la entrada de coro en el escenario superior.

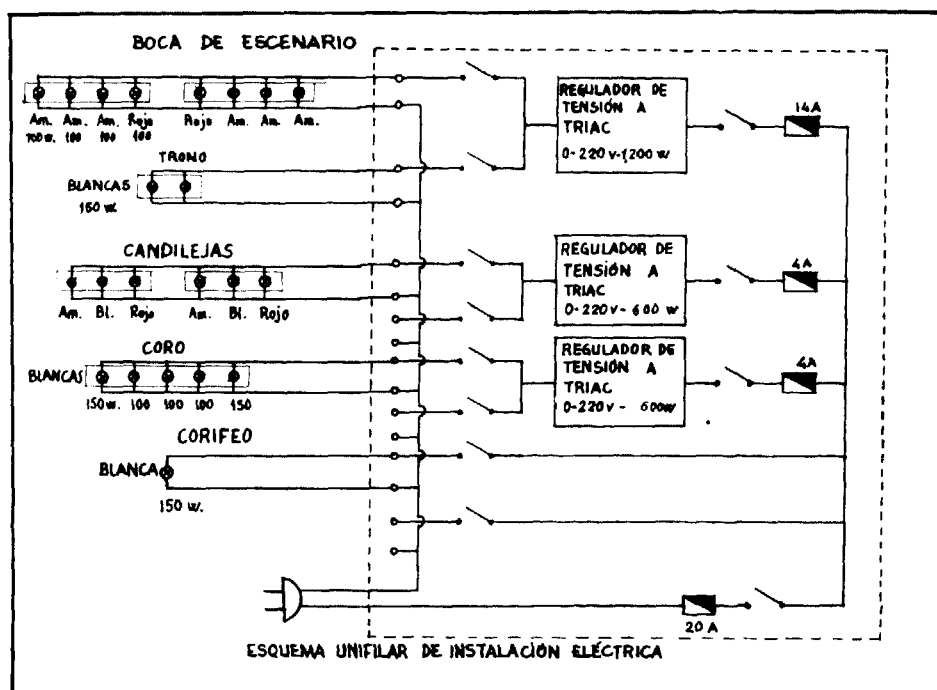
A ambos lados del lugar reservado al coro se elevaban dos túmulos destinados a los hermanos muertos. Uno de éstos, el de Eteocles, iba cubierto por una tela negra brillante y rica, simbolizando un enterramiento con todos los honores, mientras el otro, el de Polinices, iba tapado por una tela gris oscura, arrugada, de la que colgaban telas de saco desigualmente colocadas, aludiendo a la suerte de este guerrero condenado a ser comido por las aves de rapiña.

Iluminación

Parte esencial en el teatro de nuestros días es la iluminación. Todo el esfuerzo realizado por los actores no adquiriría la brillantez necesaria sin la ayuda de unas luces bien colocadas, en cantidad suficiente y con los colores adecuados.

En nuestro caso, la cátedra de física y química se encargó de esto: se colocaron dos focos de luz blanca enfocando al trono desde arriba, un cañón de luz blanca enfocando al trono desde abajo, ocho luces en el techo enfocando al escenario y otras ocho en el suelo mezclando blanco, rojo y amarillo; siete focos blancos iluminando al coro y un foco blanco iluminando al corifeo.

Cada uno de los focos era de 150 vatios, de tal forma que la luz resultaba suficiente dado el tamaño de escenario. El cuadro de luces (ver esquema adjunto) fue confeccionado por los alumnos de física.



Los tonos amarillos y rojos colaboraban, junto con los colores de las telas de escena, para dar una sensación cálida y envolvente, sin aristas; de esta forma se trataba de que el color, tanto en pigmento como en luz, fuese como la tragedia; implacable y sin solución, fatal.

Programa

Con el programa que se entregaba a quienes iban a asistir a la representación se perseguía un doble objetivo: por una parte, nos proponíamos demostrar nuestro agradecimiento a todos los colaboradores; por otra, queríamos acercar nuestro trabajo al espectador, sobre todo a los alumnos ya que a ellos, primordialmente, estaba dedicado el trabajo. En él resumíamos lo que es el teatro griego y nuestra forma particular de entender la tragedia en cuestión.

Para acabar de documentar la obra surgió la idea de ilustrar el programa de alguna manera. Se creyó que lo más oportuno sería hacer un dibujo inspirado en una copia romana del busto de Sófocles, el autor de *Antígona*. La cátedra de dibujo se encargó de la tarea.

La primera puesta en escena se llevó a cabo el 11 de mayo de 1983, dedicada a los alumnos del centro y a los de formación profesional, así como a los respectivos claustros de profesores.

La segunda vez que se representó fue el 12 de mayo, para el pueblo de Peñafiel, ya que estaba incluida en el programa de las fiestas patronales.

Se representó por tercera vez en Valladolid, en el I.B. «Núñez de Arce» el día 20 de mayo de 1983, y una vez más el 21 de diciembre del mismo año a petición del Seminario Permanente de Actividades Extraescolares del I.C.E. en el Teatro «Valladolid», con invitación a todos los centros de enseñanza media de la provincia.

* *

Un trabajo que ha ocupado tantas horas y que ha cuidado el detalle con esmero tenía por fuerza que resultar un éxito en las tablas, y así fue. La obra de Sófocles fue entendida por los actores y por los espectadores, que aceptaron tanto la tragedia clásica como el hecho de que el teatro es un arte que merece la pena cultivar.

Pero quizás lo más importante fue que todos los alumnos se dieron cuenta de que en el trabajo en equipo no hay tareas secundarias ni pequeñas, y que cada uno ha de hacer su tarea, cualquiera que sea, con la máxima perfección para que el resultado final sea un éxito.

En este tipo de trabajo en equipo es tan importante la tarea del protagonista como la del actor que apenas está unos minutos en escena, la del maquillador como la del encargado de la iluminación.

Se logró, así mismo, que la información que habían adquirido en las diferentes asignaturas cobrara vida por sí misma al estar todos embarcados en la tarea de conseguir un objetivo común: lograr el mayor esplendor para la obra, de tal manera que el espectador quedara cautivado por lo que allí se le ofrecía.



Otro montaje de Tres sombreros de copa

Manuel AMADOR *
Francisco CARRERAS *
Melquíades PRIETO **

Es muy probable que en tu instituto se esté ensayando también una obra de teatro. También, con toda probabilidad, la obra en cuestión no pase de ser una de tantas escenificaciones estudiantiles: una buena excusa para llenar unas horas de la semana cultural, de la fiesta de fin de trimestre o curso, o como medio de sacar unas perrillas para «un viaje de estudios», etc. Quizá tu mismo te hayas responsabilizado de su montaje y no te guste el tono de retórica que emplean tus compañeros para hablar de los «locos del teatro». Excepcionalmente tal vez pertenezcas a un centro donde el teatro sea «respetado» e incluso reconocido. Nosotros, los integrantes de esta experiencia, éramos, en el curso 82-83, alumnos y profesores del I.B. mixto de Telde (Las Palmas), un centro donde no existía especial apoyo para estas otras actividades, pero que tampoco ofrecía mayor resistencia que la inercial.

Nacimos como grupo aficionado, no encuadrados en ningún curso académico como tal, sin compromiso oficial alguno (no había fecha de estreno ni cosa parecida), ni tan siquiera como actividad promovida por un seminario didáctico concreto. Tampoco supone esto que nuestra aparición fuera de la nada¹. Digamos, para entendernos, que lo único que perseguíamos era, simplemente, *hacer teatro*.

* Alumnos de C.O.U. en el I.B. mixto de Telde (Las Palmas).

** Profesor agregado de lengua y literatura españolas en Jaraiz de La Vera (Cáceres).

¹ En el curso anterior un grupo de este mismo centro había recibido un premio nacional de «Viajes culturales por España», del M. de Cultura, por un proyecto de itinerario teatral por España.

Formación del grupo

Como en cursos anteriores, en su inicio, la vicedirección del centro convocó reuniones exploratorias para conocer cuáles eran las posibles comisiones (así se llamaban), responsables de las distintas y tradicionales actividades culturales. La de teatro como tal ni tan siquiera fue anunciada, a la espera de que alumnos y profesores interesados en ello se organizaran por su cuenta.

Así las cosas, cuando ya había transcurrido el primer mes de clases, con los horarios ya fijos y las conversaciones de pasillos muy adelantadas, se reúne por primera vez el embrión originario del grupo (no más de cinco personas) que posteriormente participó en el montaje de *Tres sombreros de copa*.

Como primera medida, se bautiza al neonato colectivo teatral con el nombre de «Los gusanos», intuición muy ajustada de lo que se veía venir. A continuación, sus miembros se autodeclaran productores asociados y comité de lectura en busca de un texto que diera pie al ruinoso negocio de un montaje teatral. Sin más dilación repartimos, según nuestras afinidades, cada una de las parcelas de responsabilidad de todo espectáculo teatral. Desde aquel momento nos convertimos en: director artístico y escenógrafo; ayudante y regidor; atrezzista y utilero; diseñador de carteles y vestuario, y responsable de actores y «relaciones públicas».

Elección del texto

Entre todos fijamos las condiciones que debía reunir el «texto ideal» para su adecuada *representación*:

- Verdadera significación en la historia teatral española.
- Universalidad de su tema central.
- Fácil escenificación en el salón de actos de nuestro instituto (vid. epígrafe de escenografía).
- Un número de actores que estuviera dentro de nuestras posibilidades de «contratación».
- De época actual, para evitarnos problemas añadidos de filología o de versificación.
- Un vestuario y mobiliario sencillo y en cualquier caso que fuera factible en nuestro taller².
- Que, en lo posible, tuviera un tratamiento humorístico, aunque esta no fuera una condición indispensable.

Después de un mes de lecturas y de reuniones periódicas fuimos dejando textos de Valle, de García Lorca, del teatro realista de posguerra, o de los últimos éxitos de la década de los 70, para por fin centrarnos en la obra de Jardiel Poncela y Miguel Mihura.

² Varios de los integrantes del grupo habían aprendido en el año anterior las técnicas de modelación y de uso de papel en el escenario. Se habían montado también *Viva el duque nuestro dueño* de J. L. Alonso de Santos y *Lisistrata* de Aristófanes.

La decisión última se inclinó hacia *Tres sombreros de copa* porque reunía, para nosotros, ciertas ventajas:

- Era un hito en el teatro de este siglo.
- Sus propuestas innovadoras se mantenían vigentes ³.
- Exigía un solo decorado para toda la representación.
- Un número de actores, aunque amplio, relativamente controlable (vid. epígrafe de reparto de papeles).
- Un tipo de humor que rápidamente enganchó a los casi neófitos faranduleros.

Preparación del texto

Durante el período de lectura habíamos manejado un solo ejemplar de la edición de Jorge Rodríguez Padrón ⁴ que incluye una amplia introducción sobre distintos aspectos de la obra teatral de Mihura y, en especial, valiosas observaciones en torno a la gestación y significado del texto en estudio. De inmediato, compramos otros cuatro ejemplares de la misma edición y un ejemplar de las publicadas por Castalia ⁵ y Narcea⁶, que eran, según nuestras noticias, los estudios más completos y recientes que estaban a nuestro modesto alcance.

Con este somero bagaje bibliográfico, cada elemento dedicó sus esfuerzos a tapar lo mejor posible los rotos que iban apareciendo en la preparación individual de la parcela encargada a su cuidado. Con todo, cada uno se apañó como mejor pudo y así, al cabo de quince días, disponíamos además de los estudios citados, de un número indeterminado de textos de historia (manuales, libros de consulta, libros de texto, etc.), nuevos ensayos teatrales⁷, revistas de información general, publicaciones especializadas en teatro⁸, viejas carteleras de cine, etc.

Inmersos ya en el agitado mundo de la cultura de los años treinta y a la vez en la anécdota personal de Mihura, pasamos, sin casi darnos cuenta, al desmenuzamiento de la comedia para penetrar así en ese peculiar mundo del aparente sinsentido, llamado más tarde «humor codornicesco».

Para evitar una engorrosa prolijidad exponemos a continuación el esquema básico usado ya desde los últimos días de noviembre:

³ En coincidencia con nuestro montaje, el C.D.N. repuso esta misma obra en el María Guerrero de Madrid.

⁴ MIHURA, Miguel, *Tres sombreros de copa*, Edición de Jorge Rodríguez Padrón. Ed. Cátedra, 1982.

⁵ MIHURA, Miguel, *Tres sombreros de copa*, edición, introducción y notas de Miguel Mihura. Ed. Castalia, Col. «Clásicos Castalia» nº 80, Madrid, 1982.

⁶ MIHURA, Miguel, *Tres sombreros de copa*, comentario de Emilio de Miguel. Ed. Narcea, Madrid, 1978.

⁷ RUIZ RAMÓN, Francisco. *Historia del teatro español. Siglo XX*. Ed. Cátedra, Madrid, 1975.

AMORÓS, Andrés; MAYORAL, Marina; NIEVA, Francisco, *Análisis de cinco comedias*. Ed. Castalia, Madrid, 1979.

⁸ Primer Acto, nº 10, Madrid, 1959.

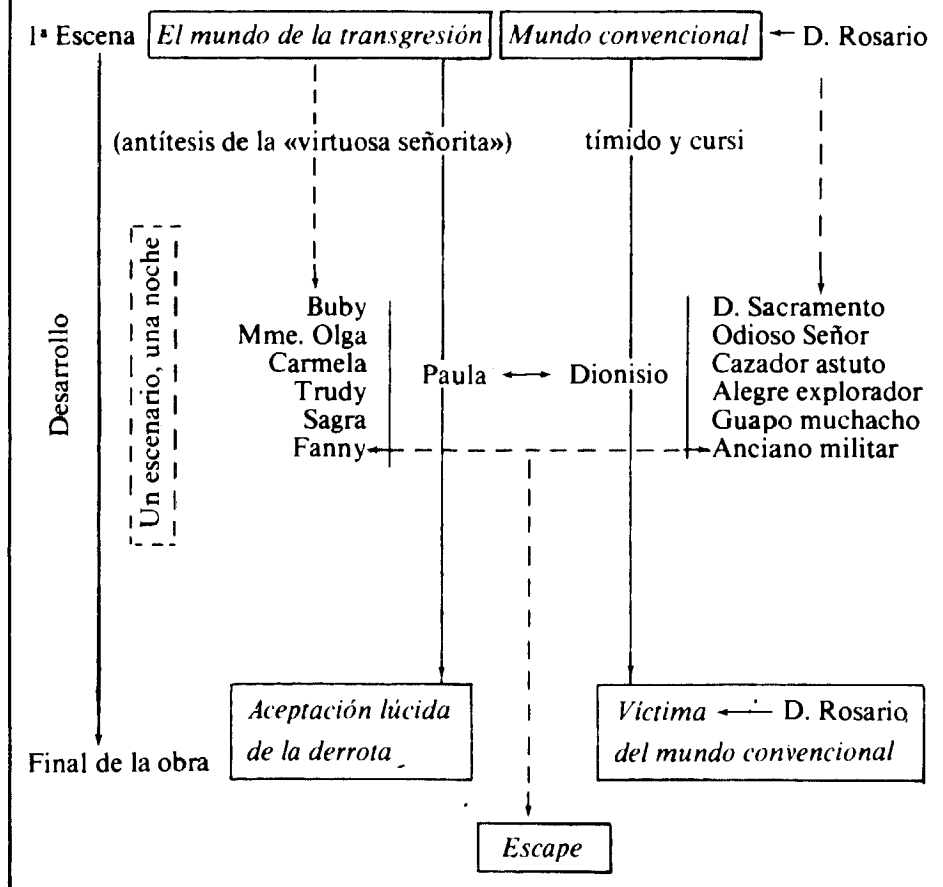
Antecedentes de la época:

- ebullición cultural de los años 30.
- vanguardismos («lo inverosímil, lo desorbitado, lo incongruente, lo absurdo, lo arbitrario, la guerra al lugar común y el tópico, el inconformismo»⁹).

Antecedentes personales de M. Mihura:

- Viaje con la compañía de Alady.
- Forzado rompimiento amoroso con una novia suya.
- Enfermedad.

Disposición de los elementos dramáticos:



Entramado de relaciones en Tres sombreros de copa.

⁹ Cfr. MIHURA, ob. cit. prólogo a la edición propia.

Los personajes y su asignación

Asentado el funcionamiento interno de la pieza y ya en la primera semana de diciembre, iniciamos el estudio de los personajes desde el punto de vista de la interpretación.

Repartimos el elenco en cuatro grupos según las más viejas tradiciones de la producción teatral:

1º grupo: 2 | *Vedette* – Paula
 | *Galán* – Dionisio

2º grupo: 4 primeras figuras | D. Rosario
 | D. Sacramento
 | Buby
 | El odioso señor

3º grupo: 10 característicos
 con palabra o escena | Fanny
 | Sagra
 | Trudy
 | Carmela
 | Madame Olga
 | El anciano militar
 | El cazador astuto
 | El guapo muchacho
 | El alegre explorador
 | El romántico enamorado

4º grupo: Un número indeterminado
 de figurantes (como mínimo éstos) | Un indio
 | Un viejo lobo de mar
 | Un árabe
 | 2 bailarines
 | 3 cotillas
 | 2 chulos (él-ella)

Cada uno de los integrantes fijos del grupo se había hecho cargo provisionalmente de alguno de los papeles y a su vez buscaba candidatos nuevos. De este modo en pocos días conseguimos suficientes aspirantes. El método de selección puede resumirse así:

1.º Localización de aquellos alumnos que ya habían participado en alguno de los montajes del curso anterior y propuesta para un personaje determinado (se le contaba someramente de que se trataba pero no se le daba texto).

2.º Conseguido su compromiso inicial se le citaba para un día concreto y pasaba una pequeña prueba sobre una escena, a partir de su propia improvisación.



3º Desánimo inmediato de una buena parte de los interesados y elección de entre los que más posibilidades ofrecían para amoldarse a un trabajo de esfuerzo continuo.

Cuando llegan las vacaciones de Navidad teníamos «solucionados» los personajes de mayor empeño (los tres primeros grupos) a excepción de *D. Sacramento* y del *Anciano militar*, que se nos resistían, debido, muy probablemente, a que ambos tipos caricaturescos suponen una mayor experiencia vital.

El elenco definitivo no lo conseguimos hasta muy avanzado el mes de febrero, pero los ensayos se iniciaron regularmente en enero gracias a que de los principales papeles se hacían cargo los más experimentados y de mayor compromiso con el proyecto inicial. En total éramos tres profesores y veintidós alumnos (mañana, tarde, noche, B.U.P. y C.O.U.) y una ex-alumna.

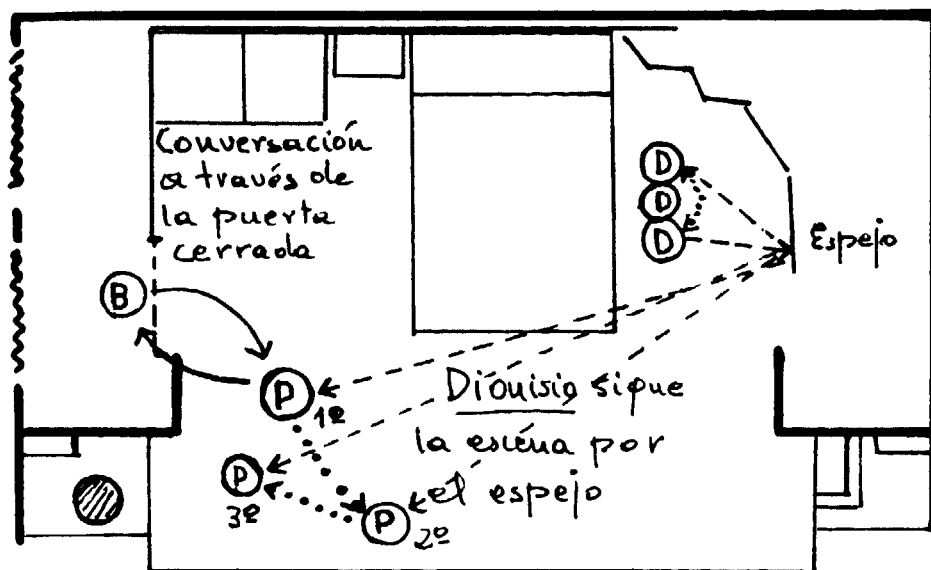
Ensayos

Al tener una procedencia académica tan diversa, fue preciso establecer un turno de ensayos amoldable a los distintos horarios de alumnos y profesores. Se dedicaban, como término medio, unas seis horas semanales a los ensayos: cuatro horas especialmente dedicadas a las escenas de parejas o tríos y otras dos a escenas de movimiento.

La sesión se iniciaba con una lectura de mesa, comentada muy al detalle por el director o ayudante, para pasar de inmediato a la improvisación sobre lo leído. Para fijar movimientos generales, nos ayudábamos de unos sencillos apuntes trazados a partir de las improvisaciones anteriores:

1^{er} acto: entrada de Paula.

Luces: fondo, proscenio y paredes laterales.



(B) Buby, (P) Paula y (D) Dionisio

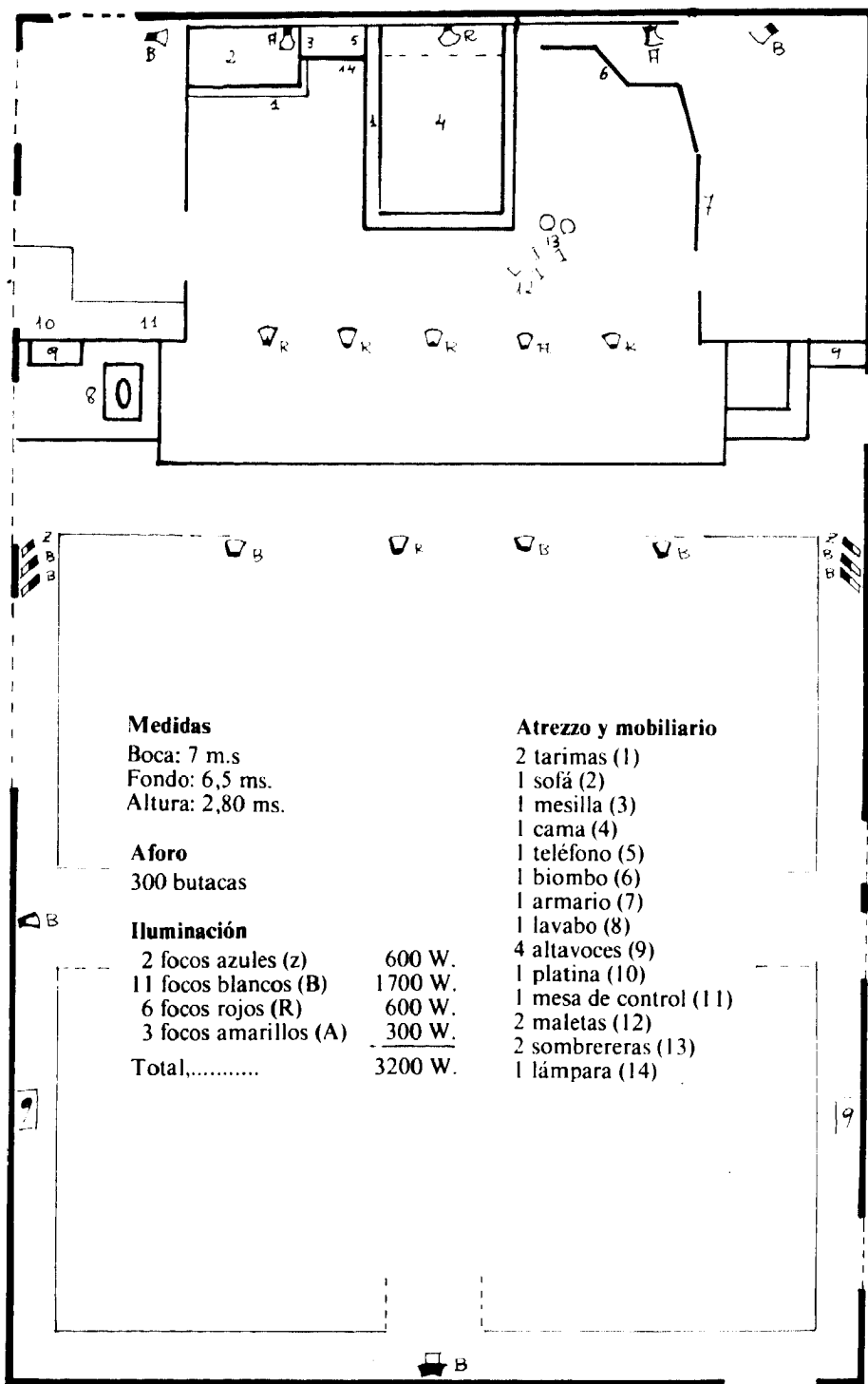
De este modo quedaban fijados los hallazgos precedentes y cada actor podía evolucionar sobre lo ya dominado hasta conseguir que su personaje fuera tan tópico como su arquetipo exigía y tan propio como para ser de creación individual.

Fueron especialmente duras las sesiones dedicadas a conseguir ritmo; *Tres sombreros de copa* es una obra maestra de la alternancia: escenas íntimas se resuelven en jolgorios mayúsculos (presentación de los personajes en el 1^{er} acto, inicio y final del 2º, entradas de D. Sacramento y D. Rosario en el 3º, etc.) No menores fueron los problemas planteados por las réplicas del humorismo de Mihura. Se juntaba ahí la difícil apropiación verbal del chiste con la obligada «naturalidad» dentro la escena más absurda y descabellada.

Escenografía

Como puede comprobarse en el croquis adjunto, nuestro escenario presentaba unas peculiaridades que lo hacían, en principio, poco adecuado para ningún montaje que exigiera entradas y salidas de distintos puntos: no hay puerta de foro y el espacio de la derecha queda incomunicado para cualquier movimiento posterior.

Tres sombreros de copa exige dos entradas practicables (una lateral y otra de foro) y una tercera para balcón (sin salida). Pese a tal despropósito la solución adoptada demostró ser funcional y estéticamente atractiva: colocando

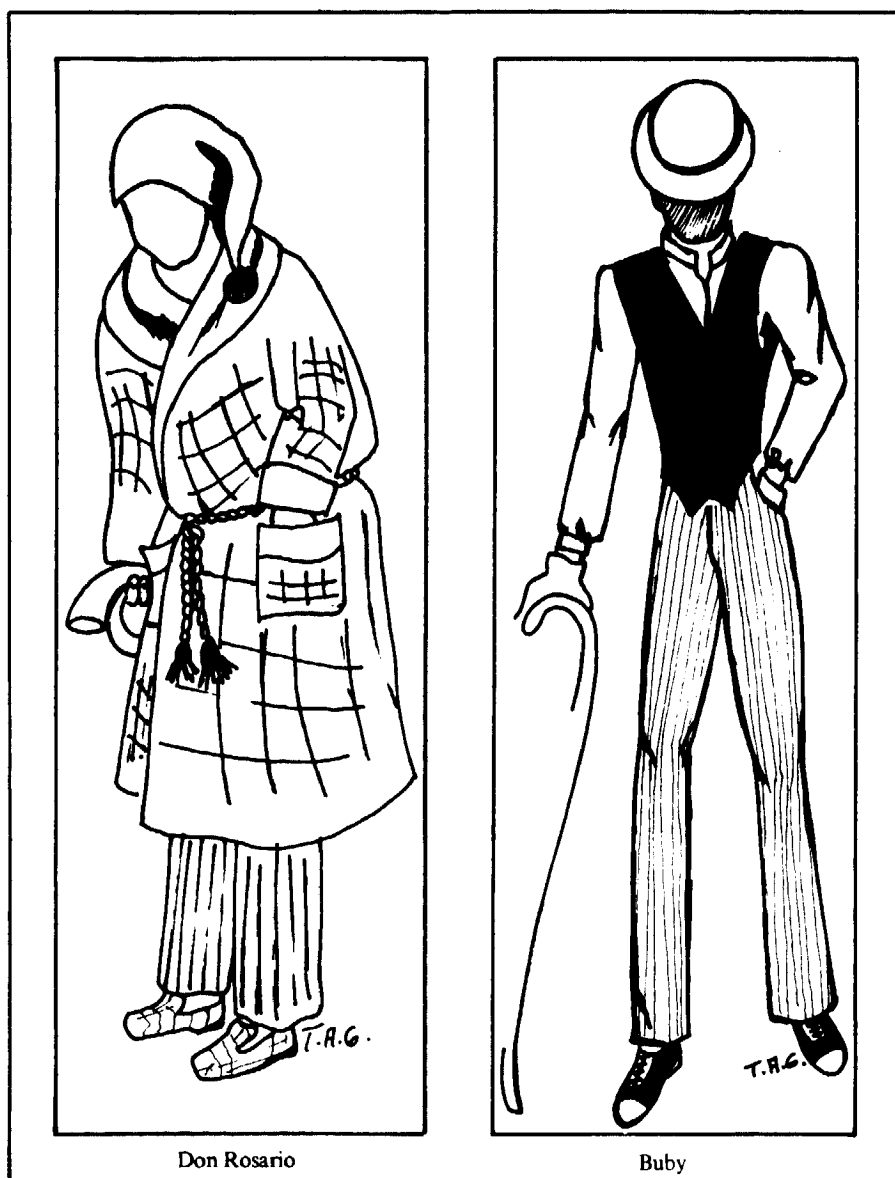




unas simples mesas de madera se incorporaron al escenario los dos recodos del pasillo delantero. De este modo la ventana allí situada se convirtió en el balcón de «las lucecitas de las farolas del puerto» y el rincón contrario en el lavabo. Con esto, la escena giraba sobre la cama central y nos permitía practicar a la izquierda del espectador la puerta de la habitación contigua y a su derecha la del foro.

Hecho el esquema del escenario, faltaba el diseño de una escenografía directa y chocante que transmitiera todo lo que de patetismo hay en esta farsa con fondo trágico. Nuestros posibles espectadores, desconocedores en su gran mayoría, de la obra de Mihura debían saber, de inmediato, que asistían a una muy especial noche en la vida de un joven tímido y cursi que tiene ante sí la posibilidad de redención y no se atreve con ella. ¿Cómo lograr transmitir ese sentimiento de frustración, sin traicionar el espíritu del texto? Pues a partir de él.

Desde el inicio del proyecto nos había llamado la atención la insistencia con que D. Rosario alaba la dichosa habitación de su hotel, que, por lo que él nos cuenta, se cae a pedazos (recuérdese, entre otras, la primera escena en que obliga a Dionisio a meterse debajo de la cama para encontrar un trozo de madera en buenas condiciones).



Desde esta intuición, pasamos a diseñar una habitación que mantuviera todos los elementos del mobiliario que Mihura detalla en su acotación inicial pero que a la vez transmitiera una sensación de ruina.

Colocamos unos soportes de madera todo alrededor del escenario, los unimos entre sí con cuerdas y tablillas y, sobre ellos, fuimos tendiendo capas de papel de desecho que previamente habíamos ablandado en agua, yeso y colorante. Al paso de los días, todas las paredes quedaron rígidas, escayoladas, pero a la vista del espectador en ruina total.

Una vez fijo todo el almacén, montamos la puerta de la habitación (debía resistir varios portazos) y la puerta del ropero, con espejo, pero sin cuerpo: no iba a ser visto por el público y así se facilitaba la salida de la pareja que se encierra en él durante el segundo acto.

El sofá y la cama, centro de las escenas más importantes, los subimos en dos tarimas con lo que conseguíamos que todo el público tuviera una visión adecuada y que se rompiera el convencionalismo del interior de nuestra habitación.

Como remate del decorado introdujimos los pequeños detalles de atrezzo: interruptores de luz, sombrereras, maletas, jarras de agua, etc., y un teléfono de horquilla conectado al aire.

Resuelto el espacio principal, trazamos el esquema de actuación de los veinticinco actores que intervienen en el baile del segundo acto:

- al abrir las cortinas bailan ritmos de *jazz* (19 actores). Por las puertas de la sala aparecen, con algarabía, los figurantes más decorativos: indio, viejo lobo de mar, árabes, etc. (la luz del proyector los seguirá en todos sus movimientos).
- mientras suena, ahora, la voz de Ella Fitzgerald, descienden del escenario los actores sin parlamento. Se pierden, sin dejar de bailar, por las puertas del fondo.
- las parejas del escenario colocan sus frases con las caídas de la música.
- abandonan todos progresivamente la escena múltiple, dejando a Dionisio en la cama y a Paula y Buby en el sofá.

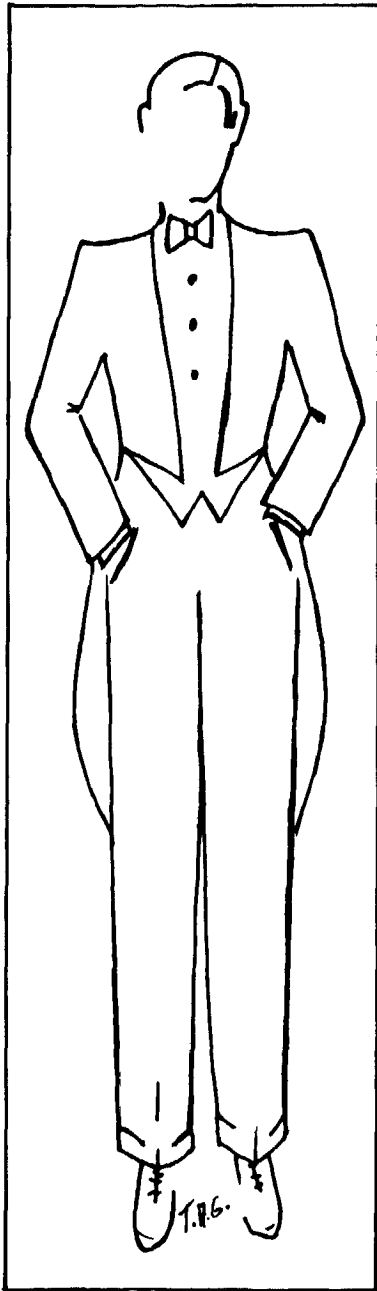
Iluminación

La iluminación de este entramado se dispuso en cuatro niveles de enfoque, todos controlados desde la mesa de dirección:

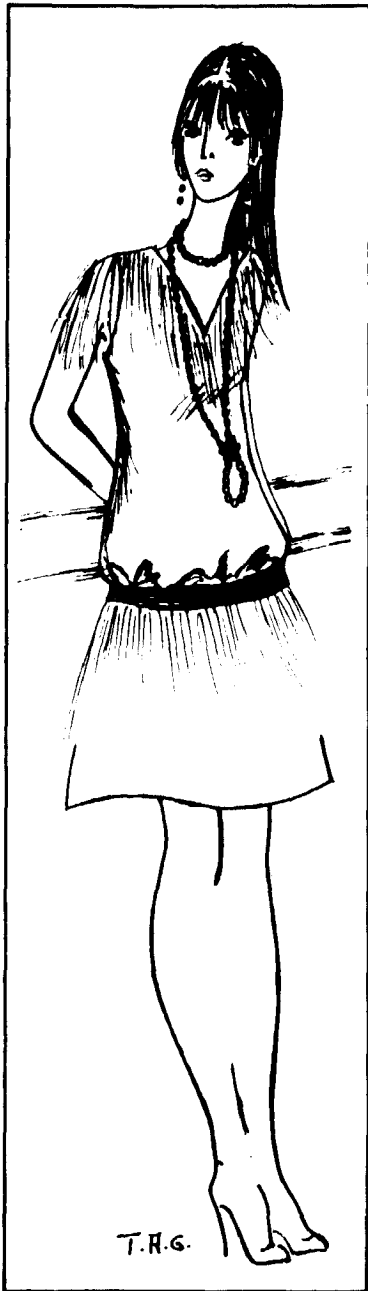
- 1.- Pared del foro, en tonos blancos, rojos y amarillos para «vaciar» el fondo de la habitación (500W).
- 2.- Techo del proscenio con predominio del rojo para crear un ambiente de ebullición y, a su vez, entonar todos los elementos de la acción (500W).
- 3.- Paredes y techo del patio de butacas: blancos y azules que aportaban la luz de representación, variable según las escenas (1800W).
- 4.- Foco blanco del proyector de cine que usado a modo de cañón seguía determinadas escenas en el baile del segundo acto (300W).

Vestuario y maquillaje

Convencidos de que el aspecto externo de cada personaje necesitaba ser remarcado para lograr esa evidencia a la que hacíamos referencia anteriormente, pedimos a nuestra patronista que diseñara los figurines dentro de la



Dionisio



Paula

moda de la época, pero sin ajustarse en exceso. Fue así como las chicas del ballet aparecieron tan «alegres» y Buby como un negro de película americana, (ver figurines).

La confección fue resuelta artesanalmente, con telas baratas (forros) y con la requisa de viejos trajes familiares. El maquillaje no ofreció grandes dificultades, por su modestia; la excepción fue la de Buby, a quien ponerse bien negro le llevaba una larga hora de cremas.



Carteles y programas

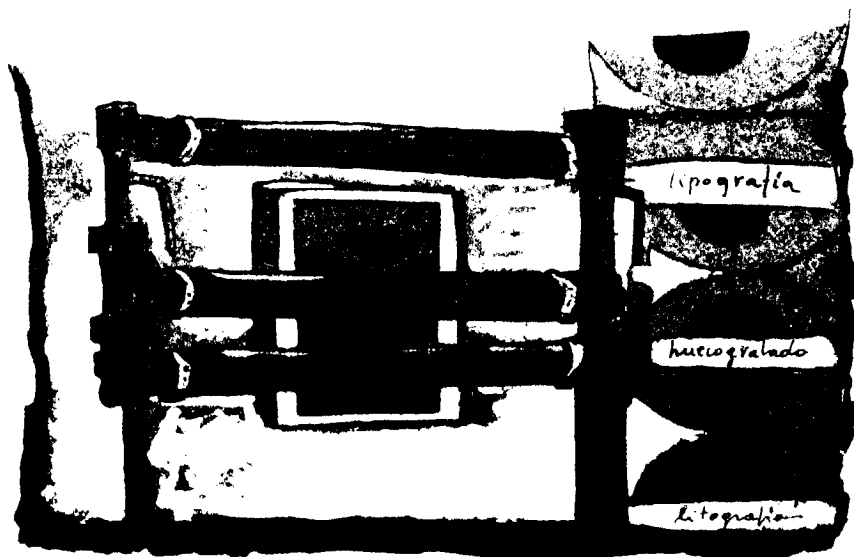
Cuando la fecha del estreno se fue acercando, el responsable de las relaciones públicas hizo que periódicamente fueran apareciendo, por las paredes del centro, unos carteles anunciadores. Al principio incluían mínimas referencias de texto, autor, y grupo, para ir progresivamente aumentando en frecuencia, tamaño e información a medida que nos íbamos acercando a la representación. En la última semana se colocaron los definitivos, se difundió la noticia por las radios locales y se multicopiaron los programas de mano.

Representación

El día treinta de mayo, sábado, a las once de la mañana, con el salón de actos abarrotado de público se estrenó con el éxito merecido. Se repuso en varias ocasiones.



Técnicas de la creatividad



«Collage»

(Análisis y síntesis en el conocimiento y en la experiencia artística)

Eliacer CANSINO MACÍAS *

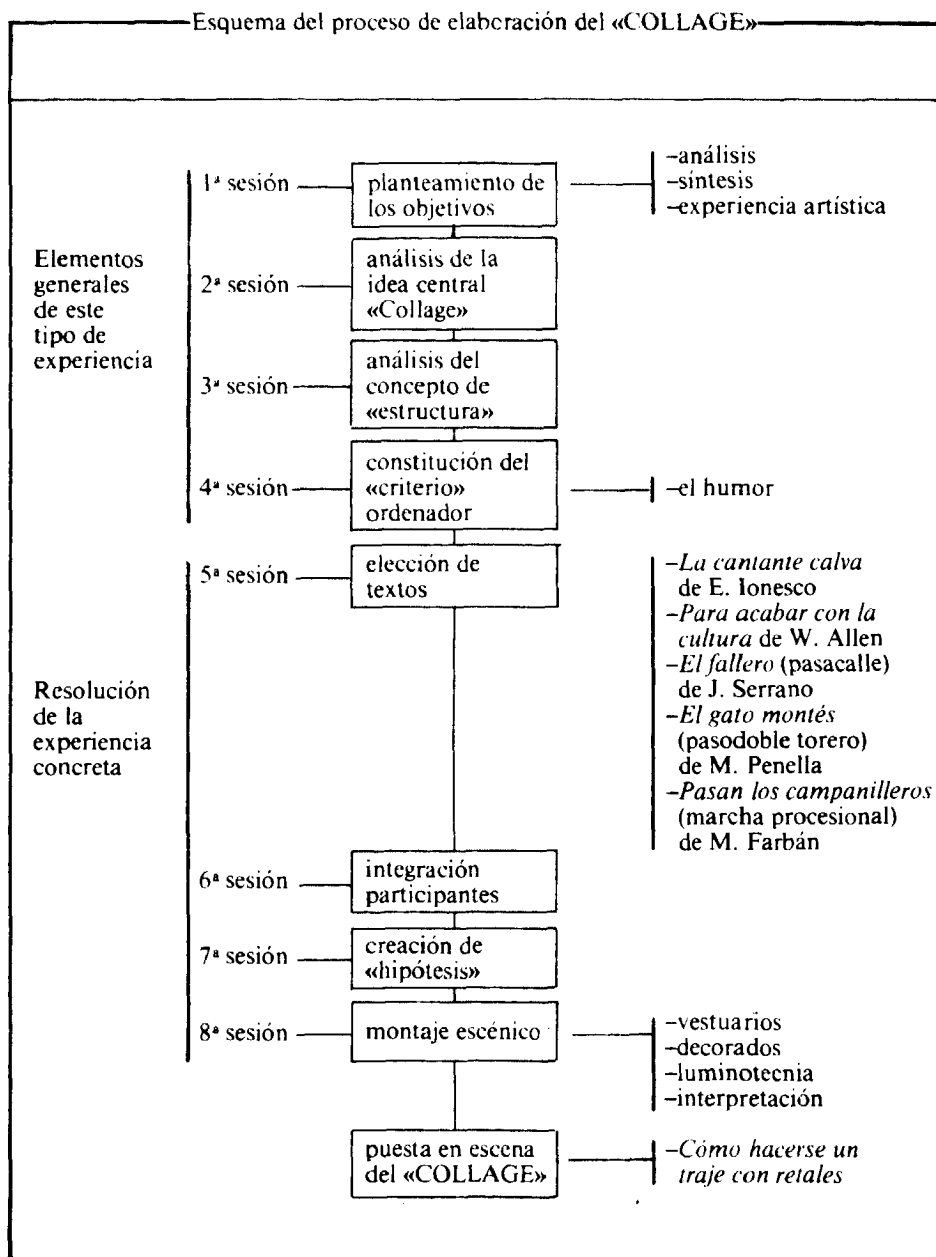
La educación ha de ser siempre una realidad viva. El anquilosamiento, la rutina, el olvido de la realidad presente y la pérdida de las motivaciones son siempre los peores enemigos de un proceso educativo. De ahí que se haga necesaria la adaptación progresiva de programas y métodos. Por ello, y dado el interés que las actividades culturales logran despertar en el alumno, así como la posibilidad que éstas ofrecen de trabajar en un proyecto común, vivificando la lenta cadencia de las clases, hemos llevado a cabo la experiencia que a continuación describimos y que hemos denominado: «COLLAGE: *análisis y síntesis en el conocimiento y en la experiencia artística*».

Aunque originariamente la idea surgió en el contexto de unas clases de filosofía en torno al «Análisis y síntesis de la metodología del conocimiento», hemos preferido, en la exposición, no incidir sobre este hecho, ya que la funcionalidad de estas dos operaciones –analizar y sintetizar– son propias de cualquier quehacer intelectual; además esto permite llevar a cabo la experiencia en contextos más generales.

A continuación exponemos gráficamente un esquema del conjunto de las actividades y de su desarrollo progresivo. Para su recta interpretación debemos hacer constar que las «sesiones» no corresponden a un sólo acto, sino a

* Catedrático de filosofía del I.B. «Los Alcores» de Mairena-Viso del Alcor (Sevilla).
Colaboraron los siguientes alumnos: M^a Dolores Bonilla Cuevas, J. Miguel Brenes Rodríguez, M^a Angeles Cadenas Lara, Beatriz Carrión Carrión, Sofia Fernández Rojas, Virtudes Guillén López, M^a Dolores Jiménez García, José Antonio López Roldán, Francisco Morillo Benítez, Jesús Morillo Bonilla, Antonio Ortiz Guerrero.

un conjunto de días variables según la necesidad e interés. De estas *sesiones* unas son teóricas (constituyen la estructura ideológica del proyecto) y otras prácticas (realización concreta del trabajo):



1ª Sesión: Planteamiento de los objetivos generales

En nuestra experiencia educativa nos encontramos, a menudo, con dos problemas importantes:

1º. La dificultad con que se encuentra el alumno para resolver problemas de análisis y síntesis en la organización de cualquier unidad didáctica.

2º. La dispersión de sus conocimientos y, por tanto, la ausencia de una estructura mental que les permita organizar los distintos saberes en una visión coherente de la realidad.

Ante estos dos problemas, «circunstancias» de las que parte nuestra actividad educativa, hemos diseñado una experiencia que, tomando como base la construcción de un *Collage Teatral*, permita salvar las dificultades anteriores y lograr los siguientes objetivos generales:

1. Conseguir que el alumno logre realizar sin dificultad los procesos de análisis y síntesis.
2. Comprensión del concepto de *estructura* como elemento que permite la integración y desintegración del conjunto.
3. Aprendizaje en la utilización de *criterios*, base indispensable de cualquier proceso de análisis y síntesis.
4. Integración de estos conocimientos en una realidad más amplia, en este caso la *experiencia artística*.
5. Aprendizaje de la colaboración en grupo: diversificación de actividades, puesta en común de ideas, ayuda mutua.
6. Extensión de los resultados de la experiencia a la comunidad educativa.

2ª Sesión: ¿Qué es un «collage»?

Entendemos por «Collage»: aquellos cuadros hechos de diversos materiales, en principio heterogéneos, pegados en un lienzo, y que en su conjunto forman un todo con sentido en sí mismo.

La misma definición del *collage* nos pone en la pista de los objetivos planteados: análisis y síntesis. Se trataba, pues, de analizar los elementos sueltos, comprenderlos e integrarlos en un conjunto coherente.

Tomando como instrumento de trabajo la propia definición del *collage* iniciamos una reflexión en torno a ella. Surgen de ahí varias reflexiones; sin embargo son de destacar, fundamentalmente, tres:

1. Discusión en torno a la idea de cómo ejecutar por nuestra parte un *collage teatral*. La cuestión central puede describirse así: *¿cómo es posible «traducir» un fenómeno estético pensado, en principio para la pintura, al teatro?*

En este sentido la reflexión nos lleva a la conclusión de que un lienzo no es más que un *espacio artístico* en el que ha de ser plasmada una idea mediante la línea y el color. Como tal *espacio artístico* la escena teatral cumple

la misma función que el lienzo, sólo que tridimensional y con la posibilidad de un movimiento real de las imágenes y elementos constitutivos. La construcción de ese *espacio* lo constituye la escena y su decorado, que habrá de ser construido con la sencillez y «limpieza» de un lienzo. De ahí que pensemos, para la ejecución de la obra, en un decorado de colores nítidos, a ser posible simples bastidores con tela blanca, simetría del lienzo en el cuadro, y a los que la luminotecnia y los personajes irán dando color.

2. La segunda reflexión, en orden al esquema del «collage», surge en torno a las ideas de *simultaneidad* (estática) y *discursividad* (movimiento). Es decir, el «collage» representa un todo simultáneo, el conjunto de elementos aparece de una vez, en un solo tiempo. *¿Es posible realizar la misma idea en el discurso teatral?* No cabe duda de que el medio distinto exige el movimiento discursivo y la sucesión en el tiempo de los elementos. Esto parece inevitable y pensamos, por tanto, que es el espectador, en su recuerdo, quien debe agrupar en un sólo tiempo el transcurso de los hechos y pensarlos en conjunto como partes de un todo.

Recogimos y comentamos, en este sentido lo que cuenta Octavio Paz, acerca del simultaneísmo poético, en su obra: *Los hijos del limo* (edit. Seix Barral, Barcelona, 1981, pág. 171-2):

«Otra tentativa para allanar el obstáculo que se opone a todo simultaneísmo verbal fue la del poeta francés Henri-Martin Barzum. Este obstáculo es doble. ¿Cómo dar una representación simultánea del movimiento, que es por naturaleza un proceso, una sucesión y particularmente del movimiento per se: el tiempo? ¿Cómo organizar la materia verbal, que es por esencia temporal y sucesiva, en una disposición espacial y simultánea? La cohesión de Henri-Martin Barzum, fundador del grupo «simultaneísta» del que fue miembro Apollinaire por una corta temporada, fue aún más simple que la de los futuristas: convertir el poema en una especie de drama musical. (...) La limitación del método era obvia: cada actor tenía que decir su parte al mismo tiempo que los otros decían las suyas. La limitación era en verdad una imposibilidad: el poema era inaudible.»

3. Por último, los alumnos preguntan y reflexionan en torno a la idea de la autonomía de las distintas partes del «collage», es decir: *¿son independientes del conjunto cada uno de los elementos?*

Aunque las definiciones que tenemos a mano, así como el estudio de varios collages de Braque y Picasso y la observación de poemas dadaístas no nos resuelven la cuestión, determinamos que, ciertamente, cada uno de los elementos mantiene una relativa autonomía, puesto que cada uno de ellos posee un cierto contenido semántico, aunque sea el todo el que explique verdaderamente las partes y sus funciones.

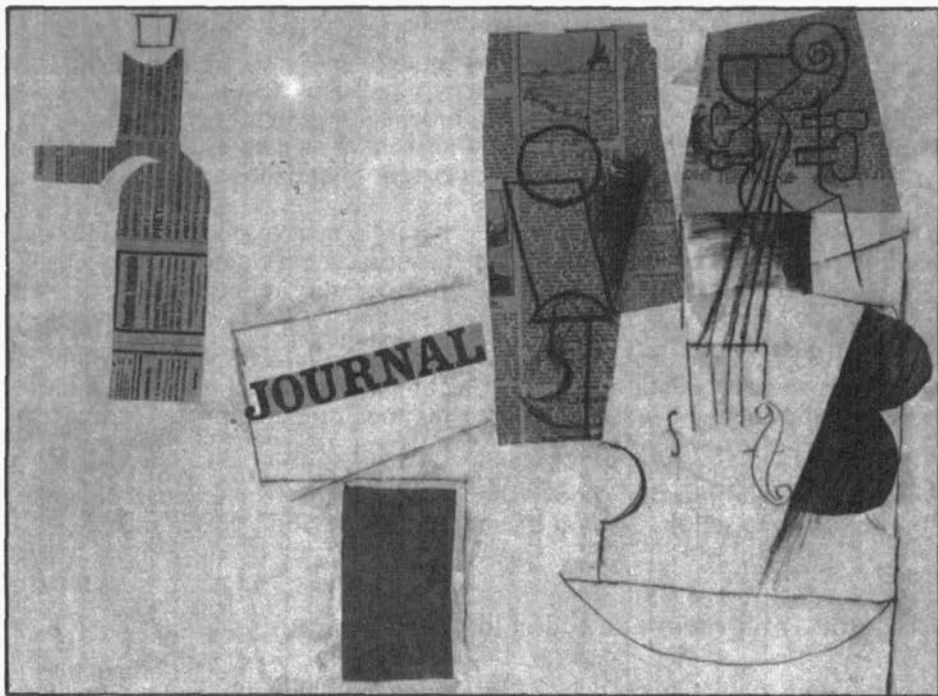
3ª Sesión: El concepto de estructura

Durante esta sesión pudimos reflexionar sobre el concepto de *estructura*, base de las modernas concepciones de las ciencias humanas y de cualquier interpretación orgánica de la realidad.

El «Collage» mantiene una relación de semejanza con una estructura. Analizamos este concepto tomando como base el siguiente texto extraído del *Diccionario de filosofía* de José Ferrater Mora (Alianza Edit., Madrid, 1980):

«Se entiende por «estructura» algún conjunto o grupo de elementos relacionados entre sí según ciertas reglas, o algún conjunto o grupo de elementos funcionalmente correlacionados. Los elementos en cuestión son considerados como miembros más bien que como partes. El conjunto o grupo es un todo y no una mera parte.»

La idea de *estructura* responde a la idea de la construcción que pretendemos. Nos hace ver, fundamentalmente, la ligazón funcional de cada elemento en la síntesis y la particularidad de los mismos en el conjunto (análisis). Así como nos permite también reflexionar sobre la idea de *modelo* (esquema explicativo de los hechos) tan usual en las ciencias tanto de la naturaleza como del espíritu.



4ª Sesión: Constitución del criterio ordenador.

En el análisis del concepto de estructura nos hemos detenido en la referencia a «*ciertas reglas*» que establecen el orden de las relaciones. Estas «reglas» o normas que determinan la función de cada una de las partes son lo que nosotros hemos denominado *criterio* de ordenación.

El análisis de esta idea es importante no sólo en el trabajo en cuestión, sino en cualquier tipo de análisis, síntesis, definición o división (métodos generales, todos ellos, de las ciencias y que forman parte de cualquier metodología de conocimiento).

El criterio constituirá el hilo rojo que habrá de recorrer todo el «Collage».

Tres criterios se barajaron en las sesiones respectivas de este apartado como *claves* ordenadoras:

1. CRÍTICA: el «collage» se ordenaría en torno a expresiones críticas de diversas situaciones sociales.
2. EL ABSURDO: criterio éste que interesaba a los alumnos por la situación del mundo actual, las crisis de nuestra civilización y por el interés que el estudio del Existencialismo provocaba en ellos.
3. EL HUMOR: éste último fue el criterio elegido. Fundamentalmente porque era capaz de agrupar a los dos anteriores y porque, en vista al público receptor de nuestro trabajo, se pensaba que sería el que mejor mantendría el interés y la motivación.

5ª Sesión: Elección de textos bases.

Decidido el criterio del humor como ordenación general del «collage», en sesiones posteriores y previa lectura, se eligieron los siguientes textos para comenzar a trabajar; textos que aunaran los criterios barajados anteriormente:

1. Un texto, aislado de su contexto general (lo cual responde a la idea del «collage») de *La cantante calva* de E. Ionesco, exactamente la escena 4, en la que se establece un diálogo absurdo, muy representativo de este tipo de teatro.
2. Del libro *Cómo acabar de una vez con la cultura* de Woody Allen, el texto titulado «Para acabar con las biografías» (en el que se cuenta el descubrimiento del sandwich), que tuvimos que adaptar en forma teatral.
3. Del mismo libro de Woody Allen: «Para acabar con Ingmar Bergman (El séptimo sello)», en el que se hace una reflexión sobre la muerte.

6ª Sesión: Integración de todos los participantes

Puesto que todo el grupo debe integrarse en el trabajo, no hemos supeditado los participantes al número de personajes exigidos por los textos, sino que, por el contrario, el «Collage» en su conjunto ha de venir determinado por el número de individuos que forman el grupo. En este sentido los personajes de los textos bases eran sólo cinco actores, mientras que el conjunto de los participantes en el trabajo eran doce. Así que en esta sesión nos propusimos idear nosotros mismos (proponiendo así un ejercicio de creatividad) personajes diferentes para integrarlos en el «collage».

En este sentido atendimos, fundamentalmente, a las peculiaridades y capacidades expresivas de cada uno de los participantes y lo resolvimos de la siguiente manera:

1. Un personaje introductor de la obra. Se decidió incluir, por las posibilidades escénicas que este personaje representaba, al inspector Crouseau de *La pantera rosa*.
2. Para dar mayor dinamismo a la conferencia sobre la biografía del conde Sanwich, introducimos (a raíz de una anécdota) un personaje de apoyo al conferenciante, cuya misión consistiría en proveerlo de agua cada vez que él lo solicitara.
3. Por último y vistas las capacidades musicales (instrumentistas de clarinete) de alguno de los participantes, se decidió formar una orquesta que, con sus interpretaciones, serviría de hilo conductor entre una escena y otra. Las partituras que guiaron las interpretaciones fueron: *El fallero* (Pasa-Calle) de J. Serrano; *El gato montés* (Pasodoble torero) de M. Penella; y *Pasan los campanilleros* de M. Farbán.

De esta manera todos los participantes quedaban integrados en el «Collage».

7ª Sesión: Creación de una hipótesis de trabajo

Esta sesión tuvo gran relevancia porque supuso un enorme incentivo a la creatividad. Puesto que ya teníamos los Textos Bases, el criterio organizador y la adjudicación de funciones al conjunto de los participantes, se propusieron historias, ideas, en definitiva, *hipótesis* que pudiesen explicar los hechos que el «collage» habría de mostrar. Esta *hipótesis*, en lo escénico, es la simétrica del acto de pegar y encajar el puzzle y, por tanto, había de dar el *sentido* a las distintas partes dentro del conjunto más amplio.

Después de barajar varias posibilidades se optó por la siguiente hipótesis:

HIPÓTESIS-HISTORIA:

«Todo comenzó aquella tarde de otoño, bajo un cielo nublado que presagiaba borrasca. Estábamos aquí en la biblioteca pensando que íbamos a hacer. De repente irrumpió en ella un inspector de policía. Nos quedamos aturdidos. Venía embozado en una gabardina blanca y comenzó a hacernos preguntas. Buscaba personajes extraños que habían cometido no sé qué en otros tiempos, y de los que estaba seguro que aparecerían por estos lugares. Le dijimos que nada sabíamos de lo que preguntaba y por más que nos daba descripciones minuciosas ninguno de nosotros conocía a aquellos hombres.

Así comenzó todo. Si ya la presencia de aquel inspector francés en la Biblioteca Pública de Mairena era desconcertante, no menos iban a serlo los sucesos posteriores. En efecto, al día siguiente en la Plaza del Viso nos encontramos con una banda de músicos que cuanto menos podrían calificarse de «extraños». Estaban sentados, dispuestos a comenzar un recital que en ningún lugar había sido anunciado y ante un público inexistente. Su presencia nos desconcertó pero más aún nos inquietamos cuando, al acercarnos, pudimos observar su franco deterioro físico. A uno, el que tocaba el tambor, le faltaba una mano y los demás tenían los ojos nublados.

Ninguno sabía su procedencia. Uno de ellos, de acento italiano, afirmó que buscaban por todos los países una melodía que al entonarla les devolvería la memoria. Como no tenían adonde ir, les dijimos que podían compartir con nosotros el salón de actos.

Días más tarde y correspondiendo con exactitud a la descripción que el inspector nos había dado, descendió, junto al bar en el que tomábamos café, de un antiguo coche gris, conducido por un chofer enormemente gordo, un señor elegantemente vestido que portaba un maletín negro. Se acercó a nuestra mesa y dijo: «I've got to give a lecture in this town. Do you know where it will take place?» No teníamos noticia pero le indicamos que tal vez fuera en la Biblioteca Pública. «Thank you», dijo, y volvió a subir a su coche que arrancó al instante.

Nuestra extrañeza iba más y más en aumento, no sólo por la peculiaridad de los sorprendentes personajes que en pocos días habíamos encontrado, sino sobre todo porque cada uno de ellos respondía con exactitud a las descripciones que el circunspecto inspector nos había hecho. Como si un azar fatídico nos fuera desvelando los hechos, al atardecer del día siguiente, mientras charlábamos, oímos tras de nosotros una extraña conversación entre un hombre de edad madura y una mujer de nobles vestimentas. Hablaban de una curiosa coincidencia en un tren de Manchester. Cuando se percataron de nuestras miradas se marcharon. Aquel día permanecemos juntos hasta bastante tarde, haciendo cábalas sobre las claves de todo aquello. Y fue a la vuelta, con la luna oculta, cuando oímos, tras una ventana, la discusión alterada que mantenían un hombre vestido de negro y un comerciante de pollos sobre alguien que debía morir.

Durante varios días coincidimos con toda esta caterva de personajes increíbles en el salón de actos de la Biblioteca Municipal, en la que ante nuestra sola presencia el inspector francés les obligaba a repetir una y otra vez unas escenas en las que parecía encerrarse la clave de todo aquello. Sin embargo las alteraba, daba indicaciones, les obligaba a repetir determinadas partes, a vestirse con ropas de antaño, buscando en todo aquello la combinación necesaria que le desvelase el sentido de aquel COLLAGE de historias y hombres.

Al tercer día desaparecieron.

Nunca más supimos de ellos, ni jamás logramos explicarnos aquellas situaciones. Lo más que hemos intentado es reproducírselas a ustedes con absoluta fidelidad. Las conclusiones acerca de estos extraños sucesos deben sacarlas ustedes mismos.»

(Esta hipótesis-relato sirvió de guión en el folleto de presentación de la obra).

8ª Sesión: El montaje escénico

Apartir de aquí el resto del trabajo consistió en el montaje escénico del proyecto. Durante tres meses fuimos ensayando las distintas escenas, construyendo el decorado, concertando las composiciones musicales, etc., hasta conformar el «COLLAGE».

Lo más relevante en orden a los objetivos generales consistió en el *análisis y síntesis* de los elementos, establecer el *orden* de cada momento escénico, así como *estructurar* el conjunto.

Por último la *puesta en escena* cumplió uno de los objetivos fundamentales: el de hacer participar a la comunidad educativa de los resultados del trabajo del grupo. Titulamos nuestro «collage»: *Cómo hacerse un traje con retales*.

Resultados

En líneas generales podemos considerar los resultados satisfactorios. Estos se fueron logrando tanto en el proceso como en su conjunto. En una confrontación con los alumnos participantes y tras la reflexión posterior del director del trabajo, hemos considerado los resultados siguientes:

COGNOSCITIVOS.

1. Aquellos que responden a los objetivos generales: aprendizaje del *análisis* y la *síntesis* en el conocimiento y en la experiencia artística.
2. *Comprensión y explicación* de los hechos.
3. El alumno ha logrado *objetivar* sus conocimientos en un hecho cultural.
4. Aprendizaje de la *experiencia artística*.

PSICOLÓGICOS

1. Superación de inhibiciones.
2. Ruptura con la timidez.
3. Desarrollo de capacidades personales que normalmente no suelen aparecer en clase.
4. Realización personal.

SOCIALES

1. Aprendizaje del trabajo en grupo (superación de dificultades, ayuda mutua...).
2. Formación de un grupo de alumnos dinamizadores de futuras actividades culturales.
3. Participación de la comunidad educativa y por extensión del pueblo (posteriormente representamos la obra en una semana cultural del ayuntamiento) en las actividades del centro.

ARTÍSTICOS

1. Aprendizaje de técnicas expresivas (manuales y corporales).



El «cómic» en el bachillerato

(Una experiencia en el seminario de dibujo)

José Luis DÍAZ DE LA TORRE *

Causa sorpresa ver la escasa utilización de técnicas educativas y tecnológicas modernas en nuestros institutos y centros de bachillerato, la poca representación que tienen en los programas educativos las ciencias y artes más actuales; hablo de informática, sociología, ecología, medios de comunicación, etc..., se prefiere el uso de programas con tendencia a los esquemas de conocimientos tradicionales (son más «seguros» y crean menos problemas). No quiero decir que tengamos que independizarlas como asignaturas, pues estas enseñanzas caben perfectamente dentro del abanico de materias impartidas, además contribuirían a la actualización de las mismas rompiendo esquemas rígidos de programaciones.

En concreto voy a hablar de una faceta artística de los medios de comunicación, que ha sido infravalorada unas veces y exaltada otras, llamada «arte menor» por unos y «expresión artística de nuestra época» por otros: la historieta («cómic» es el anglicismo usado por los cultivadores de la materia). No entraremos en polémica de calificaciones, pero lo que vemos como radicalmente cierto es su papel fundamental en la formación de niños y jóvenes de las sociedades occidentales, que conviven desde tempranas edades con las populares publicaciones de historietas; ellas modelan conocimientos del mundo, introducen ideologías, despiertan fantasías y creatividad... un papel mucho más decisivo del que acostumbramos a aceptar al hablar del tema (¿nos avergüenza aceptar esa influencia?).

* Catedrático de dibujo en el I.B. «Poeta García Gutiérrez» de Chiclana de la Frontera (Cádiz).

El estudio de la historieta es además una introducción al lenguaje icónico del cine y la televisión (guiones, planos, etc...), y nos enseña la utilización de unas formas expresivas que debemos saber interpretar y manipular, pues ello despertará nuestro sentido crítico y creativo hacia unos medios que se introducen diariamente en nuestros cerebros. Desgraciadamente a veces se hacen «historietas» como un trabajo libre en la asignatura de dibujo, sin exigir ningún rigor técnico por no anteponer una explicación eficaz del tema; entonces generalmente el resultado no pasa de una anecdótica prueba de libertad de expresión de dudosa calidad, digo anecdótica pues es obvio que con otros presupuestos más rigurosos pedagógicamente, el resultado cualitativo es infinitamente superior y por lo tanto más libre.

Lo que propongo es la enseñanza y práctica del lenguaje de la historieta siguiendo un método claro y científico de explicación y ejecución del trabajo. Esto se ha realizado en la asignatura de diseño de 3º de BUP del Instituto de Chiclana (Cádiz), durante los cursos 79-80, 80-81 y 81-82, con unos resultados que califico de superiores para la generalidad de los alumnos (el trabajo es obligatorio e individual), pues prácticamente todos encontraron su «estilo» de expresión apropiado gracias a la ductilidad gráfica de la historieta. Lógicamente un «cómic» es para publicarlo y este centro editó dos números de historietas (curso 80-81 y curso 81-82) con una amplia selección de los trabajos realizados en clase, sorprendentes por su calidad y riqueza de temas y estilos.

El trabajo se realiza a lo largo de ocho o diez clases; en las dos o tres primeras se desarrollan las explicaciones. Nuestro seminario resume la teoría del siguiente modo:

Definición

«CÓMIC» O HISTORIETA: expresión figurativa, es una obra narrativa en imágenes con perfecta interrelación de palabra y dibujo, gracias al empleo en la viñeta de dos lenguajes perfectamente unificados:

- el mensaje icónico (imagen), y
- el mensaje lingüístico (texto)

Es un arte del siglo XX, que emplea las más adelantadas técnicas de la imprenta; ello permite la reproducción exacta de los más sofisticados originales.

Datos históricos

Podemos encontrar infinidad de antecedentes históricos, narrativas en imágenes adaptadas a cada época y medio, ejemplos:

- Primeros jeroglíficos egipcios,
- Columna Trajana en Roma (narra la guerra de Dacia),
- Historias religiosas en iglesias románicas y góticas,
- Tapices medievales (Bayeux, normando del siglo XI),
- Aleluyas de ciegos (siglos XVI al XIX)...

Distinguiremos tres períodos a partir del nacimiento de la historieta propiamente dicha:

La primera fase de la historia del «cómic» abarca de fines del siglo XIX a 1930, caracterizada por estar integrado en la prensa (periódicos) a modo de «tiras dibujadas».

A fines del siglo pasado, el chiste o ilustración (generalmente de tipo político) se sucede en varios cuadros para narrar la acción, eran «mudos».

En 1894 surgen, ya con textos, «Yellow Kid» de A. B. Frost en el *New York World* y en Alemania las «tiras» de Wilhelm Busch. Eran personajes satíricos que ironizaban sobre las costumbres sociales de la burguesía de la época.

En 1902 aparece el «bocadillo» o «globo», que sitúa de una manera definitiva las palabras o pensamientos de los personajes.

En 1905 surge «Little Nemo» de Mac Cay, con un arte propio y una modernidad asombrosa (demostrada por sus sucesivas reediciones en la actualidad), que ya define los elementos básicos del «cómic».

A lo largo de este período domina el dibujo caricaturizador y exagerado de los protagonistas (dibujo humorístico).

En torno a 1930 se inicia una segunda fase cuyas características, que dominan durante unos cuarenta años, son:

- personajes y ambientes realistas, relegando el dibujo humorístico a un segundo plano,
- independización del periódico, surgiendo con fuerza el «tebeo», revista periódica con formato apropiado a las historietas.
- surgimiento y diversificación de los «géneros».

Algunos ejemplos:

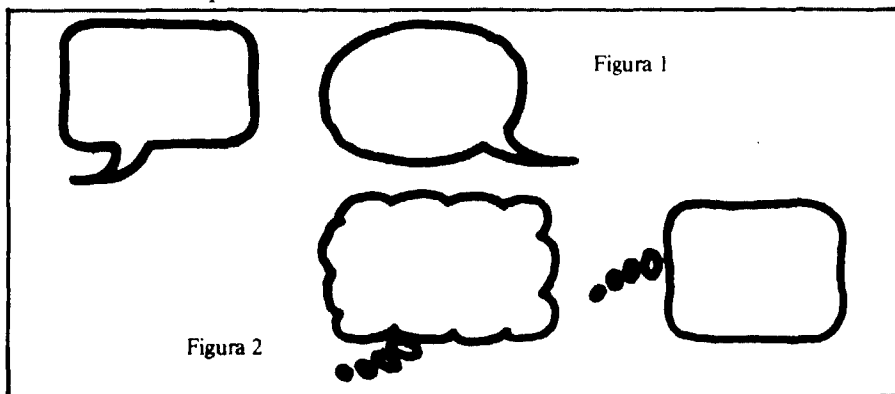
- «Buck Rogers» (futuro) 1929.
- «Tarzán» (ficción actual) 1932 de Hal Foster.
- «El Príncipe Valiente» (aventuras históricas) 1934 de Hal Foster.
- «Terry» (aventuras) 1934.
- «Flash Gordon» (futuro) 1934 de Alex Raymond.
- «Mandrake el mago» (ficción actual) 1934.
- «Fantomas, el hombre enmascarado» (ficción actual), 1936 de Ray Moore.
- «Red Ryder» (Oeste) 1937 de Harman.
- «Supermán» (ficción actual) 1938 de Shuster. Este tipo de superhombre fue muy imitado durante el período: «Batman», «Spiderman», «Capitán América», «El Hombre Masa», etc...
- «Rip Kirby» (policíaca) 1945 de Alex Raymond.
- Todos los héroes de ficción de «Hazañas Bélicas», ambientadas en la Segunda Guerra Mundial.

Como vemos por los ejemplos nos damos cuenta de otra característica de esta fase: el dominio de los creadores norteamericanos, de tal modo que incluso los personajes creados en otros países seguían las pautas estilísticas e incluso argumentales dictadas por la poderosa industria del «cómic» U.S.A. Así vemos que están dentro de estas líneas los personajes creados en la España de la posguerra: «El Capitán Trueno», «El Jabato», «El guerrero del antifaz», «Roberto Alcázar», etc... Sólo en la historieta humorística notamos una independencia y originalidad acusadas.

La tercera fase de la historia del «cómic» se abre a mediados de la década de los sesenta y hoy estamos inmersos en ella. Comienza con una renovación total de argumentos y dibujos, y sobre todo con una nueva asunción de los objetivos del cómic, en una sociedad mediatizada por los medios de comunicación.

Este rompimiento vino acelerado e impulsado por sucesos sociales como la revolución «hippy» y el Mayo francés de 1968, en los que las capas jóvenes de la sociedad cuestionaban los principios políticos y sociales en que se movían. El mundo del cómic pasó a ser vehículo de expresión de las nuevas ideas contestatarias, innovadoras y escapistas de la época. Algunos rasgos fundamentales a tener en cuenta en este «nuevo cómic» son:

- exaltación del cómic como *arte* de nuestro tiempo.
- originalidad de los textos: «antihéroes marginales», ficción fantástica y evasiva, eróticos, políticos, críticos, literarios, de pensamiento, reconstrucción histórica, etc...
- originalidad del dibujo: influencias del arte contemporáneo, resurgir del dibujo humorístico, hiperrealismo, expresionismo, rompimiento de la forma tradicional de organización de la historieta (viñetas, globos, encuadres...).
- ruptura del monopolio americano, surgimiento de fuertes «escuelas» en Francia, Italia, España, Argentina, Europa del Este..., así como entre minorías nacionales.
- el «tebeo» clásico es apartado por la aparición del «cómic book», libro de historietas acorde con la nueva importancia social y artística de este medio de expresión.



Ejemplo de todo esto lo tenemos en la aparición de revistas dedicadas al cómic de calidad y vanguardia como: «Metal Hurlant», «Star», «Pilote», «Totem», «1984», etc..., autores como «Moebius», Hugo Pratt, Corben, Caza, Palacios, Maroto, Manara, Crepax, Muñoz y Sampayo..., originales personajes como «Den», «Blueberry», «Alex Sinner», «Corto Maltés», el humor corrosivo y provocador de «el gato Fritz», o el humor de «B.C.», «Mafalda», «Charlie Brown», y otros que desmenuzan y critican la sociedad escudados en su ingenuidad de protagonistas.



Figura 3

Elementos del proceso creativo

Guión:

El guión de la historieta sigue el mismo esquema del cinematográfico; un ejemplo de su estructura sería:

CUADRO o viñeta	DESCRIPCIÓN	TEXTO
número (de la viñeta)	Tipo de plano. Descripción de lo que aparece en escena.	Didascalia: texto narrativo, Globos: nombre del personaje y lo que dice o piensa Onomatopeyas.

Este esquema es el más sencillo y eficaz, imprescindible incluso en la elaboración de una historieta muda; en tal caso quedaría eliminada la columna de «TEXTO» (el ejemplo se refiere sólo a una viñeta). También caben modificaciones cuando se empleen viñetas de tipo especial como las que describiré más adelante.

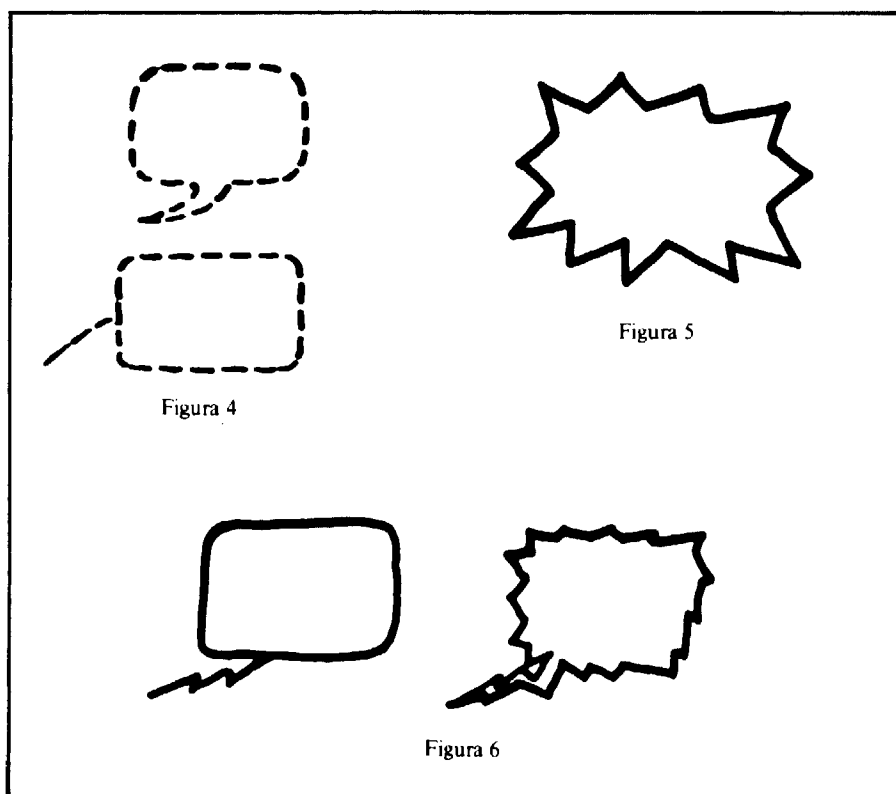
Textos:

Didascalia: son los textos narrativos o de apoyo. Estudian el tipo de letra y su encuadramiento y posición en la viñeta.

Bocadillos o globos: encierran a los restantes textos de la viñeta.

Normas:

- claridad de la letra
- posición que no moleste a la imagen
- economía de textos
- colocación por orden temporal, de izquierda a derecha y de arriba a abajo.



Tipos de globo:

- expresión habitual de los personajes (ver figura nº 1)
- pensamientos (fig. 2)
- recuerdos, enmarcando la imagen, (fig. 3)
- voz baja, susurro, siseo (fig. 4)
- gritos, terror, ira, ruidos, (con letra grande, fig. 5)
- sonido a través de un medio, altavoz, televisión, radio, teléfono, etc... (fig. 6)
- onomatopeyas (fig. 7)

Creación de personajes

Una vez realizado el guión empezará el proceso de creación y caracterización de los personajes. Veamos unas claves de trabajo:

- estudio de tipos de los personajes,
- estudio de los gestos,
- ambientación (vestuario, paisaje, arquitectura...)
- presentación de lo que es el «fichero» del dibujante,
- presentación de la historietta con base fotográfica.

Encuadrado y estudio de las viñetas:

En la historieta se narra un argumento que es seguido de dos formas, mediante el diálogo y mediante la acción, la primera ya la hemos visto, la acción se concreta en la viñeta.

La forma general de ésta es cuadrangular.

Para dramatizar las situaciones se recurre a la variedad en la imagen, que logramos mediante el recurso a diversos elementos:

- tamaño de las figuras,
- elección del encuadre y del plano,
- composición de los elementos figurativos,
- uso de la perspectiva,
- juego de luces y sombras,
- ambientación,
- selección de detalles.

La lectura visual de las viñetas se realiza, también, de izquierda a derecha y de arriba a abajo. Si se altera este orden ha de señalarse mediante flechas. El lenguaje de los «planos» en el cómic es similar al del cine.

Tipos de planos:

- *Gran plano general o panorámico (GPG)*, vista aérea, paisaje, las figuras apenas cuentan (ver figura nº 8)
- *Plano general (PG)*, se ven las figuras pero domina el ambiente (fig. 9)
- *Plano general medio (PGM)*, equilibrio entre figuras y ambiente (fig. 10).
- *Plano americano (PA)*, dominan las figuras sobre el entorno, cortadas a la altura de las rodillas (fig. 11)

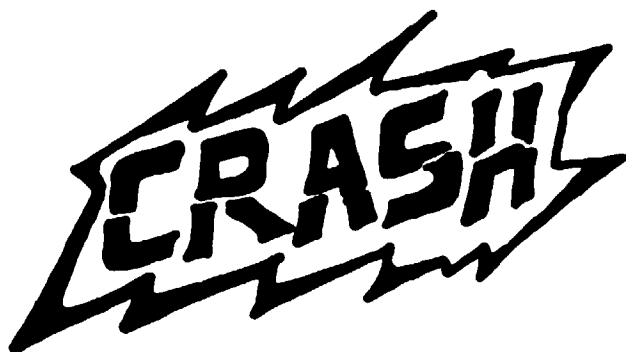


Figura 7

- *Plano medio (PM)*, figura o grupo cortados por la cintura (fig. 12)
- *Primer plano (PP)*, hasta dos rostros ocupando la viñeta (fig. 13)
- *Gran primer plano (GPP)*, máxima aproximación, apenas hay espacio para el «bocadillo» (fig. 14)
- *Plano de detalle (PD)*, máxima aproximación a datos esenciales (fig. 15)



Figura 8



Figura 9

Otros encuadres y planos especiales son:

- Cuadros circulares, verticales, apaisados...
- Cuadro analítico (una misma acción en varias viñetas)
- Cuadro con efecto de perspectiva (normal, picado, contrapicado)
- Cuadro doble o triple
- Cuadro sin recuadrar
- Cuadro a gran tamaño
- Cuadro con detalles especiales (plano, carta, objeto....)
- Cuadro con efectismos (explosión, sombras acusadísimas...)

Tratamiento:

Tipo de dibujo según el tema, el ambiente y el estilo del autor:

- A) Simplificación máxima («Mafalda», «El enmascarado», «Roberto Alcázar»...)
- B) Simplificación media (algunos personajes de «Moebius»...)
- C) Simplificación mínima («El Capitán Trueno», «El Jabato»...)
- D) Gran elaboración («Blueberry», «El Príncipe Valiente»...)

Figura 10



Figura 11



Temas o géneros:

Podemos hacer dos grandes apartados,

– *Clásicos*: Histórico, Terror, Policiaco, Aventuras, Bélico, Oeste, Futurista, Romántico, Publicitario, Humorístico...

– *En auge hoy*: Fantástico, Político, Erótico, Reconstrucción histórica nacionalista, de contenido literario o filosófico...

Ejecución:

A) Estudio del argumento (original o basado en otro texto)

B) Realización del guión

C) Organización con lápiz duro:

- planificación y encuadre,
- distribución de viñetas,
- tipos de planos,
- estudio del lugar que ocupan los textos y
- esbozo a lápiz de las figuras y ambientes.

D) Dibujo a lápiz:

- textos,
- personajes definidos,
- sombras...

E) Acabado final con la técnica elegida

Técnicas:

- lápiz graso,
- rotuladores,
- plumilla o «rotring» (líneas de tinta china),
- aguada (tinta china o acuarela),
- uso de TRAMAS (cuadriculados, punteados, planos...),
- COLOR (acuarelas, témperas, lápices, aerógrafos...)

Figura 12

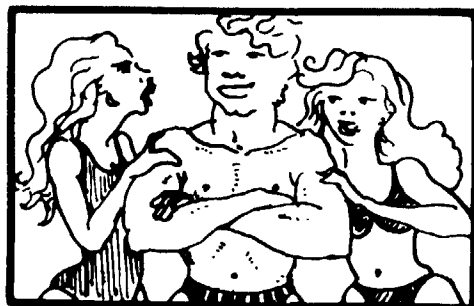


Figura 13



Propuesta de trabajo

Previamente se mostrarán y estudiarán en clase diversos cómics, procurando que sean lo más diversos posible, en cuanto al estilo, autor, época, técnica, etc... A modo de orientación, unas condiciones básicas para la realización de este trabajo (exigidas por mí en clase) podrían ser:

- realización de una historieta de técnica y tema libre,
- presentar junto a la historieta el guión (aunque sea muda),
- extensión mínima de catorce viñetas o dos páginas,
- el trabajo ocupará de cinco a ocho sesiones de clase.



Figura 14



Figura 15

Bibliografía

Esta bibliografía es orientativa, resumida al máximo. He buscado con ello que sean títulos de fácil localización y que cubran los aspectos fundamentales del tema. Los tres primeros cubren ampliamente todos los aspectos de la historieta; los demás son muy interesantes en cuanto a facetas informativas, técnicas o accesorias.

LLOBERA, José (y otros); *Dibujo de historietas*, Barcelona, A.F.H.A. año 1963 (existe edición más moderna).

ARIZMENDI, Milagros; *El comics* Barcelona, Ed. Planeta, año 1975.

TERENCI MOIX, Ramón; *Los cómics, arte para el consumo y formas pop*, Barcelona, Ed. Llibres de Sinera, año 1968.

GASCA, Luis; *Tebeo y cultura de masas*, Madrid, Ed. Prensa Española, año 1966.

VÁZQUEZ DE PARGA, Salvador; *Los comics del franquismo*, Barcelona, Ed. Planeta, año 1980.

DONDIS A., Donis; *La sintaxis de la imagen*, Barcelona, Ed. Gustavo Gili, año 1980.

DALLEY, Terence; *Guía completa de ilustración y diseño*, Madrid, Ed. H. Blume, año 1981.



Iniciación al múltiple

(La serigrafía)

Antonio DURÁ MELIS *

Introducción

Dada la importancia que está alcanzando en el arte la técnica del múltiple, así como la infinidad de aplicaciones que tiene en el diseño, creo necesario que el seminario de dibujo ponga al alcance del alumno toda la información y medios necesarios con el fin de que les sirva de base firme y a la vez de buen punto de partida en la ejecución de estos interesantes procedimientos.

Para lograr tal propósito y dada la crisis de interés que afecta a los alumnos de edades comprendidas entre los 14 y los 17 años, es imprescindible la clase práctica y, con ella, la adquisición de los materiales mínimos necesarios que más tarde enumeraré.

Definición

El múltiple u obra gráfica es aquella obra plástica realizada de manera seriada, en principio ilimitada, aunque dada su realización artesanal, suele ser limitada y numerada.

Básicamente, sus técnicas son cuatro:

- 1.- **SERIGRAFÍA** (a desarrollar en este trabajo): Es un grabado planográfico mediante tela.
- 2.- **CALCOGRAFÍA**: Grabado en hueco.
- 3.- **LITOGRAFÍA**: Grabado planográfico mediante piedra.
- 4.- **XILOGRAFÍA**: Grabado en relieve.

* Catedrático de dibujo del I.B. «Juan de la Cierva y Codorniu». TOTANA. (Murcia).

Cada una de estas técnicas, necesita de la ayuda de un «tórculo» (máquina pesada de presión mediante dos cilindros) excepto la serigrafía, lo cual facilita a ésta el proceso agilizando y economizándolo.

La serigrafía

El nombre proviene de «seda», tejido utilizado antiguamente para la fabricación del elemento principal: *la pantalla*, y reemplazado en la actualidad por el nylon.

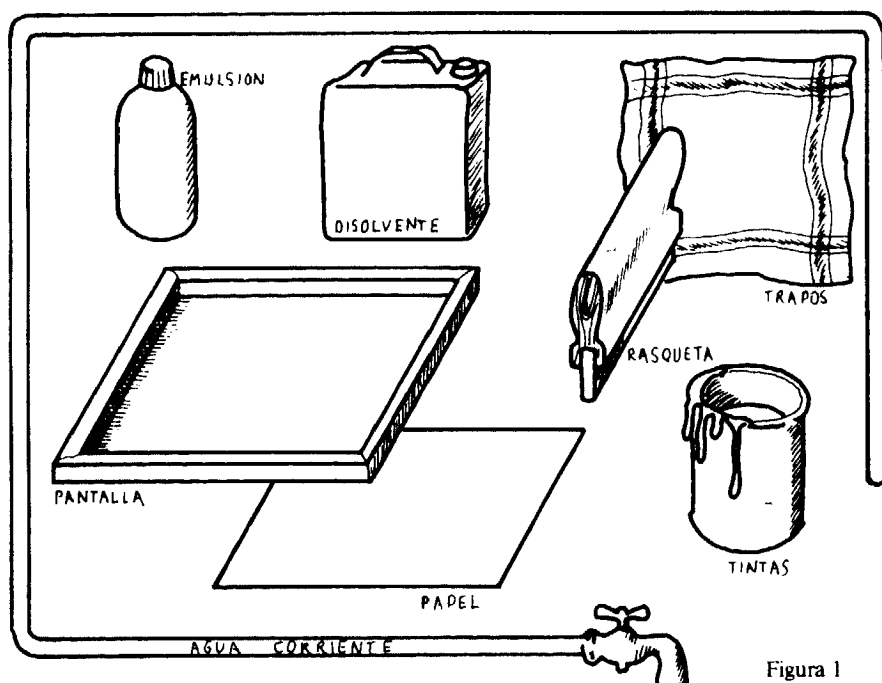


Figura 1

¿En qué consiste la impresión serigráfica?

La pantalla se compone de una tela, normalmente de nylon, tensada en un marco de madera o metal. Dicha pantalla hay que clisarla mediante un procedimiento manual o fotomecánico por el que se impermeabilizan las zonas del tejido que no nos interesa reproducir. Bajo esta pantalla se pone el soporte que ha de recibir la impresión, y por la parte superior y en el interior del marco, se coloca la tinta, que, presionada con ayuda de una rasqueta pasará a través de las mallas abiertas del tejido, quedando, así, aplicada la tinta en el soporte (figuras 1 y 2).

Esta operación, manual o mecánica, se puede realizar de forma ilimitada.

Uno de los inconvenientes que tiene, es el lento secado, ya que la capa de tinta que se deposita en el soporte es 15 ó 20 veces más gruesa que, por ejemplo, en Xilografía.

Como he dicho anteriormente, de cara al diseño, las posibilidades son numerosísimas, ya que admite soportes tan variados como: maderas, plásticos, formas curvas y planas, vidrios, etc. En cuanto a tintas pueden ser: mates, brillantes, fosforescentes, transparentes, aterciopeladas, etc.

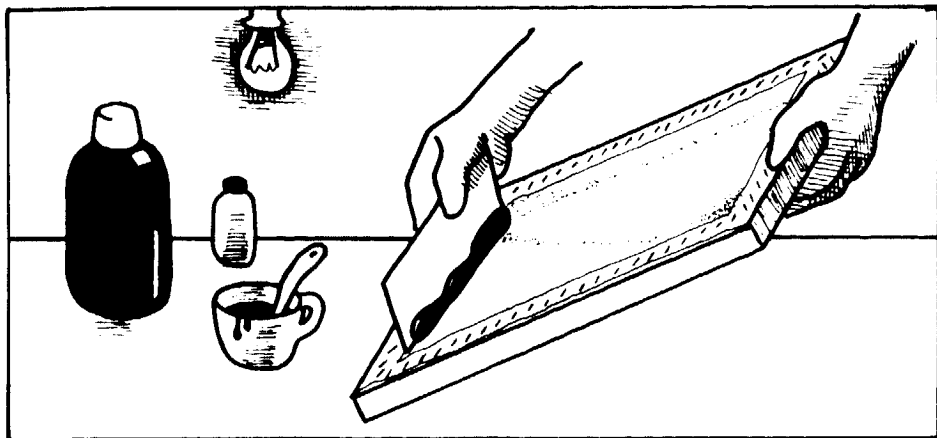


Figura 2.

Proceso serigráfico

Supongamos que vamos a reproducir un original, a una sola tinta, cuyo dibujo ofrece tal dificultad que nos resulta casi imposible realizar la operación de impermeabilización de pantalla de forma manual o directa, por lo tanto, el proceso será «fotomecánico». Pero no voy a extenderme entrando en detalles como: el tensado de la pantalla, composición química de la emulsión sensible, etc., pues, como es lógico, existen numerosas casas especializadas en dicho material serigráfico, las cuales lo sirven todo preparado para estampar.

1º.- El dibujo: debe estar hecho sobre un papel vegetal con una tinta opaca (cuyo color no tiene nada que ver con el color escogido en el estampado) y lo que nosotros dibujemos será lo que posteriormente se reproducirá en el estampado.

2º.- Emulsión sensible: es un líquido viscoso, generalmente de un tono azulado, que se presenta, o bien preparado, o bien con un sensibilizador aparte para su preparación en el momento de utilizarlo. Como suele durar sólo unas horas, conviene preparar únicamente lo que necesitemos en ese momento.

3º.- Preparación de pantalla: debe hacerse con luz roja o amarilla. Primero se cubre toda, por la parte exterior, con la emulsión preparada, ayudándose de una rasqueta rígida del tamaño de la pantalla (como rasqueta podemos utilizar cualquier cosa con tal que no raye la tela. Por ejemplo: una regla de plástico).

4º.- Después, secaremos la pantalla emulsionada con un secador (normal, de pelo) y lo más pronto posible empezaremos con la insolación. Para ello necesitaremos un sencillo aparato de fabricación casera: «la insoladora».

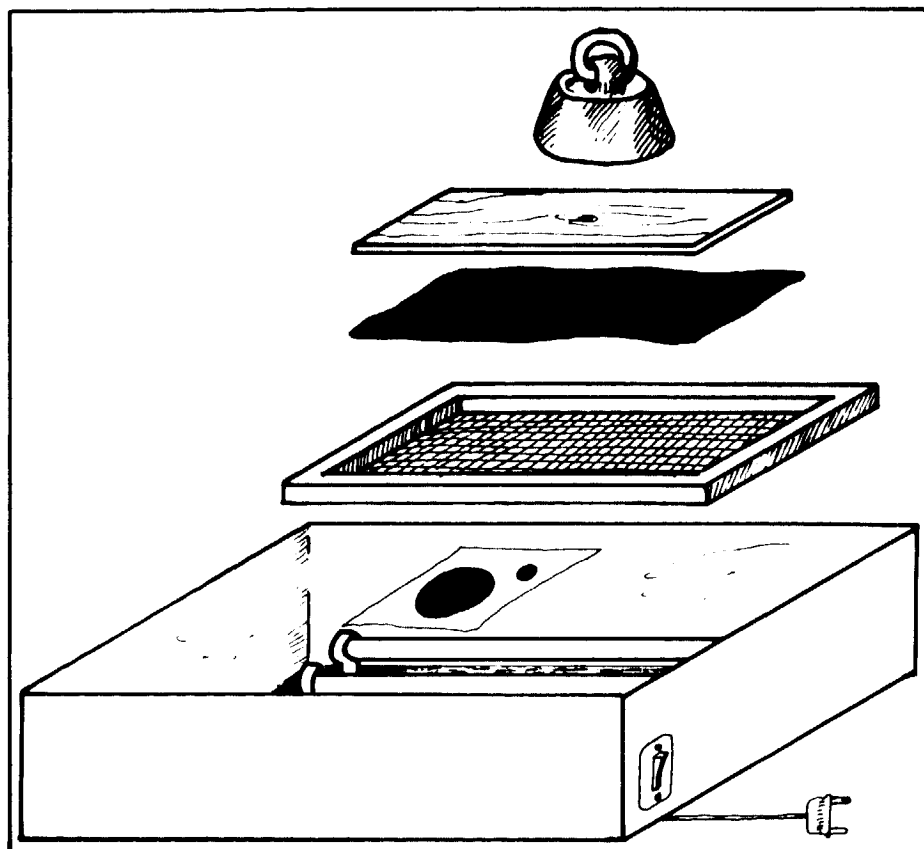


Figura 3

Consiste en un cajón de madera con tubos fluorescentes en el interior, separados entre sí unos 8 cms., y con un cristal en la parte superior (a unos 15 cms.) que aguante algo de peso.

El tamaño de la insoladora depende del tamaño de las pantallas que vayamos a utilizar.

Una vez fabricada ésta, colocamos, sobre el cristal, el dibujo en papel vegetal, de modo que nosotros lo veamos por el derecho. (figura 3).

Sobre el dibujo irá la pantalla, con la parte exterior de la misma en contacto con el papel (para facilitar la impresión, el dibujo deberá ser unos 10 cms. menor, por cada lado, que el marco de la pantalla).

Encima, por la parte interior de la pantalla, se coloca una lámina de caucho negro que hace que la presión se reparta uniformemente por toda la tela. Sobre el caucho irá una madera algo rígida y después suficiente peso para que no quede ningún espacio libre entre el dibujo y la pantalla; por último se encienden los tubos.

El tiempo de insolación depende de la emulsión, de la distancia del tubo al cristal, etc., por lo tanto, lo ideal es tomar un tiempo medio de 5 minutos, hacer pruebas y así dar con el tiempo adecuado.

Una vez insolada la lavaremos con agua a presión e iremos viendo aparecer en la tela las zonas que nosotros habíamos dibujado en tinta opaca en el papel vegetal; en estas zonas habrá desaparecido la emulsión sensible y esto permitirá que la tinta pase a través del tejido en la estampación. (figura 3).

Una vez seca, de nuevo la pantalla estará lista para imprimir.

Estampación.

En primer lugar, necesitaremos un tablero cualquiera con una superficie lisa y plana con el fin de fijar en él la pantalla; de esta forma todas las estampaciones que realicemos quedarán en el mismo sitio.

Algunas veces, sobre todo en estampaciones sobre papel, éste se nos pegará en la pantalla debido a la densidad de la tinta, con lo cual no podremos conseguir impresiones de gran calidad (para eso necesitaríamos una mesa con base aspirante), pero, como he dicho antes, aquí de lo que se trata es de tener algo de idea que nos sirva como base.

La sujeción de la pantalla también será de fabricación casera y, por supuesto, dependerá del ingenio de cada uno. Dos ideas bastante prácticas podrían ser: (figura 4).

1ª.- Tomando dos trozos de madera, unidos por una bisagra, una de las partes se fija en el extremo del tablero y en la otra que queda móvil, es donde colocamos la pantalla con la ayuda de un par de gatos (figura 4).

2ª.- Atornillando al marco de la pantalla un par de bisagras «hembra» y en la mesa otro tanto «macho», acoplar unas con otras.

Con esto conseguimos un juego de pantalla que suba y baje siempre al mismo sitio.

Debajo, pondremos el papel o soporte, y para que quede siempre en el mismo sitio, le colocamos tres topos, hechos de cartón y celo (figura 5).

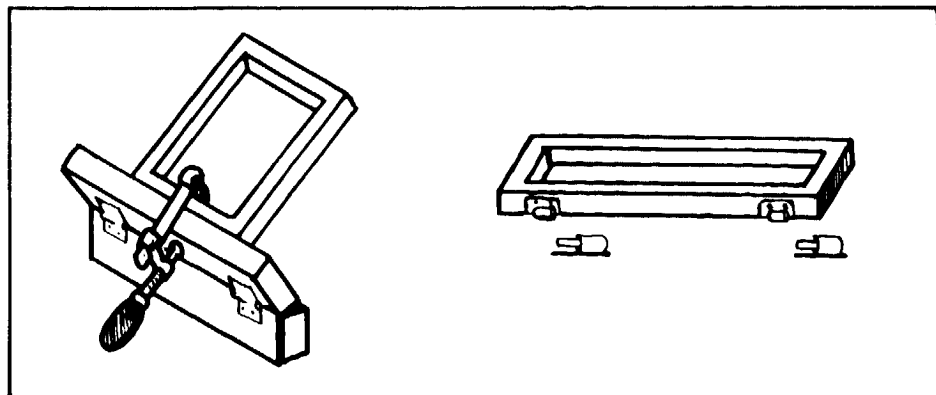


Figura 4

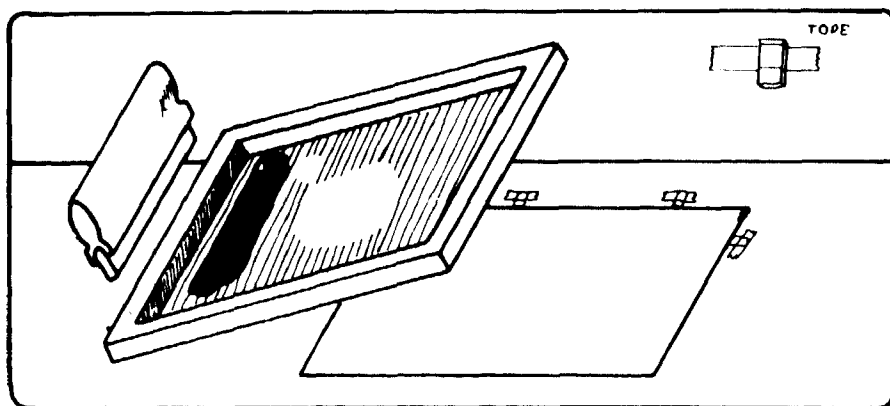


Figura 5

Una vez preparado todo esto, estaremos dispuestos para estampar. Bastará con poner la tinta en el extremo más bajo de la pantalla bajándola a continuación, y con ayuda de la rasqueta deslizar la tinta por toda ella con una presión que nosotros mismos averiguaremos. (figura 5A).

Por último, levataremos la pantalla y descubriremos un dibujo lo suficientemente atractivo como para mover nuestra curiosidad y empezar a investigar por nuestra cuenta (figura 5B).

Por supuesto, con estos materiales no se le puede sacar el máximo partido a la serigrafía (pero lo que pretendo con este trabajo es familiarizar tanto al profesor como al alumno con estos procedimientos artísticos, de la forma más agradable y sencilla posible) pero sí se podrán conseguir cosas muy interesantes con un poco de práctica y sobre todo mucha imaginación. A mayor ima-

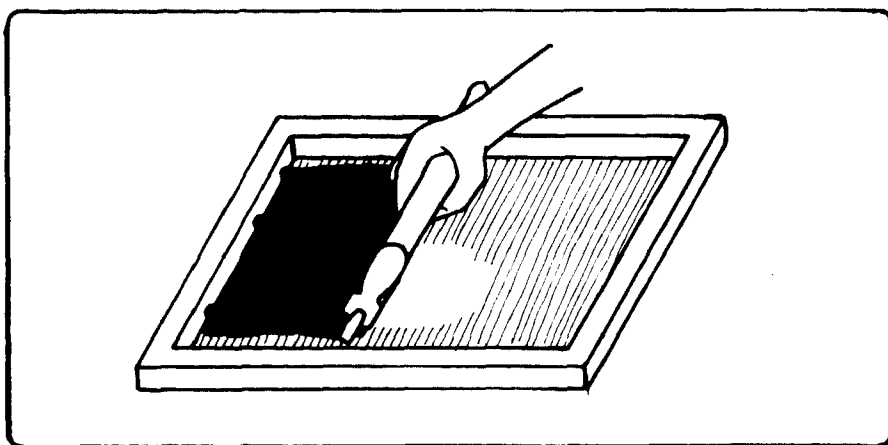


Figura 5-A

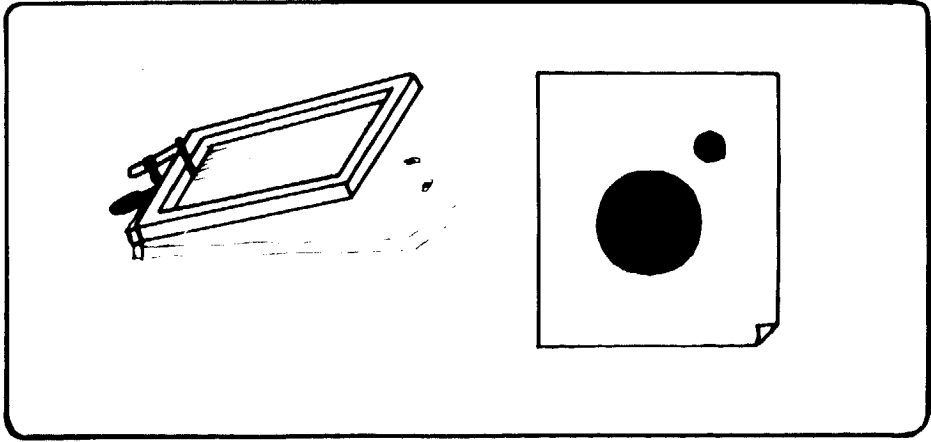


Figura 5-B

ginación, mayor número de posibilidades de aplicación. No existen tantas máquinas como tipos de cosas a serigrafar sin embargo es posible hacer una estampación sobre el objeto más difícil con sólo tener al alcance unas cuantas maderas, clavos, sierra y un martillo, fabricando con todo ello, aparatos case-ros que nos facilitará enormemente cualquier impresión.



Jugando con la geometría plana

Teresa ESTEBAN GÓMEZ *

Aprender jugando

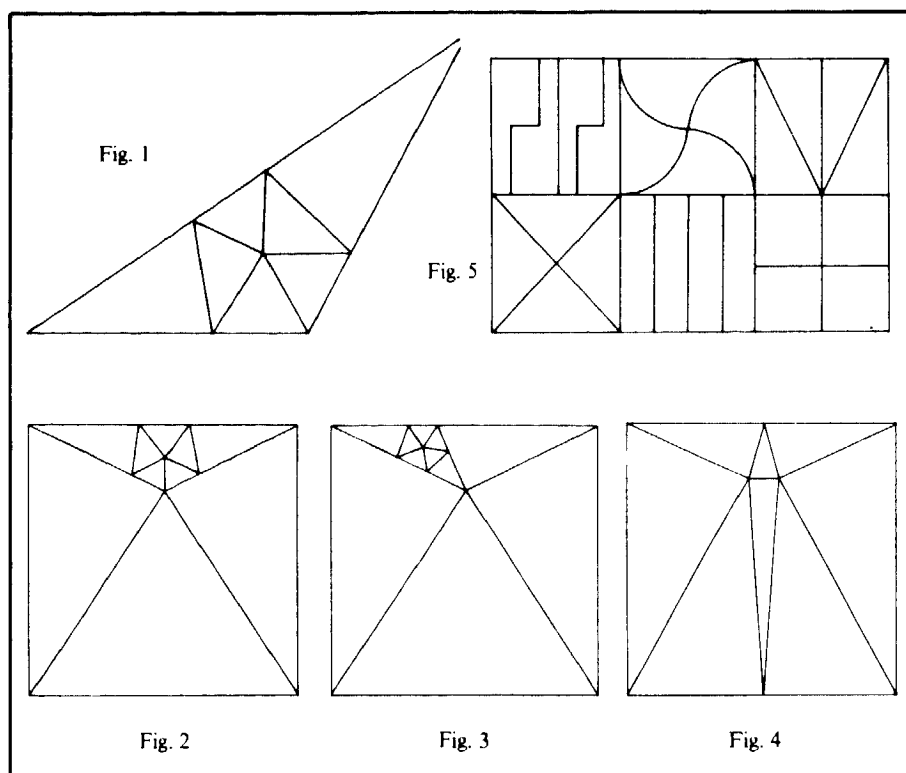
Quisiera con este trabajo dar una visión más atractiva de la práctica de la geometría. No hay razón para no intentar aprender disfrutando en algún momento. ¿Qué mejor placer que combinar la diversión con el conocimiento de la geometría que nos pueden proporcionar los juegos ya conocidos o aquellos que podemos inventar nosotros mismos?

Incluyendo estas diversiones de una manera razonada se resolverían muchos problemas, se aprendería a sintetizar y se tendría la recompensa del éxito final. Estos juegos relajarían y a la vez estimularían y activarían el ambiente a veces tenso y demasiado aburrido de algunas clases. Se podría dar una larga serie de estos ejercicios, pero los que más me interesan como apropiados para la enseñanza del dibujo, son los llamados «rompecabezas». Hay también otros problemas que pueden servir para ilustrar el tema. Pondré algunos ejemplos:

De un obtusángulo sacamos tres acutángulos

El primero de ellos bastante conocido, sería la división de un triángulo obtusángulo (triángulo con un ángulo obtuso, o sea, mayor que un recto) en otros triángulos, todos ellos acutángulos (el triángulo acutángulo, tiene sus tres ángulos agudos, o sea menores que el recto). Creo que a todos los que nos

* Agregada de dibujo del I.B. de Tomelloso (Ciudad Real).



han planteado este problema alguna vez, en un primer momento nos ha quedado algún ángulo obtuso (fig. 1). Podríamos extendernos mucho razonando la solución, pero no es ése mi objetivo en este momento. Este mismo ejercicio se podría repetir, pero utilizando un cuadrado, aunque en este caso habría más posibles soluciones (figs. 2, 3 y 4).

Otro ejercicio sería la división del cuadrado en cuatro partes iguales. Este ejercicio tan sencillo y con tantas posibles soluciones es fascinante, especialmente cuando éstas se empiezan a descubrir. Lo he utilizado en todas mis clases y resultaba divertido ver cómo las formas venían a la cabeza y comprobar que las soluciones antes halladas, eran las más obvias para todos.

En la figura 5, pongo algunos ejemplos más característicos.

La papiroflexia

También tiene aquí su lugar la papiroflexia. Con tijeras y papel se pueden demostrar arduos teoremas de la geometría plana de una manera clara e interesante. Por ejemplo: sabemos que la suma de los ángulos de un triángulo, sea éste cual sea, es igual a un ángulo llano (un ángulo llano es de 180°). Se recorta un triángulo de papel y mediante dobleces se unen sus tres ángulos, con lo que efectivamente obtenemos un llano (fig. 6).

Fig. 6

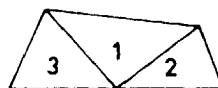
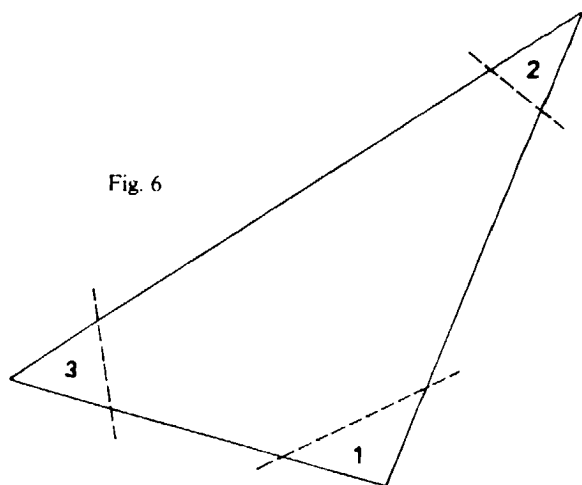


Fig. 7

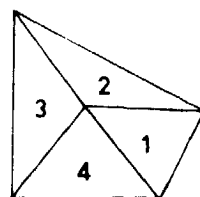
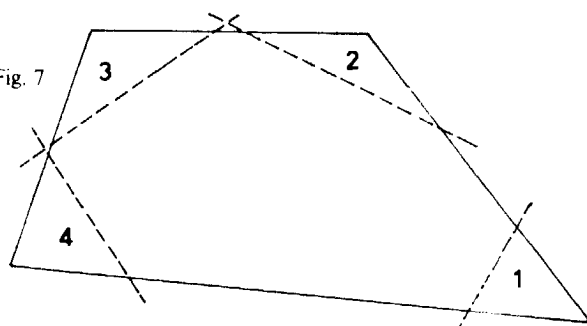
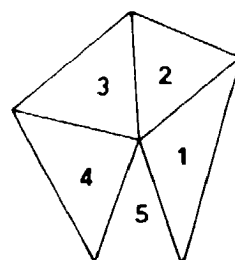
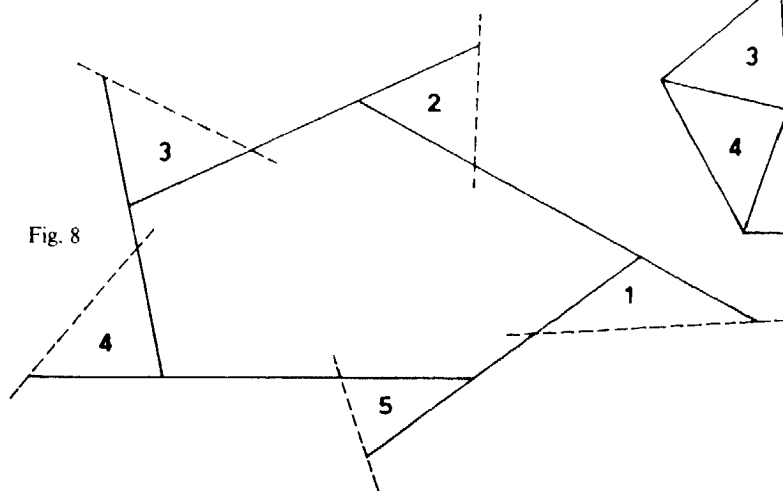


Fig. 8



Por otra parte, sabemos que la suma de los ángulos de un cuadrilátero cualquiera es igual a 360° . (Utilicemos un trapezoide) (fig. 7). Como vemos aquí también es bastante sencilla la demostración. También sabemos que si sumamos los ángulos exteriores de un polígono veremos que igualmente suman 360° , como en el caso del pentágono irregular de la figura 8.

Pues bien, todavía la papiroflexia nos da otra posibilidad. Recortando papel se pueden formar polígonos que, sometidos luego a otros sucesivos cortes (como indica la figura) y uniéndolos, forman otros polígonos. El resultado puede ser sorprendente y, utilizando polígonos complicados, podemos convertir este ejercicio en algo fascinante y con sugestivas aplicaciones geométricas. (fig. 9).

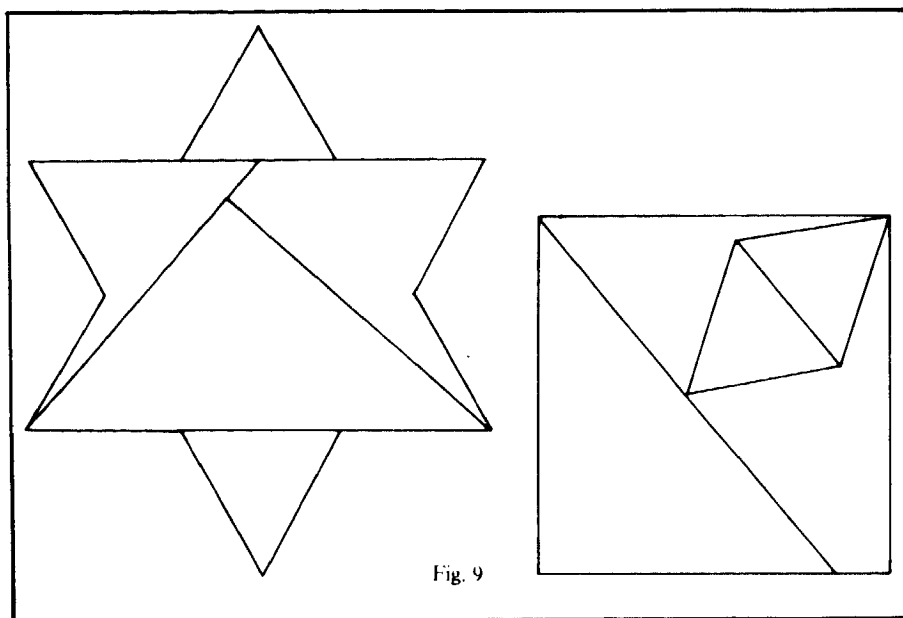


Fig. 9

Los rompecabezas chinos

Se puede seguir hablando de otras posibilidades, pero quiero hacer hincapié en los «rompecabezas» como juego de formas, y, en especial, en un rompecabezas chino llamado «Tangram».

Entre los rompecabezas chinos los hay planos y volumétricos. Apenas se sabe de los antecedentes históricos de estos montajes, pero seguramente había rompecabezas ya en el Asia Oriental en el siglo XVIII, como también en Europa. Los rompecabezas europeos han sido denominados chinos, por la inclinación a dar a los enigmas mecánicos nombres de países enigmáticos para nosotros. Hay rompecabezas sencillos, formados por tres piezas volumétricas solamente, pero entre los menos triviales está el conocido de seis piezas llamado rompecabezas «cardo». Se les llama así porque su forma los recuerda. En la actualidad se les llama así a todos por extensión.

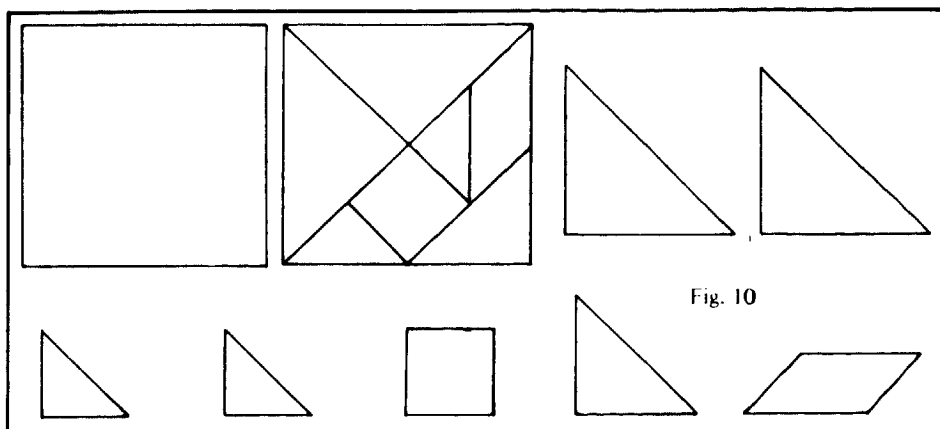


Fig. 10

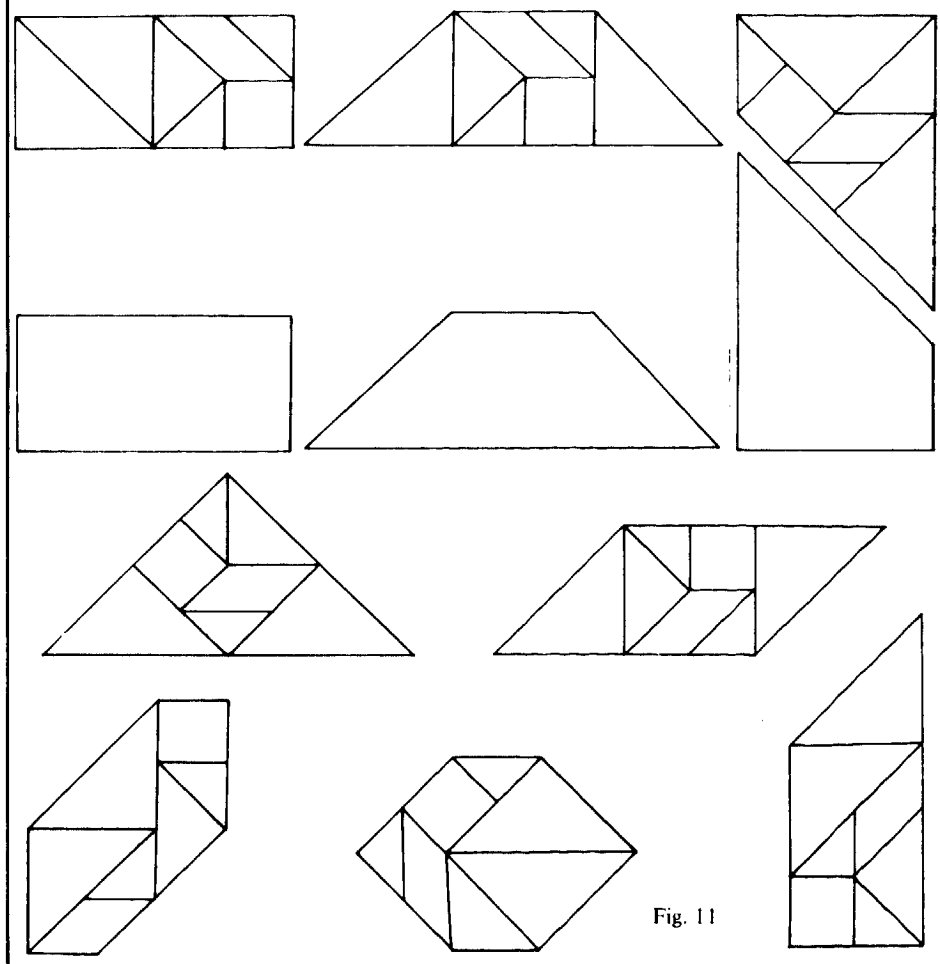
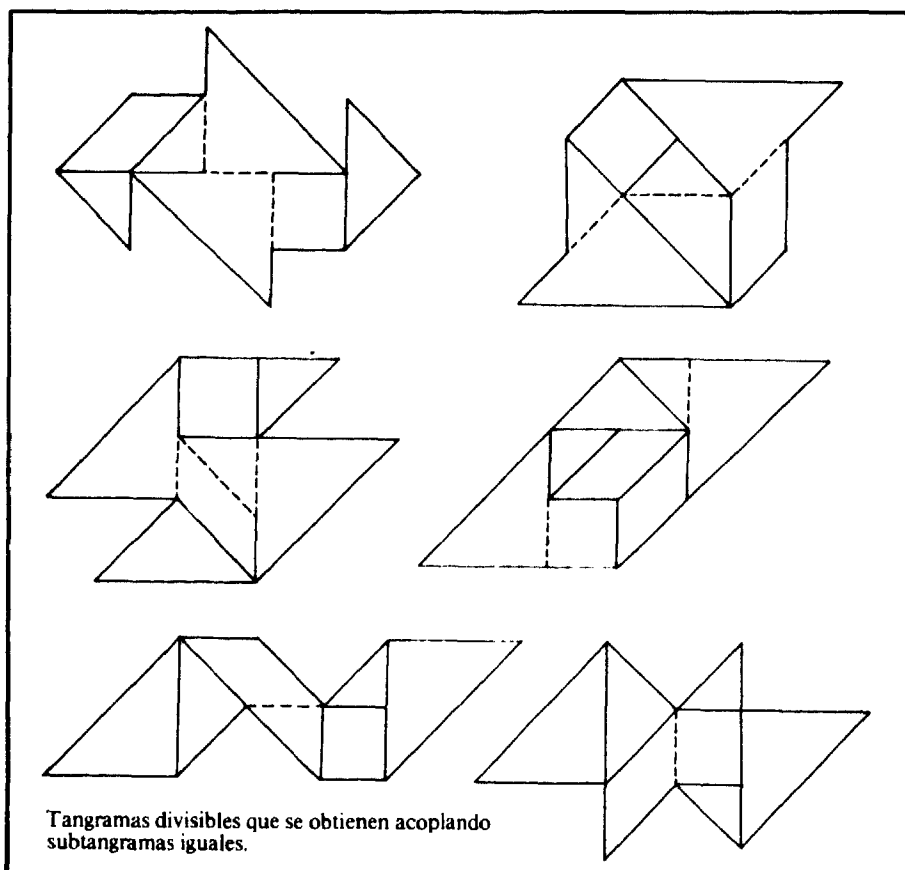


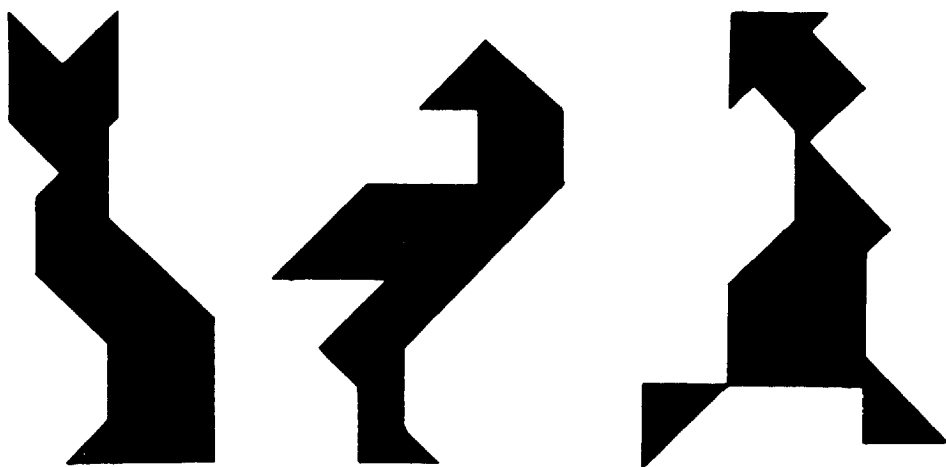
Fig. 11



También se han fabricado rompecabezas chinos que recuerdan objetos familiares: animales, barcos, casas, personas en diferentes actitudes. La mayoría de estos rompecabezas no persiguen el que sus formas recuerden objetos concretos, pues los modelos figurativos suelen ser estéticamente menos interesantes.

Los rompecabezas han gozado siempre de gran popularidad. Ya los niños de pocos años tratan de acoplar correctamente las piezas de un puzzle. Su dificultad varía en función de las personas a las que va destinada. El número mayor de las piezas puede dar a menudo más trabajo, pero no hacerlo más difícil.

En el Tangram el número y forma de las piezas es invariable. Es un juego de siete elementos o formas básicas obtenidas por medio de la división de un cuadrado. Se llega así a los siete elementos relacionados entre sí: dos triángulos rectángulos e isósceles iguales, otros dos rectángulos e isósceles iguales, más pequeños que los anteriores, un cuadrado, un romboide y otro triángulo rectángulo e isósceles (fig. 10). Entre todos estos elementos llegamos a los dieciséis triángulos básicos que forman un Tangram, todos ellos rectángulos e isósceles. Todos estos elementos guardan una misma relación en todos sus lados.



Entre ellos se pueden combinar formando determinadas figuras geométricas: un triángulo, un rectángulo, un romboide, diversos cuadriláteros y polígonos (fig. 11).

Pero también se pueden construir figuras de todo tipo: objetos, personas, infinidad de figuras abstractas. Aproximadamente hasta 1500 combinaciones diferentes. Hay reglas constantes, que más bien son características del juego, como la utilización de las siete piezas en todas las figuras que se construyan. Es un juego bidimensional, al que difícilmente la tridimensionalidad haría más provechoso. Claramente se pueden ver las posibilidades educativas del Tangram, como estudio práctico de la forma geométrica, e incluso se podrían buscar sus posibilidades como test-psicológico. Éste es un juego que puede dilatar la imaginación y la creatividad, con un marcado carácter didáctico pero que entretiene a cualquier tipo de personas, es constructivo y no es competitivo. Yo he propuesto este juego a mis alumnos que, armados de cartulina, tijeras, plantillas y lápiz, han terminado por comprender lo que hacían y cómo lo hacían, recordando siempre los teoremas geométricos que estaban estudiando. El sistema es muy sencillo, ellos dibujan los siete elementos con sus correspondientes medidas sobre cartulina y luego los recortan. A continuación yo dibujo en la pizarra la pieza completa y ellos en sus mesas, deben intentar construirla con sus siete elementos.

Una de las aplicaciones posibles sería la construcción de polígonos, también lo sería el estudio de la equivalencia de las formas planas, pues de equivalencias se trata. Se puede entrar también en el estudio de la semejanza y la igualdad, la perpendicularidad, el paralelismo, etc. Las posibilidades, como vemos, son muy variadas. A la vista queda la cantidad de conceptos y temas que se pueden manejar.

Aunque nos cueste un ligero dolor de cabeza, podemos hallar todas las combinaciones con un poco de lógica y de paciencia.



*Desigual fortuna
del trabajo colectivo*



Colectivo Cultural Esperpento: ¿una historia innecesaria?

Luis GARCÍA MARTÍN *

La heterodoxia social, la curiosidad, el azar y el aburrimiento son las causas que condujeron la formación del Colectivo Cultural Esperpento en el colegio San Viator de Madrid. El proyecto nació y murió entre alumnos. El pretexto fue el deseo de organizar un concurso de cuentos; el texto fue todo lo que sigue.

La psicología moderna apunta, como causa directa de la neurosis, un desajuste radical entre las intenciones y las posibilidades de realización. La medicina especializada, por su parte, considera las mismas causas motoras en la formación de úlceras estomacales. Es lo que los profanos, mairenianos adictos, llamamos disgusto. Sin embargo, cuando capitaneé en 1979 con un compañero de COU la creación de un grupo cultural en el centro, no era consciente de que tal atrevimiento me llevaría en el futuro al diván de un psicoanalista y de que sólo gracias a una alimentación controlada podría poner mi estómago a salvo.

Una península amenazada

Pronto se formó, en torno a la idea, un grupo de veinte personas. De ellas, al cabo de unos meses, sólo sobrevivimos seis. Las demás habían llegado al grupo como consecuencia de lamentables errores. Unos, porque eran amigos de otros. Otros, porque eran amigos de otros más (y ya se sabe la solidaridad que se impone en estos casos para con los amigos). Algunos, porque no eran amigos de nadie y andaban probando suerte. El resultado fue, pues, un conjunto heterogéneo de intereses dispares.

* Estudiante de filología hispánica. Ex-alumno del Colegio San Viator de Madrid

El desarrollo desbordó en seguida todas las previsiones, y el proyecto inicial acabó perdiendo su identidad original. Comenzaron las reuniones. Y se pasó por alto un planteamiento fundamental, lo que dio lugar a innumerables confusiones posteriores: la ideología del grupo. Se trataba de ver, en primer lugar, qué entendíamos por cultura, y por tanto qué fronteras teníamos; ver qué finalidad había, qué pretendíamos conseguir; ver si se iba a presentar una cultura próxima a los alumnos o no (dicho en otras palabras, si se iba a tratar de llegar a todos o sólo a una élite iniciada); discutir qué metodología se iba a seguir, si es que íbamos a seguir alguna; etcétera. Pero todos estos planteamientos ideológicos, que hubieran ofrecido una coherencia y una línea de pensamiento al grupo, se omitieron (y no porque estuvieran implícitos). Y poco a poco, si no de golpe, el colectivo cultural se fue convirtiendo en un grupo de acción donde no subyacía nada, donde lo único importante era organizar. Comenzaron a plantearse las cosas en nivel cuantitativo: valorábamos el número de conferenciantes que habíamos conseguido, el número de revistas que habían aparecido y el número de películas que habíamos proyectado. Así, el interés dejó de preocuparnos progresivamente; comenzamos a elaborar subproductos cuyo único valor era participar en la memoria de actividades de final de curso. Escritores de segunda fila y actores de reparto desfilaron por las salas del colegio participando en aburridísimos coloquios a los que no asistía nadie. Sin embargo, nosotros conservábamos el consuelo de pensar que estábamos realizando una labor maldita que nadie secundaba por ignorancia.

Y efectivamente, esto también era cierto. A lo largo de los cuatro años de la historia del Colectivo Cultural Esperpento la dificultad con que repetidamente tropezamos, la espada de Damocles que una y otra vez caía sobre nuestra labor, fue esa radical indiferencia —cuando no burla— de que fuimos objeto entre los alumnos del centro, nuestros interlocutores que siempre callaron.

En una encuesta que pudimos hacer entre los alumnos de los tres cursos del bachillerato, sin ningún valor científico, pero orientativa, se revelaba que más del setenta por ciento iba al teatro menos de una vez al año y al cine menos de una vez al mes; que esa misma proporción confesaba sin ningún pudor leer exclusivamente subliteratura y ver por término medio cuatro horas diarias de televisión; que casi la totalidad aseguraba no haber visitado jamás una exposición ni haber escuchado activamente un disco anterior a los tiempos del rock; y, por último, que sólo una cuarta parte pintaba o escribía versos de vez en cuando. En el colegio San Viator (como en tantos otros lugares), la actividad artística e intelectual se identifica demasiado fácilmente con la actividad académica: la «pedagogía» ha terminado por degradar todas las inquietudes en este terreno, y —aún más— las ha transformado en un rechazo preocupante. Los alumnos prefieren (cuando prefieren) otro tipo de actividades: deportivas, de aire libre o religiosas, que ofrecen otros estímulos. Compañeros míos se decidían por estos grupos por el triunfo físico que brinda un equipo de baloncesto o por las intenciones nada honestas de seducir a alguna hermosísima muchacha del grupo catequístico. Esperpento, por el contrario, significaba una especie de doctrinarismo pedante, serio y aburrido, estático y reflexivo, y quedaba reservado a los críticos precoces que —por razones no siempre explicables— sentíamos alguna inquietud creativa en la dirección intelectual.

Esperpento, por otra parte, nunca recibió un apoyo institucional que fuera más allá de la tolerancia y de la subvención. Ningún religioso o profesor consintió nunca en orientar el grupo, coordinarlo y representarlo, y de haberlo pretendido nosotros nos habríamos negado por lo que ello tendría de limitación de nuestra libertad de actuación. Pero tampoco nunca –y esto sí lo pedimos repetidas veces– se nos abrió camino desde las tarimas de las aulas. Ningún profesor actuó jamás en nuestra defensa o siquiera en nuestra consideración. Se nos aceptó siempre, desde ambos lados de la barrera, como un grupo marginai que realizaba una labor tal vez curiosa pero innecesaria.

Contamos, eso sí, con subvenciones suficientes. La Asociación de Padres de Alumnos nos incluyó en sus presupuestos y nos permitió trabajar con ese dinero. Y nunca tuvimos que dar, a cambio de ese dinero, una propaganda ideológica. Tanto desde la Asociación de Padres como desde la dirección del colegio se nos ofreció siempre una carta de libertad, una total autonomía para hacer y deshacer. Nadie pretendió, en ningún momento, censurar artículos de la revista, desautorizar conferencias o prohibir películas. En una experiencia posterior al Colectivo Cultural Esperpento, en la que también participé, en otro centro de enseñanza media, este servilismo ideológico, sin embargo, era la regla general, y se apoyaba en la estricta defensa de la moral, el orden y la convivencia, entendido todo esto, no sin cinismo, como una asepsia inmunizadora.

Esperpento era, pues, una península; rodeado de agua por todas partes menos por una, que progresivamente se fue agrietando hasta que el grupo derivó como una isla y más tarde se sumergió. Durante esos cuatro años de superficie hubo toda una serie de realizaciones que, cuando menos, nos sirvieron a aquéllos que las hicimos posibles.

La revista: una personalidad propia

Tal vez lo primero fuera la revista. No se dejó vencer esa tentación de la comunicación directa y personal. Fue la actividad más íntima y más continuada del grupo, y ofreció su identidad, su progreso y su última decadencia. De comienzos pueriles, prueba del arrojo más inexperto, llegamos a una cierta autoridad periodística. El aprendizaje arrinconó los equívocos y estableció una línea creciente de perfeccionamiento en un nivel estético y en un nivel de contenido.

Al principio, la estética de la revista se limitó a algunos detalles insuficientes, tan ingenuos como la impresión en folios de color. El presupuesto nos obligaba a que la revista fuera mecanografiada y reproducida en fotocopia u offset. La maquetación era deficiente: los artículos se agolpaban sin medida, las páginas no mantenían ninguna unidad, los dibujos cumplían la única función de rellenar huecos vacíos, los títulos aparecían desigualmente rotulados a mano y no se guardaba ninguna unidad en los signos. No había, en definitiva, una labor de coordinación. El trabajo se repartía arbitrariamente (alguien continuaba mecanografiando o maquetando una página comenzada por otro sin guardar una unidad) y las pretensiones estéticas eran limitadas.

Tras el segundo número, comenzaron a rectificarse los despropósitos. Apareció, sin institucionalizarse, la figura del director, y los errores fueron

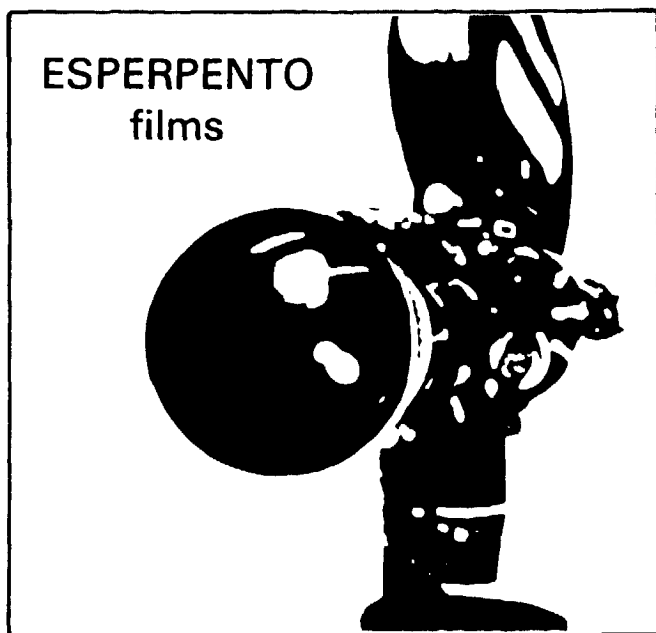
ya, al menos, uniformes. Hay una serie de correcciones estéticas: se usan plantillas para los títulos (más tarde se utilizará la letra adhesiva); aparece una intención explícita de evitar las erratas; las distancias se miden de forma que haya márgenes equilibrados; los artículos se maquetan en páginas completas o en medias páginas; los dibujos pasan del vanguardismo más exasperante a un clasicismo mucho más aparente, y aparece la fotografía como forma de ilustración; se unifica el tipo de letra; se descubre el antetítulo y sus posibilidades; se subraya; las páginas se numeran con cuidado y aparece en el margen superior la fecha y el nombre de la revista; y se justifican los márgenes laterales utilizando un complicado procedimiento artesanal.

Paralelamente a este proceso, el contenido de la revista se desprendió de su mediocridad inicial y buscó una conciencia de estilo. Hubo tres fases en esta segunda evolución de la Revista cultural Esperpento. En una primera, vendidos a una cortesía solidaria, ninguno de los miembros del grupo se atrevía a negar la publicación de un artículo por el temor de enemistarse con su autor. La revista se convirtió, así, en una sucesión de artículos de diferente calidad, sin orden ni coherencia. El proceso que se siguió fue este: cada uno escribía su artículo (desde una poesía hasta la crítica de un programa de televisión), se presentaba en la reunión del grupo, y con todos ellos, agrupados en una aproximación temática que se denominaba «sección», se construía la revista. Era una colección de textos sin unidad. No había, por otra parte, rigor alguno. Aspirantes a críticos que carecían de argumentos, encadenábamos adjetivos sin razonar; aspirantes a cronistas reporteros, relatábamos desde nuestro cuarto; aspirantes a poetas, rimábamos en consonante espantosos versos de amor adolescente; etcétera.

En la segunda fase, todo comenzó a tomar un orden riguroso. La revista se estructuró rígidamente en secciones, con encargados respectivos que coordinaban las mismas y que intentaban darles una coherencia interna. Bien por un grado de confianza interpersonal adquirido, bien porque ya vimos colmada nuestra ambición de publicar en la anterior fase o bien por el nacimiento de una justa conciencia profesional de la redacción (que siempre fuimos todos), el hecho es que empezaron a rechazarse artículos, y por lo tanto a seleccionarse en función de su calidad o de su oportunidad. Por otra parte, la experiencia hizo su labor y ya los críticos eran más críticos, los cronistas menos sedentarios y los poetas descubrieron el verso libre.

Por último, apareció en Esperpento la necesidad de una personalidad propia. Perdimos por completo nuestra vanidad firmada y empezamos a ocuparnos de la revista. Nació verdaderamente el trabajo periodístico. Desapareció la separación temática de las secciones, que se transformaron en formas y fórmulas. El grupo (y no ya los individuos) comenzó a preparar, programar y realizar entrevistas y reportajes. Pedimos para cada número un artículo de una firma importante, el editorial dejó de ser una página de presentación para convertirse en una página de opinión. La ordenación de la revista perdió rigidez y ganó claridad. Sólo el último número —el número 11— que apareció en los meses del desencanto previo a la desaparición del colectivo, volvió a hacerse apresuradamente y sin cuidado.

Siempre hubo un intento de que la revista llegara a los alumnos con facilidad, aunque preparábamos su contenido de acuerdo con nuestros gustos y nuestros intereses. La tirada era de cien ejemplares (que nunca hubo problemas para vender) y el precio de diez pesetas, sesenta menos de su coste.



Las actividades: balance desigual

La otra gran actividad que desarrolló Esperpento fue el cine, el trabajo con la imagen. En el comienzo de su segundo año de vida, ya estabilizado el colectivo, se discutió la arriesgada posibilidad de organizar un ciclo de veinte películas en super-8. Se temía que no hubiera respuesta y fuera un fracaso anunciado. Después de varias discusiones, acabó aceptándose la idea. Se hicieron unos bonos para las veinte películas al precio de trescientas pesetas y se consiguió vender casi todos. Como la sala de proyección era pequeña (apenas sesenta butacas), se organizaron cuatro sesiones, dos el viernes por la tarde, una el sábado por la mañana y otra el sábado por la tarde. El éxito fue completo. Fue la única actividad rentable en la historia del grupo: se sacó un beneficio de cien mil pesetas.

Pero la actividad exigía una constancia que acabó venciéndonos. Al final del curso, en las últimas películas, el desorden era generalizado: había sesiones que se suspendían en el último momento porque nadie podía acudir a proyectar la película, títulos que se cambiaban por negligencia en las reservas, desgana, falta de control, etcétera. No obstante, nos atrevimos –movidos esta vez por los beneficios económicos que nos permitían desplegar otra serie de actividades– a repetir la experiencia el año siguiente, esta vez con películas infantiles destinadas a los grupos de enseñanza general básica. El éxito inicial fue similar, pero la degradación final fue mucho más estrepitosa y se cerró definitivamente la posibilidad de repetir, esta vez a instancias de la dirección del colegio, como consecuencia de los desórdenes que se producían en los pasillos y de las quejas que hasta allí habían llegado.

En el último año, como actividad interna del grupo, se planteó la posibilidad de rodar un cortometraje en super-8. Contábamos con material recogido

de diferentes sitios; sólo necesitábamos la película virgen. Escribimos un guión, hicimos un equipo de trabajo y comenzamos. El rodaje de *También se llama deseo* fue una experiencia muy grata; sirvió para que aprendiéramos a trabajar en cine, a verlo desde dentro, y a la vez para cohesionar al grupo. Más tarde, cuando acabamos éste nuestro primer corto, comenzamos otro, más ambicioso y más complejo: *Retrato en blanco y negro*. El Colectivo Cultural Esperpento se cerró alrededor de estas películas para desarrollar una labor creativa poco frecuente entre alumnos de enseñanza media: aprendimos qué es un plano, una secuencia, un travelling, cómo se monta una película, cómo se dobla, etcétera; y tal vez haya sido ésta, entre todas las actividades que realizamos, la que más satisfacción nos haya ofrecido. Las películas fueron posteriormente exhibidas en el colegio y en una asociación madrileña de cineastas aficionados.

Las conferencias y los coloquios también fueron una de las actividades de base, de las que pretendimos que fueran continuadas. Las dificultades fueron, fundamentalmente, dos: la absoluta indiferencia con que acogían los alumnos del centro estos actos y lo problemático que resultaba que alguien con cierta autoridad acudiera sin cobrar, o cobrando una cantidad simbólica, al colegio. En alguna ocasión tuvimos que devolver al conferenciante a su casa del mismo modo que había llegado, ante la absoluta carencia de auditorio. Pudimos, sin embargo, organizar actos interesantes en los que obtuvimos distintas respuestas.

Tres ediciones del concurso de cuentos Esperpento (ese concurso que estuvo en el principio del colectivo) alcanzamos a programar. En ninguna de las tres tuvimos una respuesta aceptable. La participación basculó entre las diez y quince personas, que además se repetían año tras año. Los premios se entregaron los dos primeros años en libros y el tercero en metálico, buscando una mayor participación que no se consiguió. Tampoco servía de nada la propaganda o el proselitismo personal: existía un completo anquilosamiento creativo que no supimos superar. El fracaso del concurso de cuentos cerró la posibilidad de otros concursos.

Las demás actividades fueron siempre ocurrencias circunstanciales que no se sostuvieron. Un montaje teatral que intentamos hacer acabó superando nuestra constancia en los ensayos, y tal vez quisimos reservar nuestra capacidad dramática para las reuniones del grupo, que alcanzaban ya el tono de tragedia decimonónica. Proyectamos también, en un par de ocasiones, documentales musicales que nos prestaban en embajadas o institutos nacionales, sin que despertaran ningún interés. Un montaje poético, un viaje a París para entrevistar a Julio Cortázar —entrevista que acabó siendo publicada por *Diario 16* en sus páginas centrales—, una salida al teatro de los alumnos de COU, que organizamos y apoyamos económicamente, son algunas más de las actividades que el Colectivo Cultural Esperpento organizó en el Colegio San Vitor.

Y el nuevo silencio de la ausencia

Explicar por qué desapareció es bastante simple. Había un grupo de personas en la dirección del colectivo —aquellas precisamente que dábamos empuje— que no se renovó. Fue, por decirlo así, el colectivo de las mismas perso-

nas. Y poco a poco se nos fue quedando pequeño y nos fuimos cansando. Ya no alumnos, sino ex-alumnos, buscamos otros lugares, otros grupos con diferentes posibilidades (la universidad, los centros oficiales) y nadie nos sustituyó al frente de Esperpento. Se había convertido, poco a poco, en una rueda cerrada sin salidas, sin fuerza nueva. No tenía, por otra parte, demasiado sentido continuar al frente de una labor que nadie respaldaba, que nadie escuchaba: ¿organizar para quién? Surgieron, además, enfrentamientos abiertos con personas de la dirección del colegio, que no veían con agrado nuestra existencia. Nadie se preocupó demasiado por sostener un grupo que, como queda dicho, aunque resultaba curioso, tal vez era innecesario. Y nadie está dispuesto a difundir las grandezas de la extravagancia entre sus explicaciones de matemáticas o de física cuántica.

Desaparecido Esperpento a finales del curso 82-83, entre nostalgias y alabanzas, dos grupos se lanzaron a tapar la fosa cultural que quedaba, profunda y desolada. La lejanía y academicismo de la Asociación Cultural Zofío –grupo de un barrio próximo que utiliza las salas del colegio para las conferencias que organiza– y el fracaso de las tentativas de la Asociación de Antiguos Alumnos, dejan aún el campo abierto. Se precisa algo –repárese en la ambigüedad del término– que hunda sus raíces en el propio colegio, conectado con su ambiente y su forma de ser; sólo así se evitará una espectacularidad que hace pose para la galería en busca de prestigio. Y nada surgirá mientras no haya una firme decisión de la dirección del colegio –de todos los colegios e institutos– para impulsarlo con toda su fuerza. Mientras los profesores no expliquen detenidamente a los alumnos que la belleza –la cultura, que otros llaman– empieza justo donde terminan los planes de estudios. Mientras no existe, en definitiva, la seria convicción en las altas jerarquías de que es imprescindible la existencia de un grupo cultural integrado en la actividad del colegio para que éste pueda cumplir con dignidad la función que la sociedad le ha otorgado.

Y volverán las oscuras golondrinas... Claro que *aquellas* no volverán.



La actividad extraescolar en el I.B. «Bernaldo de Quirós»

Carmen DÍAZ CASTAÑÓN *

Llevamos años intentando organizar la vida extraescolar de nuestro instituto en contacto con el pueblo donde está ubicado, porque creemos imprescindible que los pueblos y sus comunidades consideren importante el centro escolar. Hemos llegado a la conclusión de que uno de los grandes problemas de la enseñanza es que el niño o el muchacho no parece encontrar relación alguna entre lo que hace dentro y fuera de los muros de la escuela o el instituto. Olvidando que la escuela nació ligada a la vida, nació para responder en una amplia medida a las necesidades individuales y sociales de una época, hoy vivimos una enseñanza sin objetivos, con un patente divorcio entre escuela y vida; una enseñanza obstinada en mirar hacia un pasado periclitado sin preocuparse para nada de preparar para la vida, para el ocio, para la diversión. Y esa enseñanza sólo podrá ser impartida en centros vivos, anclados en la vida, que el alumno no sienta como un castigo. No sé si llegaremos nunca a situaciones como la declarada por la Institución Libre de Enseñanza en que «prohibir la asistencia a clase, aunque fuera un solo día, era para los alumnos no el más duro de los castigos, porque no había otro, sino el único y más eficaz, aquél con que se les amenazaba en los casos extremos». Pero sí tenemos que luchar por conseguir crear en nuestros alumnos buenos hábitos mentales, sólo posibles sobre buenos hábitos sociales apoyados en el cuidado por lo más nimio, por lo aparentemente insignificante: «Bien puede tolerarse algún abandono en lo referente a aprender pronto a leer, escribir, contar, etc., pero hay que ser intransigente en la limpieza impecable del cuerpo y del vestido, en la veracidad, en el respeto por la libertad ajena [...] en el odio a la mentira, uno de nuestros cánceres sociales, cuidadosamente mantenido por una educación corruptora; en fin, en el espíritu de equidad y tolerancia, contra el frenesí de exterminio que ciega entre nosotros a todos los partidos, confesiones y escuelas». Teníamos muy presente que la educación general que se

* Catedrática de lengua y literatura del I.B. «Bernaldo de Quirós» de Mieres (Asturias).

recibe del medio es la más enérgica, continua y profunda, no ya en la edad adulta, donde el hombre se halla emancipado de la dirección del padre y el maestro, sino en la infancia misma, donde esta dirección lucha en vano contra el influjo de la vida social que rodea al educando, y sólo puede lograr una resultante que corresponderá a la composición de ambas fuerzas contrarias.

Aunque todavía pueda parecer utópico (recordemos aquellas palabras de Giner de los Ríos para quien la ausencia de amor al trabajo convertía a todo español en «un mendigo del Estado o de la vida pública»), en algún momento (¿y por qué no éste?) tendremos que empezar a pensar en un estudiante que ame el quehacer, aunque no lleve al examen ni a la nómina, formalismos muchas veces causantes del «abandono a que la mayor parte de los alumnos se entregan durante el curso, seguros como están de prepararse en corto tiempo para vencer la dificultad del examen: el olvido casi general de que lo esencial es estudiar, mientras que el examen no es más que un trámite de mera garantía», lo que se contagia a los profesores y a los padres de familia que sólo esperan que «sus hijos obtengan las aprobaciones necesarias para alcanzar el título apetecido».

Hoy, cuando el modo de almacenar el saber aparece sujeto a múltiples revisiones, lo que de un modo muy amplio podemos considerar como actividad extraescolar se nos ofrece como uno de los retos primordiales de nuestro quehacer. Y de nuevo recordamos palabras de la Institución Libre de Enseñanza que, mientras gritaba a una sociedad sorda la necesidad de guías e instructores de tan alta calidad en el momento de formarse los hábitos del niño como en los años del doctorado, era capaz de razonar así: «... en los momentos de recreo, si es preciso dividir el trabajo entre dos maestros de experiencia y capacidad distintas, el más capaz deberá permanecer en los corredores y en el campo de juego y el otro entrar en la clase a dar enseñanza».

En el instituto, por ahora, seguimos trabajando en torno a tres núcleos que enfocamos no como algo conseguido y cerrado, sino como algo abierto, en continua evolución, nunca una llegada, sino una proyección hacia los que vengan después:

- I. Las conferencias.
- II. Museo-sala de exposición permanente (actividad que enlazamos con la recuperación del edificio).
- III. Servicio de publicaciones.

I. Las conferencias

La idea de organizar conferencias nació buscando una relación concreta con el pueblo, buscando que éste viera al instituto como algo vivo, inserto en la actualidad. Por supuesto, no se trata de dar importancia excepcional a lo que un conferenciante pueda decir (éramos y somos conscientes de que esa finalidad hoy está totalmente superada); se trata, simplemente, de que los alumnos vean que su enseñanza no está separada de la vida puesto que al instituto acuden aquellas personas que ellos y sus familiares conocen en la radio, la televisión o la prensa, personas que por muy diversas razones consideran importantes. Las conferencias permiten también el contacto con gentes de

otras profesiones, de otras edades, de la Universidad, así como gentes del pueblo y de otros pueblos. Al terminar la conferencia, una copa de «vino» para todos permite hablar, entenderse, huir de dogmatismos rígidos, articulados y cerrados. El contacto con otras personas favorece la huida de soluciones definitivas, que a veces se ofrecen a los alumnos a modo de recetas; permite mostrar peligros e inconvenientes de lo nuevo a la par de sus ventajas.

Pero para lograr el fin perseguido necesitábamos que vinieran a Mieres personas conocidas. Y se ha conseguido: Emilio Alarcos, Rafael Alberti, Andrés Amorós, Joaquín Arce, Francisco Ayala, Gustavo Bueno, Caro Baroja, Caso González, Diego Catalán, Camilo J. Cela, Elías Díaz, José M. Díez Alegría, Díez Borque, Frieria, Antonio Gala, Antonio Gallego, Víctor García de la Concha, Ángel González, Rafael Lapesa, Lázaro Carreter, Mariner Bigrara, Martínez Cachero, Moralejo, Pérez Casas, Carlos Seco, Federico Sopena y un etcétera han hablado en el instituto en los últimos años, junto a la organización (para que los alumnos se pusieran en contacto con su mecánica) de sendos simposios en los centenarios de Pérez de Ayala y Calderón de la Barca, que reunieron en el instituto a unos cuantos especialistas.

Antes del acto se envían una serie de invitaciones y hasta ahora se ha conseguido una constante asistencia masiva; los alumnos ven cómo las dependencias de su instituto son insuficientes para recibir a un público variopinto.

Se pretende que las conferencias sean el núcleo de una actividad más amplia y más duradera; así, se suelen acompañar de una exposición, bien de



El profesor Elías Díaz en la inauguración de la exposición bibliográfica sobre Indalecio Prieto.

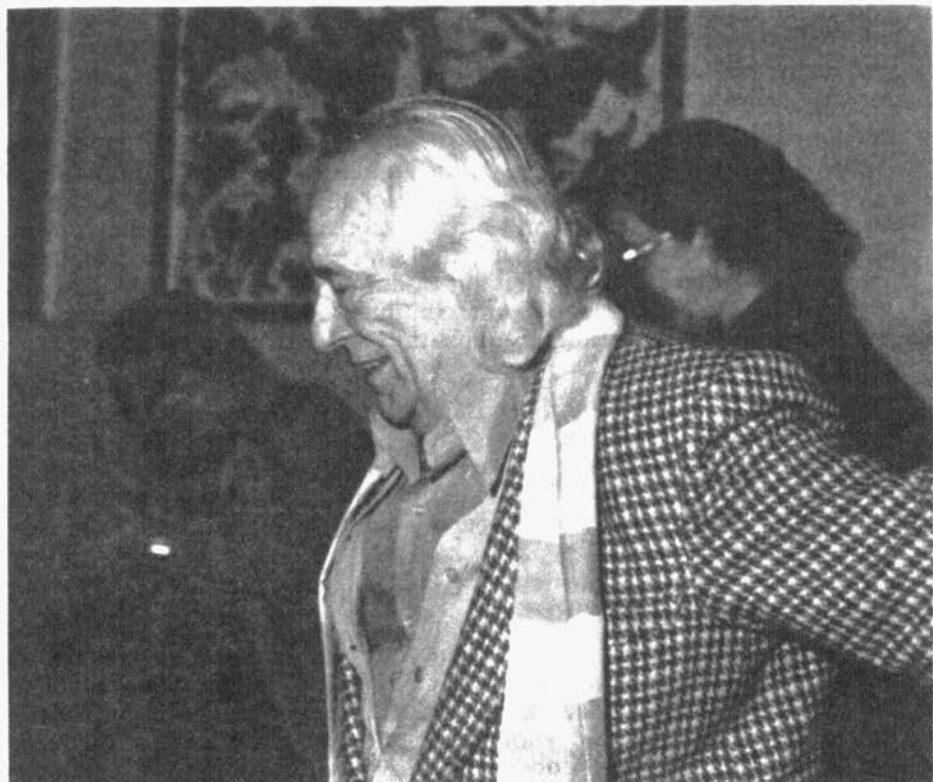
obras del conferenciante, bien de obras del personaje o del tema aludido en la conferencia, así como paneles con recortes de prensa, carteles y cualquier otra documentación. Como ejemplo (por citar últimas actividades) el pasado enero, la conferencia pronunciada por el profesor Elías Díaz se hizo coincidir con una exposición sobre Indalecio Prieto, asturiano, que fue recordado en su centenario; en febrero la visita del profesor Catalán Menéndez-Pidal se acompañó con una muestra de ediciones y estudios sobre el *Poema del Cid*; el trece de marzo, coincidiendo con la presentación de la edición de *La Regenta* preparada por Baquero Goyanes para la colección «Selecciones Austral» de Espasa-Calpe, se inauguró una exposición de ediciones y estudios clarinianos. Las exposiciones permanecen abiertas para todos durante unos cuantos días y esto permite, además de las visitas de gentes ajenas al instituto, la elaboración de trabajos diversos en aplicación práctica y libre de la interdisciplinaridad.

II. Museo-sala de exposición permanente

Cuando nació nuestra idea, en Mieres no había ninguna sala de exposiciones. Ese fue el comienzo: una sala que permitiera traer a Mieres alguna de las exposiciones que las gentes de Oviedo y Gijón disfrutaban normalmente. Cuando la Caja de Ahorros de Asturias dotó a la villa de una muy digna sala de exposiciones, mejor y más céntrica que la que el instituto podía ofrecer, se pensó en aprovechar aquellos comienzos y formar una sala de exposición permanente que aprovechara un pequeño conjunto de obras —núcleo inicial de algo que presentáramos más complejo— que podría cubrir un hueco advertido hacía tiempo: enseñar arte sin arte. Así como la biblioteca era ya elemento insustituible en toda formación, pensamos que empezaba a serlo también el museo. «La realidad última de la belleza es ella misma y nuestras palabras no serán nunca más —y no es poco— que una aproximación a ella», decíamos en la inauguración del curso 1974-1975. Oportunamente, 1975 era declarado «Año Europeo del Patrimonio Arquitectónico» con un lema: «Demos a nuestro pasado un porvenir». La idea del museo se enlazó con esta nueva preocupación, ya que el instituto está ubicado en el antiguo palacio de Camposagrado (palacio barroco que albergó entre otros al Jovellanos que proyectaba la carretera a Castilla) e hicimos una llamada al pueblo con estas palabras:

«El consejo de Europa proyecta dar funciones nuevas, actuales, con porvenir, a los edificios que perdieron su función original; y nada más vivo, nada más actual, nada con más porvenir, que la educación y la enseñanza.

En Mieres tenemos uno de estos casos: el antiguo palacio de Camposagrado, en el que algunos sólo quisieron ver un viejo caserón a punto para la piqueta, a fuerza de amor, va recobrando sus nobles formas al servicio de la cultura: nada más esperanzador, ni más hermoso que unos cientos de estudiantes haciendo realidad ese deseo del Consejo de Europa que pide a las autoridades competentes consigan dar a sus legados arquitectónicos finalidad práctica dentro de la sociedad contemporánea. Lo contrario de la vida no es la muerte, sino el olvido, y estos estudiantes, apartando la muerte y el olvido, deben poner al servicio de sus afanes y deseos lo que fue, es, y quisiéramos que sea siempre, vida, historia».



Rafael Alberti en el recital celebrado en el claustro del instituto (abril de 1982).

Y a esta tarea de amor convocamos a todos los mieresenses que «tienen en la sede del Instituto “Bernaldo de Quirós” el único testigo de sus siglos pasados». Así, con la inauguración de una primera sala del museo en la torre antigua del palacio, cuyas paredes de piedra descubrimos, nació también la tarea de restauración y recuperación en que ahora nos hallamos empeñados. Empezamos recordando la historia en lápidas conmemorativas: primero la historia lejana (el paso por el palacio de Jovellanos y el doctor Casal); después, la historia reciente (de vez en cuando alguno de nuestros visitantes dedicaba un aula que de esta forma adquiría nombre, individualidad propia). Todo era necesario y urgente porque en aquel momento nos enfrentábamos con gentes que creían conveniente derribar el edificio, único en Mieres con más de cien años.

El Museo cuenta hoy con pinturas y esculturas de Alba, Pablo Serrano, Amadeo Gabino, Viola, Sempere, Navascués, Úrculo, Antonio Suárez, Marola, Rubén Darío, Alejandro Mieres, Linares, Piñole, Eduardo Sanz, Corbero, Barón, Rodríguez Sáiz, Higinio del Valle, Rubio Camín, Legazpi, Fajardo, Farreras, Posada, Barjola, Orlando Pelayo, Garrido Gallardo, Sanjurjo, Daniel Merino, Marixa... entre otros. Aunque desgraciadamente ya no tengamos sitio para colgar y almacenar dignamente los fondos, esperamos que alguien en el futuro pueda mejorar lo que ahora existe. De momento, se prepara la

edición del catálogo precedida de una historia y descripción del edificio. Creemos que el grave problema de crear algo es tener que detenerlo una vez creado; luchamos continuamente para que eso no suceda, para tejer alrededor del museo una serie de actividades. Por ejemplo:

a) En noviembre de 1982 la Fundación March tuvo la gentileza de presentar en el instituto la exposición de los grabados de Goya; para montarla fue necesaria una labor ingente de profesores y alumnos, labor en la que debieron participar muy activamente otros colectivos: el Ayuntamiento y su policía municipal, hasta pintores y albañiles que todavía no han cobrado su trabajo. Ello permitió la visita programada de seis mil escolares de todos los centros de la comarca, además de una continua afluencia de visitantes; una vez más los alumnos han visto que su instituto era vida, era actualidad.

b) El pasado junio de 1983, coincidiendo con las fiestas patronales de San Juan, el museo emprendió una nueva andadura: se distribuyeron sus fondos por varias dependencias del instituto y su exposición quedó abierta hasta setiembre; entonces, los alumnos que tan alegremente habían colaborado en el montaje (cuyo resultado fue de verdad hermoso) muy tristemente volvieron a amontonar cuadros y esculturas en espera de tiempos mejores.

III. Servicio de publicaciones

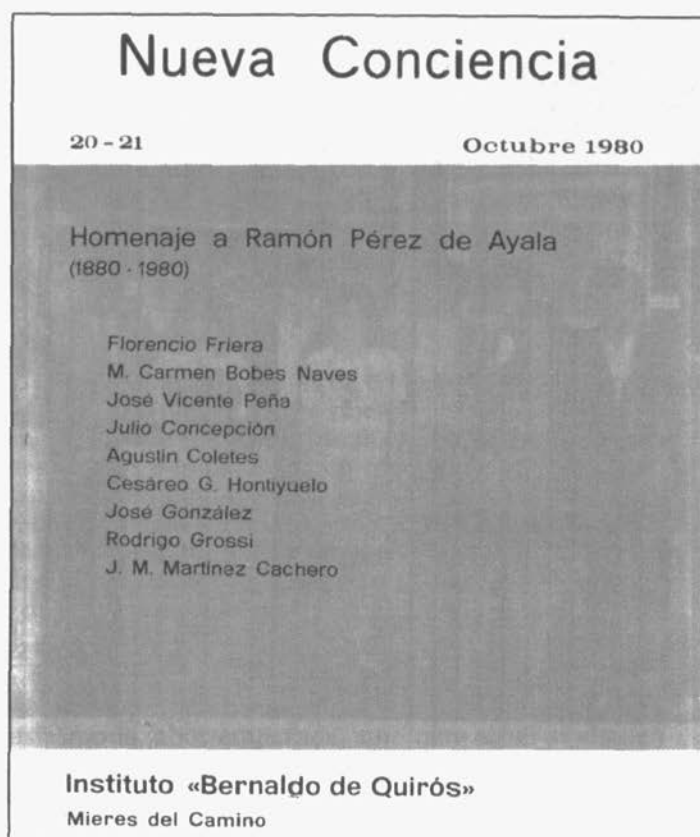
Hace diez años empezamos a acariciar la idea de crear una revista. El hacer una tribuna para una libre crítica tiene sus ventajas y sus inconvenientes y, en lo relacionado con la enseñanza, más inconvenientes que ventajas: triunfo del atrevido, del audaz, del inconsecuente; retraimiento del tímido, del que no confía en sí mismo, ignorante de que esa desconfianza es fuente de lo verdaderamente humano o imperecedero. A pesar de eso, vio la luz un número de la revista *Nueva conciencia* (nombre elegido por los alumnos) en cuyo editorial se leía:

«*Nueva conciencia* no intenta ser *nueva* (¡cuántos retrasos, cuántos papeles, hasta conseguir darle viabilidad legal!), ni intenta ser *conciencia*, sólo desea ser un recuerdo de las actividades del curso y un espacio que espera las más diversas colaboraciones: de alumnos, de profesores, de padres. De éste y otros centros; de graduados y postgraduados».

Como siempre, pensábamos en el futuro:

«Tal vez llegue a alumbrar el nacimiento de una pequeña editorial; tal vez sea lo único que quede del sucesivo paso de alumnos que, en la mayoría de los casos, nada dejan en el instituto, y nada vuelven a buscar al instituto».

Nos planteábamos ya como problema la certeza de que la enseñanza sólo será un éxito cuando el profesor se sienta satisfecho. El maestro no sólo enseña. Se pasa la vida aprendiendo; y si no se hace eso, el tedio, el asco y el aburrimiento le invadirán. Porque para el alumno que siempre pasa, que siempre está inquieto, que siempre «prospera», el profesor siempre se queda, siempre está quieto, siempre permanece estancado. «En un futuro que ya no lo es porque lo estamos viviendo casi —escribía Gregorio Marañón— el ser intelectual no será privilegio de algunos, sino deber de todos los obreros y actores de la vida».



Y para ilusionar al profesor, que debe ser a la vez ilusionar a alumnos y padres, seguimos luchando por las dos realizaciones que de momento canalizan los esfuerzos del servicio de Publicaciones: la revista y la editorial.

a) **La revista** tiene en su último número 388 páginas y se financia, muy a duras penas, por medio de una pequeña aportación de la Asociación de Padres de Alumnos y por medio de socios protectores y patrocinadores que colaboran con 1.000 pesetas al año. En la actualidad la revista cuenta con socios de Mieres, del resto de Asturias, de otros lugares de España y hasta de Suecia y Estados Unidos, ya que mantiene relación e intercambio con diversas asociaciones europeas, con varias Universidades españolas y es reseñada periódicamente en el Sumario de revistas que publica el Instituto Iberoamericano.

Su contenido se divide en tres partes: 1) Un editorial que recuerda alguna efemérides del año en curso. 2) Un apartado que, bajo el nombre genérico de «Actividades», trata de recoger las desarrolladas en el instituto en el período correspondiente. 3) En el tercer apartado se recogen las «Colaboraciones». Es éste el apartado que ha ido ganando en volumen. Colaboraciones procedentes, como constatamos en el índice, de diversas partes de la geografía española, de las cuales los autores reciben separatas.



Grupo de alumnos del I.B. «Bernaldo de Quirós» con el alcalde de Mieres, Vital A. Buylle, en la inauguración de la exposición abierta de los fondos del Museo en junio de 1983.

Hoy, 1984, cuando empiezan a proliferar revistas en nuestro mundo de la enseñanza, empezamos a pensar en la oportunidad de que los números sean monográficos. Y esa es la última propuesta en estudio.

b) **La editorial**, como la revista, ha sido creada por y para la enseñanza media, pero sin excluir ningún tipo de participación. Pretende que puedan publicar en ella sus trabajos alumnos, profesores, licenciados, doctores, para quienes tan difícil resulta un cauce de salida a sus experiencias, a sus estudios; en fin, pretende dar salida a aquellos trabajos que no encuentran sitio en las editoriales comerciales. Se financia a base de un grupo de personas desinteresadas que han suscrito una especie de «acción» nominal de diez mil pesetas, acciones sin beneficios y a fondo perdido: precisamente su único beneficio, su única ventaja de accionista sobre quienes no lo son será pagar más.

Por ahora los trabajos publicados se agrupan en dos apartados:

1) Serie «Bibliografías». Al hablar de las conferencias, citábamos como actividad complementaria, la organización de exposiciones bibliográficas. Esta serie de publicaciones pretende dejar constancia de esas exposiciones.

2) Serie «Estudios y ensayos». Es como indica su título un apartado muy amplio, donde se ha dado cabida a todo tipo de trabajos, desde tesis doctorales sobre el bable hasta estudios sobre Séneca o traducciones inéditas de Virgilio.

Final

Desgraciadamente seguimos muy lejos de poder cumplir aquellos intentos de convencer a la gente postulados por la Institución Libre de Enseñanza hace más de cien años: «... vale más la cualidad que la cantidad en las cosas del saber, o más bien únicamente por la calidad el saber es tal saber. Entonces se descargarán los odiosos programas de los odiosos exámenes, y se exigirá de toda clase de estudiantes que sean hombres, no papagayos, que sepan verdaderamente, no que se atormenten y sequen el cerebro para retener un cúmulo de cosas estampadas, muertas e ininteligibles para ellos y para sus maestros no pocas veces».

Desgraciadamente estamos todavía muy lejos de conseguir que se valoren las actividades y se les dé la importancia que a nuestro juicio merecen, inmersos como estamos en un mundo de trepidante materialismo consumista, un mundo de concesiones baratas e imparables, un mundo en que lo importante no es saber, sino aprobar, en que se habla poco de valores humanos y mucho de rendimientos, competencia y éxito. ¿Cómo convencer a una sociedad, mucho más cómoda si consigue un individuo cuadrulado, de la importancia de luchar por planes de estudios con horas libres, exigentes no de rutina y conformismo, sino de auténtico esfuerzo, mucho más difícil aunque más realizador de la verdadera cultura, el verdadero disfrute del saber? ¿Cómo conseguir un alumno con tiempo para pensar, para construir, para soñar?

Escribimos estas páginas no porque necesitemos ningún reconocimiento para continuar con entusiasmo la labor empezada, sino para saber si alguien más está convencido de que la labor merece la pena. Sólo eso.



Metodología para la celebración de un centenario

Hermenegildo De la CAMPA MARTÍNEZ *

En Úbeda (Jaén), durante el curso 1982-83, los alumnos de 3º C de BUP y de COU C con la orientación del catedrático de filosofía Hermenegildo De la Campa Martínez, coordinador del Área de Ciencias Sociales y Antropológicas de I.B. «San Juan de la Cruz», hemos realizado una experiencia educativa que, en su día, presentamos al Concurso para los Premios Francisco Giner de los Ríos.

En el espacio de esta nota queremos describir esa experiencia educativa con el deseo de difundirla, de irla perfeccionando y de ofrecerla a evaluación y debate, aunque, vaya por delante, la experiencia no obtuvo ningún premio.

Esta experiencia no surgió como un hongo esporádicamente, sino que ha tenido una larga prehistoria. Parte básicamente de la radical convicción de los valores de la historia y su estudio y, en concreto, de la formación que aporta la historia de la filosofía a los alumnos de COU y BUP. Convencidos fáticamente de los valores de la historia de la filosofía, surge la urgencia de buscar y aprovechar todas las coyunturas y posibilidades de cultivar el contacto directo con los creadores del pensamiento filosófico.

Creemos que una espléndida oportunidad que la vida nos brinda para el fin que pretendemos son las celebraciones de los centenarios de nacimiento, florecimiento o muerte de algún célebre pensador y de la publicación de alguna obra filosófica de relieve. Y estas celebraciones en una doble vertiente: no sólo las celebraciones que por su relieve irrumpen en los medios de comunicación, sino también los centenarios que nosotros podamos detectar y fomentar.

* Catedrático de filosofía. I.B. «San Juan de la Cruz». ÚBEDA (Jaén)

Objetivos

Esta experiencia parte de la frase: «El que oye olvida, el que ve recuerda, el que hace comprende» (Buda).

Podemos formular los *objetivos generales* de esta experiencia así:

- hacer de la enseñanza actividades concretas,
- que estas actividades sean también de investigación,
- que estas investigaciones cristalicen en productos tangibles que estimulen y motiven a los alumnos.

Estos objetivos se proyectan en coordenadas realistas, sabiendo que estamos efectuado un *ejercicio* con alumnos para evitar el espejismo y toda posible y ulterior frustración.

Esta nuestra experiencia tenía unos *objetivos operativos* que podemos resumir:

- confección de un *memorándum de celebraciones centenarias en filosofía* por los alumnos de 3º C.

- colección de una *hemeroteca*, i.e., selección de artículos aparecidos en diarios y revistas sobre la celebración de los centenarios de Karl Marx y José Ortega y Gasset, a cargo de los mismos alumnos.

- escribir a ciertos agregados culturales de las embajadas en Madrid, rogándoles orientación, folletos, libros... con motivo del Centenario de Marx. A cargo de los alumnos de COU C.

- estudiar en clase de *manera centenaria* el tema de Karl Marx de nuestro cuestionario de COU, despiezando el tema entre los alumnos del grupo C, de modo que cada alumno realizase una aportación oral sobre:

- a. Precursores del marxismo
- b. Obras de Marx-Engels
- c. Sistemática del materialismo histórico y dialéctico
- d. La saga de los marxismos

- Redacción escrita por los alumnos del resultado de sus investigaciones sobre los aspectos estudiados, utilizando una metodología del trabajo científico previamente explicada en clase.

- *mesas redondas* a tener en nuestro instituto con participación de los alumnos de 3º y COU y profesores de los seminarios de historia, de literatura y de filosofía que se realizarían en los días centenarios de Marx y de Ortega.

Pasemos ahora a *describir* las realizaciones conseguidas que fueron las presentadas a concurso.

Memorándum de celebraciones centenarias en filosofía

Si queremos saber, en nuestro instituto, qué centenarios acontecen cada año, en materia de filosofía, habría un procedimiento aproximado que sería buscar por los libros de texto y los diccionarios los acontecimientos a celebrar. Pero nos pareció que podríamos realizar un ejercicio más serio, un ejercicio de investigación exhaustiva que cristalizase en un *memorándum de celebraciones centenarias en filosofía*.

Este memorándum consiste en la tabulación de los eventos filosóficos que puedan celebrarse cuando acontezca su recuerdo centenario. Tenemos elaborado el catálogo completo de los cien años de cada siglo. Al concurso, por brevedad y contención, sólo hemos presentado los años del 83 al año 00 de cada siglo. Creemos que con este intervalo tenemos planificada las celebraciones hasta el año 2000, lo que por ahora será suficiente.

En el momento de confeccionar el memorándum surge el problema de determinar los criterios con los cuales íbamos a seleccionar los eventos filosóficos dignos de ser conmemorados. Después de deliberar y ya que se trataba de sugerencia y oferta, optamos por un criterio maximalista: catalogar todos los datos de nacimiento y muerte de filósofos si se conoce el año. Para los filósofos antiguos cuyos datos son desconocidos hemos consignado el año de su florecimiento o madurez, el *acmé* de los griegos, si nos consta. Hemos catalogado también la fecha de publicación de las obras más importantes de cada filósofo. Alguna vez, para autores antiguos, cuando no se sabe la fecha de publicación de sus obras, hemos consignado la fecha de publicación en época moderna.

Cuál sea la lista completa de los filósofos es difícil de concretar. Para ello hemos seguido el siguiente criterio: incorporar la relación completa de los 1756 filósofos que aporta el *Diccionario de filosofía* de Ferrater Mora (Madrid, 1980). En contados casos hemos añadido algún que otro filósofo.

Otros eventos filosóficos, como la fundación o clausura de alguna escuela filosófica, la constitución de algún *círculo* filosófico, etc., no han sido tampoco omitidos.

El impreciso aspecto de la transliteración y ortografía de los nombres de los filósofos lo hemos solucionado aceptando la transliteración que trae el mencionado *Diccionario de filosofía* de Ferrater.

Hemos empleado los símbolos y abreviaturas siguientes:

* para el nacimiento

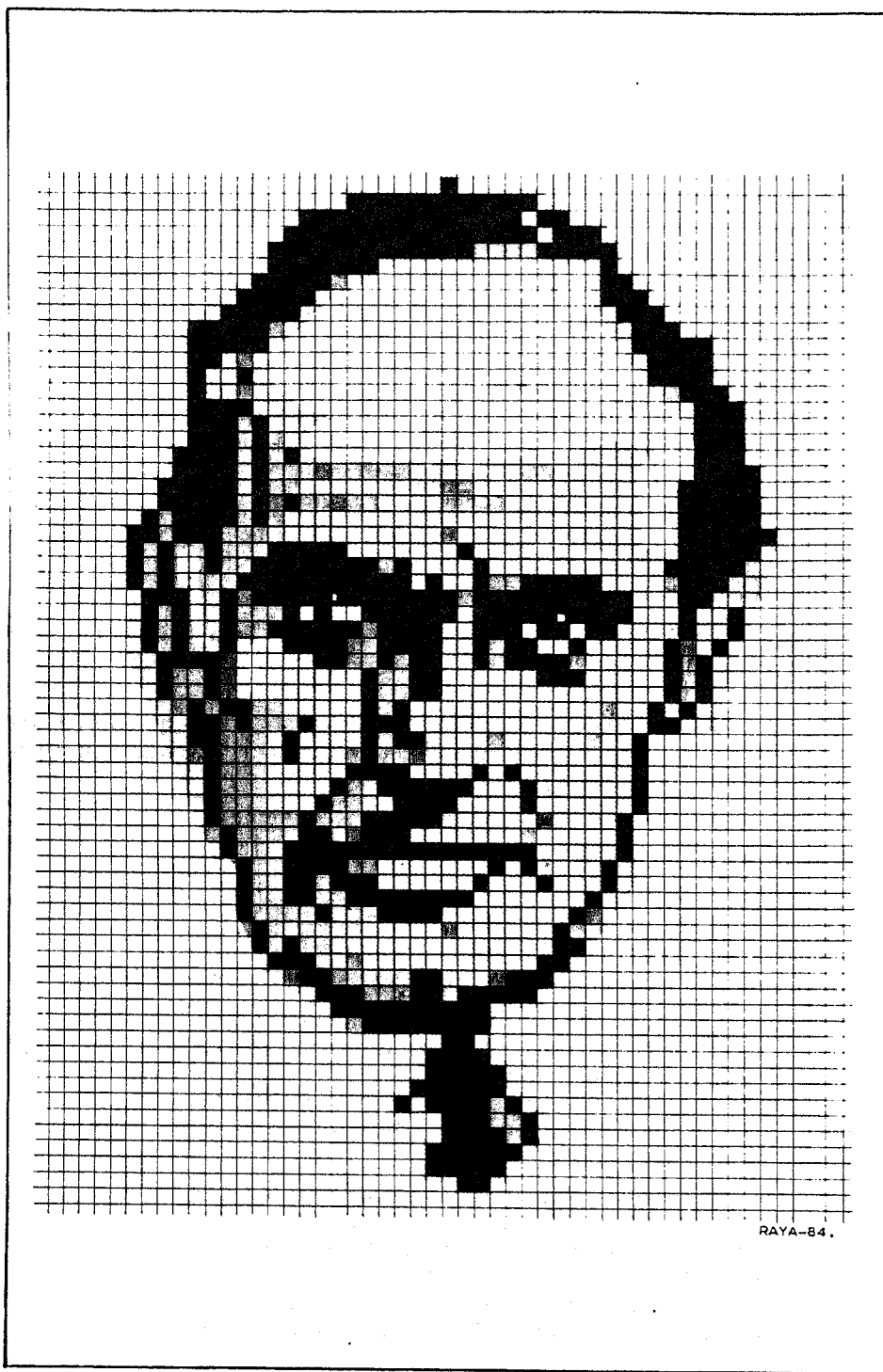
† para la muerte

ca. *circa*, aproximadamente

fl. *floruit*, floreció, para el *acmé*, madurez o florecimiento del filósofo.

El nombre de un filósofo seguido del título de una obra indica que ésta fue publicada en el año consignado. Sólo en autores muy contados, como por ej., Agustín de Hipona, hemos indicado la fecha de la composición de las obras ya que no tenemos la exacta de la publicación de las mismas. Los años anteriores a Cristo se consignan en su complementario a 100, que es cuando hay que celebrar el siglo completo.

Los eventos sucedidos el mismo año de cada siglo se clasifican por siglo en orden de antigüedad. Dentro de un mismo siglo se ha seguido también un orden de más a menos antiguo, así: 1º la muerte de los filósofos, 2º la publicación de obras, 3º el *acmé*, 4º el nacimiento. Dentro de cada uno de esos apartados se consignan los filósofos por orden alfabético y dentro de un mismo filósofo, si acontece, por orden alfabético del título de las obras a conmemorar.



RAYA-B4.

Utilidad del memorándum

La utilidad de este *memorándum de celebraciones centenarias en filosofía* y la crítica de ella la remitimos al lector. Sólo queremos ahora subrayar que fundamentalmente vemos dos vertientes de utilización de este *memorándum*. La primera, la más obvia, será la previsión ordenada y anticipada de las efemérides que haya que recordar cada año. En la vida moderna se ha impuesto la costumbre de celebrar el centenario de los eventos culturales más relevantes. Esa praxis la creemos positiva y estimulante y con este *memorándum* hemos querido servirla y potenciarla.

Otra utilidad, que podríamos llamarla crítica, consistiría en tener una visión panorámica de todos los eventos filosóficos que se puedan celebrar cada año para con ello poder emitir un juicio de la valoración relativa de la importancia de cada acontecimiento y programar el relieve y la utilidad que pueda tener cada celebración. Después se podrá comparar y criticar el volumen de celebración que le hayan dado los medios de comunicación y las entidades culturales. Por ejemplo: si echásemos una mirada a los eventos que se pueden conmemorar en los años 81 de cada siglo nos encontramos con 75, en el área filosófica. Pues bien, a lo que hemos captado, en nuestro contexto cultural español, se han celebrado o evocado solamente cuatro: primer centenario del nacimiento de Teilhard de Chardin y de Eugenio D'Ors y el segundo centenario de la publicación de la *Crítica de la razón pura* de Kant y del nacimiento de Krause. Creemos que sólo teniendo el catálogo completo de eventos a celebrar, podremos verificar una crítica objetiva de lo que se haya celebrado y por qué.

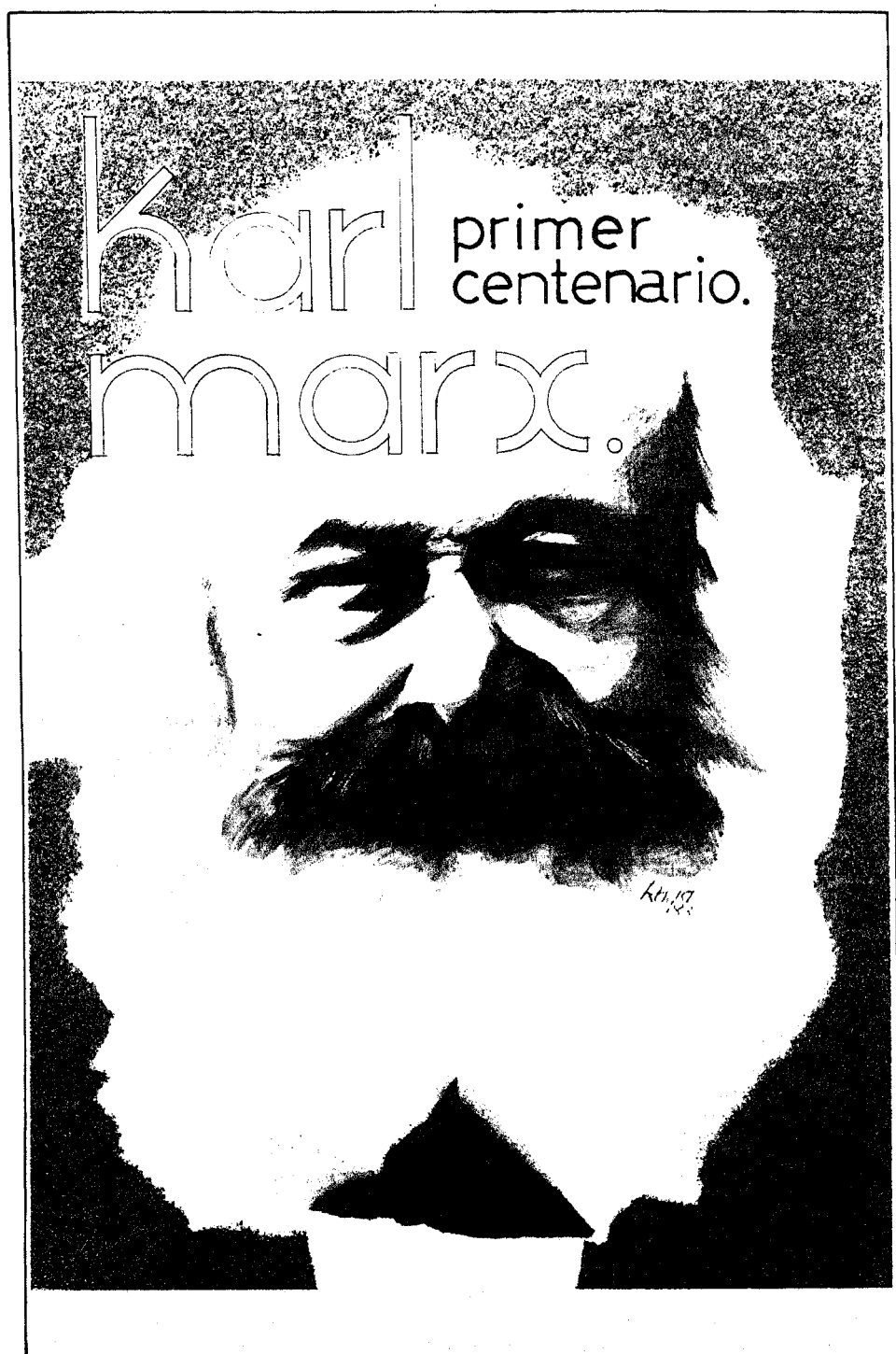
Aunque no conocemos ningún memorándum de celebraciones en filosofía, el que existan en el mercado publicaciones, más o menos análogas, para el mundo de la cultura, nos animó a nuestro trabajo. Para concretar me refiero ahora a *Kulturfahrplan. Die wichtigsten Daten der Kulturgeschichte von Anbeginn bis heute*, de Werner Stein.

Finalmente digamos que este *memorándum* lleva condensadas centenares de horas de trabajo, es el testimonio vivo del entusiasmo tenaz de un colectivo de alumnos. Ha sido para mí un gozo orientar, dirigir y dejarme entusiasmar hasta poder presentar a los amantes de la historia este servicio.

La hemeroteca

Parte integrante de nuestra experiencia educativa ha consistido en coleccionar una *hemeroteca* sobre los centenarios de Marx y Ortega y Gasset. Modesta, quizá, pero minuciosa y constante durante todo el curso y que nos ha permitido coleccionar unos 200 testimonios publicados en diarios y revistas. Hemos procurado que la selección de artículos se hiciese en una amplia banda periodística que fuese desde *El País* a *El Alcázar*, desde *ABC* a *Ya* y desde *Diario 16* al periódico provincial *Jaén*, sin omitir los dominicales y las revistas más difundidas.

Una muestra del trabajo realizado es la que hemos presentado al concurso y que fotocopiada ha quedado en nuestro seminario como abundante monografía sobre Marx y Ortega y como testimonio de la constancia de un colecti-



vo. Al comienzo del presente curso presenté en la clase la fotocopia de la *hemeroteca* como estímulo de lo que podríamos hacer en el curso que iniciábamos.

Nuestra experiencia pedagógica incluye comenzar el curso con una clase en la biblioteca de nuestro instituto. Enseñamos el fondo filosófico de modo que el alumno llegue a una información inicial de los libros de que dispone. La parte filosófica está clasificada según los criterios de G. Díaz Díaz, y C. Santos Escudero, *Bibliografía filosófica hispánica, 1901-1970* (Madrid, 1982). El fondo filosófico está señalizado por los correspondientes *dumios* –fabricados por los mismos alumnos– que nos orientan no sólo en lo que hay sino también en lo que falta en nuestra biblioteca. Para hacer la experiencia del Centenario de Marx y Ortega la dirección del centro nos agilizó la adquisición de una bibliografía básica de despegue. Los alumnos de COU C escribieron a ciertos agregados culturales de las embajadas en Madrid rogándoles orientación, folletos, libros... con motivo del centenario de Marx. Recibimos aportaciones de las embajadas de la República China, de la R.F.Alemana, de Libia y de la URSS. Especial mención y gratitud merece las abundantes publicaciones de la Fundación «Friedrich Ebert» de Madrid

Centenario de Marx

Quizá el plato fuerte de nuestra experiencia cultural fuese estudiar en plan centenario la vida y obra de Marx por todos los alumnos de COU C. Los trabajos expuestos en clase y redactados en el 2º trimestre, coleccionados y encuadernados, fueron presentados al Premio Giner de los Ríos.

El día 14 de marzo, a las 4 p.m., tuvimos una *mesa redonda* con la asistencia de todos los alumnos de 3º y COU. El contenido y desarrollo de ella fue descrito en la *evocación del centenario* que como pórtico se antepuso a la colección de los trabajos redactados por los alumnos. En esa evocación se decía, entre otras cosas, lo siguiente:

«A las tres de la tarde, cuando Helena Demuth –la fiel Lenchen– introducía a Friedrich Engels en el cuarto de trabajo de Karl Marx, se lo encontraron muerto sentado en el sillón. Era el día 14 de marzo de 1883. Al cumplirse el primer centenario de su muerte, los alumnos de COU C hemos querido aprovechar esa efemérides y tener una fecunda celebración de ella, según nuestras modestas posibilidades...»

La *mesa redonda* procedió así:

1º *Evocación del centenario*, por Hermenegildo De la Campa

2º Marco sociopolítico del pensamiento de Marx a cargo del seminario de historia: *Manifestaciones revolucionarias en el periodo del joven Marx* por la profesora Tíscar Navarrete Alcalá. *Ambiente sociopolítico prusiano* por el alumno Francisco Sánchez Fonta. *Los movimientos obreros* por el alumno Cristóbal Villar García.

3º Biografía de Karl Marx por el alumno Juan de la Cruz Madrid Valenzuela. Fue ilustrada con diapositivas.

4º El pensamiento de Marx a cargo del seminario de filosofía: *Marx en su enmarcamiento hegeliano* por el profesor Alfonso Gil Simarro. *El Marx del Capital* por el universitario Esteban Molina González. *Marx denunciador de injusticias y transformador de la sociedad* por la profesora Esther Blázquez Bejarano.

La exposición del pensamiento de Marx fue ayudada por unos textos de apoyo que se repartieron a los alumnos. Después de la exposición se abrió un coloquio.

Para nosotros, estudiosos de la filosofía, Marx y el marxismo es un tema de nuestra asignatura. Nos propusimos estudiarlo a fondo en este centenario... Hemos analizado las principales obras de Marx, desde sus disertaciones para obtener el diploma en el *Gymnasium* de Tréveris, allá por los años 1835 –tenía entonces 17 años, la edad de nuestros alumnos de COU– hasta su obra definitiva *Das Kapital*... Hemos fomentado ante él una actitud de comprensión, respeto, diálogo y crítica. En nuestra «hemeroteca marxista» del centenario, hemos encontrado sugerencias esclarecedoras y los juicios más dispares. Frente a radio Moscú, que pregonaba, en estos días, a Marx como el hombre que más ha influido en la historia de la humanidad, hemos tenido que leer y ponderar a Eduardo Haro Ibars, que, entre poéticas extravagancias, «prometía explicar que el socialismo científico y autoritario de Marx ha funcionado muy poco a la hora de transformar el mundo, que era su intención. Incluso en eso funcionaron mejor las teorías y, sobre todo, los hechos de los socialistas libertarios, aunque luego se aprovecharan de sus primeros impulsos revolucionarios grupos y partidos que se denominaron marxistas». (*Suplemento cultural de Diario 16*, nº 117, 13, marzo, 83, p.X).

Frente al Marx que, junto a Nietzsche y Freud, forman la tríada de los artífices del mundo contemporáneo –testimonio de ello es el estudio de Michel Foucault– hemos leído críticas como las del novelista Rubén Caba que presenta el marxismo «si no como el último, desde luego como el más taimado de los romanticismos filosóficos y el más falaz de los mecanismos cientifistas. Marx se proponía alcanzar una sociedad metaeconómica y sucedió que, a semejanza de un inepto cirujano, en lugar de extirpar el tumor del economicismo, extendió el mal a todo el cuerpo social» (ibídem).

Pros y contras, luces y sombras. Pero Spinoza nos orienta con su *nec lugere, nec ridere sed intelligere*: ni llorar, ni reír sino estudiar a Marx en profundidad como este grupo entusiasta de COU lo ha realizado.

Lo que hoy podemos presentar son primicias ilusionadas de un equipo de jóvenes que se preparan para ser universitarios, con entusiasmo, leyendo, pensando, analizando, criticando, escribiendo.

Centenario de Ortega

Durante el curso 82-83, dimos especial acento a nuestro tema de COU referente a Ortega. Realizamos un seminario sobre dos puntos concretos de su pensamiento: *Misión de la Universidad y Estudios sobre el amor*.

El día 9 de mayo realizamos otra *mesa redonda* sobre Ortega y Gasset. Al concurso presentamos la grabación de ella en casete como muestra de la «ca-

setoteca» de temas filosóficos que vamos coleccionando en nuestro seminario. La mesa redonda se desarrolló así:

1º *Introducción al centenario del nacimiento de José Ortega y Gasset*, por el profesor Hermenegildo De la Campa. Subrayó la colaboración e interferencias entre sociedad y aula. Ortega como hombre que nos hace pensar del siglo XIX al XX.

2º Aportaciones del seminario de historia: *El enmarcamiento histórico* por la alumna Marta Melgosa Hijosa, puntualizando la crisis de la sociedad española en la vida de Ortega y su encanto y desencanto por la república.

3º Aportaciones del seminario de literatura: *Rasgos fundamentales de Ortega en el campo literario* por el alumno Francisco Sánchez Fonta: se detuvo en el Ortega ensayista y en la presentación que hace del tema sartriano del compromiso literario. *Justificación de un enfoque literario de Ortega y Gasset* por el profesor Aurelio Valladares del Reguero. Destacó el interés que despierta Ortega por su estilo brillante y metafórico y por ser un teorizador de arte y literatura.

4º Aportaciones del seminario de filosofía: *Su pensamiento. Estudios sobre el amor* por las alumnas M^a José Torres Campos y M^a Teresa Martos Reyes. Expusieron el sentido polisémico y su careo con la mística y el género literario. *Misión de la universidad*, por los alumnos Joaquín Oset González y Juan José Marín López. Presentaron las funciones de la Universidad: transmisión de la cultura, enseñanza de las profesiones y creación de los investigadores y de los hombres de ciencia.

El coloquio se animó con el tema del amor que interesa a los adolescentes.

Para acabar queremos hacer constancia de la provechosa aportación del seminario de griego en la profundización del tema del amor en Ortega. El profesor Antonio Navarrete Orcera nos aportó el punto de vista etimológico en la triple perspectiva de philía, éros y agápe. El catedrático de dibujo D. Baltasar Raya Moral dibujó para la *hemeroteca* y para la colección de trabajos sobre Marx las ilustraciones que incorporamos a este artículo.



Las revistas de los centros de enseñanza

Pedro PROVENCIO *

El «Censo de publicaciones de centros» es una de las secciones de N.R.E.M. que ilustran con más claridad el carácter que quisiéramos dar a nuestras páginas. Desde que comunicamos a los centros la idea de confeccionar este censo, hace ahora poco más de un año, hemos recibido en nuestra redacción cerca de un centenar de títulos. En nuestros números ordinarios seguiremos reseñando las que nos sea posible, teniendo en cuenta las disponibilidades de espacio, pero creemos que será oportuno aportar al presente monográfico un informe global sobre este conjunto de publicaciones.

Para nosotros, estas producciones de la iniciativa escolar tienen mucho más interés del que a veces se han podido imaginar los que las han editado. Por eso nuestro objetivo al solicitarlas y reseñarlas no es sólo hacer recuento y dar noticia de que existen, sino ahondar en el sentido que tienen y hasta aventurarnos a proponer el que, en nuestra opinión, deberían tener.

Un panorama bastante uniforme

Una ojeada al conjunto de revistas que figuran en nuestros archivos nos da la primera impresión: el conjunto es menos caótico de lo que podría esperarse. Es variado, eso sí, pero desde la hoja volandera de tamaño multicopista doblada en dos y transformada así en una publicación de cuatro páginas (*Aula 20*), hasta el volumen más que respetable de 30 ó 32 páginas (*Vespra*, *Guadalaviar*), las revistas de los centros suelen encajar dentro de unas pautas que se repiten con bastante regularidad:

- El tamaño folio de multicopista es el formato mayoritario y el límite máximo de dimensiones. Las excepciones son, todas, de tamaños inferiores.

* Redactor de N.R.E.M.

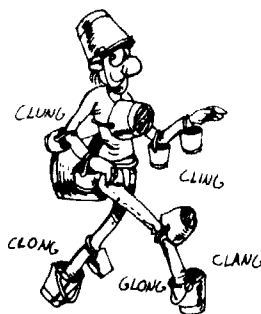


IDEAS PARA EL CARNAVAL

¿QUE NO SE TE OCURREN DISFRACES? ¡PERO HOMBRE! BUENO, AQUÍ TIENES ALGUNAS IDEAS BARATITAS:



DE COCHE DE BOMBEROS



DE CUBATA CON CUBITOS
(UN POCO INCÓMODO, PERO MUY ORIGINAL)

DE HOMBRE INVISIBLE
(MUY SUFRIDO)

- El procedimiento de impresión más empleado es el de las multicopiadoras de uso común en los centros, aunque son numerosas las excepciones de revistas impresas en offset. Algunas especies raras utilizan tipografía de imprenta. Hay una relación directa entre la publicidad admitida y la calidad de la impresión.
- La encuadernación es casi siempre rudimentaria. El sistema de grapado es lo más común.
- La distribución del contenido responde, mayoritariamente, al siguiente esquema: Editorial/Artículos de contenido más o menos científico/Crónicas de actualidad (música, actividades del centro, etc.)/Colaboraciones literarias/Humor.

Lo más sorprendente en tanta regularidad es este último apartado. Era de esperar que unas páginas confeccionadas por colectivos improvisados, cuyo entusiasmo se da tan por supuesto como su valor, hicieran alarde de desenfado y de inventiva. Hay ejemplos suficientes para saciar esa curiosidad: *Chaparro*, *Baobab*, *El vuelo de la corneja*, *Perchero*, *Sacapuntas*, etc. Y hay páginas muy imaginativas —no necesariamente en la sección de humor— en revistas muy dentro de los cánones. Pero la mayoría de las que nos han llegado tienen una tendencia marcada hacia «lo que debe ser» una revista de centro de enseñanza, es decir, hacia el esquema de contenidos que hemos señalado.

Precariedad y endocentrismo

Una característica muy general es la escasez de medios con que se imprimen. El salto de la revista hecha con presupuesto sacado del centro a la que admite publicidad externa es a todas luces sintomático. El anunciante prefiere verse en páginas de buen papel, y para eso paga. Precisamente la inclusión de publicidad es también frontera entre dos orientaciones posibles del conte-

nido: hacia el interior del centro exclusivamente (como ocurre en la mayoría de los casos) o también hacia fuera de la comunidad escolar.

Los editoriales repiten fórmulas de «recién llegados», votos por la larga vida y la utilidad de la revista, llamadas a la colaboración, despedidas de un curso para otro con el deseo y la esperanza de que la experiencia se vuelva a repetir. En nuestros archivos tenemos, sobre todo, números iniciales, a veces dos números *unos* distintos del mismo instituto y de años sucesivos. La continuidad más allá del número 3 ó 4 es muy rara, y las excepciones de larga duración resultan realmente heroicas: *Perchero* (23 números, desaparecida), *Cuadernos de geografía e historia* (21 números, hasta mayo del 83, y creemos que todavía viva).



Casos muy particulares

Hay revistas que se distinguen del conjunto por rasgos especiales. *El ingenioso hidalgo*, del Instituto «Cervantes» de Madrid, se publica desde el año 1961 y cuenta ya con 63 números. Es una revista no sólo venerable sino amena y ambiciosa: en ella se pueden encontrar artículos originales de firmas prestigiosas, poemas y reportajes de alumnos, informes y entrevistas, humor, etc., todo en un marco bien confeccionado con variedad de tipos, fotos y dibujos originales salpicados a lo largo de sus casi 200 páginas. Más reciente, pero igualmente voluminosa y densa de contenido es *Nueva conciencia*, del I.B. de Mieres del Camino. Son ejemplos de publicaciones vertidas hacia todos los frentes de lectores, tan interesantes para un alumno del centro como para sus padres o incluso para alguien que no tenga contacto con el foco difusor. Tienen, todo hay que decirlo, el peso propio de la publicación que se mimetiza más con las revistas académicas que con las ligeras de tono o «juveniles».

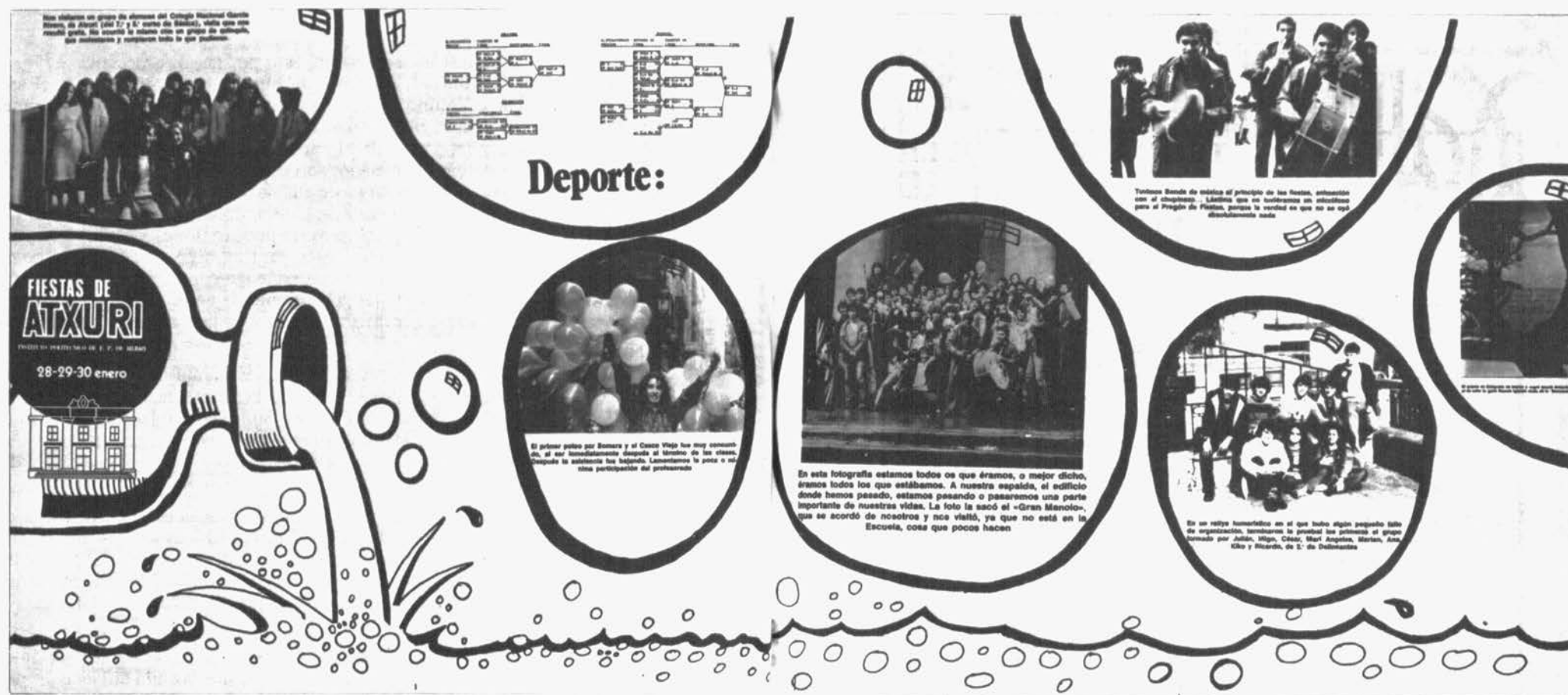
Capítulo aparte merecen las revistas exclusivamente de profesores como *Inbaco*, de los Institutos de Córdoba, *Trebo*, del I.B. «La laguna» de Orense o *Grado 1/2* del I.B. «El Brocense» de Cáceres. Son páginas dedicadas a un público muy concreto y tienen el indudable interés de albergar artículos que muchas veces no encuentran cabida en otras revistas, más solicitadas, y del mismo medio ambiente receptor.

Otra forma que suelen tomar algunas publicaciones es la de «entrega de poemas» o de «revista literaria». Entre las monotemáticas son las más numerosas, pero no hay que descuidar otras, quizás insólitas, pero más curiosas: los *Cuadernos de geografía e historia*, del I.B. de Alhama de Murcia, contienen el resultado del trabajo hecho por una clase de esa asignatura a lo largo de varios años.

No entran exactamente dentro de nuestra rúbrica más general las memorias de años académicos. Aún así, algunos centros nos las han enviado en respuesta a un cuestionario orientado, evidentemente, en otro sentido. Como archivo de datos tienen su interés, pero no puede decirse que sean, propiamente, revistas.

Síntomas de buena salud

En casos nada excepcionales, estas revistas nos muestran rasgos más o menos aislados de una vitalidad y de un buen gusto saludables. No nos referimos sólo a los poemas de todo tipo —amorosos, irónicos, «rebeldes con o sin causa» etc.— o a las caricaturas de profesores, que las hay, y muy sustanciosas. Nos referimos a detalles que, de pronto, le dan a una página o a una sección ese aire de frescura mental que no necesita pasar por la insolencia pero que, por otro camino, va más allá: incide en un tema con la oportunidad y la expresión precisas que hacen saltar la chispa de gracia, de emotividad o de inteligencia. Desde luego, preferimos con mucho las revistas hechas totalmente por el grupo de entusiastas de siempre. Cuando la tarea se emprende con buen pie, no es necesario echar mano de «comics» famosos de firmas prestigiosas, o de tiras de humor publicadas en diarios o revistas de carácter comercial.



La copia de los modelos del mercado es bastante común, pero dentro de esos moldes adquiridos —y el «cómic» es, formalmente, otro molde— hay revistas que intentan innovar o romper límites¹. El «deber ser» planea siempre como un fantasma, pero a veces resulta felizmente sustituido por un geniecillo maligno o una musa de lo más olímpica.

Algunas sugerencias

Precisamente porque somos asiduos e incondicionales de este tipo de revistas, porque hemos pasado más de una vez por la experiencia emocionante de ver un primer número recién salido de la impresora, quisiéramos hacer algunas indicaciones que quizás puedan servir a quienes se lanzan a aventuras semejantes.

Lo primero a tener en cuenta son los medios de que se dispone. Normalmente, el presupuesto que un centro puede destinar a una revista no es nada opulento. Ni siquiera con unas páginas de publicidad se pueden hacer mila-

gros. Lo más sensato, creemos, es limitar los objetivos y calcular las posibilidades de llegar a ellos. Equilibrar la balanza entre lo que se ambiciona y lo que se puede conseguir es un punto de partida, si no brillante, sí muy útil.

Por eso, quizás lo más conveniente sería limitar el número de páginas y asegurar así una cierta continuidad. Hay centros que se lanzan a imprimir una revista de 70 páginas una vez al año, y así no consiguen tener una «revista», sino simplemente cubrir un capítulo más de actividades anuales. Quizás un paso previo y capital deba ser la formación del grupo responsable de llevar adelante las tareas propias de una redacción. La cohesión de ese grupo y su continuidad de un curso a otro son cuestiones que no tienen fácil solución —quien lo probó lo sabe—, pero es necesario inventarse fórmulas que funcionen en la práctica. Creemos que la única fórmula no tiene por qué ser el profesor —de lengua y literatura casi siempre— animoso y dispuesto a todo. Es un problema para el que nadie tiene solución definitiva: hay que inventarla a

¹ Véase en este monográfico el artículo *Colectivo Cultural Esperpento: ¿una historia innecesaria?* Su apartado «La revista: una personalidad propia» es un relato muy ilustrativo de la vida —corta pero modélica— de una de estas revistas.

Trampolín

n° 3

TEOBALDO POWER

ENCUESTA

LA DROGA,
un tema para reflexionar

TRAMPOLIN

EDITORIAL

El presente número de TRAMPOLIN, junto a las secciones de siempre, ha dedicado un amplio espacio al análisis y estudio que sobre la DROGA hemos realizado en el Instituto. No ha sido un trabajo fácil, ya que un estudio encuesta de esta envergadura, además de una tarea lenta y precisa, de un esfuerzo colectivo de sinceración y participación, exigirá un espacio más amplio para poder plasmar los muchos datos recogidos y poder analizar las relaciones que unas respuestas (con sus porcentajes) implican en otras.

Sí debemos decir, que el estudio no se agota en lo que aquí ponemos. Es un suficiente resumen, a la vez que clarificador, pero no es todo. TRAMPOLIN se compromete a aportar exhaustivamente todos los datos extraídos de la encuesta con el único fin de que todos los que estamos en el Instituto estemos informados de un tema, el de la droga, que, como decíamos en la presentación del formulario, es «ya clásico a la vez que permanentemente actual». Y no incidiremos en este tema si no estuviésemos convencidos de que es un problema que tiene una fuerte incidencia en las relaciones sociales de la convivencia ciudadana, a la vez que repercute, directa o indirectamente, en la conducta individual de las personas.

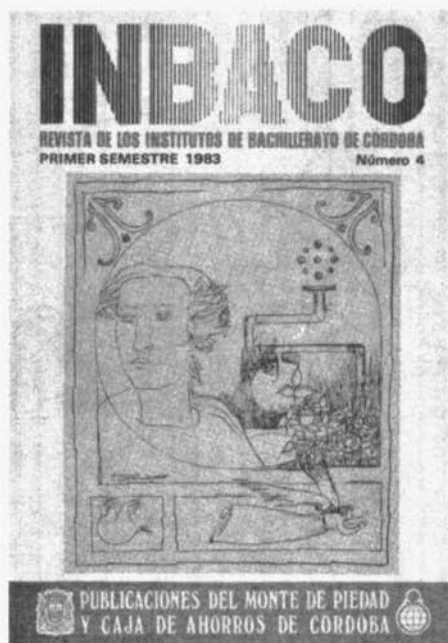
Agradecemos a todos los que han querido colaborar en la elaboración de la encuesta, ya sea a través de sus respuestas, imprescindibles para un buen trabajo, ya sea con su colaboración de recuento numérico.

cada paso, hay que renovarla siempre. Pero una cosa es cierta: la continuidad crea escuela y hábito, y, debidamente aliñada con autocritica y permeabilidad, puede ser una gran parte de la solución.

En cuanto al formato se refiere, hay un detalle que puede cambiar por completo la presentación de una revista: la cubierta. Si en vez de ser una página más, grapada al margen o sólo en la esquina superior izquierda, se trata de una cartulina que dobla y hace también de contracubierta, el número queda arropado y «se deja ver» mucho más agradablemente. Incluso el sistema de grapado se disimula más. Si el mismo procedimiento de hoja doble o cuadernillo se emplea en el interior —con grapado en la arista—, la presentación queda impecable.

Los métodos más artesanales de reprografía pueden dar páginas atractivas si se emplean debidamente la imaginación y la paciencia: un número cero, de prueba, adecuadamente criticado por el equipo redactor y los allegados de confianza, puede ser el secreto de un comienzo firme. La disposición del material sobre la página y sobre el conjunto de páginas es una tarea tan delicada como la redacción de un buen editorial. A veces, un margen más o menos ancho o un espacio en blanco estratégicamente abierto en el centro de un bloque de texto, pueden dar a la vista «datos» significativos. Ya se sabe que, según los maniáticos de la semiología de la letra impresa, en una página publicada *todo* significa algo, desde una frase redonda hasta una mancha inadvertida.

Hemos observado que bastantes revistas, algunas de ellas nada descuidadas, carecen de sumario. Es un detalle de importancia: el lector, al coger la revista, necesita encontrar pronto la «carta» que se le ofrece. Omitir el sumario es hacer oposiciones a que la lectura no vaya más allá del editorial.



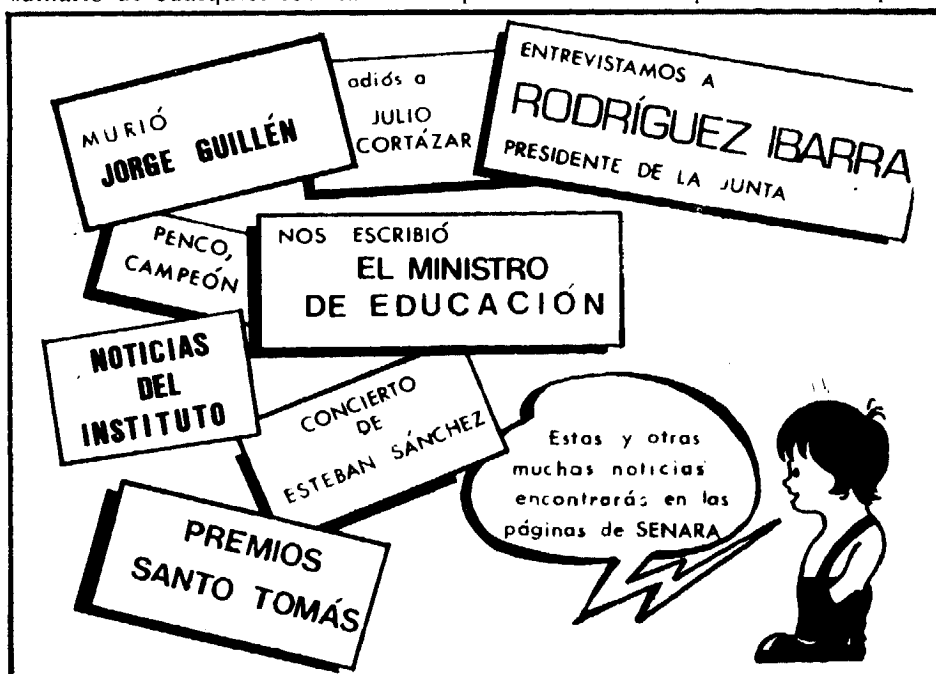


Realismo ambicioso

Nos atreveríamos a sugerir aún más: ya es mucho que una revista publicada en un centro de enseñanza media sirva para que los profesores y alumnos dejen constancia de sus actividades, de sus inquietudes, de sus creaciones y su buen humor; pero hay un paso más que se podría dar sin cambiar mucho las condiciones materiales —es decir, sin mayores gastos aunque sí con mayor esfuerzo—, y que resultaría satisfactorio a escala más amplia. Las publicaciones de este tipo podrían ser puentes de contacto entre los centros. Las experiencias escolares y extraescolares podrían tener un cauce más ágil que el que proponen otras instancias, a veces necesariamente alejadas de todos y lentas en su funcionamiento.

Nos referimos a informaciones relativas al medio, a recogida de datos o a estadísticas que, desde una zona determinada, pueden servir para los trabajos de investigación que se estén realizando en aulas de zonas distintas. Recientemente, en NREM hemos recibido un artículo en el que se expone el método para determinar el radio de la Tierra por el sistema de Eratóstenes: es necesario que dos centros, alejados a una considerable distancia, hagan unas mediciones concretas a unas horas determinadas, y que los datos se contrasten para obtener un resultado común. Es un ejemplo de la cooperación que podría existir entre centros de diversas áreas, y que podría tener por cauce una publicación debidamente organizada, difundida y prestigiada por su continuidad y su rigor.

Hemos hablado antes de limitarse a los medios con que se cuenta en cada caso. Pero el realismo puede ser también muy ambicioso. ¿Por qué repetir el sumario de cualquier revista de las que se ven en cualquier sala de espera?



EL PROBLEMA DEL BILINGÜISMO

Nadie debería negar que el Pueblo Vasco tiene derecho a usar como medio de expresión y comunicación el euzkera ya que es la base de identificación del carácter y cultura propios de Euzkaltierra. Por ello los vascos que todos y cada uno de los habitantes del País Vasco tienen el derecho de cultivar y utilizar su propia lengua en los mismos grados que el castellano disfruta actualmente.

Hoy por hoy los que saben expresarse bien en euzkera son una minoría que no tienen la ocasión de servirse de él normalmente. Una de las causas que ha hecho que el euzkera sea minoritario fue la implantación del castellano como única lengua oficial. Esta situación exclusiva ha hecho que esta lengua sea la dominante, relegando a una situación «discapacitada» es decir de discriminación social de una lengua sobre otra. Actualmente esta situación de desigualdad se ve respaldada por los Decretos del Gobierno que son:

DECRETO 929/75 de 31 octubre. En el el Gobierno, concede al Pueblo Vasco el derecho de hablar su lengua permitiéndole señalar las condiciones para su uso, pudiendo

observar como en la L.E. se establece niveles de importancia en lo que a la lengua se refiere que van desde más a menos, al basarse en la dualidad exclusiva al castellano, asignándose una total exclusividad para todos los ámbitos de la vida, y relegando al euzkera a funciones definidas vagamente como «culturales». Al establecer que ningún español puede ser discriminado por no conocer una lengua extranjera, lleva consigo en la práctica el desdén por el euzkera y por hablantes a favor del castellano.

DECRETO 1433/75 del 30 mayo. Introduce en las lenguas nativas a la L.E. Este Decreto, consagra el estudio del euzkera como medio para dar el más adecuado al bilingüe en el castellano (artículo 1). Relega al euzkera a la situación «discapacitada» del euzkera de su aprendizaje al periodo pre escolar y L.E. II.

Niega al euzkera el derecho de su enseñanza al hacer su estudio «obligatorio» por parte de los centros y los alumnos (artículo 1). Niega al euzkera de una gratuidad y no le atribuye al euzkera escolar considerándole «actividad anormal» al decir que no debe

influir sobre el desarrollo normal de las actividades docentes. Así se llega a la conclusión de que cualquier lengua extranjera ocupa un nivel más alto que el estudio de euzkera en Euzkaltierra.

Creemos que el único medio para que Euzkaltierra recupere el derecho a utilizar su propia lengua es, obviamente, la implantación de un bilingüismo completo que lleva consigo:

1. Totalidad del castellano y el euzkera, incluyendo un trato igual al que se le da actualmente al castellano en todos los ámbitos de la vida pública.
2. Igualdad en los medios de comunicación. Prensa, radio, T.V. y otros que a su vez, es hablantes de L.E. se refiere, así como también «diversificables» en:
3. Implantación de la enseñanza del euzkera obligatoriamente y dentro del horario escolar, posibilitando su aprendizaje a los de los centros a los dos niveles: desde el primer y los días del mes, para tener suficiente a establecer entre la familia y los estudiantes.

Eusebio Asko
COMISION DE CULTURA

Una entrevista al famoso de turno que pasa por el pueblo o a la personalidad oficial que nos visita es algo que cualquiera puede encontrar en el periódico local y hasta en las revistas «del corazón».

El mayor rasgo de originalidad de una revista como las que comentamos puede ser precisamente la publicación de trabajos que no tengan cabida en la prensa comercial y que atraigan el interés del lector medio, no sólo del relacionado con el centro. Sabemos que es difícil. Pero si un profesor de ciencias naturales ha compuesto un fichero con las especies a extinguir de la zona donde el centro está ubicado, pongamos por caso, la relación ordenada de esas fichas será tan interesante para el profesor que lo sustituya, a lo mejor un año después, como para el concejal del ayuntamiento que se encargue del medio ambiente. O si una clase de geografía e historia ha hecho una estadística de población en un periodo determinado o un informe de la actividad mercantil, los datos resultantes —tan fiables como los que más— pueden servir para que otras clases, en otros centros, hagan estudios comparativos.

De la misma forma, hay informaciones de interés general que nunca llegan al gran público porque las agencias de prensa o los corresponsales no las consideran lo suficientemente relevantes, o porque se han pasado de «actualidad», y que, sin embargo, pueden tener mucho interés para las provincias limítrofes, o incluso más allá: datos exactos en conflictos sociales, balance de incidencias meteorológicas, prospecciones de mercado, fiestas populares, posibles disponibilidades de puestos de trabajo, etc.

Más que difícil es utópico, lo sabemos. Pero, ¿no queremos que los centros sean focos de actividad cultural y de vitalidad social? Las publicaciones que de ellos proceden pueden ser vehículos muy apropiados para canalizar las innovaciones que han de llevarnos a los centros de enseñanza del futuro.

Relación de las revistas de centros de enseñanza media recibidas en N.R.E.M.

<i>Ábaco</i>	I.B. de Cieza (Murcia)
<i>Acacias y Catalpas *</i>	I.B. «Legio VII» de León
<i>Agora *</i>	I. de F.P. «Virgen del Remedio» de Alicante
<i>Aldaba</i>	I.B. «Jovellanos» de Gijón
<i>Amartecida</i>	I.B. mixto II de Alcalá de Henares
<i>Amestar *</i>	I.B. mixto de Moreda de Aller (Oviedo)
<i>L'Arca *</i>	I.F.P. «José Vilaplana» de Vinaroz (Castellón)
<i>Arcadia *</i>	I.B. «El Ejido» de Almería
<i>Arlequín</i>	I. de F.P. de Guadix (Granada)
<i>Aula 20</i>	I.P. de F.P. (no figura la localidad)
<i>Aula 33</i>	I.B. «Fortuny» de Madrid
<i>Baobab *</i>	I.B. «Ciudad de los poetas» de Madrid
<i>Boletín informativo</i>	I. Politécnico «Carlos M. Rodríguez de Varcárcel» de Madrid
<i>Butlletí *</i>	Escuela de Artes Aplicadas y O.A. de Ibiza
<i>Bupmania</i>	I.B. «Getafe III» de Getafe (Madrid)
<i>Cáрабо</i>	I.B. mixto II de Alcalá de Henares
<i>Cáрабо</i>	I.B. «Rodríguez Moñino» de Badajoz
<i>Cauce *</i>	I.B. «Fernando I» de Valencia de don Juan (León)
<i>El Cervatillo</i>	I.F.P. «Juan de la Cierva y Codorníu» de Puente Genil (Córdoba)
<i>La clase de papel *</i>	Centro de capacitación agraria de Carrión de los Condes (Palencia)
<i>Claustrofobia</i>	I.B. «Gómez Moreno» de Madrid
<i>Cuaderno de bitácora *</i>	I.B. «Saturnino Montojo» de El Ferrol
<i>Cuadernos de geografía e historia *</i>	I.B. mixto de Alhama de Murcia
<i>Cuadernos de literatura</i>	I.B. «J. Ibáñez Martín» de Lorca (Murcia)
<i>Cuadernos de taller de poesía V. Aleixandre *</i>	I.B. «V. Aleixandre» de Triana (Sevilla)
<i>Cultura 81</i>	I.B. «Lucas Mallada» de Huesca
<i>Chaparro *</i>	I.B. de Pozoblanco (Córdoba)
<i>Ecos</i>	I.B. «Marqués de los Vélez» de El Palmar (Murcia)
<i>Efepelandia</i>	I.F.P. de Guadix (Granada)
<i>Fantasia comprimida</i>	I.B. «Emilio Prados» de Málaga
<i>El Fardatxo</i>	I.B. de Novelda (Alicante)
<i>Freeway *</i>	I.B. «Padre Anchieta» e I.B. «Cabrera Pinto» de Stª Cruz de Tenerife
<i>La Gaviota</i>	I.B. femenino Bº Shamann de Las Palmas de G.C.
<i>Garabato *</i>	I.B. «Norba Caesarina» de Cáceres
<i>El Globo *</i>	I.B. de Stª María de Guía (G. Canarias)

* Reseñadas en N.R.E.M.

APRENDE A HACER TU REVISTA



TALLER DE PRENSA
para estudiantes de BUP y F.P.

El curso estará dirigido por periodistas y se celebrará en la mañana
de los sábados 17, 24, 31 de marzo y 7 de abril

INFORMACION E INSCRIPCIONES
CIPAJ. c/ Bilbao, 1 — Teléfono 21 39 60 — Zaragoza

Organiza:
Delegación de Juventud del Excmo. Ayuntamiento de Zaragoza

<i>Grado 1/2</i>	I.B. «El Brocense» de Cáceres
<i>Guadalaviar</i>	I.B. «J. Ibáñez Martín» de Teruel
<i>Hambra *</i>	I.B. mixto de Pego (Alicante)
<i>Herrera</i>	I.B. «Fernando de Herrera» de Sevilla
<i>Hojas</i>	I.B. «Stª Teresa de Jesús» de Madrid
<i>Els Horts</i>	A.P.A. del Colegio Público «Els Horts» de Barcelona
<i>Hurmiento *</i>	I.B. mixto de Membibre (León)
<i>Hyde Kan *</i>	I.B. mixto núm. 4 de Zaragoza
<i>Ideas</i>	I.F.P. «Pérez Comendador» de Plasencia (Cáceres)
<i>Inbaco *</i>	Institutos de B. de Córdoba. Publica la Caja de Ahorro y M. de P. de Córdoba
<i>Indumart</i>	I.F.P. de Almagro (C. Real)
<i>El Ingenioso Hidalgo *</i>	I.B. «Cervantes» de Madrid
<i>Jerga *</i>	I.B. «Francisco de los Ríos» de Fernán Núñez (Córdoba)
<i>Tu Juglar</i>	I.B. «León Felipe» de Benavente (Zamora)
<i>Madrigal *</i>	I.F.P. de Astorga (León)
<i>Maitinada *</i>	I.B. «Lucas Mallada» de Huesca
<i>Más</i>	I.B. «Cardenal López de Mendoza» de Burgos
<i>Melpómene *</i>	I.B. de Torre Pacheco (Murcia)
<i>El Mogollón *</i>	I.B. de Archidona (Málaga)
<i>Naipes</i>	I.B. «Infante Don Fadrique» de Quintanar de la Orden (Toledo)
<i>Novel</i>	I.B. «Jorge Juan» de Alicante
<i>Nueva Conciencia *</i>	I.B. «Bernaldo de Quirós» de Mieres del Camino (Asturias)
<i>Ocelo</i>	Departamento de Extensión Cultural de F.P. de Alcantarilla (Murcia)
<i>P'alante</i>	I.B. «Suárez de Figueroa» de Zafra (Badajoz)
<i>O Pemento de Padrón</i>	I.F.P. de Padrón (La Coruña)
<i>Perchero</i>	I.B. «Emilio Castelar» de Madrid
<i>Piedra Gómez</i>	I.B. «Gómez Moreno» de Madrid
<i>Piña *</i>	I.B. «Francisco Franco» de Coca (Segovia)
<i>Poemar</i>	I.B. «Cristobal de Monroy» Alcalá de Guadaira (Sevilla)
<i>Punto y aparte</i>	I.B. «Emperatriz Mª de Austria» de Madrid
<i>Punto y coma</i>	I.B. de Fabero (León)
<i>Rampallá *</i>	I. Politécnico de Elche (Alicante)
<i>Revista de Insti *</i>	I.B. «E. Florentino Sanz» de Arévalo (Ávila)
<i>Sacapuntas *</i>	I.F.P. de Linares (Jaén)
<i>Senara</i>	I.B. «Meléndez Valdés» de Villafranca de los Barros (Badajoz)
<i>Sepa *</i>	I.F.P. Polígono industrial de Toledo
<i>Tartessos *</i>	I.B. «La Orden» de Huelva
<i>Tediria</i>	I.B. «Sierra Bermeja» de Málaga
<i>Toupeira</i>	I.B. de La Guardia (Pontevedra)
<i>Trampolín *</i>	I.B. «Teobaldo Power» de La Laguna (Stª Cruz de Tenerife)
<i>Trébede</i>	I.B. «Eijo y Garay» de Madrid
<i>Tribuna Joven</i>	I.B. «Pérez Galdós» de Las Palmas de G. Canaria
<i>Troquel</i>	I. Politécnico de F.P. «Alfonso XIII» de Cartagena

Ventanal

Departamentos de Extensión Cultural de F.P.,
Murcia

Vespra

Centro de Educación Especial «Virgen de la Luz»
de Elche (Alicante)

*Voz juvenil **

I. Politécnico de F.P. de Bilbao

El vuelo de la corneja

I.B. «Julio Caro Baroja» de Guecho (Vizcaya)



La edición de libros en los centros de enseñanza *

Felipe B. PEDRAZA JIMÉNEZ **

¿Por qué no editar libros?

Son muchos los institutos que publican revistas. La relación precedente, que no es completa ni exhaustiva, es buena prueba de ello. Son, en cambio, muy poquitos los que se lanzan a la aventura de editar libros. Sin duda lo que frena a nuestros compañeros es la complejidad técnica y los elevados costes de una empresa de este tipo.

Las revistas pueden confeccionarse de forma artesanal. Un buen uso de la multicopista del centro resuelve casi todas las necesidades de una revista escolar. Los libros son otra cosa. Requieren una infraestructura técnica notable. Inexcusablemente hay que recurrir a los servicios de una imprenta. Preparar el original de un libro (100, 200, 300 págs.) no es lo mismo que escribir un artículo de un par de folios. Para ver impreso el más insignificante librito hace falta mucho esfuerzo y bastante dinero.

Además, un libro, una publicación que tenga lomo, compromete a sus autores mucho más que una revista. El tono variopinto y el carácter efímero de los periódicos parece que libran a sus autores del peso de la responsabilidad. Los libros, en cambio, tienen otra consideración. Todos les exigimos una presentación más acabada, más rígida. Su contenido debe estar trabado y tener una íntima unidad. Creemos, y ya Pedro Provencio lo señala en las páginas anteriores, que las revistas también merecen un exquisito cuidado y deben concebirse para que duren.

* En este artículo se recogen algunas de las ideas expuestas en el curso «Prácticas para la clase de literatura: la elaboración de trabajos editoriales», que se impartió en la VIII Escuela de verano de Acción Educativa (julio, 1983).

** Catedrático de lengua y literatura españolas del I.B. de Aranjuez. Director de la *NREM*.

Nos parece muy bien que a las ediciones de libros escolares se les exija calidad. Precisamente, de esa exigencia se deriva su mayor interés pedagógico. Involucrar a profesores y alumnos en la edición de un libro, es iniciar un trabajo colectivo que ha de generar una obra bien hecha. Gustará más o menos, pero ha de tener una dignidad notable. En un libro no se toleran las chapuzas que, por nuestros pecados, soportamos en otro ámbitos de la enseñanza. Este artificio tiene como fin demostrar que es posible realizar este trabajo en un centro de enseñanza. Aspira a ser un manual del editor escolar.

Posibilidades y condicionamientos

Antes de lanzarse a la aventura de editar, el centro debe tener un proyecto claro y preciso, ha de medir sus fuerzas y la dificultad del camino. La modestia y la sencillez son reglas de oro en esta tarea. El formato y tamaño de los volúmenes debe estar en consonancia con las posibilidades presupuestarias. Como siempre, no se trata de editar un volumen deslumbrante y lujoso, sino de mantener un ritmo constante de publicación.

Al analizar nuestros medios, podemos sacar una conclusión clara: jamás intentaremos competir con las editoriales al uso. Nos van a ganar siempre en precio y en calidad estandarizada. Nuestros atractivos tienen que ser otros. Porque tampoco podemos pretender vivir de la caridad de amigos y conocidos. Nuestros libros precisarán de una especial protección, pero han de tener interés por sí mismos.

¿Qué podemos ofrecer a nuestros lectores y suscriptores? En primer lugar, títulos nuevos, desconocidos o difíciles de encontrar. Si se trata de estudios científicos deben versar sobre temas poco trillados y, preferentemente, relacionados con el entorno del instituto.

Nuestras fuentes de financiación más importantes van a ser los suscriptores y las asociaciones y entidades locales. Hemos de ofrecerles un producto que no resulte demasiado caro y que suscite su interés. Parece conveniente, por ello, que la editorial del centro renuncie a publicar aquello que aportan las empresas comerciales. Por ejemplo, es antieconómico producir material didáctico, salvo en casos de extrema novedad. La razón es muy sencilla. La tirada más larga que puede permitirse un centro normal es de mil ejemplares. Con esa tirada, imprimir una página de 21×14 cms. en un papel offset de 90 grms. m² (el de la *NREM* es de 80 grms.) viene a costar en abril de 1984 entre 1,25 y 2 pesetas. Un librito de 100 págs. cuesta, por tanto, entre 125.000 y 200.000 ptas¹. La tirada menor de una editorial didáctica alcanza los 10.000 ejemplares. La diferencia de costes por página es tal, que es ridículo entrar en competencia.

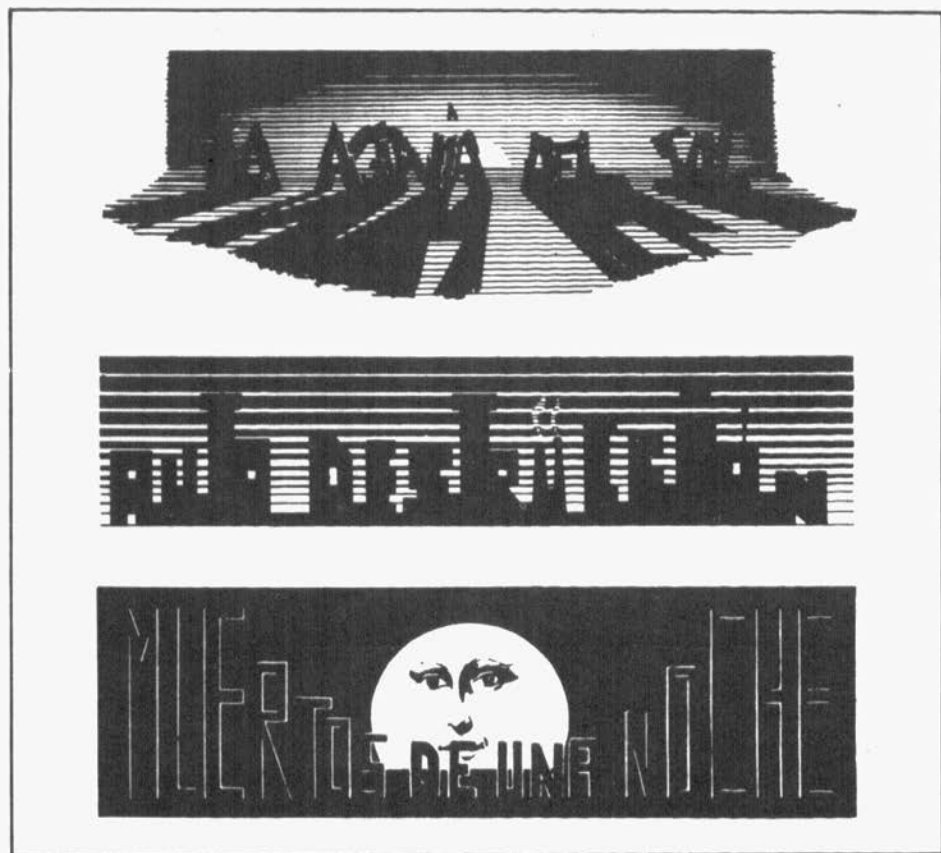
¹ Estos precios son meramente indicativos. Varían muchísimo según la imprenta a que se encargue el trabajo. No es que unos impresores quieran enriquecerse más rápidamente que otros. Las diferencias de precio dependen también de los materiales empleados y de la maquinaria de la imprenta. Para imprimir 1.000 ejemplares de un libro de 100 páginas lo mejor es dirigirse a una empresa pequeña, pero no casera. Mi experiencia me indica que las muy diminutas y las demasiado grandes resultan más caras. Siempre es conveniente pedir varios presupuestos.

Los precios apuntados se han obtenido consultando varias imprentas de las proximidades de Madrid. Se señala la fecha (abril de 1984) porque el precio del papel sube constantemente.

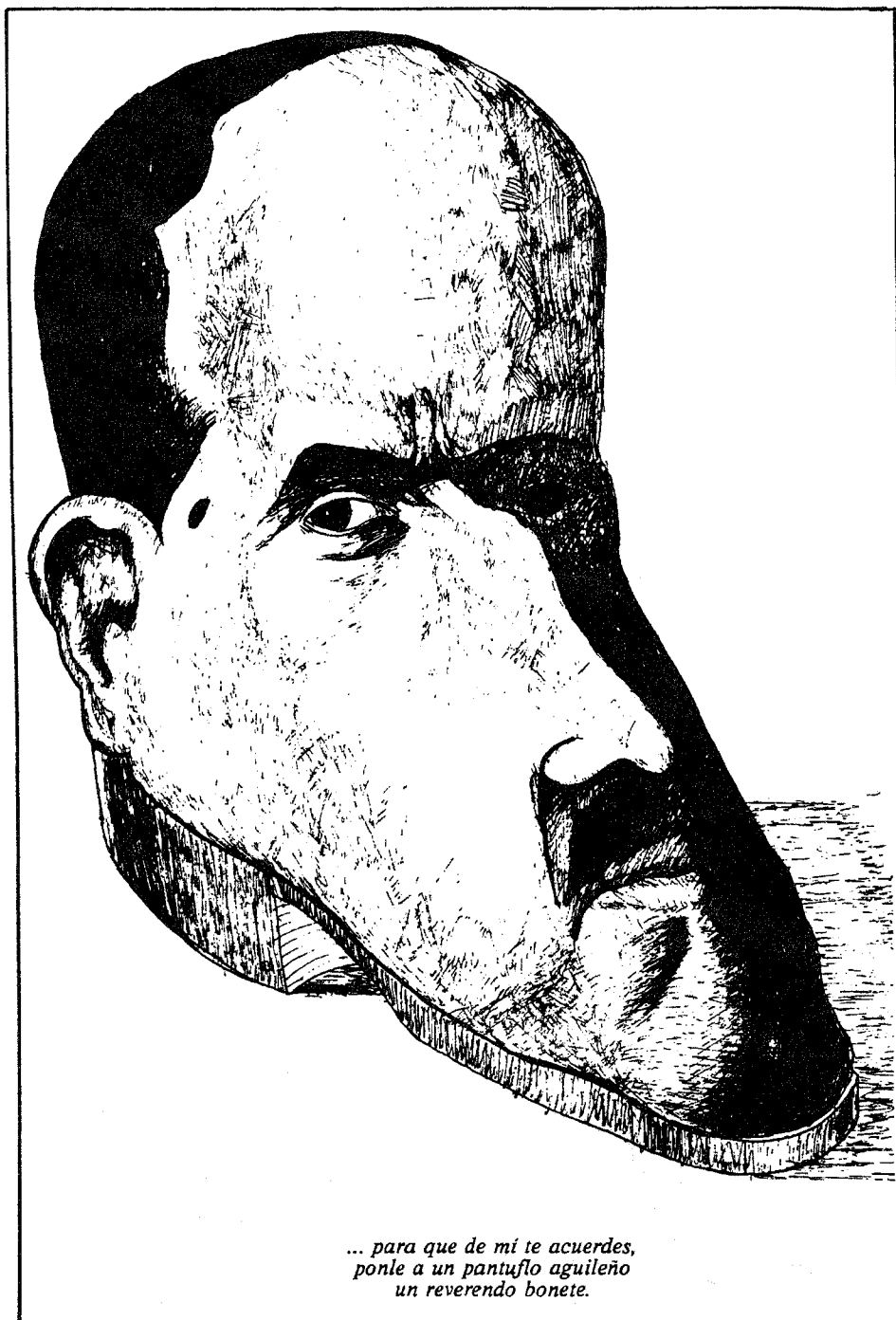
Hay, sin embargo, títulos, autores y temas que no son comercialmente rentables. Se trata de aquellas obras que tienen un mercado reducido, bien por referirse a una realidad local, o por ser una creación rara y curiosa. En estos casos, las editoriales se ven obligadas a reducir la tirada y, al menos en ese aspecto, se ponen a nuestra altura. Podemos ofrecer lo mismo que ellas e incluso algo más. Bueno, no nos hagamos demasiadas ilusiones: una editorial cuenta con una experiencia y profesionalidad que los miembros de un centro docente habrán de adquirir poco a poco.

Nuestras tiradas serán, por razones presupuestarias, muy cortas (500 ó 1000 ejemplares). Nada se opone a que las numeremos. Basta comprar un numerador y tomarnos la pequeña molestia de estampar el guarismo correspondiente en cada ejemplar. Esta sencilla operación confiere al volumen una singularidad que agradecemos todos los apasionados de los libros.

Otra faceta original de nuestras publicaciones pueden ser las ilustraciones. En los centros tenemos siempre muchachos y profesores de plumilla ágil y suelta. Hay que incorporarlos a los equipos editoriales y encargarles que se ocupen de los aspectos gráficos del libro: letras capitulares, rótulos, dibujos,



Rótulos de Emilio Montoro para *Viento removido*



Caricatura de Góngora de Miguel Ángel Camacho, incluida en *Romancero de Azarque de Ocaña*

maquetación, etc., etc. Las editoriales al uso no pueden entretenerse en semejantes detalles.

Señalemos para los que desconocen el mundo de las artes gráficas que en la impresión por el sistema offset resulta más barato reproducir un dibujo que componer una página. Las ilustraciones a una tinta no suelen encarecer el precio del libro.

Diffícilmente podemos alcanzar a las buenas editoriales en la pulcritud con que imprimen sus textos. Sin embargo, está en nuestra mano preparar un libro cuidado, limpio de erratas, digno. Para ello basta poner todos nuestros sentidos (los cinco y alguno más) en la tarea de corrección de pruebas.

Hemos hablado más arriba de seriedad y rigor. Estas virtudes son particularmente necesarias en el trato con las personas y entidades que financien nuestro proyecto editorial. Los suscriptores pagan generalmente por adelantado. Si en la fecha prevista no reciben el volumen, pueden montar en justísima cólera. Las entidades oficiales suelen ser más cautas, tan cautas que a menudo entran en el capítulo de los morosos. Normalmente, entregan su subvención una vez impreso el volumen. Pero también hay que cumplir religiosamente en plazos y calidades con estos patrocinadores. Si en una ocasión fallamos, lo más probable es que no vuelvan a confiar en nosotros.

Para conseguir suscriptores y patrocinadores hemos de presentar un proyecto amplio pero coherente y hacedero. El esfuerzo que exige allegar fondos para un solo volumen debe aprovecharse para mantener una colección completa. Por lo tanto, antes de empezar, pensemos detenidamente el proyecto. Como para la financiación de los volúmenes vamos a precisar de las aportaciones ajenas, el proyecto no puede limitarse a los títulos y temas que a nosotros nos apasionan. Tendremos que conjugar el interés colectivo con nuestras aficiones personales.

¿Cómo financiar la editorial?

Sacar dinero es una de las operaciones más dificultosas y comprometidas. Por eso hay que programarla con sensatez y cuidado. Creemos que puede haber cuatro fuentes esenciales de financiación:

Socios protectores: profesores, padres de alumnos, pequeñas casas comerciales, etc. que abonan una cantidad superior al P.V.P. por cada volumen publicado. Como deferencia se les pueden reservar los números más bajos de la colección.

Suscriptores: se comprometen a adquirir los volúmenes que se vayan publicando.

Patrocinadores: entidades ciudadanas (ayuntamientos, diputación, juntas autonómicas, asociaciones culturales, etc.), y firmas comerciales (cajas de ahorros, bancos, etc.) que contribuyan con una cantidad a la financiación. En las páginas finales de cada volumen, se hará constar su colaboración, pero no se admitirá publicidad, que afearía el libro.

Venta al público: en el propio instituto, en las librerías de la zona y a través del correo puede venderse una parte de la edición.

La experiencia nos dice que es conveniente diversificar las fuentes de financiación. Es mejor muchos pocos que pocos muchos. Por varias razones: es más fácil obtenerlos y permiten al centro una mayor libertad y autonomía.

Temas y tono de los libros

Una editorial escolar es una editorial especializada. Sus libros han de tener una vinculación especial con el centro y su entorno.

Suelen publicarse volúmenes conmemorativos de alguna efeméride (cincuentenarios, centenarios, etc.) y otros que recogen los premios literarios del concurso de cada año. No hace mucho, el Instituto «Cervantes» de Madrid celebró su cincuentenario con la preparación de una miscelánea que publicó el Ministerio de Educación y Ciencia y se envió a todos los centros. En la página 187 tenemos la portada de un librito que reproduce los premios del concurso literario organizado por el I.B. «Benedicto Nieto» de Pola de Lena. Julio Concepción fue el profesor que cuidó de la edición.

Probablemente, el campo que más posibilidades ofrece a una editorial escolar son los estudios sobre la comarca, la ciudad o el barrio en que se encuentra enclavada. Son temas que ofrecen los mayores alicientes para suscriptores y patrocinadores.

Desde nuestros centros es difícil que descubramos algo nuevo y valioso sobre asuntos muy trillados por los especialistas. Las excepciones, que las hay, confirman la regla. No disponemos de los útiles necesarios: amplias bibliotecas, laboratorios bien dotados, etc. Sin embargo, un trabajo sistemático con nuestros alumnos pueden aportar noticias desconocidas sobre la historia del pueblo o comarca, sobre el entorno natural (fauna, flora, geología), sobre obras literarias de autores nacidos en la zona o que hayan situado en ella la acción de sus obras, sobre la realidad social y económica contemporánea (estadísticas, encuestas, etc.), sobre el acervo folclórico de la comunidad, sobre los restos arqueológicos, etc.².

Con el resultado de esas investigaciones puede crearse una colección de libros que tendrán, cuando menos, el interés de estar cuidadosamente editados y tratar sobre la realidad próxima a nosotros y a nuestros alumnos y conciudadanos.

De esta forma el instituto se convertirá en un foco de cultura más allá de las paredes del aula.

Antes de seguir, advertamos de un peligro que acecha a este tipo de experiencias: el localismo. Está muy bien estudiar la realidad que tenemos al alcance de la mano. Lo que no podemos es encerrarnos en una concha de caracol y pasarnos la vida mirándonos el ombligo.

En la enseñanza media no es de recibo programar un curso de historia sobre la diócesis de Cuenca o la Plana de Vich. Ni puede aceptarse que los estu-




² Una muestra de este tipo de investigaciones se recogen en el nº 4 de las *PNREM* dedicado a los *Trabajos de campo*.

SERONDA TEMPRANA



I. N. B. Mixto
"Benedicto Nieto"

Pola de Lena

<p style="text-align: center;">De las <i>Geometricas</i> & de <i>Maronivolis.</i> 8</p> <hr/> <p style="text-align: center;"><i>Sibr. segundo.</i></p> <p style="text-align: center;">De la dulce natura y amor bello Que se surge alguna vez ^{travieso} ₈ <i>comovido.</i> Mi canto para si <i>Da</i> es <i>ahora</i>; Al <i>luz</i> ⁸ <i>tambien</i> ₈ <i>con</i> ⁸ <i>tuvo</i> ₈ <i>alegre</i></p>	<p style="text-align: center;">DOZE COMEDIAS DE LOPE DE VEGA CARPIO FAMILIAR DEL SANTO OFICIO. SACADAS DE SUS ORIGINALES. QVARTA PARTE. DIRIGIDAS A DON LUIS FERNANDEZ de Cordova, Cardenal de Aragón, Duque de Sicily, Duque de Venecia, Duque de Vares. Marqués de Posa, Conde de Cibra, Conde de Palamos, Conde de Olivares, Virrey de T. Casar, Señor de las Baratas de V. España, Liberto y Calogero, gran Almirante de N. España.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">    </div> <p style="text-align: center;">Año. 1614.</p> <p style="text-align: center;">CON PRIVILEGIO.</p> <p style="text-align: center;">En Madrid, Por Miguel Serrano de Vargas. <i>A cargo de Miguel de Siles librero,</i> Vendido en su casa, en la calle Real de las Descalças.</p>
--	--

Página manuscrita de Benito Pérez Valdés

En este libro se publicó por vez primera
Peribáñez y el comendador de Ocaña

dios de ciencias naturales se limiten a la fauna y flora de la comarca. Las investigaciones locales son, entre otras cosas, el ensayo de unos métodos que pueden aplicarse a cualquier otra realidad. No debemos perder nunca esta perspectiva general. Lo contrario sería empobrecer lamentablemente la vida intelectual propia, de los alumnos y del centro.

La infraestructura científica y técnica

Ninguna empresa seria puede mantenerse del aire, ni puede confiarse a los arrebatos fervorosos de unos cuantos iluminados. La edición de libros necesita una organización rigurosa y eficaz. Como cualquier otra empresa editorial, los centros escolares tendrán que ocuparse de tres cuestiones fundamentales: preparación de originales, impresión y aspectos gráficos, y distribución y relaciones públicas.

La preparación de originales

Todas las editoriales tienen que conseguir originales para editar. Lo habitual es que compren los derechos de una obra ya escrita y elaborada. Aunque un centro escolar no puede permitirse el lujo de pagar derechos, sí puede conseguir originales por medio de un acuerdo con el autor. Si se trata de un profesor o alumno del centro, no acostumbra a existir ningún género de pro-

farnejar, por que en parte sepan de ella, y de yaya segun el precio del trigo, que
no de la disposición de un Remplazo; yéndolo al exarante el de mas. Patente
Eventos - En esta Villa, y alafonda del Valle de ella donde están los Huertos, de Varina
que cae al Norte tiene la fuente Vieja, que desde los principios de esta Villa
quien la benefició con su agua tan deliciosa, que los Médicos la aplicaron al
Don Felipe el 1.^o ya esta de tan mala, y mas cercana la Fuente Grande, así
que prophanamente se puede decir ser el Hon. Plus Vito, así por Exceda abundancia,
tanto de agua, como por su Fabrica, Bobeda, y Mina que tiene mas de trescientos
Se componen de largos pilares para el abasto de las fuentes, para las Bobedas con distan
de hermosas, quanto Capas, Pilares lavaderos, que en tiempos alternan drian
aquellas, están cubiertos de primavera. Vobas de Vaso de latón bien Exentado,
puerto, de 21. años, cuadrado, que en dos Esquinas perfectas, y cada una de dos
vinta del medio día, y Norte acompañan ala principal Fachada que de Dier y Die
se muestran al Convento. Supuso su manifiesta obra en 9. de Julio de 1578
y se concluyó en su todo el de 1578. fueron los señores que la fabricaron Blas H
y Juan Co. Sanchez y de la Cantina que le mucha, y primos a Lucas y Pedro de T
los, que dividieron su patrimonio a Ocaña. de otra fuente de un solo caño que
ne del Norte, y frente inmediato ala Rambla en que se hallan los dos magi
cos pilares lavaderos, es deliciosa y no menor la que en el Convento qu
de Sanfran. con abundancia Vieja en Huerta, y abastecimiento muchos Vecinos q. de
ella se nutren en Ocaña =

Fragmento de Ms. 7.309 de la Biblioteca Nacional, utilizado para la preparación de *La Mesa de Ocaña en el siglo XVIII*

blema. Además, son muchos los autores, y siempre ha sido así, que tienen interés en que se publique su obra, aunque no reciban por ello ningún pago. Tengamos presente que un centro no va a publicar nunca títulos de gran popularidad y que puedan alcanzar una gran tirada.

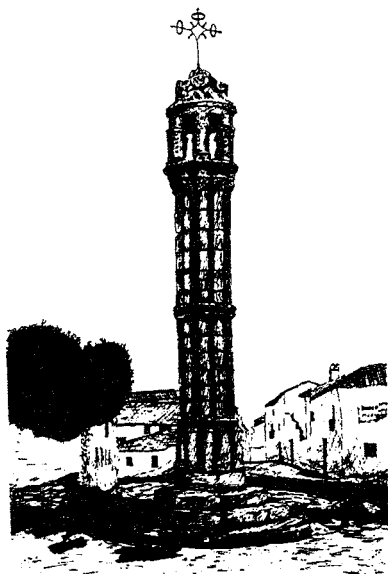
De esta forma podemos dar a luz obras de gran interés científico y literario, aunque con pocas posibilidades mercantiles: resúmenes de tesis doctorales, libros de poemas, informes sobre el entorno social, etc.

El original puede nacer también del trabajo colectivo del centro. Ello implica la creación de un equipo que investigue y redacte. Estas labores presentan dos variantes que usan técnicas distintas:

a) *la edición de documentos u obras literarias e históricas*, que exige el estudio y fijación del texto por medios filológicos;

b) *la redacción de informes científicos*, que exige un proceso de investigación (recogida de datos, experimentación, consultas bibliográficas, etc.), la elaboración de un guión de trabajo y, finalmente, la redacción del texto. Este sistema no es exclusivo de las ciencias experimentales. Los estudios histórico-literarios también han de seguir los mismos pasos.

Tanto en las tareas de fijación filológica de un texto como en las de investigación pueden colaborar los alumnos. Es imprescindible -¿qué duda cabe?- la dirección y asesoramiento del profesorado. Ésta será una forma activa y eficaz de iniciarse en los procedimientos científicos.



La picota, plumilla de Antonio Martín Rocha incluida en el Romancero de Azarque de Ocaña

Un ejemplo de trabajo filológico

Un intento de este tipo es la colección *Azarque* del I.B. «Alonso de Ercilla» (Ocaña). Hasta el presente, su trabajo se ha limitado al estudio y fijación de textos literarios e históricos³. Se plantea como una actividad de la clase de 3º de B.U.P. (letras). Está prevista la edición de una guía de campo, que incorporaría también los estudios de ciencias naturales.

En síntesis, el proceso de las ediciones realizadas hasta ahora es el siguiente:

a) *Catálogo de obras y documentos histórico-literarios sobre la comarca y de autores nacidos en ella*. Para establecerlo hay que rastrear la bibliografía existente y tomar puntual nota de cuanto se refiere a la Mesa de Ocaña. Es tarea que forzosamente ha de estar encomendada al profesorado, aunque no se descartan posibles aportaciones de los alumnos.

b) *Búsqueda y estudio de los textos originales*. Tratamos de localizar en bibliotecas y archivos los manuscritos o impresiones que han de servir de base a nuestra edición. En esta tarea participan profesores y alumnos. Los

³ Siguiendo este modelo, que expuse en la Escuela de Verano de Acción Educativa (1983), Elda Pérez Zorrilla, agregada de lengua del I.B. de Manzanares, está preparando junto a sus alumnos y compañeros, una edición escolar de *El galán de La Membrilla* de Lope de Vega.

primeros acuden a las grandes bibliotecas madrileñas: Nacional, de la Academia Española, de la Academia de la Historia, etc. Algunos alumnos piden datos e informes al archivo municipal de su pueblo, a los párrocos, etc.

c) *Fijación del texto y mecanografiado*. Los alumnos, divididos en grupos, se encargan de estudiar y establecer el texto: 4 ó 5 páginas como máximo por equipo. Si son varios los manuscritos o ediciones de que partimos, los profesores los han cotejado antes y han elegido el texto que servirá de base a la edición. El trabajo de los muchachos consistirá en reproducir escrupulosamente el original, actualizando la ortografía y la puntuación, pero respetando todos los rasgos fonéticos, léxicos y sintácticos del autor. Esto obliga a penetrar en el texto, interpretarlo y, después, cuidar muchísimo la transcripción para evitar lagunas o errores. Naturalmente, el texto definitivo se presentará mecanografiado de acuerdo con unas pautas comunes (márgenes, subrayados, etc.) y sin erratas. Si disponemos de varios originales, cada equipo puede anotar al pie del texto las variantes. Todo el proceso ha de ser supervisado y corregido por los profesores. De sus manos debe salir la copia que vaya a la imprenta.

d) *Redacción de las notas*. En esta tarea deben contribuir los alumnos. Por un lado, buscarán en los diccionarios más adecuados el significado de las palabras arcaicas o desconocidas. En el caso de las ediciones de clásicos es obligada la consulta del *Diccionario de autoridades* y del *Tesoro* de Covarrubias⁴. Si en el texto existen alusiones a la historia de la comarca, los equipos de alumnos buscarán documentación en los archivos municipales y parroquiales. La orientación y supervisión de los profesores es imprescindible en esta fase.

e) *Redacción del prólogo*. Generalmente, salvo excepciones muy notables, ha de ser obra del profesorado. Los alumnos pueden participar en algunos aspectos de su preparación. Queda fuera de su alcance la consulta de fuentes bibliográficas muy especializadas y la configuración definitiva del texto introductorio. El profesor, al redactarlo, debe tener muy en cuenta a sus lectores y presentar el estudio preliminar en el orden que sea más atractivo para el público, no de la forma que es habitual en los trabajos académicos. Por ejemplo: si editamos una obra literaria relacionada con la comarca, no empezaremos comentando la bibliografía especializada que trata del autor en general, sino que hablaremos en primer lugar de la vinculación del poeta con el pueblo. Evitaremos la erudición excesiva, aunque no el rigor científico.

Impresión y aspectos gráficos

Tanto si la obra es un original ajeno como si se trata de un trabajo colectivo de los miembros del centro, el editor escolar tendrá que completar algunos detalles antes de iniciar el proceso de impresión:

a) *Maquetación*. La realizaremos en colaboración con el impresor. El maquetador se encarga de la concepción gráfica del volumen como conjunto:

⁴ De ambos existen ediciones modernas. Editorial Gredos publicó un facsímil del de *Autoridades* (3ª reimpresión, Madrid, 1976) y Turner reimprimió el *Tesoro* (Madrid, 1977). No es ningún despilfarro comprarlos para la biblioteca del instituto. Son textos trascendentales para los estudios literarios y lingüísticos.

formato, distribución del texto en las páginas, tipo de letra, capitales, epígrafes, etc. Es una tarea en la que profesores y alumnos pueden arrimar el hombro.

b) *Diseño de la cubierta*. Tiene que estar en consonancia con la maquetación del interior. El profesor de dibujo o algún alumno puede crear algo sugerente y bello. Si no disponemos de una ilustración adecuada, lo mejor es utilizar tipografía. También cabe el empleo de fotos significativas.

c) *Ilustraciones*. En el campo de las ilustraciones tienen cabida los dibujos de alumnos y profesores, fotos, reproducción de ediciones o manuscritos, etc. Para estimular la creatividad no está de más convocar un concurso entre los alumnos, con premios en metálico o en especie.

d) *Corrección de pruebas*. Ésta es posiblemente una de las tareas más ingratas del proceso de impresión. En ella nos jugamos el prestigio de la editorial escolar. La corrección obliga a varias lecturas minuciosas del texto para detectar las erratas. Una de esas lecturas correrá a cargo de los alumnos. Este trabajo tiene indudable valor formativo. Es una permanente lección de humildad. Por muy espabilados que seamos y por mucha atención que prestemos a la labor, siempre se deslizan erratas. En todas las imprentas hay unos duendecillos que alteran lo corregido, e introducen errores en textos que antes estaban perfectos. Al menos, eso le parecía al corrector⁵.

Distribución y relaciones públicas

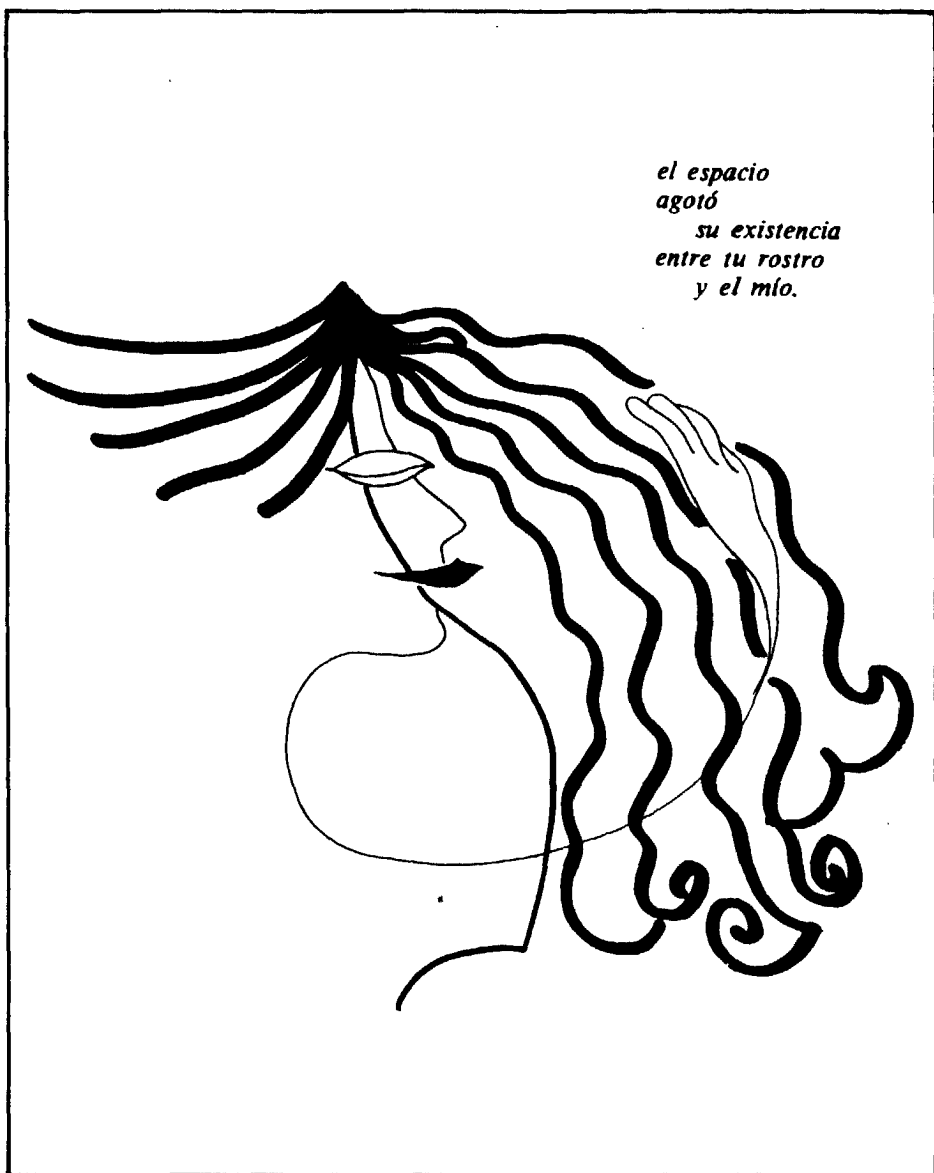
Tras la preparación del original y la corrección de pruebas, la imprenta estampará los ejemplares que hayamos pedido. No se acaba ahí la tarea del editor. Hay otros quehaceres igualmente importantes:

a) *Administración*. Un equipo de profesores y alumnos han de llevar las cuentas de la editorial y mantener correspondencia con los colaboradores y patrocinadores.

b) *Distribución y almacenaje*. El equipo que se ocupe de esta faceta tendrá a su cargo entregar los libros a los suscriptores, depositarlos en las librerías de la zona, atender cualquier petición que pueda producirse, empaquetar y enviar por correo los volúmenes que pidan desde fuera de la ciudad en que se encuentre el centro, y custodiar los ejemplares sobrantes.

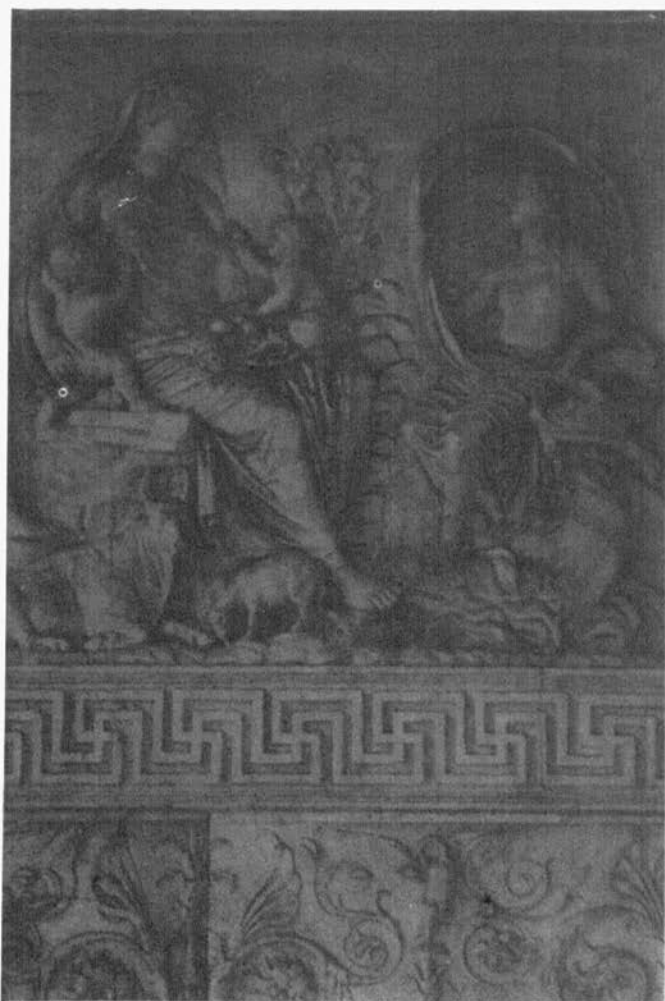
c) *Publicidad y relaciones públicas*. Para vender es esencial que los posibles compradores sepan que nuestros libros existen. Carteles, prospectos, boletines de suscripción son los medios habituales de propaganda. Estos impresos, que se pueden producir en el propio instituto si dispone de cliché electrónico, se distribuirán por la comarca o se enviarán por correo a las personas o entidades interesadas en el tema de nuestras publicaciones. También conviene enviarlos a la prensa regional, acompañados de un ejemplar para que el

⁵ Al preparar los originales para la imprenta y antes de corregir las pruebas, siempre hablo a mis alumnos de Fernando de Herrera. El poeta sevillano era tan extremadamente meticuloso que, al detectar erratas en las *Obras de Garcilaso de la Vega con anotaciones* (Sevilla, 1580), hizo imprimir las letras correctas y las pegó sobre los ejemplares de la edición (cf. José Manuel Ble-cua: *El rigor poético en España* Edit. Ariel, Barcelona, 1977, págs. 20-24). Todo editor escolar debe decir como Lope: «Nunca se aparta de mis ojos Fernando de Herrera, por tantas causas divino».



Dibujo de Mª Carmen Nadal para *Viento removido*

crítico literario pueda analizar nuestra obra. La *NREM* se ofrece a recoger en sus páginas todas las actividades editoriales de los institutos. Una forma eficaz de difundir nuestro trabajo es organizar la presentación de cada número nuevo en un acto público que puede celebrarse en el mismo centro, en la casa de la cultura o en algún otro local. A la presentación se invitará a los patrocinadores, a todos los profesores de la zona, a los concejales de cultura y a todas las personas aficionadas a los libros.



Las Geórgicas de Publio Virgilio Marón

Traducción inédita en verso por

BENITO PÉREZ VALDÉS

Cubierta del último volumen de las *Publicaciones del I.B. «Bernaldo de Quirós»*

Publicaciones del I.B. «Bernaldo de Quirós» de Mieres

A la *NREM* sólo han llegado noticias de dos colecciones de libros publicados por centros de enseñanza media. La más veterana es la del Instituto de Bachillerato «Bernaldo de Quirós» de Mieres. Nació en 1973 y su impulsora fue y es Carmen Díaz Castañón, catedrática incansable y entusiasta. Ella misma nos ha explicado en este volumen el funcionamiento de su instituto como auténtico foco comarcal de cultura. La editorial es un aspecto más, valiosísimo, de esa labor por la que el año pasado mereció un accésit del premio «Giner de los Ríos» dotado con medio millón de pesetas.

El catálogo de sus publicaciones es el siguiente:

1. José Caso González: *Jovellanos y Mieres*, 94 páginas + 2 hojas con 3 láminas intercaladas dentro de paginación. Mieres, 1973. (Agotado).
2. Carmen Díaz Castañón: *Bibliografía de Emilio Alarcos Llorach*, 76 páginas + 2 hojas y 4 láminas intercaladas, fuera de paginación. Mieres, 1975 (Agotado).
3. Perfecto Rodríguez Fernández: *Manuscrito de Tesoros de Asturias*. 78 páginas + 1 hoja y 2 láminas intercaladas fuera de paginación. Mieres, 1975 (Agotado).
4. José Tolivar Faes: *Casal, el médico de los Camposagrado*. 30 páginas + 2 hojas y 3 láminas intercaladas, fuera de paginación. Mieres, 1976. (Agotado).
5. Perfecto Rodríguez Fernández: *Séneca enfermo*. 238 páginas + 3 hojas y 2 láminas intercaladas, fuera de paginación. Mieres, 1976.
6. M.^a Victoria Conde Saiz: *El habla de Sobrescobio*. 403 páginas + 4 hojas y 21 láminas intercaladas, fuera de paginación. Mieres, 1978.
7. Celsa Carmen García Valdés: *El habla de Santianes de Pavia*. 275 páginas + 4 hojas y 6 láminas intercaladas, fuera de paginación. Mieres, 1979.
8. Publio Virgilio Marón: *Las geórgicas*, traducción inédita en verso por Benito Pérez Valdés. Introducción, transcripción y notas por Tomás de la Ascensión Recio García. 111 págs. + 4 facsímiles del manuscrito fuera de paginación. Mieres, 1982 ⁶.

Los libros del «Bernaldo de Quirós» tienen una presentación soberbia, lujosa. El papel, al menos el de los números que conocemos, es siempre de color ahuesado y de gran calidad. El volumen nº 6 emplea incluso un verjurado francamente bueno.

Los originales, como puede observarse en la relación que precede, son obras de profesores de la región y versan preferentemente sobre temas lingüísticos, literarios e históricos de Asturias.

⁶ En el nº 3 de la *NREM* (otoño, 1983), págs. 120-121, encontrará el lector interesado una reseña de esta obra.

La tirada es muy limitada: 500 ejemplares, numerados en la mayor parte de las ocasiones.

La empresa impresora es Firma de Mieres y cumple su cometido con mucha pulcritud.

No tenemos noticias de los volúmenes en preparación.

Los pedidos deben dirigirse a:

I.B. «Bernaldo de Quirós»

La villa

Mieres del Camino (Asturias)

La Colección *Azarque* del I.B. «Alonso de Ercilla» de Ocaña

Más joven, nacida en 1981, es la editorial del I.B. «Alonso de Ercilla». Los volúmenes publicados hasta ahora recogen textos literarios e históricos sobre la comarca.

Su catálogo actual es el siguiente:

1. Lope de Vega y otros autores: *Romancero de Azarque de Ocaña*. Edición de seminario. 136 págs. Ocaña, 1981.
2. Vicente García Bueno: *Viento removido*. Prólogo de Felipe B. Pedraza, rótulos de Emilio Montoro y dibujos de M^a Carmen Nadal. 112 págs. Ocaña, 1982.
3. Antonio Ponz y otros autores: *La Mesa de Ocaña en el siglo XVIII. Arte y sociedad a los ojos de un viajero de la ilustración*. Edición de seminario, prólogo de José Segovia y Felipe B. Pedraza. 148 págs. Ocaña, 1982.
4. Lope de Vega: *La famosa tragicomedia de Peribáñez y el comendador de Ocaña*. Edición facsimilar de la príncipe (Madrid, 1614) cuidada y prologada por Felipe B. Pedraza Jiménez, con un epílogo del P. Jesús Santos. 56 págs. + 29 folios de facsímil + 10 págs. Ocaña, 1983⁷.

Azarque alterna ediciones de seminario (números 1 y 3) con otras en que no participan los alumnos. En breve aparecerá el volumen 5 de la colección:

La mujer de Peribáñez, comedia famosa de tres ingenios. Edición de seminario.

El papel empleado es un offset ahuesado de 90 grms. y la encuadernación en cartulina color crema. La cubierta se imprime a una sola tinta.

La tirada es de 1.000 ejemplares numerados (excepto el n^o 1).

La empresa impresora es Graficinco, de Fuenlabrada, que colabora eficazmente en la edición, hasta el extremo de que aparece en la lista de patrocinadores.

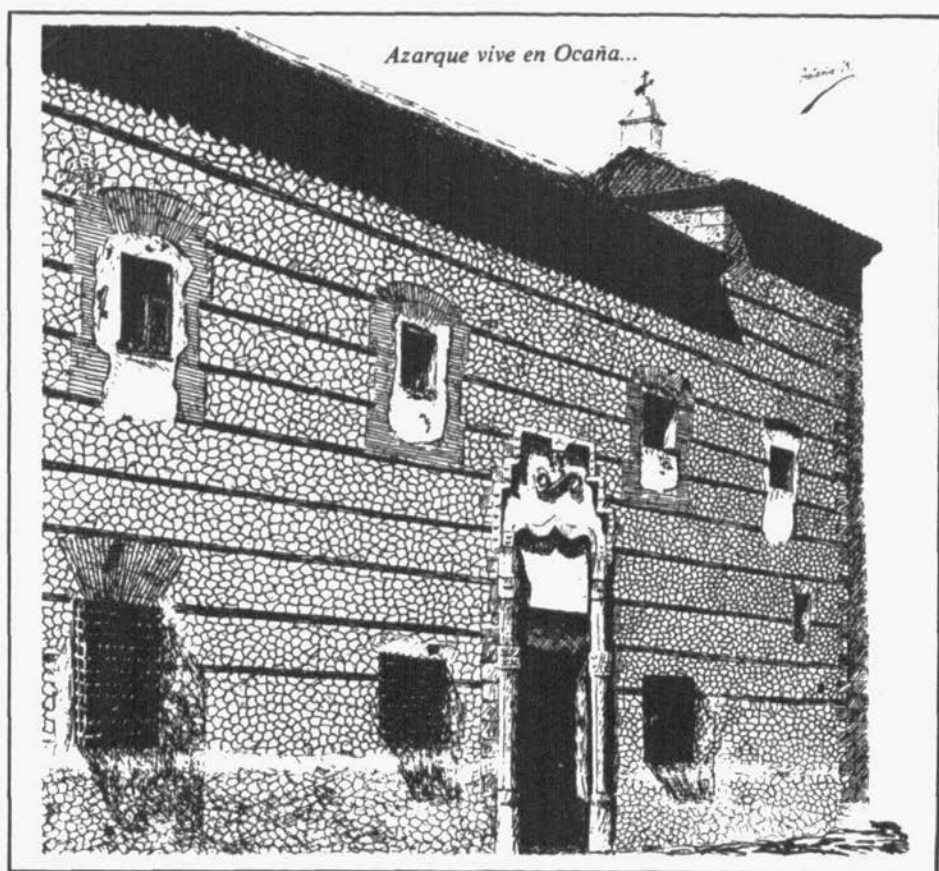
Los pedidos deben dirigirse a:

I.B. «Alonso de Ercilla»

C/ Puerta de Murcia, s/n

OCAÑA (Toledo)

⁷ En el n^o 3 de la *NREM* (otoño, 1983), págs. 117-120, y en el *Boletín informativo de Acción Educativa*, n^o 18 (diciembre, 1982), págs. 24-27, se dan más detalles sobre *Azarque*.



El palacio de los cardenas, plumilla de Antonio Martín Rocha, incluida en el Romancero de Azarque

A modo de esperanzada conclusión

Los ejemplos citados, quizá existan otros que no conocemos, demuestran que los institutos pueden ampliar el campo de su acción cultural a través de la edición de libros. El trabajo editorial, como toda obra bien hecha, enriquece a cuantos participan en ella. Confiemos en que los nuevos planes de estudios, que ahora se están experimentando, permitan incorporar estas actividades a la escuela. Ojalá pronto en nuestros oídos suene como algo absurdo e impensable el adjetivo *extraescolar* aplicado a este tipo de quehaceres. Así lograremos una enseñanza activa, rigurosa y abierta a la participación.



Índice

	Pág.
Prólogo, por los coordinadores del volumen	5
<i>Pero, ¿qué es lo «extraescolar»?</i> , por Julián Moreiro Prieto	7
EL COLOR Y EL SONIDO	
<i>Experiencia musical en un centro de enseñanza</i> , por Esmeraldo Cano Conesa	13
<i>Murillo, recreado</i> , por Dolores Bellver Martín y Amparo Pérez Martínez	19
<i>Posibles experiencias en la metodología de historia del arte</i> , por Cristina Álvarez Suárez, Pilar Flores Guerrero, M ^a Pilar Franco de Lera, Fidel García Cuéllar y M ^a Carmen Gutiérrez Sánchez	25
<i>La actitud del adolescente ante la pintura contemporánea</i> , por M ^a del Carmen González Muñoz	37
TÍTERES, MÁSCARAS Y JUGLARES	
<i>Un espectáculo de marionetas en francés</i> , por Dolors Català Guitart y M ^a Cristina Plana Piller	55
<i>Contar, pintar y cantar en torno a los romances</i> , por Luis de la Osa Fernández-Bravo	63
<i>El teatro como experiencia docente (La Antígona de Sófocles)</i> , por Francisco Javier Noriega Molinos y M ^a del Pilar San José Villacorta	71
<i>Otro montaje de Tres sombreros de copa</i> , por Manuel Amador, Francisco Carreras y Melquíades Prieto	83
TÉCNICAS DE LA CREATIVIDAD	
<i>«Collage», análisis y síntesis</i> , por Eliacer Cansino Macías	99
<i>El «cómic» en el bachillerato</i> , por José Luis Díaz de la Torre	109
<i>Iniciación al múltiple (la serigrafía)</i> , por Antonio Durá Melis	119
<i>Jugando con la geometría plana</i> , por Teresa Esteban Gómez	127

DESIGUAL FORTUNA DEL TRABAJO COLECTIVO

<i>Colectivo Cultural Esperpento: ¿una historia innecesaria?</i> , por Luis García Martín	137
<i>La actividad extraescolar en el I.B. «Bernaldo de Quirós»</i> , por Carmen Díaz Castañón	145
<i>Metodología para la celebración de un centenario</i> , por Hermenegildo de la Campa Martínez	155
<i>Las revistas de los centros de enseñanza</i> , por Pedro Provencio	165
<i>La edición de libros en los centros de enseñanza</i> , por Felipe B. Pedraza Jiménez	181

Ilustraciones

Este número de PNREM contiene ilustraciones de:

- José M^a Benavente Barreda (páginas 11, 53 y 135).
- Melquíades Prieto (pág. 97).
- Autores de los respectivos textos.
- Archivo de la NREM.

La portada reproduce una escena de calle del grupo Akelarre del I.B. de Rentería.



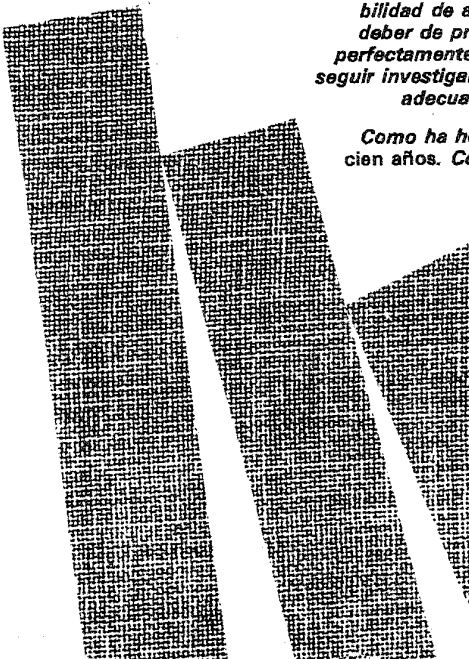
edelvives

Editorial Luis Vives
Preescolar - EGB - BUP/COU - FP
Textos, Lecturas, Ejercicios y Actividades
Manipulados

*Desde 1890 los textos Edelvives
—antes FTD— educan al alumno
español. Muchos profesores de hoy se
formaron con ellos.*

*El tiempo envejece a los individuos,
pero da sabiduría a las colectividades.
Por ello, la Editorial Luis Vives siente
el peso de su historia: la responsa-
bilidad de actualizarse día a día, el
deber de presentar libros escolares
perfectamente adaptados al hoy y de
seguir investigando para estar presente
adecuadamente en el mañana.*

*Como ha hecho durante estos casi
cien años. Como está haciendo hoy.*



COLECCION "BREVIARIOS DE EDUCACION"



Libros al servicio del profesor Libros para la biblioteca del alumno

	Ptas.
1. Las lenguas de España (2ª edición) (Miguel Díez, Francisco Morales y Ángel Sabín)	500
2. La narración infantil (Jesús Martínez Sánchez)	350
3. Introducción al comentario de textos (2ª edición) (José Domínguez Caparrós)	300
4. Las artes plásticas en la escuela (Adriana Bisquert Santiago)	500
5. Estructura y didáctica de las ciencias (Eliás Fernández Uría)	400
6. Antropología cultural. Una aproximación a la ciencia de la educación (Alfonso Jiménez Núñez)	300
7. Educación para la protección civil (Mª Antonia Fernández y Milagros López Salvador)	500
8. Teoría del juego dramático (Jorge Eines y Alfredo Mantovani)	300
9. La innovación Metafísica de Ortega (A. Rodríguez Huesca)	300

EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



Venta en:

Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia, Alcalá, 34, Madrid-14. -- Paseo del Prado, 28, Madrid-14.
Edificio del Servicio de Publicaciones, Ciudad Universitaria, s/n, Madrid-3. Teléfono: 449 67 22.

ASOCIACIÓN MUNDIAL POR UNA ESCUELA COMO INSTRUMENTO DE PAZ

La Association mondiale pour l'école instrument de paix -Organización Internacional no gubernamental con estatuto consultativo ante las Naciones Unidas, la Unesco y el Consejo de Europa- convoca la Segunda Sesión Internacional de formación para la enseñanza de los derechos del hombre, que organiza la mencionada asociación (E.I.P.), bajo el patrocinio de la Comisión Nacional Suiza de la UNESCO y la municipalidad de Ginebra y que tendrá lugar en esta ciudad, del 2 al 7 de julio de 1984.

Esta sesión de información está destinada a profesores de escuelas normales y secundarias con vista a la adquisición de conocimientos sobre las dimensiones internacionales de los derechos del hombre, así como de la base metodológica para su enseñanza, bajo la dirección de eminentes especialistas en la materia.

El programa se desarrollará mediante cursos, seminarios y grupos de estudio y trabajos prácticos que seguirán a la sesión inaugural y que tendrán lugar en lengua francesa.

Los candidatos deberán ser titulares de un diploma de enseñanza, dándose preferencia a los profesores con cierta experiencia pedagógica.

Los gastos de inscripción serán de 50 francos suizos, más 30 francos suizos de gastos de documentación. Deberá hacerse efectiva dicha cantidad en la Secretaría de los Cursos antes de la llegada del participante a Ginebra.

Para los impresos de solicitud, así como para cualquier otro tipo de información, deberán dirigirse los interesados antes del 30 de mayo de 1984, a:

Monique Prindeviz - Secrétaire E.I.P.
5 rue du Simplon - 1207 GENEVE (Suiza)
Tel. (022) 35 24 22 - 36 44 52 C.C.P.
12 - 14023.

NUEVA REVISTA DE ENSEÑANZAS MEDIAS

La Nueva revista de enseñanzas medias publica entrevistas e informes sobre bachillerato, formación profesional y enseñanzas integradas. Se hará eco de cuanto pueda contribuir a la innovación pedagógica.

Las Publicaciones de la «NREM» recogen artículos científicos sobre un tema monográfico de interés para el nivel educativo al que se dirigen.

SUSCRIPCIONES

Anual

(4 n^{os} ordinarios y 3 monográficos)

España: 1500 ptas.

Extranjero: 2000 ptas.

N^{os} sueltos: ordinarios, 250 ptas.
monográficos, 300 ptas.



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14. Telf.: 222 76 24.
- Paseo del Prado, 28. Madrid-14. Telf.: 467 11 54. Ext. 207.
- Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Telf.: 449 67 22.

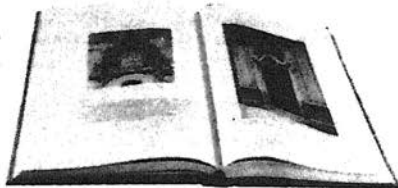
MIGUEL DE UNAMUNO Y JUGO



La presente obra forma parte de la Colección "EXPEDIENTES ADMINISTRATIVOS DE GRANDES ESPAÑOLES". En ella se presentan, ordenadamente, los documentos que fueron conformando la vida administrativa y académica de Don Miguel de Unamuno, con estudios de Julian Marías, Manuel Llano Gorostiza y M^a Dolores Gómez

Molleda, además de una bibliografía exhaustiva y la reproducción facsímil de los programas de sus oposiciones a cátedra. Dos tomos, profusamente ilustrados en

color y blanco y negro, de 738 páginas y en formato de 30x22,5 cm. Edición numerada. Precio: 7.000,—



Otros títulos de la Colección:

Nº 1. ANTONIO MACHADO Y RUIZ (4.000 Ptas.)

Nº 2. SANTIAGO RAMON Y CAJAL (2 tomos, 6.000 Ptas.)

MUSICA EN LA OBRA DE CERVANTES

Número 1028 de la Colección "MONUMENTOS HISTORICOS DE LA MUSICA ESPAÑOLA", en el que se ofrece un selecto repertorio de obras musicales españolas del siglo XVI, que merecieron la atención de la sociedad de la época.



Cervantes, de acuerdo con su realismo literario, no podía soslayar este importante aspecto de la vida real. En consecuencia, recogió fielmente, tanto las diversas formas musicales más en boga en su tiempo, como los elementos instrumentales que intervenían en su interpretación. Como ayuda a la comprensión del contenido del disco, se acompaña un trabajo musicológico y otro literario escritos, respectivamente, por Antonio Gallego y Francisco Ynduráin, con abundantes ilustraciones en color.

Intérpretes: Pro Música Antigua de Madrid. Versiones y adaptaciones de Miguel Angel Tallante. Precio: 1.000,— Ptas.

EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



Venta en:

—Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Ciudad Universitaria, s/n. Telf.: 449 67 22. Madrid-3.
—Planta Baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14. —Paseo del Prado, 28. Madrid-14.

NUESTRAS LETRAS

BORGES
CELA
VARGAS LLOSA
ROSALES



En cuatro cassettes se recogen las conferencias pronunciadas, en su día, por JORGE LUIS BORGES, CAMILO JOSE CELA, MARIO VARGAS LLOSA y LUIS ROSALES en la "Cátedra de América", de la Oficina de Educación Iberoamericana. A través de esta obra, los autores, de personalidades inequívocamente diferenciadas, colaboran en el proyecto de la "Cátedra de América" de definir lo iberoamericano y su problemática, en un intento de acercamiento cultural.

A los cassettes se une un texto, de 80 páginas, en el que se insertan las biografías y el comentario de las obras de cada uno de los escritores citados.

Precio: 1.800,- Ptas.



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14. Telf.: 222 76 24.
- Paseo del Prado, 28. Madrid-14. Telf.: 467 11 54. Ext. 207.
- Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3 Telf.: 449 67 22.

Educando al hombre del futuro.

E, G, B,

B, U, P,

FORMACIÓN PROFESIONAL

C, O, U,

El futuro ya está aquí. Nuestros jóvenes serán los protagonistas de un nuevo milenio y de una nueva época en la historia de la humanidad.

Conscientes de este hecho, EDICIONES S. M. tiene 50 años de experiencia acumulada para enfrentarse a este desafío.

Con nuevos planteamientos. Donde lo primero es crear interés por aprender. Con una base científica y rigurosa, pero con un estilo cómodo y ameno para el profesor y el alumno. Persiguiendo la comprensión y motivando para lograr un aprendizaje más creativo.

Con nuevas soluciones a nuevos problemas.

Para educar al hombre del futuro.

Abiertos al futuro.

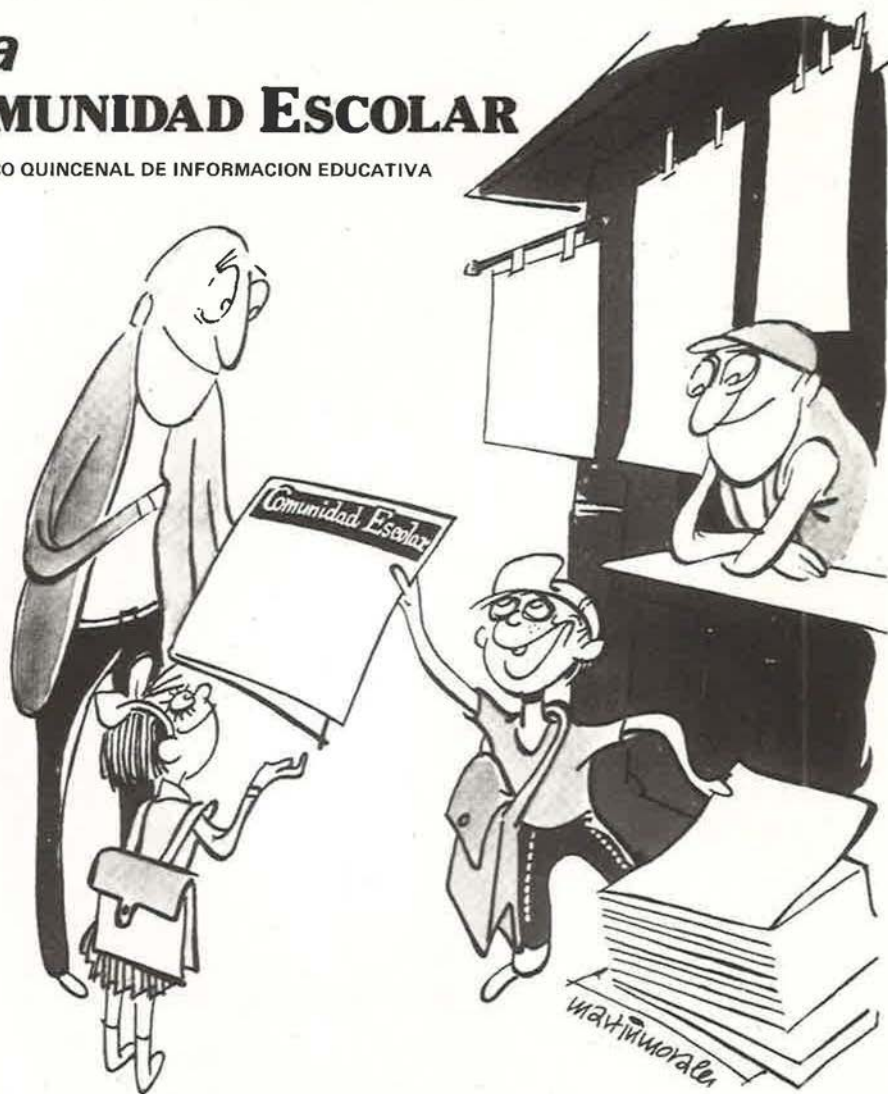
Sm
Ediciones



SI QUIERE ENTERARSE
DE LO QUE PASA DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA

Lea COMUNIDAD ESCOLAR

PERIODICO QUINCENAL DE INFORMACION EDUCATIVA



Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Ciudad Universitaria, s/n. MADRID-3.

BOLETIN DE SUSCRIPCION A COMUNIDAD ESCOLAR

Señale con una ☒ el período de suscripción que le interesa

Precios de suscripción	<input type="checkbox"/> UN TRIMESTRE.....	250 pts.
(sin gastos de envío)	<input type="checkbox"/> UN SEMESTRE.....	500 pts.
	<input type="checkbox"/> UN AÑO.....	1.000 pts.

D.
Domicilio.....
Localidad..... Dto. Postal.....
Provincia.....



Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia