

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

creación de una

escuela

MUSEO

XX CONCURSO PARA EL FOMENTO DE LA
INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

PREMIO ANTONIO DOMÍNGUEZ ORTIZ



JUNTA DE ANDALUCÍA

XX CONCURSO PARA EL FOMENTO DE LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Resuelto por ORDEN de 15 de febrero de 2007, (BOJA núm. 65 de 2 de abril de 2007)

Premio Antonio Domínguez Ortiz

MENCIÓN ESPECIAL



AUTORÍA

Manuel Adolfo Jiménez Maqueda, María Concepción Granados González,
Juan Guerrero García, M. Elena Garduño Eserverri, José Arroyo Ramos,
Amando Márquez Contreras, Juan Francisco Martínez Camacho, Antonio Enríquez Roperó,
Isabel Ramos Fernández, Javier Pérez Martínez, Manuel Ángel Pérez Revuelta,
Luis Fernández Fernández, Pedro Gago Castejón, Salvador Moreno Rivas,
Celsa López Alcaráz y José María López González



CON LA COLABORACIÓN DE



Creación de una escuela museo


Edita: Junta de Andalucía. Consejería de Educación
Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado
Autoría: Manuel Adolfo Jiménez Maqueda y otros

© Junta de Andalucía. Consejería de Educación

Diseño y maquetación: Cúbica Multimedia S.L.
Impresión: Tecnographic S.L.

ISBN: 978-8-691-0445-0

Depósito legal: SE-508/08

Con la colaboración de **AGFA** 

PRESENTACIÓN

La investigación y la innovación educativas son elementos esenciales para avanzar en la calidad de la enseñanza que deseamos, por lo que suponen de creación de conocimiento educativo y de incorporación de cambios y de nuevas formas de proceder del profesorado en su actividad docente en los centros educativos. Su importancia es aún más relevante en todo sistema educativo que pretenda alcanzar su finalidad primordial: proporcionar la mejor educación posible, la más actualizada, la más completa para que la futura ciudadanía acreciente sus capacidades personales y adquiera las competencias necesarias para desarrollarse personal y socialmente en este siglo que nos toca vivir.

La Consejería de Educación, en colaboración con la empresa AGFA, convoca anualmente los Premios Joaquín Guichot y Antonio Domínguez Ortiz para el reconocimiento y difusión de los trabajos de investigación y de innovación realizados por el profesorado de los centros docentes andaluces. Con esta iniciativa, rendimos homenaje a estos dos eminentes historiadores andaluces y, sobre todo, rendimos homenaje a tantos profesores y profesoras andaluces, que con su inquietud intelectual y educativa crean conocimiento compartido y nos señalan el camino del buen hacer educativo.

El Premio Joaquín Guichot se viene concediendo desde 1986 en memoria del insigne historiador andaluz Don Joaquín Guichot y Parody, y se destina a aquellas experiencias o estudios de carácter educativo que promueven los valores propios de la identidad Andaluza. Por su parte el Premio Antonio Domínguez Ortiz, instaurado en 1998, en homenaje al ilustre profesor e historiador andaluz, reconoce los trabajos, las investigaciones e innovaciones dirigidas a la mejora de la práctica educativa en los centros docentes de Andalucía.

En la XX edición de estos premios, en la modalidad Antonio Domínguez Ortiz, le ha correspondido una Mención Especial al trabajo titulado "Creación de una escuela museo", por contribuir a la innovación y mejora de las prácticas educativas en un instituto de Educación Secundaria, mediante la transformación de este en una escuela-museo permanente, en la que el alumnado y el profesorado decoran todas las dependencias y espacios con reproducciones de arte emblemáticas. Destaca el esfuerzo realizado por aprender a expresar e interpretar distintos lenguajes (cinematográfico, fotográfico, artístico y literario), así como por transmitir el gusto estético. Trabajo interdisciplinar e integrador, en el que se ha implicado toda la comunidad educativa, organizando visitas guiadas para otros centros que quieran conocer, disfrutar y aprender del buen hacer de este instituto.

Cándida Martínez López
Consejera de Educación
Enero 2008

Índice

1. GÉNESIS DEL PROYECTO.	9
1.1. La receta del IES José María Infantes.	
1.2. Antecedentes del Proyecto de Artes.	
2. DISEÑO DE LA ESCUELA-MUSEO	17
2.1. Una exposición permanente de reproducciones de obras de arte	
2.2. La adolescencia como tema de la exposición permanente.	
2.3. La dimensión literaria y trilingüe	
2.4. Salidas de campo	
2.5. La presencia del cine	
2.6. La fotografía.	
2.7. Las nuevas tecnologías	
2.8. Difusión del proyecto	
3. SECCIÓN DE ARTES PLÁSTICAS	29
3.1. La decoración del centro	
3.1.1. Una metodología innovadora	
3.1.2. El trabajo del alumnado en hora de Plástica	
3.1.3. La metamorfosis de un centro de enseñanza	
3.1.4. Panorámicas de una escuela-museo	
3.1.5. En beneficio de otros centros	
3.1.6. Integración del alumnado de educación especial	
3.1.7. Consideración final	
3.2. Muestras de obras reproducidas	
4. ADOLESCENCIA Y ARTE	39
4.1. Textos explicativos sobre adolescencia y arte	
5. SECCIÓN DE LITERATURA E IDIOMAS	53
5.1. La Literatura y los idiomas en la Escuela-Museo	
5.2. Antología de textos de Literatura en castellano	
5.3. Antología de textos de Literatura en inglés	
5.4. Antología de textos de Literatura en francés.	
6. SECCIÓN DE CINE Y EDUCACIÓN	77
6.1. Innovaciones metodológicas	
6.1.1. La historia del cine como recurso docente.	
6.1.2. La producción de cortometrajes	
6.2. Muestras de cine y educación	
6.2.1. Dossier Vida Futura	
6.2.2. Producción del cortometraje "Sexo Sentido".	

7. SECCIÓN DE FOTOGRAFÍA Y PATRIMONIO	103
7.1. Itinerarios fotográficos	
7.1.1. Paseo fotográfico por la Sevilla islámica	
7.1.2. Paseo fotográfico por la Sevilla de la Exposición Iberoamericana de 1929	
8. CONOCIMIENTO DEL PATRIMONIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO	111
9. ATENCIÓN A LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN	115
10. RECEPCIÓN DE VISITANTES	119
11. CONTACTO CON LOS MUSEOS.	123
12. BIBLIOGRAFÍA	127
12.1. Artes Plásticas	
12.2. Historia del Arte	
12.3. Museos	
12.4. Arte y adolescencia	
12.5. Literatura castellana	
12.6. Literatura y lengua inglesa	
12.7. Literatura y lengua francesa	
12.8. Cine y educación	
12.9. Producción de cine y vídeo	
12.10. Fotografía	





1

Génesis del Proyecto

1.1 La Receta del Proyecto

Un proyecto de artes como el que hemos emprendido en este Instituto de Educación Secundaria más que un proyecto de innovación educativa es un auténtico desafío.

Cabe preguntarse ¿qué es lo que mueve al profesorado participante a poner al límite su formación universitaria y su capacidad docente en un proyecto de esta envergadura? ¿Qué empuja a nuestro alumnado a participar con entusiasmo en todo lo que se le propone? ¿Qué provoca que museos importantes se interesen por lo que aquí se hace? ¿Por qué los medios de comunicación han dado tanta importancia al trabajo que se realiza en nuestro instituto?

Puede que la respuesta esté en algo muy sencillo: Las ganas de mejorar. De hacer algo distinto, de buscar salidas para los chicos y chicas, de consolidar el futuro de nuestro centro, de asumir nuevos retos profesionales con nuevas especialidades. Es ésta la forma que tenemos aquí de entender la calidad en el contexto de la Enseñanza Pública. Es nuestra propuesta a otros centros. Una propuesta ambiciosa, pero secuenciada; muy trabajosa, pero también muy gratificante.

La receta que hemos ido elaborando para llevar a buen fin un plan de trabajo de tan gran escala podemos resumirla en lo siguiente:

- El trabajo creativo y experimental de algunos profesores, a título individual o a nivel de departamento. El tiempo emplea-

do mediante el sistema de ensayo y error se optimiza por la acumulación de experiencia.

- La concepción de una idea clara y atractiva de lo que se quiere hacer, con su correspondiente plan o proyecto secuenciado.
- Un intenso trabajo de equipo, de forma coordinada, de todos los participantes. Cada docente actúa como especialista en su tema y como auxiliar de los demás suprimiendo los "compartimentos estancos".
- El apoyo activo de la Directiva y del Consejo Escolar, que consideran el proyecto como algo de interés general para el centro, haciendo compatibles el funcionamiento ordinario del centro con la tarea innovadora.
- La colaboración de los demás profesores del Claustro que cubren todas las necesidades del instituto permitiendo al equipo participante la realización de todo tipo de actividades.
- La implicación activa y progresiva de gran parte del alumnado, que va asumiendo el proyecto como algo propio, del que es coautor, asumiendo responsabilidades y proponiendo ideas propias.
- El no descuido de la actividad académica programada por parte de profesorado y alumnado implicado.
- La intervención de la AMPA, que hace suyo todo lo que se hace y las metas que se han marcado.
- La difusión intensiva y continuada del

proyecto para valorar desde fuera y reafirmar desde dentro todo cuanto se emprende.

Estamos convencidos que si estos ingredientes nos sirven, también pueden ser válidos en proyectos de innovación de otros centros.

Pero, llegados a este punto, no hay que dejar de subrayar algo relativo al rol del profesorado y la versatilidad de la que nos hemos valido para impulsar una empresa como la que aquí se describe.

Nuestras funciones habituales son ya de por sí complejas: Docencia, elaboración de programaciones, memorias, acción tutorial, reuniones de coordinación, guardias y un largo etcétera.

Igualmente, nuestro centro, un instituto, es lo que es: un centro educativo. Y nosotros, profesionales de la Educación. Sin embargo, para emprender este proyecto y ponerlo a "velocidad de crucero" hemos ido adquiriendo cierto eclecticismo o versatilidad conforme íbamos dando cuerpo a lo que nos habíamos propuesto.

De esta forma empezamos a aprovechar experiencias laborales y formativas anteriores a la función docente de las que nos hemos valido. Y, por tanto, empleamos también técnicas que no son exactamente las propias de esta función docente.

Así podemos enumerar lo siguiente:

1. Técnicas propias de Gestión de Recursos Humanos.

La combinación y alternancia del trabajo individual con el del grupo de compañeros de igual especialidad y con el de gran grupo multidisciplinar, obligaba a establecer reuniones de un modo flexible y a distinto nivel. En todo momento buscamos la complementariedad de nuestra formación, experiencia y capacidades. Todo ello fue facilitado por el gran apoyo recibido de la Dirección y del profesorado de guardia permitiendo rotaciones de profesores y grupos para algunas actividades. Los recursos humanos correspondientes a los propios participantes en el proyecto se vieron así implementados por muchos otros compañeros, que llegaron incluso a participar en visitas culturales organizadas en el marco de esta innovación.

2. Técnicas propias de Animación Sociocultural.

Debido a la naturaleza de la metodología que se ha aplicado en la mayoría de las actividades, ha sido oportuno ejercer también como animadores socioculturales del instituto promoviendo gran cantidad de iniciativas del alumnado. Las técnicas de dinámica de grupos han estado muy presentes. Básicamente se ha intentado motivar al alumnado en la dirección marcada por el proyecto dinamizando a los grupos, proponiéndoles líneas de trabajo hasta que los propios chicos y chicas iban asumiendo iniciativas y responsabilidades. No exageramos, al afirmar que son los autores de buena parte del trabajo, si consideramos que han pintado, esculpido, filmado, fotografiado, hecho crítica, presentado públicamente trabajos (en algún caso en la Universidad), atendido a medios de comunicación, enseñado su centro a visitantes... de esta forma han ido haciendo suyo el proyecto al que les animó su profesorado.

3. Técnicas propias del Marketing.

En interés del centro, hemos convertido esta operación innovadora, en el pivote respecto al que gira su notoriedad en una ciudad que al principio casi no lo conocía. También su mejorada imagen, al compensar en algo el hecho de ser el único instituto de Utrera sin enseñanzas pos-obligatorias, en perjuicio de su alumnado. Por esa razón no dudamos en hacer partícipes a los medios de comunicación invitándoles a visitar nuestro instituto. Aunque terminamos casi desbordados pues el interés despertado en los mismos fue tal que coincidían varios a la vez en una misma jornada, e incluso en pleno verano. Esta nueva dimensión del proyecto de artes, fue posible gracias a que los profesorado y, aún más, el alumnado asumieron el papel de auténticos relaciones públicas. Si terminamos hablando de merchandising, no creemos que muchos centros educativos públicos o privados tengan tan buen "mostrador" o "expositores" como los que se han hecho aquí.

4. Técnicas propias del Protocolo.

Debido a la difusión de este proyecto de artes, empezamos a recibir visitas de profesorado y de escolares de otros centros, que tuvieron que ser atendidas puntualmente. Ante esta novedad, respondimos con la recepción organizada de todas estas personas en el contexto de la semana cultural in-

tercentros de nuestra ciudad ejerciendo al principio nosotros y ya, sobre todo, el alumnado de anfitriones y guías del itinerario museístico-escolar que tenemos diseñado. Al mismo tiempo dimos a conocer esta acción innovadora a los principales museos de pintura de España, Francia, Italia, Reino Unido y Holanda, de algunos de los cuales hemos recibido contestación, materiales de utilidad y petición de más informaciones. Todo se ha hecho por correo y en las lenguas correspondientes a cada caso.

Puede parecer todo esto excesivo en cuanto a su escala si contemplamos su posible aplicación a proyectos de innovación de otros institutos. El caso es que aquí ha sido así como lo hemos "cocinado". Lo que sí podemos proponer a otros docentes, embarcados en este tipo de empresas, es el uso de la creatividad y la asunción de mayor versatilidad de lo habitual, pues ambos elementos son de gran valor y eficacia para la consecución de la meta de toda innovación, es decir la mejora de la calidad de la enseñanza. Y no lo olvidemos: la formación en valores de los futuros ciudadanos.

“Lo cierto es que “Construyamos un Museo” no surgió de una forma predeterminada.



Decoración de todo el muro externo del Colegio Álvarez Quintero por el alumnado del IES José María Infantes



Itinerario fotográfico por Grazalema.

1.2. Antecedentes del Proyecto

Lo cierto es que “Construyamos un Museo” no surgió de una forma predeterminada sino en base a una serie de líneas de trabajo que tenían como una referencia común el arte, la estética, los valores, que con el tiempo convergerían hacia un proyecto general de artes.

La primera, y más vistosa, de estas líneas de trabajo fue la de Artes Plásticas, debida a la iniciativa personal del profesor Juan Guerrero García con su alumnado, que desembocó en la reproducción de algunas obras de arte famosas, sobre todo pinturas, por parte de chicos y chicas de la ESO. Con una metodología, eminentemente práctica, se asumirían

“ En todas estas líneas de trabajo se hizo uso de las nuevas tecnologías, con fotografías digitales, presentaciones y uso de Internet...

los conocimientos específicos del Área de Expresión Plástica y Visual. Este enfoque pasó a serlo de departamento cuando se incorporó al mismo Juan Francisco Martínez Camacho. Ambos, licenciados en Bellas Artes, probaron la potencialidad de esta forma de trabajo con la decoración de un muro exterior del Colegio

Público Álvarez Quintero, de unos 100 metros. Unos 130 alumnos/as de 3º y 4º de ESO fueron coordinados por ellos para reproducir obras de la historia de la pintura con el tema común del medio ambiente. También se realizaron reproducciones de libre interpretación de obras de Velázquez y de Goya, algunas de las cuales fueron donadas a otros centros de enseñanza. Además de todo esto habría una oferta de colaboración con cuantas actividades así lo solicitaran, destacando la reproducción de más de 40 carteles de cine, sobre panel, para un Grupo de Trabajo que se creará sobre ese tema; dichos carteles fueron expuestos en Jornadas del CEP de Lebrija y en la Universidad.

Al mismo tiempo, se realizaban actividades de fotografía en blanco y negro y de fotografía estenopeica gracias al equipamiento de un laboratorio de fotografía. Esta labor fue introducida por el profesor de Matemáticas José Arroyo López, con gran experiencia en anteriores proyectos de innovación educativa sobre fotografía. A él se unió el profesor de Ciencias Naturales Salvador Moreno Rivas. Además de esto se realizaron itinerarios fotográficos ocasionales urbanos por Utrera y de entornos naturales como la Sierra de Grazalema, en colaboración con profesores de Educación Física.

En paralelo, se habían iniciado una serie de actividades de cine forum organizadas por Celsa López Alcaraz y Manuel Adolfo Jiménez Maqueda, del departamento de Geografía e Historia, con la participación de grupos de hasta 90 alumnos y alumnas, y de otros docentes. Esto dio lugar a la creación de un Grupo de Trabajo de Cine, de carácter multidisciplinar, en dos cursos consecutivos coordinados por Manuel Adolfo Jiménez Maqueda y Pedro Gago Castejón, profesor de Informática, con unos 14 profesores participantes. Su objetivo fue el estudio y valoración de la introducción de la historia del cine en secuencias como recurso didáctico multidisciplinar, relacionando las áreas curricularmente de



Trabajo en equipo



Montaje en el aula de Plástica

una forma práctica. A este equipo se incorporaron el profesor de Lengua y Literatura Luis Fernández Fernández, el profesor de Religión Amando Márquez Contreras y José María López González, de Geografía e Historia, que también participarían en el futuro proyecto de artes. Todo esto dio lugar a más cine forum y a una serie de ponencias y comunicaciones en Jornadas de Grupos de Trabajo y universitarias de Cine y Educación.

En todas estas líneas de trabajo se hizo uso de las nuevas tecnologías, con fotografías digitales, presentaciones y uso de Internet, lo cual serviría de base para la confección del proyecto que nos convirtió en centro TIC, bajo la coordinación del ingeniero Antonio Enríquez Roperro, profesor de Tecnología, que haría su aportación al futuro proyecto de artes desde esta posición, es decir la de persona que optimizaría toda clase de infraestructuras y herramientas informáticas útiles así como de la propia página Web del centro. Sin relación aparente, la voluntad de ser centro bilingüe, dio lugar a la elaboración de proyectos para una línea de enseñanza inglés-español, con la implicación de los profesores de Inglés, Concepción Granados, Javier Pérez e Isabel Ramos y de Elena Garduño Eseverri, del departamento de Francés. En el planteamiento de dicho proyecto se tuvo en cuenta la orientación que iba adoptando el IES José María Infantes, lo que determinaría su futura incorporación a un proyecto de innovación en el campo de las artes.

Llegados a este punto, se consideró desde más de una de estas líneas de trabajo la posibilidad de solicitar ayudas económicas en concepto de innovación educativa. Lo que no faltaban eran temas; la cuestión era no dejar de lado ninguna de ellas pues todas eran de interés. Ante esto pasamos a diseñar un proyecto integral de artes en el que estuvieran presentes todas estas aportaciones para renovar las expectativas de futuro del instituto y de su comunidad educativa, incluida la preparación para impartir en el futuro un bachillerato de artes.

Así pues ¿por qué competir entre nosotros si podíamos colaborar para conseguir algo aún mayor?

La creatividad e iniciativa particular del profesorado de Expresión Plástica y Visual se combinaría con la experiencia acumulada de

trabajo de equipo y de interdisciplinariedad por el Grupo de Trabajo mencionado y sus actividades sobre historia del cine. A ellos se sumaría el bagaje de iniciativas recogido por los compañeros que trabajaban con Fotografía para aportar itinerarios relacionados con el patrimonio histórico-artístico y para dejar constancia del avance de todos los demás trabajos. Desde el proyecto de centro TIC se podría impregnar de recursos digitales cuanto se emprendiera en el campo de las artes. Y, finalmente, el deseo de una enseñanza bilingüe nos daría la posibilidad de trabajar en otros idiomas y de crear recursos literarios y lingüísticos.

Como consecuencia de esta especie de cóctel surgirá un plan general de artes que se configurará como un proyecto de innovación (o innovaciones) educativa de artes. Artes, en plural, para no cerrarnos a cualquier nueva idea o aportación.

Sólo faltaba un acicate para demostrarnos a nosotros mismos que teníamos capacidad suficiente para emprender un plan de innovación que implicara a casi todo el instituto. Ese acicate fue la Semana Cultural de mayo de 2002, en la que se realizaron: la referida decoración mural del Colegio Álvarez Quintero con 130 alumnos y alumnas; un cine forum de dos días con otros 90 jóvenes del instituto; una visita cultural a los museos de Madrid y su entorno, con otros 20 chicos y chicas del centro, numerosos antiguos alumnos y otra veintena de personas de la Casa de la Cultura del Ayuntamiento de Utrera; así como varios itinerarios fotográficos y literarios por Utrera y Sevilla.

Luego vino una enorme reproducción del techo de la Capilla Sixtina, en sólo 3 meses y con 64 alumnos y alumnas de 3º y 4º de ESO... Y la voluntad del profesorado de Artes Plásticas, con el apoyo de la Dirección (presidida por los directores Vicente Ceballos y Carmen Gómez sucesivamente, con la colaboración de la jefa de estudios Dolores López y del secretario José Arroyo), de decorar todo

el IES José María Infantes con reproducciones de obras de artes hechas por su alumnado.



■ Análisis del cromatismo



■ Montaje en el aula de Plástica



■ Instalación de los paneles sobre el techo con apoyo de los montadores (Antonio Carmona y Manuel González)



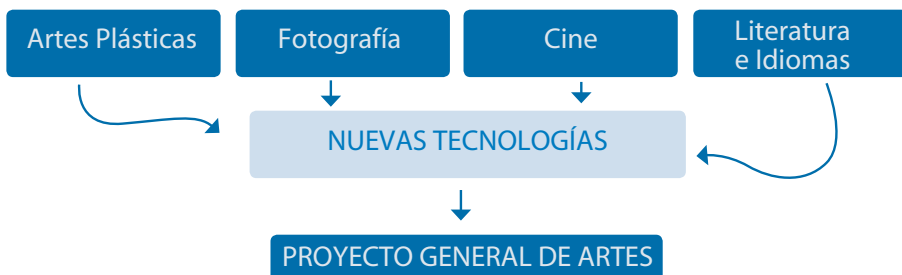
El resultado final

Con las siguientes imágenes damos fe de la envergadura y complejidad de esta actividad.

La oportunidad de este proyecto de innovación educativa de artes venía dada por la conveniencia de aunar fuerzas coordinando todas estas iniciativas individuales, de departamento o de grupo en otra, más amplia, de centro. Para ello asumimos unas finalidades

comunes, rubricadas por la Dirección, los padres y madres, el claustro y el propio alumnado. Todo ello marcaría el sello del instituto en el futuro como algo singular de la red andaluza. Singular, pero muy capaz de dar infinidad de ideas a otros centros.

Era la hora de dar forma a todo eso con un proyecto como "Construyamos un Museo".



Una ASPIRACIÓN: conseguir el bachillerato de artes



Blank white space.



2

Diseño de la Escuela Museo

2.1 Una Exposición Permanente de Reproducciones de Obras de Arte

A continuación trataremos de explicar como hemos convertido varios posibles proyectos de innovación en uno integral a modo de un proyecto general de artes. Lo que implicará la creación de un auténtico instituto temático.

“Construyamos un Museo” se diseñó como la configuración del Instituto como una escuela-museo para la enseñanza y fomento de las artes con la idea de hacer frente a una problemática, que expusimos en la introducción de este trabajo.

Éste consiste básicamente en configurar todo el alulario del instituto como si de salas de un museo de pintura se tratara. Las aulas no estarán sólo numeradas sino que se denominarán con el nombre de un estilo pictórico o con el de un creador concreto. Nuestras 20 aulas, más otras áreas del instituto se decoran con reproducciones de obras maestras de la pintura, con un orden lógico y temático, todas ellas hechas por nuestro alumnado actual. Y cada estilo estará enfocado a interpretar alguna característica de la adolescencia, por las edades de los jóvenes que formamos aquí. Por esa razón, cada aula dispondrá de algún texto extraído de la literatura para acompañar a las pinturas. Todo esto da mayor cohesión a esta exposición permanente. Así, colocadas reproducciones de obras clave de Botticelli, Rubens, Manet, o Picasso se convierten en

decorados de un entorno académico y educativo que invitan a aproximarse a las artes con todas las consecuencias que esto pueda tener.

Si empezamos por el Gótico, con Giotto, se dedicará su aula a 1º de E.S.O. y si dejamos para casi el final el Pop Art, se dedicará su sala de 4º de ESO (hasta que tengamos bachillerato, dejándose para 2º). De esta forma las edades del arte irán paralelas a las edades, fases o características de la adolescencia y a los niveles de la ESO.

“Construyamos un Museo se diseñó como la configuración del Instituto como una escuela-museo para la enseñanza y fomento de las artes con la idea de hacer frente a una problemática.

La decoración de todo el instituto termina convirtiéndose en una exposición permanente de reproducciones de obras de arte realizadas por el alumnado en horas de clase de Expresión Plástica y Visual.

Podemos “visualizar” el conjunto de la mayor parte de esta exposición mediante el cuadro de la página siguiente.

ESTILOS	PINTORES	NACIONALIDAD	RELACIÓN DEL ARTE CON LA ADOLESCENCIA
Prehistoria y Antigüedad	Anónimos	Magdaleniense, Egipto, Grecia, Roma . . .	La infancia ante la naturaleza, la familia y el misterio.
Románico/Gótico	Anónimos / Giotto	Italiano	Rígida simplicidad y tomar ejemplo de los demás (los modelos, vidas ejemplares...).
Renacimiento	Leonardo da Vinci	Italiano	La creatividad y el interesarse por todo.
Renacimiento	El Bosco	Flamenco	La anticipación, el querer lo que aún es pronto para tener.
Renacimiento	El Greco	Español (de origen griego)	La trascendencia o misticismo de los ideales elevados.
Barroco	Caravaggio	Italiano	Los extremos, la claridad y la oscuridad.
Barroco	Rembrandt	Holandés	La capacidad de observación.
Barroco	Velázquez/Murillo/ Valdés Leal	Español	El interés por igual hacia los feos y vulgares y hacia los ricos y poderosos/ Inocencia y felicidad al margen de lo material/ premonición de la muerte
Neoclasicismo	David	Francés	Ante la frialdad de las normas.
Goya	Goya	Español	La sinceridad. El optimismo y el pesimismo.
Romanticismo	Delacroix/Géricault	Francés	Las emociones y los sentimientos ante todo
Realismo	Millet	Francés	Las cosas como son.
Simbolismo y Futurismo	Seurat / Marinetti	Francés / italiano	La realidad se nos hace extraña/Las prisas.
Impresionismo	Cezanne	Francés	Las cosas como las queremos ver.
Impresionismo	Renoir	Francés	La naturalidad y el color.
Impresionismo	Van Gogh	Holandés	El mundo visto desde la locura.
Expresionismo	Munch/Kirschner	Noruego/Alemán	La soledad y la angustia.
Cubismo	Picasso	Español	Análisis y pasión.
Surrealismo	Dalí	Español	Los sueños y el absurdo irracional.
Abstracto	Miró/Kandinsky	Español/ruso	El esfuerzo por entender.
Pop Art	Warhol	Norteamericano	Una cultura propia y el consumo.

La elección de los estilos y la adscripción de artistas y obras se han hecho de un modo simplificado pues somos conscientes que existen otros, también dignos, que hay mezclas o transiciones, así como artistas que participan de distintas corrientes.

Adjuntamos un plano de las dos plantas del edificio para entender lo que aquí se explicará someramente. Esperemos que baste por ahora, con el siguiente adelante:

Contemplemos inicialmente esta transformación indicando a qué se dedicará cada espacio del edificio:

“ La elección de los estilos y la adscripción de artistas y obras se han hecho de un modo simplificado pues somos conscientes que existen otros, también dignos, que hay mezclas o transiciones, así como artistas que participan de distintas corrientes.

En el exterior del edificio, aprovechando un acerado y la curvatura que precede a la entrada externa principal se ubicará una reproducción de la fuente del Patio de los Leones de La Alhambra de Granada, con el consentimiento del Ayuntamiento, de la que ya hay un modelo de león hecho.

Sobre las columnas de la entrada al vestíbulo del edificio, en el segundo cuerpo de la fachada principal, va una reproducción en cerámica de una Cariátide del Erecteion de la Acrópolis de Atenas. De hecho, ya está instalada.

En el espacio superior al de la cariátide y ajustándose a la curvatura de los altos de esa fachada principal irán unas reproducciones de los relieves de los frisos del Partenón de Atenas cuyo autor fue Fidias. La disposición de esta reproducción será horizontal haciendo la T con la cariátide ya colocada.

Al entrar en el vestíbulo principal se en-

tra también en la “Sala del GRAN ARTE DEL RENACIMIENTO” o, si se lee en la clave argumental que acompaña a cada estilo, la sala de la “Belleza y la Perfección”. Incluye entre otras cosas una reproducción de la *Academia de Atenas*, de Rafael y *El Nacimiento de Venus*, de Botticelli

La arquitectura del vestíbulo permite ver, desde el suelo, en toda su amplitud, la cubierta del techo. Esto explica que ya esté instalado allí un conjunto de paneles pintados, que comprenden en su totalidad una amplia reproducción de los frescos del techo de la Capilla Sixtina de Miguel Ángel.

La subida por la escalera hasta la segunda planta del vestíbulo se verá resaltada por la sustitución de las grandes cristalerías de los ventanales por una vidriera policromada hecha en homenaje a las que se encuentran en el cuerpo superior de la capilla gótica de París, conocida como *Sainte Chapelle*, en fase de estudio técnico. La iluminación de esta subida se justifica por el sentido ascendente o vertical que tiene el arte gótico en su afán por aproximar el hombre a Dios, lo cual se complementa con las imágenes del Génesis del techo.

Si continuamos en el sentido de una propuesta de itinerario que da sentido a la exposición subiríamos a la segunda planta, en-

contrándonos en el vestíbulo superior. Este espacio con vistas al vestíbulo inferior nos acerca a la Capilla Sixtina, que ahora se integra también en un segundo tema expositivo: la Sala de los Desnudos en la Historia del Arte (o de La obsesión por el cuerpo). Está flanqueada por varias muestras sobre desnudos famosos (*Las Tres Gracias* de Rubens, *Almuerzo sobre la hierba*, de Manet, *La Maja Desnuda*, de Goya o *Las Señoritas de Avignon* de Picasso).

“ Un Aula de Ordenadores (a la derecha, planta baja) se dedicará al Simbolismo y al Futurismo europeos, con obras de Seurat y Marinetti.

Entrando en el ala izquierda, por orden, recorreremos las aulas de los más jóvenes (1º de ESO) que se configurarán como las aulas del Románico y el Gótico destacando reproducciones del románico *Tapiz de Bayeux* y cuatro salas de autores del Renacimiento italiano, flamenco y español cuáles son Leonardo (*La Anunciación*, *el Ecce Homo...*), El Bosco (*El Jardín de las Delicias*), Tiziano (*Carlos V en la batalla de Mühlberg*) y El Greco (*Caballero de la mano en el pecho...*).

El último aula de 1º y la primera de 2º de ESO se dedicarán próximamente al Barroco italiano y holandés respectivamente, con Caravaggio (*Conversión de San Pablo*, *Muerte de la Virgen...*) y Rembrandt (*La Ronda Nocturna*, *Lección de Anatomía...*).

Las dos siguientes aulas de 2º se dedicarán al Barroco español: una para Velázquez y otra para Murillo y Valdés Leal (*Las Meninas*, *La Inmaculada Concepción* y *Finis Gloriarum Mundi...* entre otros...).

La escalera y el primer aula del piso inferior, la de Idiomas, es la del Neoclasicismo francés (otro 2º de ESO) con obras de David como *La Muerte de Marat*, *Napoleón*, *El Juramento de los Horacios...* e Ingres (*Dama de Bampton*).

En ese extremo seguirá otro aula con una colección de reproducciones de obras de Goya (*Fusilamientos de la Moncloa*, *Romeña de San Isidro*, *El Parasol*, de las series de *Grabados de Caprichos*, *Los Desastres de la Guerra...*).

La siguiente aula de 3º irá decorada con el Romanticismo y el Realismo francés respectivamente, con *La Libertad guiando al Pueblo*, de Delacroix, *la Balsa de la Medusa*, de Gérault y el *Rezo del Angelus*, de Millet, entre otras obras de estos autores.

Las vanguardias se anuncian con tres aulas sobre el impresionismo dedicadas cada una de ellas a obras de Cezanne, Renoir y Van Gogh...

Un Aula de Ordenadores (ala derecha, planta baja) se dedicará al Simbolismo y al Futurismo europeos, con obras de Seurat y Marinetti.

Llegados casi al punto de partida volvemos a subir para visitar el ala derecha del piso superior donde se instalará, en aulas de 4º curso una sala para el Cubismo, con Picassos; la siguiente se verá convertida en la sala del Expresionismo, con *Metrópoli* del alemán Grosz o *El Grito*, del noruego Munch y otra para el Surrealismo con reproducciones de Dalí; una tercera para el arte Abstracto de Miró (*El Carnaval de Arlequín*) y del ruso Kandinsky.

Para terminar ese ala superior tendríamos el Pop Art, con el aula de Warhol (*Marilyn Monroe*, *Mao...*).

Bajaríamos por la escalera de ese extremo ilustrados con reproducciones de las últimas tendencias artísticas y en la planta inferior, desde el área de la Biblioteca se regresará a la "Infancia del Arte" con reproducciones de pinturas neolíticas, pinturas de Tell-el-Amarna (Egipto de Akenaton), de cerámicas griegas o frescos romanos de Pompeya.

El corredor que une la Biblioteca con el vestíbulo quedaría libre para exposiciones fotográficas, de carteles de cine, etc...

Aún quedaría un corredor para una última sala, la de "El Otro", esto es para reproducio-

“ Las vanguardias se anuncian con tres aulas sobre el impresionismo dedicadas cada una de ellas a obras de Cezanne, Renoir y Van Gogh...

nes de manifestaciones pictóricas correspondientes a otras civilizaciones (Japón, China, India, Persia, Cultura Maya, etc...) distintas a Occidente, en pos de la interculturalidad. Su argumento justificativo iría en la dirección de conocer y aprender de los otros, de los que son diferentes. En estos momentos incluye pinturas japonesas, caligrafías chinas sobre ideas de Confucio y caligrafías árabes sobre las *Mil y Una Noches*.

Son, como se ve, reproducciones de obras que se encuentran en distintas partes del mundo y que pueden verse, de alguna manera, a través de su reinterpretación por nuestros alumnos/as reflejadas en una exposición conjunta y permanente en nuestro instituto.

Por otra parte, es fácil imaginar el filón que representa una exposición así para una educación en valores y un aprovechamiento relacionado con los objetivos y contenidos que corresponden a áreas o materias como Ciencias Sociales (Historia, Historia del Arte), Lengua y Literatura, Religión, Ética, Cultura Clásica, etc...

2.2. La adolescencia como tema de la exposición permanente

Sin perder de vista la exposición de reproducciones de obras artísticas claves de la Historia, hay un recorrido simultáneo, estrechamente entrelazado con aquél, que enumera elementos distintivos de esa etapa tan estudiada por la psicología evolutiva cual es la adolescencia.

Cada estilo artístico reflejará algunas de esas características, de forma que nuestros estudiantes madurarán en el instituto desde

que llegan con 12 años hasta que salgen con 16 (o más) con las referencias artísticas comentadas en cada aula-sala. La evolución del arte les servirá para reflejar la suya personal.

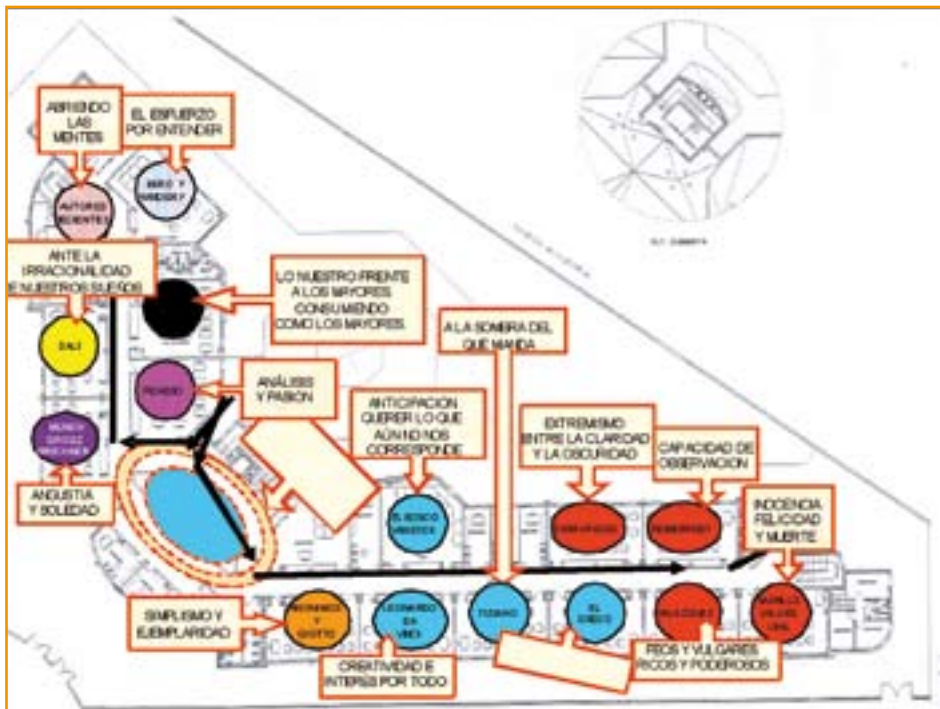
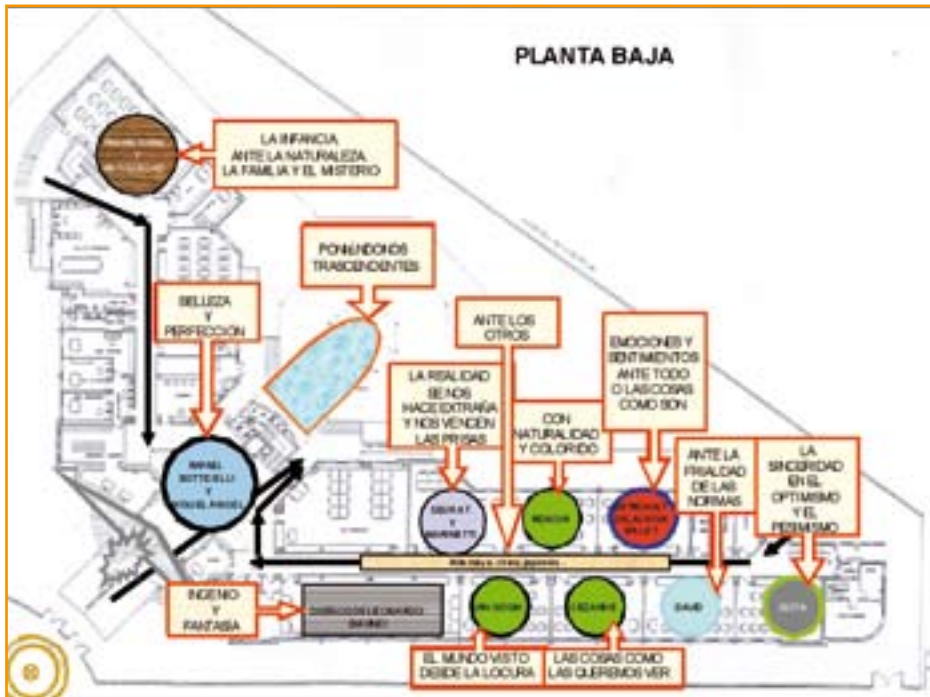
En relación con lo adelantado en el cuadro anterior podemos releerlo en función de la distribución en 20 aulas de grupos de los cursos de la ESO.

Esta sinopsis da una idea de lo que con el arte podremos esclarecer a sus autores acerca de su propia fase vital. Por otra parte el cuadro de relectura se basa en una composición “modelo” en cuanto a la distribución de grupos (5 grupos por nivel).

Huelga decir que cada idea se manifestará a través de los correspondientes estilos y autores que figuran en el cuadro general.

Los textos que acompañarán a las pinturas en cada aula-sala giran en torno a perfiles como los expuestos, extraídos de obras de la literatura universal. En cualquier caso bajo el criterio de la claridad y la brevedad.

1º A	De la simplicidad al ejemplo
1º B	Creativos y curiosos por todo
1º C	Queremos lo que aún no nos corresponde
1º D	Del idealismo a la trascendencia
1º E	Con extremismos, de lo claro a lo oscuro
2º A	Capaces de cualquier observación
2º B	Interesados por lo bello y lo feo, por el rico y el pobre; inocencia=felicidad frente a lo material mientras se intuye la muerte
2º C	Ante la frialdad de las normas
2º D	Sinceros en el optimismo y en el pesimismo
2º E	Con sentimientos y emociones a flor de piel
3º A	Podemos ver las cosas como son
3º B	Con prisas y enrareciéndose lo que nos rodea
3º C	Vemos las cosas como las queremos ver
3º D	Con naturalidad y colorido
3º E	Cómo lo vemos todo cuando enloquecemos
4º A	Con angustias y soledad
4º B	Analíticos y apasionados
4º C	Ante la irracionalidad de nuestros sueños
4º D	Esforzándonos por comprender
4º E	Lo nuestro frente a los mayores/consumiendo como los mayores
VESTÍBULO DEL AULA DE MÚSICA	Abriendo la mente
VESTÍBULO DE ABAJO	Buscando la belleza ideal
VESTÍBULO DE ARRIBA	Obsesionándonos por los cuerpos
BIBLIOTECA	La infancia que quedó atrás
PASILLO A DETERMINAR	Aprendiendo de los otros





Estos planos nos permiten entender la ubicación de cada sala expositora a la vez que su aportación a la reflexión sobre la adolescencia. De todo ello se puede establecer un itinerario que expone la historia del arte en paralelo con los rasgos de la adolescencia que presentamos a nuestro alumnado para su reflexión.

2.3. La dimensión literaria y trilingüe

Igualmente a cada aula o espacio decorado se destina una selección de textos literarios trilingües, en base a tres antologías ya recopiladas. Dichos textos y los movimientos literarios a los que corresponden guardan relación con las épocas del arte que exponemos; de esta forma son una invitación a hacer todo un recorrido por la Historia de la Literatura en castellano, inglés y francés, además de aproximarnos al uso de esos idiomas. Esa selección de textos es fruto del trabajo de investigación sobre fuentes secundarias por parte del profesorado de Lengua e Idiomas, a fin de ser utilizado como recurso didáctico en un proyecto posterior. Además de ello, este

trabajo, es básico para ir creando nuestro currículum integral de cara a nuestra futura conversión en centro bilingüe.

Las imágenes fotográficas de los trabajos de artes plásticas junto a los textos literarios que las acompañan, contarán con un texto de presentación (de elaboración propia) en el que se relaciona el aspecto de la adolescencia de cada aula con la historia del arte y con la historia misma, de un modo discursivo. Estos textos también se ofrecen en inglés y francés.

2.4. Salidas de campo

El conocimiento directo de obras de arte originales nos ha empujado a regularizar las visitas a museos como los de Madrid y Sevilla, para dar la mayor perspectiva posible al alumnado que trabaja en sus reproducciones. Esto sirve de conexión también a los contenidos del Área de Ciencias Sociales.

Se combinan métodos tradicionales con otros más participativos e incluso investigativos.

2.5. La presencia del cine

El Cine queda incluido en este diseño de la siguiente manera:

- 1) Elaboración por parte del profesorado de una Historia del Cine en base a una filmografía de géneros concretos, para su tratamiento didáctico multidisciplinar. Su finalidad es la de integrar este arte y técnica en el currículum de diversas áreas y de su presentación unitaria bajo la fórmula de proyección en cine-fórum. Todo este proceso se enmarca en el trabajo de la secuencia y el montaje.
- 2) Producción de cortometrajes como reflexión en lenguaje audiovisual del alumnado autor sobre los temas de la adolescencia tratados con la decoración artística

del instituto. Siempre se cuenta con la formación facilitada por un asesor técnico en colaboración con un profesor responsable.

2.6. La fotografía

Cumple aquí un doble cometido:

- 1) Dar testimonio de todo cuanto se haga en relación a este proyecto de innovación mediante la creación de una memoria óptica.
- 2) Servir de instrumento a trabajos de campo, especialmente los que conlleven ulteriores trabajos de montaje y presentación de imágenes capturadas durante los mismos.

2.7. Las nuevas tecnologías

Se conciben aquí como una herramienta consustancial con el proyecto. Hablamos de:

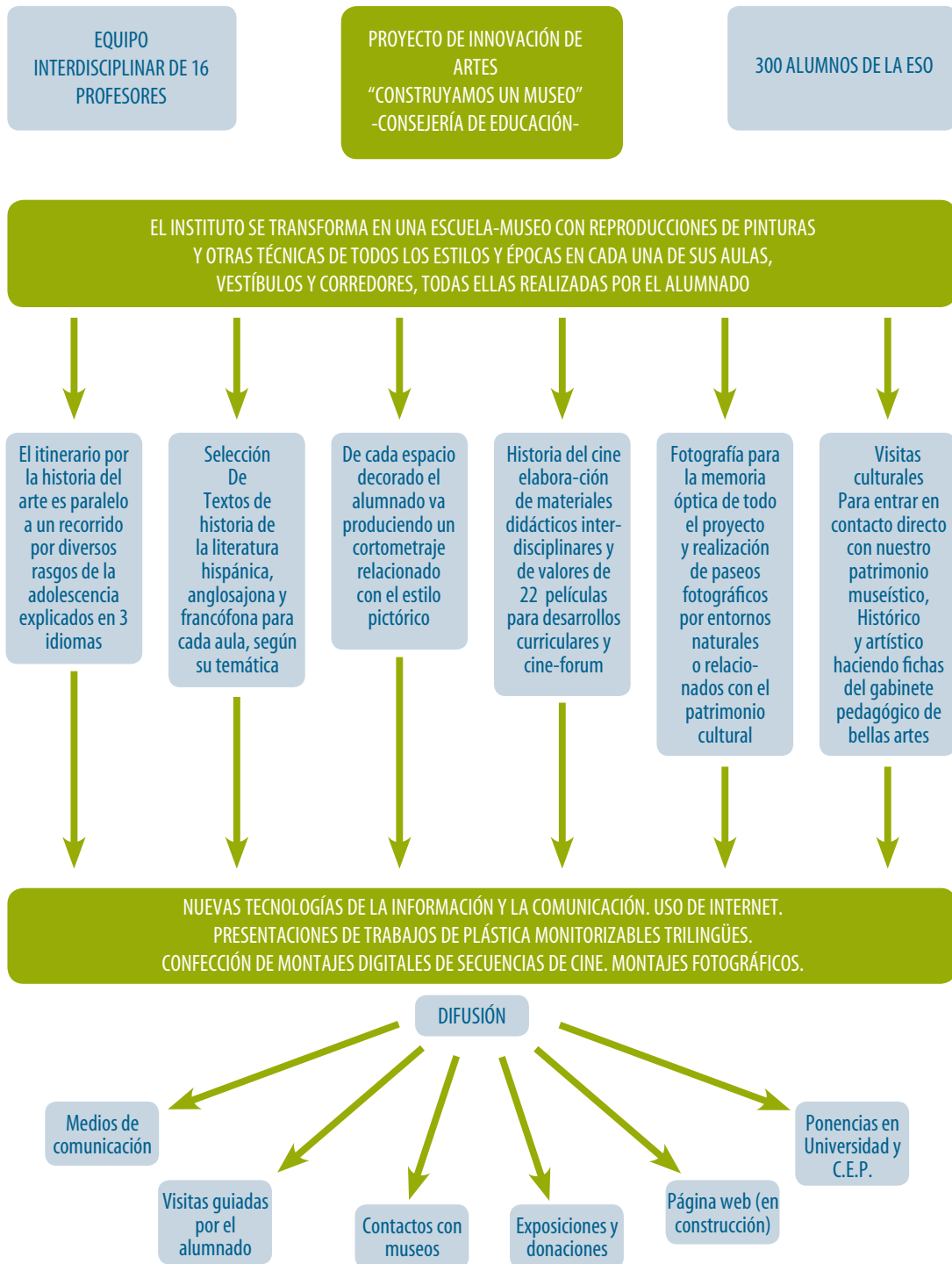
- 1) El uso de Internet para recabar datos y para correo electrónico con instituciones o para el trabajo de grupo.
- 2) Escáner e impresión de planos e imágenes.
- 3) La elaboración por parte de profesores y alumnos de presentaciones y montajes fotográficos.
- 4) El uso de cámaras digitales de fotografía y vídeo.
- 5) La producción de cortos y de animación fotográfica.
- 6) La realización de montajes de secuencias digitalizadas de cine.
- 7) La confección de la página Web del instituto con materiales producidos por el proyecto de artes.

2.8. Difusión del proyecto

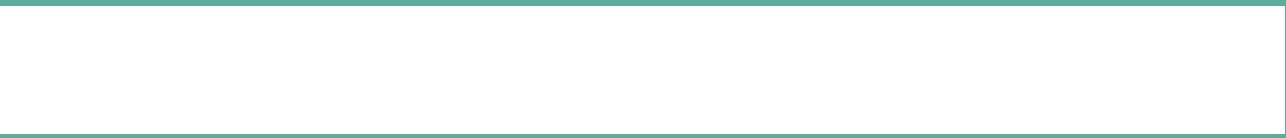
Nos la tomamos muy en serio y la planteamos desde varias vertientes:

- 1) Ponencias y comunicaciones de los profesores en diversos foros para profesionales de la educación y para estudiantes.
- 2) La atención de profesorado y alumnado a los medios de comunicación que se interesan por nuestro instituto.
- 3) Atención por profesorado y alumnado a grupos de visitantes a los que se les ofrecen como guías de la exposición.
- 4) Comunicaciones postales y de correo electrónico con museos de importancia.

En definitiva, y para no alargar más esta exposición, podemos resumir todo el diseño con el siguiente esquema.







3

Artes Plásticas

3.1. La decoración del centro

3.1.1. Una metodología innovadora

La decoración de la casi totalidad del Instituto José María Infantes ha sido posible gracias a una metodología de factura propia del profesorado de Expresión Plástica y Visual.

Las pautas generales son la de un trabajo activo, participativo y creativo. Si nos ceñimos a la pintura sobre paneles o pared podemos describir el siguiente proceso:

- 1) Se forman grupos que proponen una serie de obras significativas de la historia del arte, dentro de lo previsto en el proyecto, para su reproducción.
- 2) Se emprende una búsqueda, a partir de libros de arte y de Internet, de imágenes de la mayor resolución posible de cada una de las obras escogidas.
- 3) Se procede a la retroproyección de la imagen en base a transparencias de acetato, en blanco y negro, de las imágenes artísticas obtenidas anteriormente.
- 4) Los miembros de cada grupo van recreando los perfiles sobre la retroproyección para definir las formas de la obra encargada.
- 5) Una vez corregidos los errores e imprecisiones, con la supervisión del profesor,

se pasa a la grisalla anticipando los volúmenes a partir de los tonos de grises obtenidos con el carboncillo.

- 6) Sobre el sombreado gris se empieza a trabajar con el color mediante sucesivas capas o veladuras.
- 7) Se retocan los tonos menos conseguidos y se pasa a ultimar el cromatismo.
- 8) Se aplica el barniz, cuando proceda, para el enmarcado y colocación en el sitio predeterminado según proyecto.
- 9) Para acompañar estos trabajos se colocan rótulos con textos breves, antes de la rotulación definitiva.

Lo expuesto se atiende fundamentalmente a lo referido a reproducciones pictóricas, sean sobre paneles o al fresco. Los trabajos de cerámica, barro o mosaico tienen, como es lógico, otros planteamientos. Pero más que seguir enumerando todo aquello que nosotros podamos considerar de importancia preferimos hablar con imágenes, lo que se corresponde mejor con la esencia de este proyecto de innovación educativa.

Podemos contemplar algunas de las acciones descritas a través de estas imágenes del *Nacimiento de Venus*, de Botticelli, ubicado en nuestro vestíbulo principal dedicado al Gran Arte del Renacimiento, es decir a la Belleza y la Perfección.



Inicio de las veladuras



Más capas de colores

3.1.2. El trabajo del alumnado en hora de plástica

Veremos a continuación imágenes del alumnado trabajando en distintas obras.



Veladuras para *El Nacimiento de Venus* de Sandro Botticelli



Trabajo en equipo sobre *Carlos V en la Batalla de Mülberg*, de Tiziano



Trabajo sobre modelo de León de la Fuente de los Leones de la Alhambra de Granada

Un armazón metálico relleno de papel es cubierto de barro dándole un forma parecida a la de los leones de la Alambra. Después de dejarlo una temporada húmedo se seca su

superficie para cubrirlo de escayola. Tras secarse ésta se abre quedando en ella un molde para replicar todos los leones de la fuente que se va a reproducir y el armazón original se deshecha.



Una forma de abrir las mentes Experimentación con el arte abstracto de las últimas tendencias



Guernica al fresco para el Aula de Picasso

El índice de fracaso es alto, lo que demuestra el valor del esfuerzo del alumnado con los trabajos que llegan a su conclusión final.

Estas dos imágenes corresponden a la reanudación de una obra tras varios intentos fallidos.



Trabajos sobre la reproducción del mosaico de Alejandro Magno en la Batalla de Gaugamela, ante Darío



Grisalla del Rapto de las Sabinas, de David, para el aula del Neoclasicismo



Difícil Escuela de Atenas de Rafael Sanzio



Retomando el trabajo de otros compañeros



■ Dando color al *Descendimiento* de Van der Weyden



■ Reproducción en panel de jeroglíficos de un papiro de los *Cuentos de Sinuhé*



El realismo, el tratamiento del color y del volumen de esta obra, sita en el Museo de El Prado requiere un seguimiento estrecho del profesorado. La visita a dicho museo por parte de varios de estos chicos les permitió valorar mejor las deficiencias de su reproducción y les motivó a reiniciar este trabajo.

Prueba de la dificultad de algunos trabajos es esto:

3.1.3. La metamorfosis de un centro de enseñanza



■ Rotulación del Aula, dedicada al Pop Art



■ *El Jardín de las Delicias*, de El Bosco, en proceso a los tres años de su inicio



■ Transformación del Vestíbulo de la Biblioteca, para un *León Alado de Mesopotamia*

3.1.4. Panorámicas de una escuela-museo



— Panorámicas del techo del Vestíbulo superior



— Panorámica del Aula del Pop Art



— En el gimnasio

3.1.5. En beneficio de otros centros

La repercusión de la creación de la Escuela-Museo del IES José María Infantes trasciende los límites del mismo debido a la solicitud de trabajos para decorar colegios e incluso otro tipo de instituciones como puede verse con estas imágenes de nuestro Gimnasio.



— Elaboración de un telón de teatro para otro centro escolar de Utrera.

3.1.6. Integración del alumnado de educación especial

El alumnado de Educación Especial se ha visto involucrado progresivamente en las actividades de la escuela-museo como puede verse en estas imágenes.





“Es posible aprender a respetar el patrimonio artístico a través del respeto por el trabajo de los compañeros

Como puede verse, su profesorado colabora con el de Expresión Plástica y con otros alumnos y alumnas.

Aparte de la propia integración, se les hace partícipes del proyecto, trabajando la comprensión de imágenes, el cromatismo, la textura y el uso de materiales de pintura.

Esta parte de nuestro alumnado ha llegado a reproducir obras de Miró, que figurarán en nuestra exposición permanente.

3.1.7. Consideración final

Podríamos seguir viendo fotos hasta más de 15.000 que tenemos en nuestros archivos. Pero conviene parar y hacer alguna reflexión acerca de lo visto.

Cabe recordar que los contenidos y el propio proceso de trabajo es un filón para la educación en valores, superando los límites de los ejes transversales. Pensemos en el trabajo en equipo, en la cultura del esfuerzo, en la predisposición a experimentar y crear obras estéticas...

De hecho, no exageramos al afirmar que nuestro alumnado está abocado por sus profesores a un desafío constante, que les motiva. Es una forma de revolver en su favor la rebeldía que les pueda ser propia para en-

cauzarla a favor de algo que finalmente les hará ganar autoestima y explorar posibles vocaciones de futuro. Podemos decir que sublimamos aspectos actitudinales negativos en tareas creativas, aunque esta estrategia no funcione, obviamente, con la totalidad del alumnado.

De hecho, hemos tenido casos de chicos y chicas, nada aislados, conflictivos que han sido reencauzados gracias a las actividades de Expresión Plástica (también de cine).

Algo que ha resultado una verdadera sorpresa es el hecho constatado de que no sólo no se ven grafitis en nuestro instituto, sino muy notablemente por la falta de daños de cualquier grado a los trabajos expuestos de modo permanente. Esta circunstancia constituye un auténtico hallazgo:

“Es posible aprender a respetar el patrimonio artístico a través del respeto por el trabajo de los compañeros”.

Pero, aún más. Se están manifestando sentimientos de orgullo y reivindicación de la responsabilidad de la autoría, lo cual queda más que patente con la amplia disposición a responder de sus trabajos ante los medios de comunicación que han visitado nuestro instituto. Incluso convirtiéndolo en una de las rutinas de nuestra “cultura de empresa”, entiéndase de instituto de educación secundaria.

Así las cosas, en nuestro proyecto de innovación, y no sólo para la sección de expresión plástica, los autores son los propios jóvenes objeto de nuestra acción docente.

3.2. Ejemplos de obras reproducidas



1



2



5



3



6



4



7



8



9

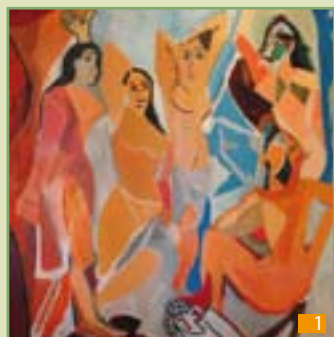


10



11

1. Parte de una colección de platos griegos
2. Detalle del Tapiz de Bayeux, del siglo XI
3. Pantocrátor románico
4. Diseños de máquinas de Leonardo Da Vinci
5. Leonardo da Vinci en el aula de Tecnología, *Ecce Homo*
6. Detalle de Sibila de la *Capilla Sixtina*, de Miguel Ángel
7. *Tentación y expulsión del Paraíso*, de Miguel Ángel
8. *Escuela de Atenas* de Rafael, aún en proceso, para el espacio dedicado a la belleza y la perfección
9. *Las Tres Gracias* de Rubens en el Vestíbulo del Desnudo (la obsesión por el cuerpo)
10. *Carlos V en la Batalla de Mühlberg*, de Tiziano, para el espacio denominado "a la sombra del que manda".
11. *Carlos V en la Batalla de Mühlberg*, de Tiziano, para el espacio denominado "a la sombra del que manda".



1. Las Señoritas de Avignon
2. Almuerzo en la hierba de Manet expresa la naturalidad de la desnudez
3. Dos mujeres que corren por la playa
4. Rembrandt Barroco (Capacidad de observación)
5. El Guernica del IES José María Infantes
6. La Maja Desnuda, de Goya, expresa la voluptuosidad del cuerpo desnudo
7. Dos hermanos, de Picasso
8. Texto de las Mil y Una Noches en caligrafía árabe, transcrito por un alumno saharahuí



1



2



3



4



5



8



6



7



9

1. Mao de Warhol en el aula de Pop Art 2. Miró. Arte abstracto [El esfuerzo por entender] 3. Samurai japonés 4. Van Gogh. Impresionismo [El mundo visto desde la locura] 5. Munch. Expresionismo [Miedo, angustia, y soledad] 6. Gauguin. 7. Caligrafía china sobre ideas de Confucio 8. Dalí. Surrealismo [Ante lo irracional de los sueños] 9. Marilyn Monroe, de Warhol.



4 Adolescencia y arte

Vestíbulo del Gran Arte del Renacimiento

Rafael, Botticelli, Miguel Ángel

Belleza y perfección.
Entrando en un gran espacio.

La búsqueda de la belleza y de la perfección es tan propia de la naturaleza humana que puede decirse que son valores irrenunciables al que todos podemos aspirar.

Tanto es así, que en esa etapa de desarrollo de la personalidad cual es la adolescencia, dentro y fuera de la escuela, todo joven y toda joven persiguen alcanzar el estado más próximo posible a esos ideales.

Este afán por la excelencia, que no siempre casa bien con la que se inculca desde todo sistema educativo, es una constante que no conoce fronteras.

Lo que viene en llamarse Renacimiento no es otra cosa que una vuelta en Occidente a esa tendencia, un volver al ideal griego clásico de serenidad, perfección, belleza, armonía y equilibrio.

Como se ha llegado a decir, los artistas griegos de la Antigüedad habían hecho lo que ningún otro en el resto de civilizaciones: un platónico ideal de belleza perfectamente válido para cualquier tiempo y cualquier lugar, más allá de cualquier moda. Sus conquistadores romanos les siguieron pronto. Y es eso lo que rescatan los artistas italianos del Renacimiento.

La inocencia en la mirada plasmada por

Miguel Ángel en el Adán del techo de la Capilla Sixtina; la armónica composición de la Escuela de Atenas, por Rafael y la proporción del cuerpo del Nacimiento de Venus, de Botticelli. Todos son buenos ejemplos de la búsqueda de lo ideal en los siglos XV y XVI, tal y como lo han interpretado nuestros alumnos: El Hombre, hecho a imagen y semejanza del Dios perfecto que lo creó; la sabiduría humana desplegada sobre sí misma bajo sus propias reglas o la belleza joven y pura del amor. Es un momento cumbre del arte.

Pocos escapan a ese deseo irrefrenable de ser lo mejor en algo. Y es eso lo que se descubre al rastrear entre numerosos iconos juveniles, a través de los que poder reflejar sus propios anhelos.

Puede que la belleza en estado puro sea inalcanzable pero nadie en su juventud huiría de un bien así por poco que pudiera acercarse a él.

Vemos así que esta adolescencia humana puede ir de la mano de esa adolescencia del arte que de algún modo fue este gran arte del Renacimiento.

Vidriera gótica

Sainte Chapelle de París

Poniéndonos trascendentes.
Subiendo las escaleras.

Aspirar a algo entraña siempre la necesidad de un esfuerzo si realmente se quiere

conseguir. Hay que elevarse desde donde nos encontramos hasta donde queremos llegar. La necesidad de este esfuerzo es consustancial con el proceso de enseñanza-aprendizaje y al entorno de un instituto.

La juventud puede ir acompañada de impulsos por alcanzar lo inalcanzable. La arquitectura gótica de los siglos XIII al XV muestra un afán de elevarnos desde el mundo material y mortal al mundo celestial y eterno. Las catedrales muestran un claro sentido ascensorial y tal complejidad que no podemos abarcar la obra en su totalidad de un solo golpe de vista.

“ La juventud puede ir acompañada de impulsos por alcanzar lo inalcanzable. La arquitectura gótica de los siglos XIII al XV muestra un afán de elevarnos desde el mundo material y mortal al mundo celestial y eterno.

Para entenderlas en su conjunto hay que moverse en torno a ellas.

Es ese esfuerzo nacido de aquéllos filósofos como Tomás de Aquino, que admite la posibilidad de llegar a Dios por dos posibles vías, la de la Fe y la de la Razón, el que hace de su pensamiento un extenuante esfuerzo

por comprender al Dios único mediante la elevación de nuestro intelecto.

La Sainte Chapelle de París no es una catedral pero los cristales policromados de sus vidrieras son únicos en el patrimonio de la Iglesia Católica. Su sentido ascensorial, que abarca casi todo el espacio normalmente reservado al paramento refleja ese espíritu del gótico que une la Fe al deseo de la burguesía de impulsar sus ciudades; lo que terminaba siendo una gran obra colectiva que movilizaba todos los recursos de la comunidad urbana por encima de la genialidad individual de los arquitectos.

Esta reproducción efectuada por nosotros queda enmarcada en un espacio de elevación que es la escalera del vestíbulo principal. Ahí sirve de nexo entre el afán de belleza y perfección del posterior renacimiento con la obra creadora del Dios cristiano, sublimemente expresado por la obra de Miguel Ángel y reproducido por nuestro alumnado en el techo de dicho vestíbulo.

Aula del Románico y del Gótico

Anónimos y Giotto

Simplismo y ejemplaridad.
Iniciando el camino.

Es ahora cuando realmente vamos a empezar nuestro recorrido. Ya hemos pensado en lo importante que puede ser para nosotros la belleza y la perfección y de lo difícil que puede llegar a ser entender aquello que puede superarnos por haber estado antes de nosotros, por su incalculable fuerza o por su continua presencia. Parémonos a pensar en lo que somos cuando empezamos a estudiar en un instituto: Aún niños, pero a punto de transformarnos en algo diferente. Hemos crecido pero seguimos necesitando la referencia de alguna clase de autoridad en los distintos ámbitos de nuestra vida. Necesitamos mode-



los, ejemplos, que nos sirvan de orientación en nuestro trasiego. Al mismo tiempo nos hemos vuelto pandilleros, nos gusta juntarnos con otros, formamos grupos en los que alguno destaca y a veces hasta nos enfrentamos violentamente a otros grupos. Estar en una banda nos hace sentirnos seguros.

No es muy distinto esto a lo que ocurrió en Europa durante la Edad Media. El viejo imperio romano de Occidente había desaparecido en el siglo V. Los pueblos de Europa quedaron bajo la autoridad de reyes bárbaros que se fueron cristianizando: No había emperador pero sí Iglesia. Su autoridad moral fue aceptada por todas las "bandas" o reinos bárbaros, que empezaban a hablar idiomas distintos, pero compartían un mismo Dios. Aquellos reyes agrupaban a hombres poderosos, que dirigían a otros más humildes: Era el feudalismo. A veces se enfrentaban entre sí. Otras veces con otros, como se ve en el Tapiz de Bayeux, que cuenta la conquista de Inglaterra en 1066 por los normandos.

La Iglesia de Roma favoreció el arte religioso, que entre el siglo XI y XIII se desarrolló sobre todo en el campo, pues las ciudades estaban poco pobladas. Ese arte Románico era rígido, como las normas morales; solemne, como la creencia en Dios, un ser superior; severo, como toda disciplina; oscuro, como el no querer ver el futuro. Pero era, sobre todo el resurgir del gran arte tras el caos del fin de la Edad Antigua. Muy especialmente era la resurrección de la pintura, como podemos ver con el Pantocrátor y con los frescos de numerosos monasterios, mientras los libros se escribían y copiaban a mano.

Desde el siglo XIII al XV, la pintura gótica se hace más emotiva y parece reclamar la atención sobre personajes de vida ejemplar como el San Francisco que Giotto nos ha legado en sus frescos. Un hombre que huye del materialismo y se hace amante de la naturaleza. Todo un sentimiento que llega a desafiar a la autoridad. Y un pintor italiano que innova y anuncia el inicio de una gran transformación.



Aula del Renacimiento

Leonardo da Vinci

**Creatividad e interés por todo.
Descubrimos muchas posibilidades.**

¿Qué nos está ocurriendo? Abandonamos lo que antes nos interesaba. Dejamos viejos juegos y nos interesamos por nuevas aficiones. Nos volvemos a veces sobre nosotros mismos y se nos ocurren cosas de lo más curiosas. Hay ganas de probar y de probarnos, de descubrir y de inventar. La imaginación está agudizada y queremos experimentar continuamente, pues nuestra imaginación de niños se desborda con las nuevas capacidades que intuimos podemos adquirir.

¿Y las normas, las costumbres, la autoridad, o los modelos que nos servían con anterioridad? Ni se nos ocurre pensar en ellos. No estamos ni a favor ni en contra. No nos lo planteamos. No tenemos tiempo ni ganas. Sólo hay que explorar y crear: arte, deportes, hobbies, conocimientos, habilidades...

Algo así ocurrió a algunas personas adultas de la Italia del siglo XV. El arte y la forma de pensar gótica imperaba en casi toda Europa. Pero en Italia, desde Giotto, se adivinaba alguna gran novedad. Y ésta vino. Esas personas adultas recrearon algo que parecía olvidado: la desaparecida gran civilización griega

y romana, era rescatable y podía ser la clave del futuro. La belleza y la perfección, de la que hablamos al recorrer el vestíbulo del Gran Arte del Renacimiento, volvían a ser el centro del interés. Dios sí, pero el hombre también; la religión sí, pero otras cosas también; la moral cristiana sí, pero la crítica también.

Si hay alguien que puede encarnar en su piel esa inquietud incontenible fue Leonardo da Vinci. Contemporáneo de Miguel Ángel y de Rafael, su obsesión por la creatividad y la experimentación le convirtieron en uno de los grandes genios de la Historia.

Su fidelidad e interés por la cultura religiosa que heredó, lo plasmó en pinturas como La Anunciación. Su entusiasmo por la serenidad, la armonía, el equilibrio, la proporción y la idealización lo acompañó con sus experimentos combinando el dibujo lineal y el artístico, la geometría matemática con el arte creativo como se ve en su *Ecce Homo*. Su impulso de probar con todo le llevó a inventar tipos de pintura que a veces eran inadecuadas, como se ve en su *Última Cena*.

Experto también en gastronomía, su interés por todo campo de saber y por toda barrera que romper le empujó a especular con máquinas de todo tipo, estudios de la anatomía humana y diseños de edificios. Era el saber por el saber. Pero también el crear como eje de su propia existencia.

Un hombre adulto, un hombre ya anciano, que mantenía su ímpetu innovador con más energía que otros grandes creadores mucho más jóvenes que él. La creatividad no iba con la edad, sino con una curiosidad permanente.

El cultivar esta insaciable necesidad de saber, de descubrir, puede quedar en una mera fase de nuestra existencia, pero puede sernos una poderosa arma para llegar muy lejos en el resto de nuestra vida, como hizo la humanidad en los tiempos que siguieron a Leonardo.

Aula del barroco holandés

Rembrandt
Vermeer

Capacidad de observación.
Con ojo clínico.
¡Cierra los ojos!

Observa fijamente a una persona próxima durante un minuto. Luego, cierra los ojos y descríbela de memoria. Este simple ejercicio te servirá para saber algo de tu capacidad de observación por la cantidad de detalles que hayas retenido. El resultado de tu observación previa puede sorprendente. Aunque lo cierto es que nuestra capacidad se agudiza frente a algo que te interesa y se relaja cuando se trata de algo que no va contigo. ¿Acaso no ocurre igual con tu capacidad de atención en las clases según las distintas materias y profesores?

Ya hemos visto, con Caravaggio, que durante el siglo XVII los pintores se interesan por mostrar las cosas con todo realismo, con toda crudeza. Son capaces de reproducir gran cantidad de detalles y llegan al extremo de visitar hospitales para conocer el traumatismo y heridas de los enfermos, heridos o accidentados para poder reflejar mejor en sus cuadros el martirio de los santos en escultura y en pintura.

No es el caso de Rembrandt, que no se interesa por santos o vírgenes pues pertenece a la protestante Holanda. Su obra es testimonio del auge burgués de esa república durante el siglo del Barroco. Los personajes que retrata concienzudamente pertenecen a una sociedad capitalista donde el comercio y la banca lo son todo, como podemos ver con los *Síndicos del Paño*. Es el país más avanzado de Europa, lo cual queda confirmado por la presencia de grandes científicos y filósofos que trabajan allí gracias a la libertad de pen-

samiento. Fiel reflejo de esto es su Lección de Anatomía en la que un médico explica a sus colegas una lección con un cadáver, algo prohibido por la iglesia en siglos anteriores. Es un tiempo de Revolución Científica en el que el inglés Harvey demuestra la teoría de la circulación de la sangre. En ambos casos constatamos el realismo casi documental de las imágenes, son dos lecciones de historia en la que los personajes del primero y la escena del segundo posan para la posteridad.

Sin embargo esa capacidad de observación podía ir más allá de lo meramente superficial. ¿Cómo si no puede ser compatible el orden con el caos, si éste último sólo es apariencia? En eso no fue comprendido por sus convecinos de Ámsterdam que rechazaron su gran obra La Ronda Nocturna por pretender representar su ciudad en una escena llena de movimiento y aparente desorden. Tanta teatralidad barroca parecía chocar con la imagen organizada, racional y muy eficiente de la sociedad holandesa, que dominaba en la economía mundial.

Si te cuesta entender esto acércate al aula de Plástica del instituto e intenta comprender la organización que hay en ella tras el más que aparente "jaleo" y desorden que pueda presentar. ¿Puede un espacio como ése representar un centro de enseñanza serio como éste? Pues ya ves que sí.

Aula del Barroco del Siglo de Oro español

*Murillo
Valdés Leal
Zurbarán*

*Inocencia, felicidad y muerte.
Madurando entre tinieblas.*

¿Te la das de mayor? ¡Si a veces te portas como un crío! Hasta dejas de tener malicia. Pero no importa, puede que el problema no lo tengas tú, sino los demás que creen que eso es malo o de tontos. Mírate tú y mírales a ellos. Ya ves que no hay de qué avergonzarse, cada uno peca de alguna niñería y realmente somos más inocentes de lo que queremos demostrar. No hay que tener prisa.

En relación a esto hubo en la España del siglo XVII un gran pintor de la escuela sevillana que exaltó la inocencia en gran cantidad de sus cuadros. En efecto, Barlotomé Esteban Murillo retrató la inocencia como nadie hasta entonces centrándose en la pureza moral de la joven Virgen María en su Inmaculada Concepción. Era éste uno de los dogmas de la Iglesia Católica, fuertemente arraigados en la mentalidad de la época como reacción al protestantismo. Su mirada limpia, los colores purificadores blanco y azul se acompañan de ángeles con aspecto de bebés.

Por si fuera poco dirige su atención también a esos pícaros de la calle, niños que malviven pidiendo, robando y trapicheando entre gentes honorables, hidalgos y curas. En Niños comiendo fruta nos describe lo que ha sido un buen día para dos de esos pícaros, que tan bien recoge la literatura de la época. Su felicidad es la del día a día, la del conformarse con poco, la de los que, aunque tramposos, no pierden cierta inocencia. Un gran contrapunto a nuestra época, en la que todo lo que se tiene es poco y siempre se está insatisfecho: Es como si nuestra opulencia sólo nos llevara a la frustración.

Es posible que cuando sientes necesidad hasta hueles la comida que imaginas te espera.

Ese realismo era bien conocido durante esa época de creciente escasez y empobrecimiento. Un Bodegón como el de Zurbarán resultaba ser una obra de arte pero también mostraba objetos de cocina y comida muy apreciados en mesas con mengua de calorías en la dieta del común de la gente pero no de los privilegiados de sangre azul que seguían muriendo de gota por excesos de carne de caza. Estos bodegones mostraban naturalezas muertas, objetos sin vida, como falta de vida estaba la sociedad española de finales del siglo XVII, al terminar el llamado Siglo de Oro.

Y de muerte tenemos que hablar. Una palabra cuyo significado cuesta entender a quién, como tú, está lleno de vida. Puede parecer algo de películas, historias o del telediario; aún lejos, pero está ahí. Es una realidad y empezamos a tener nuestra primera experiencia respecto a ella. Algún pariente mayor, quizás algún conocido en un accidente de tráfico o de alguna enfermedad mortal. O simplemente una mascota. Tan triste como real, empieza a rondarnos. Lo intuimos.

Esa obsesión por la Muerte estuvo muy presente en la mentalidad barroca. Quién mejor lo refleja es Valdés Leal, quién en su *Finis Gloria Mundi*, nos recuerda lo inútil de la riqueza o el poder. La muerte nos iguala a todos pues nadie puede escapar a ella. La peste de 1647 reforzó este pesimismo del que no escapó este siglo de esplendor artístico y de declive social. El arte barroco empieza ya su larga despedida. ¿Qué lo sustituirá?

Aula del neoclasicismo

David e Ingres

Ante la frialdad de las normas.
La imaginación sometida a las reglas.

Cuántas veces habremos volado libremente con nuestra imaginación hasta que nos han puesto límites: normas de las que no nos podemos salir. Siempre nos cuestionamos sobre si son necesarias o si son un fastidio. Ya hemos demostrado que podemos ser muy creativos; hay cosas que podemos aportar de nuestra cosecha. La cuestión es si todo vale o si tiene que haber algún control, alguna forma de regularnos. Es decir, si nos tenemos que someter a ciertas reglas de un modo ineludible. ¿Es que no se nos han ocurrido algunas veces otras formas de funcionar la clase o de estudiar las asignaturas de nuestros cursos? Y sin embargo, siempre surgen normas que no podemos saltarnos. Cuando éstas son ignoradas siempre hay alguien que nos las recuerdan.

“ En el siglo XVIII hubo cansancio por la exageración barroca. Tanta decoración y tanta curva hartaban a las personas con gustos artísticos tras siglo y medio de vigencia.

El caso es que si nos ponemos a pensar racionalmente tenemos que reconocer también que reglas tiene que haber para que cualquier cosa funcione. Y además en un sitio donde pasan muchas horas diarias cientos de personas las normas no pueden ser pocas ni se pueden saltar sin consecuencias. Pero es que constantemente nos las cuestionamos aunque sepamos que hay que cumplirlas. O al menos nos parece que hay momentos en que son más necesarias que en otros,

especialmente en situaciones de desorden o excesiva flexibilidad en la forma de hacer las cosas y relacionarnos. Para qué negarlo, no podemos vivir sin ciertas reglas. ¿Es que no son necesarios un código de circulación, un reglamento de fútbol o unas normas de convivencia en un centro de enseñanza?

Algo así pudo pasar en el siglo XVIII cuando hubo cansancio por la exageración barroca. Tanta decoración y tanta curva hartaban a las personas con gustos artísticos tras siglo y medio de vigencia. Se sentía la necesidad de algún orden y cierta racionalidad, de seguir algunas reglas a la hora de crear arte.

Aquel siglo fue conocido como el Siglo de las Luces, no sólo porque superara las "oscuridades" del Barroco sino por ser la época de la Ilustración, el siglo de la ciencia y de la Razón. Y es que todo lo que es racional, es analítico y, por tanto se establecen sistemas y procedimientos sujetos a normas. Hasta los reyes absolutos se convirtieron en déspotas ilustrados que gobernaban de acuerdo con lo que era razonable. Pero en ese mundo ordenado en el que imperaba la razón, ésta también actuó en importantes intelectuales para criticar las propias normas o para proponer racionalmente otras distintas. Sus ideas de Libertad, Igualdad y Fraternidad convertían a los súbditos de los reyes en ciudadanos con la Revolución Francesa de 1789. El francés David llevó la razón al arte, pero no partía de cero. Sus reglas fueron las del arte griego y las del renacimiento: Era el neoclasicismo. Su heroico Napoleón era el hombre de la época que intentaba llevar la razón revolucionaria a todo el mundo. La serenidad de las mujeres de *El Rapto de las sabinas*, contrasta con el dramatismo de la escena. También volvió a la época romana con el equilibrado y casi simétrico *Juramento de los Horacios*. Esa frialdad fue adoptada por otros pintores como Ingres con su *Bañista de Balpinçon*. Pero algo no cabía bien entre un arte frío y reglamentado y una época de pasiones revolucionarias. ¿Qué vendría después?

Aula de Goya

La sinceridad en el optimismo y en el pesimismo.

Frente a un genio sin etiqueta.

Parece que sí. No podemos vivir sin normas. Son como orillas por las que transcurre el cauce de nuestras vidas; rutinas que nos orientan y nos hacen previsible la existencia proporcionando certidumbre y seguridad. Si nos resultan soportables pueden incluso proporcionarnos satisfacción al saber acomodarnos a ellas. Afrontar el futuro con optimismo es así una posibilidad al alcance de cualquiera.

Pero qué pasa si cambian todas las reglas del juego de forma súbita, si todo aquello en lo que basábamos nuestra existencia se derrumba súbitamente. Tras el estado de shock reactivo corremos el riesgo de caer en un estado de postración, de depresión, amargura y desconfianza insuperable; todo un estado de pesimismo y de pérdida de fe en aquello en lo que creíamos ayer. Todo un escepticismo que ennegrece nuestra vida sin remisión. Una desgracia familiar, un gran bache económico, el desempleo sobrevenido, una enfermedad grave, una catástrofe imprevista... Causas como esas pueden provocar un cambio tan traumático en nuestra vida.

“ El francés David llevó la razón al arte, pero no partía de cero. Sus reglas fueron las del arte griego y las del renacimiento. Era el neoclasicismo.

La España del siglo XVIII que retrató Francisco de Goya Lucientes era la típica sociedad reglamentada bajo las normas del Despotismo Ilustrado y la cultura de la Ilustración llegaba con ideas avanzadas surgidas de la Razón. Nobles y campesinos, majos y majas, reyes y nobles, fiestas... toda una sociedad

en aparente armonía. ¿Qué miedo al futuro podría derivarse de los jóvenes castizos de El Parasol? Sin nubes en el horizonte el pintor aragonés expresaba el optimismo de una sociedad en paz y en progreso. Una relajación tal que invitaba al autor a ensimismarse en personajes de su tiempo como ya veremos con el caso de la Duquesa de Alba en la Maja Desnuda, que exponemos más adelante en el Vestíbulo del Desnudo.

Pero las nubes llegaron. Las guillotinas de la Revolución Francesa fueron el horror de la época; quienes buscaban la felicidad del individuo cometían los mismos crímenes que antes habían condenado. Los que defendían la voluntad popular, la soberanía general masacraban a parte de su sociedad por considerarla una amenaza para la bondadosa revolución. Y luego vino Napoleón, que quería difundir esa "felicidad", por toda Europa, aunque fuera a cañonazos.

La invasión francesa de España fue el hecho que cambió la vida del país y el entendimiento de su época por Goya. No dudó en reflejar el dramatismo de los hechos del 2 de mayo de 1808 en Madrid con sus Fusilamientos de la Moncloa, gente de un pueblo que se creía pacífico matándose con soldados que decían que traían las libertades a los pueblos.

“ La invasión francesa de España fue el hecho que cambió la vida del país y el entendimiento de su época por Goya.

La crueldad sin medida de la Guerra de Independencia, entre 1808 y 1813, le hizo perder la fe en su pueblo y en la humanidad misma. Tan sincero como fue en su creencia optimista en el futuro de su mundo se envolvió de una sinceridad aún mayor en un insuperable pesimismo que le llevó a describir lo más siniestro del interior de los hombres, fueran sus otrora apacibles compatriotas, ahora ase-

sinos y torturadores de invasores franceses o de éstos, antes admirados idealistas, ahora verdugos de su propio pueblo. Un Siglo optimista de Luces y Razón traía una época negra de superstición, ignorancia y violencia como demuestra en su *Duelo a Garrotazos*, sus *Caprichos* y en sus *Desastres de la Guerra*.

Antes de morir, en 1828, huido de su propio país, había pasado por el barroco y el neoclasicismo, adelantándose al impresionismo y al expresionismo aún por venir. Siempre pintaba lo que pensaba; fue un caso de generación espontánea que hace que su genialidad sea imposible de atribuir a ningún estilo concreto.

Vestíbulo de la desnudez

Miguel Ángel, Durero, Rubens, Goya, Manet, Picasso

La obsesión por el cuerpo.
Menuda obsesión.

No hacemos más que mirarnos, nuestros cuerpos cambian y las hormonas nos acosan. Series de la tele, anuncios, revistas de moda, lo que dice la gente, personajes famosos. Siempre es lo mismo, chicos y chicas jóvenes, de cuerpos "duros", morenos.... Salimos a la calle y buscamos eso entre la gente real. Y además, pensamos en como nos ven los demás y si nos ajustamos al modelo descrito. Por si fuera poco, llega el calor y hay que descubrirse. ¡Qué tortura! sólo podemos pensar en como nos ven los demás y si resultamos atractivos o repulsivos; casi no hay punto medio.

Y claro, hay que ponerse a dieta; cualquier cosa vale para adelgazar, porque siempre nos sobra algo. Y esa nariz, esa boca o esos pechos, ese... nunca son como creemos que deben ser. Operaciones, adelgazamientos de ida y vuelta, sesiones de sol y playa extenuantes para cualquier saurio. Todo nos

parece imprescindible para encajar en nuestro molde teledirigido desde la sociedad acomodada, superficial y consumista en la que vivimos.

Pero no escuchamos suficientemente de las consecuencias de todos estos excesos: Desórdenes alimenticios, dietas inútiles, cánceres de piel, cuerpos visiblemente artificiales, depresiones. ¿Es que hay que sacrificar la salud en favor de determinada estética, siempre inalcanzable por ser algo artificial y prefabricado? Y sin embargo, no siempre hubo el mismo modelo. No perdamos la perspectiva del arte como expresión de la estética de cada época. Podemos entender lo que gustaba en tiempos pasados.

Tal y como podemos ver en la imagen de arte románico, el esquematismo de este estilo preestablecía la delgadez de los cuerpos que se mostraba en la Europa de los siglos XI al XIII. No lo entendamos como un homenaje a la anorexia, sino como una época de subsistencia en la que sólo a algunos les sobraba la comida.

El Renacimiento trae consigo, como vimos, la belleza ideal, cuerpos proporcionados, pálidos y jóvenes como podemos ver con los cuerpos pintados por Durero; cosa que cambia con Miguel Ángel, que tiende a los cuerpos hercúleos a lo culturista, como vemos en su Capilla Sixtina.

La crisis general del siglo XVII lleva al Barroco a exaltar la opulencia como vemos en las Tres Gracias de Rubens: mujeres rellenas, blancas, pero de rostro vulgar. No muy lejos anda el Goya de La Maja desnuda, más voluptuosa que las anteriores., aunque de un siglo y medio después.

Y que decir de la naturalidad del desnudo, sereno y cuasi ecologista del Almuerzo en la hierba del impresionista Manet, sin escándalo y en comunión con la naturaleza en un siglo XIX tan puritano. Y el siglo XX, si un Picasso nos demuestra con sus Señoritas de Aviñón, que podemos ver las cosas de formas tan distorsionadas como si las viéramos a través de

cristales o espejos rotos.

¿Con qué nos quedamos? Al final, en la variedad está el gusto.

Aula del cubismo

Picasso

Análisis y pasión.

Frío y Calor, para lo bueno y para lo malo.

Qué fácil nos resulta ahora entusiasmar nos con ciertas cosas. Sentimos verdadera pasión por determinados deportes, por cierta música, por determinadas personas que nos atraen poderosamente. Pero tampoco dejamos de sentir con igual fuerza cuando se trata de rechazar algo: Ciertos tipos de autoridad, la violencia, costumbres trasnochadas...

Lo curioso es que esta serie de pasiones que somos capaces de sentir no nos impiden desarrollar fríos análisis de lo que nos interesa. Podemos criticar de un modo argumentado películas, formas de jugar al fútbol o maneras de desenvolverse en distintas circunstancias; parece que podemos ver más allá de lo que se nos muestra superficialmente y nos creamos nuestras propias formas de entender las cosas y las partes que las componen. Es más, no nos es imposible descomponer de un modo personal cosas completas en otras que las formen y viceversa. Más aún si nos aficionamos a pasatiempos de construcción o montaje.

Si hay alguien que puede mostrar esta dualidad de pasión y análisis en la historia del arte contemporáneo, ese es el español Pablo Picasso. Nacido en Málaga, desarrolló su vida artística en París a lo largo del siglo XX. Ya tuvimos un adelanto de su obra cuando vimos su obra clave, Las Señoritas de Aviñón, en el Vestíbulo de los Desnudos. Con ella, en 1907, creó el cubismo, una nueva vanguardia en la que la realidad quedaba descompuesta en formas geométricas situadas en un mismo

plano. Su carrera había empezado con pinturas académicas, es decir al modo de la época, pero durante unos años trabajó con colores fríos por lo que se le llamó época azul, para luego pasar a colores más cálidos como en la denominada época rosa. Esto último podemos verlo en Los dos hermanos, de 1906.

Si bien realizó trabajos como el de Dos mujeres que corren en la playa, de 1922, durante la Belle Époque, el cubismo sería su gran aportación. Prueba de ello será el Guernica. Realizado en 1937, fue una apasionada denuncia contra la barbarie de la guerra. Sin más color que los tonos de gris para acentuar el horror, la muerte y el dramatismo, se revolió con esta obra contra el bombardeo aéreo que destruyó la ciudad de Guernica, ese mismo año, en plena guerra civil española.

Su visceralidad contra lo irracional de la guerra es proporcional a la destrucción que se anunciaba con dicho conflicto civil que, entre 1936 y 1939, desató todas las furias y pasiones imaginables entre gentes de un mismo país. Todo un despliegue de sentimientos digno de mejores causas. Y todo ello, se combinaba con la frialdad del análisis de la estrategia y la tecnología militar, de la que fue una auténtica demostración el bombardeo denunciado por Picasso.

Como sucediera con Goya, fue sincero en su horror ante lo que sucedía en España y tampoco moriría en ella. Pero más allá de un duelo a garrotazos entre hermanos, el Guernica sería entendido en el mundo no como la condena de una guerra sino como el rechazo de la guerra en sí misma. Vivió su siglo aplicando al arte lo que muchos de sus coetáneos aplicarían a la destrucción.

¡Que no vivamos cosas como esas!

AULA DEL EXPRESIONISMO

Munch, Grosz y Kirschner

Angustia y soledad.
Desde el Terror.

Quién nos iba a decir, a nuestra edad, que nos moriríamos de miedo, como niños pequeños ante el coco. Hay algo que no podemos comprender y que por ser eso, irracional, nos produce inquietud, angustia, miedo... terror. No queremos estar solos sea lo que sea. La soledad misma se hace insoportable.

Es verdad, no somos niños, pero a veces experimentamos esas sensaciones y con frecuencia nos queda la duda de si nos altera algo que es real o es más bien algo que surge desde nosotros y que no controlamos.

La gente con la que nos cruzamos, la propia calle, lo que esconde la oscuridad, nos pone nerviosos y desconfiamos patológicamente de ellos. Es algo enfermizo que no podemos vencer, aún sabiéndolo. El mundo que nos rodea empieza a ser insoportable y parece que lo mejor sería esconderse de él.

Ese ambiente asfixiante fue descrito por artistas del norte de Europa a finales del siglo XIX y principios del XX. Pintura y cine serán sus medios de expresión.

En 1893, el noruego Eduard Munch describe la desesperación del individuo y su angustiada soledad en El Grito, alejado de una sociedad moderna a la que no se adapta sin sacrificarse como ser único e irreplicable.

En 1917, el alemán George Grosz nos ofrece su *Metrópoli*, una megaciudad de la que todo el mundo quiere salir, un lugar inhabitable del que hay que huir. Toda una estampida humana sale de sus calles. Es un año de guerra y revolución pero lo peor está aún por llegar pues corren malos tiempos para la humanidad.

En los años 20, Kirchner presenta a las clases sociales dominantes de la Alemania de la República de Weimar como gentes siniestras

en las que no se puede confiar. Nada bueno puede salir de ellas. Había mucho detrás de su percepción de psicología social: personas que estaban dispuestas a renunciar a la libertad con tal de preservar su posición económica acomodada. Pero ¿serían los demás también así? ¿Era Alemania una sociedad enferma tras su derrota en la Primera Guerra Mundial? ¿Una democracia sin convicción? La respuesta la daría Hitler en 1933.

Era hora de dictadores, de totalitarismos, de genocidios y de una segunda guerra mundial. El miedo era algo real: Había un monstruo escondido en la oscuridad y ahora estaba a punto de salir.

AULA DEL POP ART

Warhol y Liechtenstein

Lo nuestro frente a los mayores, consumiendo como los mayores.
Hemos crecido

Nos hemos hecho mayores. Falta poco para dejar el instituto. Ya casi nos vemos fuera. Tenemos ganas de "salir del cascarón" de la escuela y respirar nuevos aires. ¿Ha llegado el momento?

Siempre nos había impresionado la rebeldía de aquellos compañeros que no aceptaban las normas. Eran sancionados y volvía a la normalidad. Pero es que ahora, empezamos a tener nuestras propias ideas; sentimos la necesidad de criticar todo lo que nos rodea y creemos que somos capaces de ello.

La rebeldía cala fuerte entre nosotros aún más cuando nos juntamos unos con otros. Esa pandilla o tribu que somos capaces de formar es como una familia alternativa y los adultos nos resultan cada vez más cargantes e incapaces de comprendernos. Ante esto parece que somos capaces de crear nuestro propio mundo. Podemos ponernos en contra

de lo que hay, aunque sólo sea porque es lo que hay.

Ese espíritu se apoderó, en distintas partes del mundo en la segunda mitad del siglo XX, de grandes masas de jóvenes. En los años 60 grupos de adolescentes abandonaron sus familias e iban con gente de su edad, siempre

“ La juventud puede ir acompañada de impulsos por alcanzar lo inalcanzable. La arquitectura gótica de los siglos XIII al XV muestra un afán de elevarnos desde el mundo material y mortal al mundo celestial y eterno.

de pelo largo, y experimentando con drogas. Estos y otros se manifestaban contra la guerra, el materialismo capitalista, la autoridad insoportable de los mayores o la hipocresía moral. Tenían su propia forma de ver el mundo y querían cambiarlo. Tenían una contracultura contra la cultura de los adultos.

Artistas de la época como Warhol o Liechtenstein lo reflejaron a través del Pop Art, cuando la música Pop era símbolo de la rebelión de los jóvenes. Mitos de la cultura del siglo XX como la actriz Marilyn Monroe, mito erótico que se suicidó cuando tenía 36 años; líderes nuevos como el comunista Mao Zedong se convirtieron en modelos para los más radicales. El cómic se presentaba como una estética propia de los jóvenes. Pero tam-



bién los artículos de consumo, como las latas, se convertían en obras de arte.

Aquellos rebeldes juveniles venían del mundo desarrollado y el materialismo y el consumismo de aquél los conquistó cuando se hicieron adultos. ¡Qué idealistas podemos ser!, pero mirémoslos: ¿Qué llevamos con nosotros?... ropa de marca, móviles... ¡ciclomotores! ... ¿¿Como los adultos??

ÁREA DE LA BIBLIOTECA

Arte prehistórico y de las primeras Civilizaciones

La infancia ante la naturaleza, la familia y el misterio.

Cuando nos asombrábamos por todo. Nuestro viaje termina.

Cuando lo empezamos éramos niños y ahora nos sentimos mayores. Nos gusta que nos traten como jóvenes adultos aunque lo seamos más de forma que de fondo. Y es que nuestros cuerpos y nuestras mentes son diferentes pero los recuerdos no desaparecen. Seguimos siendo capaces de reconstruir el pasado y de valorar nuestra maduración. Quizás sea el momento de hacer memoria y recrear lo que éramos antes de iniciar esta aventura de transformación. Es hora pues de recuperar nuestra infancia. Esta retrospectiva nos ayudará a ser mejores en nuestra vida adulta.

Durante nuestra niñez teníamos una

asombrosa capacidad de fascinación. Nos atraía poderosamente la naturaleza que nos rodeaba: animales, plantas... y el juego; Nos sentíamos fuertemente vinculados a la familia, nos entusiasmaban los héroes y no se nos pasaba el interés por cualquier novedad o situación que fuera un misterio para nosotros.

Ya durante la prehistoria la humanidad mostró un gran interés por la naturaleza de la que vivía, tal y como demuestran las pinturas de bisontes y otros animales en cuevas como las de Altamira. Igual podemos decir de los frescos cretenses de delfines o las pinturas romanas de Pompeya.

Las Pinturas egipcias como las de Tell-el-Amarna de los hijos del Faraón Akhenatón dan idea de cómo nos formamos entre padres y hermanos.

La decoración de una famosa cerámica griega nos presenta dos soldados jugando sobre un tablero.

El fresco de Alejandro Magno en la batalla de Gaugamela es un ejemplo inigualable de la fascinación por los grandes héroes en la Edad Antigua.

Y qué decir del fresco romano de la boda de Alejandro y Roxana en el que parece que va a desvelarse un gran misterio nupcial.

Esa infancia del arte es un valor irrenunciable para las generaciones actuales. Es un patrimonio que nos pertenece sin el cual no podemos explicar nuestra civilización.

Terminemos por admitir que lo mismo pasa con nuestra niñez. Nuestras personas Se formaron en ella. No debemos olvidarla pues sin ella no nos podemos explicar. Hacernos mayores no significa renunciar a la curiosidad y la capacidad de asombrarnos. De lo contrario la adolescencia nos llevará más que a una vida adulta a un estar de vuelta de todo, a un avejentamiento mental.

Disfrutemos ahora de nuestra juventud y aprendamos de la experiencia.

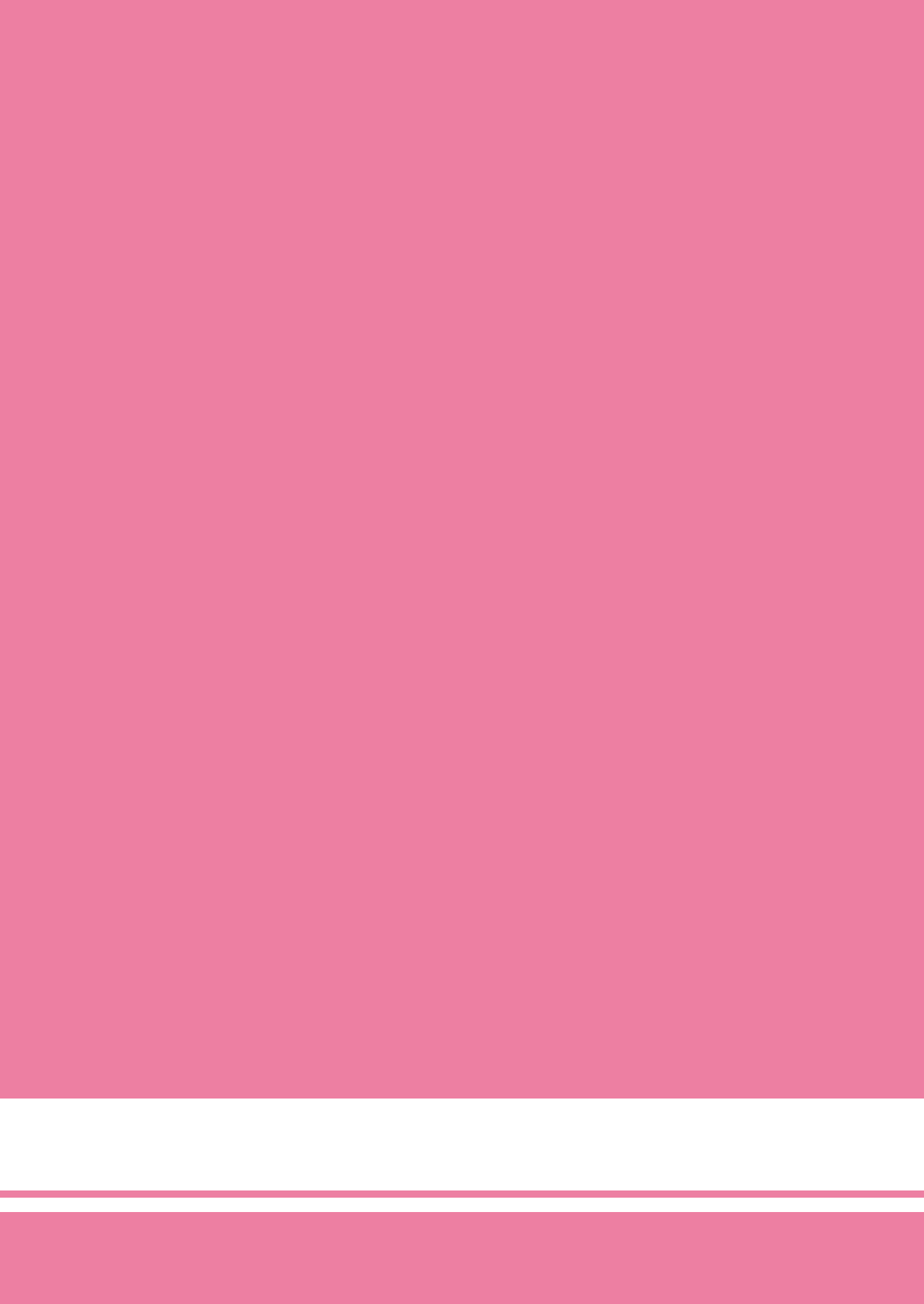




Figure 1. A large, dark, irregularly shaped object, possibly a piece of wood or a rock, resting on a light-colored surface. The object has several smaller, rounded protrusions and indentations, suggesting a complex, organic form.

The object is positioned horizontally in the center of the frame. It has a rough, textured surface with various shades of gray and black. The background is a solid, dark color, which makes the object stand out prominently.

The object's shape is somewhat elongated and irregular, with several distinct protrusions and indentations. The lighting is dramatic, coming from the side, which creates strong highlights and deep shadows, emphasizing the three-dimensional nature of the object.

The overall appearance is that of a natural, organic form, possibly a piece of wood or a rock. The texture appears rough and uneven, with some areas that look like small holes or pits. The object is set against a dark, almost black background, which makes its details more visible.

The object is the central focus of the image, and its complex shape and texture are the primary elements of interest. The lighting and composition are designed to draw the viewer's eye to the object's unique features.

The image is a high-contrast, black and white photograph. The object is the main subject, and its irregular shape and texture are the key visual elements. The background is dark, and the lighting is dramatic, creating a sense of depth and highlighting the object's form.

The object is a large, dark, irregularly shaped mass with several smaller, rounded protrusions and indentations. It is positioned horizontally in the center of the frame, resting on a light-colored surface. The lighting is dramatic, highlighting the textures and contours of the object against a dark background.

5

Literatura e Idiomas

5.1. La literatura y los idiomas en la Escuela-museo

Esta parte del proyecto ha significado la implicación de tres departamentos: Lengua y Literatura, Inglés y Francés, cuya aportación de varios profesores especializados en Filología y en su didáctica ha enriquecido grandemente el trabajo final.

Dado que hablamos de un plan de trabajo de artes, hemos querido iniciar aquí una ambiciosa línea de trabajo en la que la enseñanza de la literatura queda ligada a la de la Historia, de la Historia del Arte y de Expresión Plástica y Visual.

Siempre en un contexto multidisciplinar, nos ha movido a incorporar esta variable de la construcción del museo el deseo de contar con una base de historia de la literatura universal, al menos en tres lenguas, en base a la confección de 3 antologías de textos paralelas para ayudar a entender la época cultural a que corresponde cada sala o aula decorada.

En sentido inverso, las pinturas y demás reproducciones artísticas nos servirán para ilustrar los tiempos literarios que se proponen para comprender mejor las épocas y corrientes a estudiar.

Lo que sigue es fruto de un trabajo de recopilación y de investigación de dos años de un modo muy coordinado entre estos tres departamentos. El destino de los materiales elaborados será el de acompañar en murales a las obras artísticas reproducidas en sus correspondientes aulas y el de figurar en la guía

o catálogo de la Escuela-Museo, de la que se han facilitado algunas muestras.

De la dotación que nos damos de este recurso didáctico se derivarán, en un próximo proyecto, una amplia batería de actividades adaptadas al alumnado de la ESO en función de los diseños curriculares de cada una de estas áreas.

Esto significa también estar preparados especialmente para la asunción de líneas de enseñanza bilingüe, con un amplio bagaje de recursos creados para la escuela-museo.

Lo que exponemos a continuación es una propuesta y justificación de los textos literarios para acompañar las pinturas de las aulas-museo del Instituto.

5.2. Antología de textos literarios en castellano

A continuación ofrecemos algunos textos literarios que, a nuestro juicio, podrían acompañar las reproducciones artísticas de cada una de las aulas-museo en que queremos convertir nuestro centro.

Los textos, siempre breves, persiguen la rápida y cómplice lectura del que busca explicación a lo que le rodea. Intentan dar una "interpretación" o -al menos- una pincelada que facilite la ubicación o contextualización de la obra de arte, ahora con palabras y no con colores y formas, de lo que los coetáneos de los pintores sentían, sugerían o creían. Pintores, escritores,..., en fin, cualquier artista, busca

expresar aquello que lleva dentro y utiliza para ello, todo lo que los distintos materiales o su lengua le ofrece.

Creemos que tanto una información -la pictórica-, como la otra -la literaria-, serán insuficientes en un primer encuentro para el alumnado. Será labor del profesorado ir abundando en todos aquellos detalles que a los alumnos, al verse enfrentados al arte, desde perspectivas que no siempre han sido tenidas en cuenta conjuntamente, se les vayan planteando. El primer paso ya se ha dado: hacerlos convivir diariamente con el arte, proporcionándoles una oportunidad única, pues no han de desplazarse a ninguna pinacoteca o museo para ver aquello que estudian y que, en otras ocasiones, sólo "ven" en los libros de texto.

“ El primer paso ya se ha dado: hacerlos convivir diariamente con el arte, proporcionándoles una oportunidad única, pues no han de desplazarse a ninguna pinacoteca o museo para ver aquello que estudian.

Si así fuera, habríamos conseguido un propósito doble: acercar a nuestro alumnado a las "bellas artes" -entendiéndolas ampliamente: no sólo las que utilizan la forma, el color..., sino también aquellas que emplean los códigos verbales-. Y así, quizá, aspiraríamos a hacer visible que el conocimiento no se ofrece en compartimentos estancos. La historia, la ciencia, la pintura, la literatura..., todo lo que el hombre crea o por lo que se interesa, está perfectamente interrelacionado, aunque las circunstancias se empeñen en parcelarlo y hacerlo, al parecer, inasequible en su conjunto a quienes, en definitiva, deberían asimilarlo, mantenerlo y conservarlo, esto es, hacerlo suyo, puesto que pertenece al patrimonio cultural común.

Los textos elegidos, en su mayoría poéticos, buscan -sobre todo- la brevedad, la urgencia a que nos obliga esta sociedad nuestra y a la que tan acostumbrados están nuestros alumnos. En muchos casos son textos poéticos que ellos conocen -o conocerán- a lo largo de la Educación Secundaria, por lo que habrán de serles "*familiares*". Como la poesía obliga a la contención y a no desbordar el pensamiento, creemos que condensan una forma de pensar, de entender el mundo, de sentirlo, que, aunque quizá ahora no, un día les llegue también a nuestros alumnos, como en su tiempo nos llegó a nosotros. Las bellas artes no buscan una satisfacción inmediata, aunque a veces la consigan, -lo sabemos-, pero dejan un poso del que podremos aprovecharnos durante toda la vida.

Los textos propuestos en prosa son igualmente breves, persiguiendo el mismo fin. A veces, son simples pinceladas que, creemos, pueden ayudar a la comprensión de lo que ha sido plasmado pictóricamente. La interdisciplinariedad que tantas y tantas veces ansiamos, puede tener aquí una contribución, aunque sea muy modesta

EDAD MEDIA

Escogemos a Gonzalo de Berceo por ser el primer poeta cuyo nombre conocemos. El texto seleccionado, además, pretende ser ejemplo de la pedagogía medieval. La *captatio benevolentiae* de un *letrado* del momento, que pretende ser el intérprete de los no letrados para hacerles llegar al conocimiento que él posee. Da igual todo lo que se haya escrito acerca de que si pretendía o no una acción propagandística con estas obras, quedan sus versos y quizá nos ayuden a comprender cómo sus coetáneos interpretaban lo que los clérigos de entonces le explicaban a la mayoría de iletrados y de qué manera lo hacían:

*"Quiero fer una prosa, en román paladino,
en el qual suele el pueblo hablar con su vezino,
ca no so tan letrado, por fer otro latino,
bien valdrá, commo creo, un vaso de bon vino".*

Gonzalo de Berceo (s. XIII)

Una versión modernizada del texto podría ser la siguiente:

Quiero hacer una prosa, en román paladino,
en el cual suele el pueblo hablar con su vecino;
que no soy tan letrado, para, uno latino
bien valdrá, como creo, un vaso de buen vino.

El otro texto que proponemos para esta época es uno extraído de las *Partidas* de Alfonso X, el Sabio. Lo elegimos, porque se ha considerado a este rey "padre de la prosa castellana". Es obvio que todo lo que hoy se nos da como obra suya no pudo salir sólo de su ingenio. Quizá se limitó a corregir y a unificar ortográficamente las obras que se le atribuyen, como algunos sostienen, pero nos sorprende que haya intentado legislar situaciones que para un regente actual pasarían desapercibidas. Intentó dar cobertura a todas las posibles situaciones y problemas de sus súbditos. El haber logrado ser rey de "las tres culturas" hace que Alfonso X deba ser tenido en cuenta en una época en donde muchas y variadas culturas vuelven a encontrarse, en la mayoría de los casos, no sin fricciones.

En el texto seleccionado se elige el lugar donde se han de ubicar "institutos", "colegios" o "centros de enseñanza", y esto no lo elige al azar, sino teniendo en cuenta las razones que mejor lo favorecerían:

*"De buen ayre et de fermosas salidas
debe ser la villa o quieren estableçer elestudio,
por que los maestros que muestran los
saberes e los escolares que los aprenden
vivan sanos en el et puedan folgar e rreçebir
plazer a la tarde quando se levantaren cansados
del estudio"*

Una versión modernizada del texto puede

ser la siguiente: *"El lugar donde se establezcan los lugares de estudio debe tener buenos aires y buena ubicación, para que los maestros que enseñan y los discípulos que aprenden puedan vivir sanos allí y puedan solazarse y divertirse, por las tardes, cuando acaben sus ocupaciones escolares".*

VESTÍBULO DE LOS DESNUDOS

Para incluir en el vestíbulo dedicado a la obsesión por el cuerpo apostamos por:

Soneto a Cristo crucificado – Anónimo del XVI-XVII

*No me mueve, mi Dios, para quererte
el cielo que me tienes prometido,
ni me mueve el infierno tan temido
para dejar por eso de ofenderte.*

*¡Tú me mueves, Señor! Muéveme el verte
clavado en una cruz y escarnecido;
muéveme ver tu cuerpo tan herido;
muévenme tus afrentas y tu muerte.*

*Muévenme en fin, tu amor, y en tal manera
que aunque no hubiera cielo, yo te amara,
y aunque no hubiera infierno, te temiera.*

*No me tienes que dar porque te quiera,
pues aunque lo que espero no esperara,
lo mismo que te quiero te quisiera.*

El más famoso soneto anónimo del Siglo de Oro responde a la técnica devocional expuesta por San Ignacio. Se puede advertir la división de las tres potencias del alma: en el primer cuarteto, la memoria; en el segundo, el entendimiento, recrea la imagen de Cristo crucificado; los tercetos, manifiestan la voluntad.

RENACIMIENTO

Hablando de literatura y del Renacimiento español, sería impensable dejar fuera a Garcilaso de la Vega, verdadero introductor de las

novedades métricas italianas que a su amigo Boscán, le había recomendado Andrea Navagero, en Granada.

De Garcilaso elegimos sólo seis versos, dos tercetos del famosísimo *soneto XXIII*. En ellos, de forma magistral, plasma Garcilaso el tópico del *carpe diem*. Elegimos a Garcilaso porque fue un poeta que supo, frente a otros autores de su tiempo, hacer “creíbles” los versos que escribía. Cualquier lector, hoy, se puede seguir identificando con los versos del toledano y más nuestros alumnos a los que prácticamente se le *impone* el tópico, aunque con fines bien distintos a los originarios:

*Coged de vuestra alegre primavera
el dulce fruto antes que el viento airado
cubra de nieve la hermosa cumbre.*

*Marchitará la rosa el viento helado,
todo lo mudará la edad ligera
por no hacer mudanza en su costumbre.*

Garcilaso de la Vega, (1501?- 1536)

*Divina Elisa, pues agora el cielo
con inmortales pies pisas y mides,
y su mudanza ves, estando queda,
¿por qué de mí te olvidas y no pides
que se apresure el tiempo en que este velo
rompa del cuerpo y verme libre pueda,
y en la tercera rueda
contigo mano a mano,
busquemos otro llano,
busquemos otros montes y otros ríos,
otros valles floridos y sombríos
donde descanse y siempre pueda verte
ante los ojos míos,
sin miedo y sobresalto de perderte?*

*Cerca del Tajo, en soledad amena,
de verdes sauces hay una espesura
toda de hiedra revestida y llena,
que por el tronco va hasta el altura
y así la teje arriba y encadena*

*que'l sol no halla paso a la verdura;
el agua baña el prado con sonido,
alegrando la hierba y el oído.
Con tanta mansedumbre el cristalino
Tajo en aquella parte caminaba
que pudieran los ojos el camino
determinar apenas que llevaba*

Égloga III

BARROCO

Para el Barroco elegimos tres textos poéticos de los tres poetas principales del momento. Proponemos los siguientes:

*Goza cuello, cabello, labio y frente,
antes que lo que fue en tu edad dorada
oro, lilio, clavel cristal luciente,*

*no sólo en plata o viola troncada
se vuelva, mas tú y ello juntamente
en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.*

Luis de Góngora (1561-1627)

*Alma, a quien todo un dios prisión ha sido,
venas, que humor a tanto fuego han dado,
medulas, que han gloriosamente ardido,*

*su cuerpo dejarán, no su cuidado,
serán ceniza, mas tendrá sentido,
polvo serán, mas polvo enamorado.*

Francisco de Quevedo (1580-1645)

A UNA CALAVERA

*Esta cabeza, cuando viva, tuvo
sobre la arquitectura destos huesos
carne y cabellos, por quien fueron presos
los ojos que, mirándola, detuvo.*

Aquí la rosa de la boca estuvo,

Égloga I

*marchita ya con tan helados besos;
aquí los ojos de esmeralda impresos,
color que tantas almas entretuvo.*

*Aquí la estimativa, en que tenía
el principio de todo movimiento:
aquí, de las potencias la armonía.*

*¡Oh, hermosura mortal, cometa al viento!
¿dónde tan alta presunción vivía
desprecian los gusanos aposento?*

Félix Lope de Vega (1562-1635)

El primer texto, de Góngora, porque nos parece que expresa, frente al elegido para Garcilaso, el cambio de la mentalidad renacentista a la barroca. Ya no se trata de insistir en disfrutar el momento; todo se ha teñido ya del pesimismo barroco. El acabamiento es la meta.

El segundo texto lo elegimos siguiendo la autoridad de Dámaso Alonso, que lo califica como uno de los mejores, si no, el mejor, de los sonetos amorosos de la poesía castellana. De él damos los dos tercetos, que la crítica unánimemente reconoce como lo mejor del poema. Queremos con ello descargar a Quevedo de esa faceta chocarrera y propicia a lo vulgar que durante mucho tiempo tuvo que soportar. Quevedo es capaz de mostrar el instinto más bajo y procaz del ser humano, pero también, como se demuestra en este soneto –en este caso, en los tercetos–, de elevarse hasta las cimas de la lírica amorosa de todos los tiempos.

Por último, elegimos el soneto “A una calavera” de Lope de Vega como ejemplificación del sentir barroco. La belleza, tan admirada por los artistas de cualquier tiempo o época, resulta ser ropaje inútil para una mentalidad propia del barroco. Y, al igual que la belleza, el poder terrenal acaba de forma tan brutal y gráfica como nos lo revela en sus cuadros Valdés Leal. “*Sic transit gloria mundi*”.

Signifícase la propia brevedad de la vida,

sin pensar y con padecer, salteada de la muerte

*¡Fue sueño ayer; mañana será tierra!
¡Poco antes, nada; y poco después, humo!
¡Y destino ambiciones, y presumo
apenas punto al cerco que me cierra!*

*Breve combate de importuna guerra,
en mi defensa soy peligro sumo;
y mientras con mis armas me consumo
menos me hospeda el cuerpo, que me entierra.*

*Ya no es ayer; mañana no ha llegado;
hoy pasa, y es, y fue, con movimiento
que a la muerte me lleva despeñado.*

*Azadas son la hora y el momento,
que, a jornal de mi pena y mi cuidado,
cavan en mi vivir mi monumento.*

NEOCLASICISMO

El péndulo del arte vuelve a los modelos clásicos que el Barroco había dislocado. La literatura, ahora, más que expresión de sentimientos, emociones, se encorseta en los cánones. Las *Poéticas* regulan cómo han de ser las obras. La fábula, subgénero didáctico ya cultivado por Esopo o Fedro, renace con vitalidad con La Fontaine, o con los españoles Iriarte o Samaniego.

Escogemos una de las fábulas de Félix María de Samaniego (1745-1801), la titulada “La codorniz”, pues avisa de la banalidad de muchas cosas que perseguimos, no considerando lo inútil del esfuerzo:

*Presa en estrecho lazo
la Codorniz sencilla,
daba quejas al aire,
ya tarde arrepentida.
«¡Ay de mí miserable
infelizavecilla,
que antes cantaba libre,
y ya lloro cautiva!
Perdí mi nido amado,
perdí en él mis delicias,*

al fin perdilo todo,
 pues que perdí la vida.
 ¿Por qué desgracia tanta?
 ¿Por qué tanta desdicha?
 ¡Por un grano de trigo!
 ¡Oh cara golosina!»
 El apetito ciego
 ¡a cuántos precipita,
 que por lograr un nada,
 un todo sacrifican!

ROMANTICISMO

El péndulo del arte se aleja ahora, en algunos casos, de la tradición y busca la renovación, o –incluso– la revolución. El romanticismo aunó, por un lado, el cultivo de la tradición; pero, por otro, apostó también por la renovación más revolucionaria.

Fragmento de la “Canción del pirata”, José de Espronceda (1808-1842):

Y si caigo,
 ¿qué es la vida?
 Por perdida
 ya la di
 cuando el yugo
 del esclavo
 como bravo sacudí.

Que es mi barco mi tesoro,
 que es mi dios la libertad;
 mi ley, la fuerza y el viento;
 mi única patria, la mar.

Elegimos estos versos de Espronceda, por ser la manifestación más radical y libertaria del Romanticismo español, –no sólo ideológicamente, sino también en el campo de la métrica–. En ellos creemos que se compendia –y sobre todo en los cuatro últimos versos que sirven de estribillo a la *Canción*– el ideal romántico del momento, que el propio poeta llevó, incluso, a su vida.

REALISMO

Stendhal, uno de los pioneros de la novela realista francesa, concebía la novela como un espejo que se pasea a lo largo del camino y va reflejando aquello que encuentra, tanto lo elevado como lo más sórdido, sin detenerse a juzgar su moralidad o inmoralidad. La objetividad narrativa, la escritura como testimonio, es, pues, intento principal del movimiento realista.

El texto que proponemos para este período es un fragmento del primer capítulo de *La Regenta* de Leopoldo Alas, *Clarín* (1852-1901), pues esta novela se considera una de las cimas de la literatura realista:

Vetusta, la muy noble y leal ciudad, corte en lejano siglo, hacia la digestión del cocido y de la olla podrida, y descansaba oyendo entre sueños el monótono y familiar zumbido de la campana de coro, que retumbaba allá en lo alto de la esbelta torre en la Santa Basílica. La torre de la catedral, poema romántico de piedra, delicado himno de dulces líneas de belleza muda y perenne, era obra del siglo dieciséis, aunque antes comenzada, de estilo gótico, pero, cabe decir, moderado por un instinto de prudencia y armonía que modificaba las vulgares exageraciones de esa arquitectura. (La Regenta, cap. 1)

NATURALISMO

El Naturalismo, tal como lo definió Émile Zola, no es sólo una tendencia literaria, sino que pretende ser una concepción del hombre y un método para estudiar y transcribir su comportamiento.

El observador, el escritor, constata pura y simplemente los fenómenos que tiene ante sus ojos y tiene que ser el fotógrafo, el científico que estudia los fenómenos; su observación debe representar exactamente a la naturaleza; escucha a la naturaleza y escribe bajo

su dictado. Pero una vez constatado y observado el fenómeno, llega la idea, interviene el razonamiento y aparece el experimentador para interpretarlo.

Aunque muchos dudan que haya existido un Naturalismo español, sí se acepta que haya pinceladas de esta tendencia literaria y concepción del hombre, aunque nunca en el grado en que se dio en la literatura francesa.

El texto que proponemos es un fragmento de *Los pazos de Ulloa*, de Emilia Pardo Bazán (1851-1921):

¿Qué pide? –preguntó.

–¿Qué ha de pedir? –respondió el marqués festivamente-. ¡El vino, hombre! ¡El vaso de tostado!

[...] Antes de que Julián se resolviese a dar al niño su vaso casi lleno, el marqués había aupado al mocoso, que sería realmente una preciosidad a no estar tan sucio. [...] Sus manitas, morenas y hoyosas, se tendían hacia el vino color de topacio; el marqués se lo acercó a la boca, divirtiéndose un rato en quitárselo cuando ya el rapaz creía ser dueño de él. Por fin consiguió el niño atrapar el vaso, y en un decir Jesús trasegó el contenido relamiéndose.

[...]

–¡Quia!- confirmó el marqués. ¡Si es un veterano! ¿A que te zampas otro vaso, Peruchó.

Las pupilas del angelote rechispeaban; sus mejillas desprendían lumbre. [...] El abad, guiñando picarescamente el ojo izquierdo, escancióle otro vaso, que él tomó a dos manos y se embocó sin perder gota; en seguida soltó la risa; y, antes de acabar el redoble de su carcajada báquica, dejó caer la cabeza, muy descolorido, en el pecho del marqués.

IMPRESIONISMO

Al anterior texto, que ya nos permite conectar con el impresionismo, añadimos éste de Rubén Darío.

*¡Ay!, la pobre princesa de la boca de rosa
quiere ser golondrina, quiere ser mariposa,
tener alas ligeras, bajo el cielo volar;
ir al sol por la escala luminosa de un rayo,
saludar a los lirios con los versos de mayo,
o perderse en el viento sobre el trueno del mar.*

*Ya no quiere el palacio, ni la rueca de plata,
ni el halcón encantado, ni el bufón escarlata,
ni los cisnes unánimes en el lago de azul.
Y están tristes las flores por la flor de la corte;
los jazmines de Oriente, los nelumbos del Norte,
de Occidente las dalias y las rosas del Sur.*

Rubén Darío (1867-1916), "Sonatina".

SIMBOLISMO

Los "símbolos" que dan nombre al movimiento son imágenes físicas que sugieren algo no perceptible físicamente: una idea, un sentimiento, una obsesión,... El poema que proponemos de Antonio Machado (1875-1939), aunque ha sido interpretado por algunos críticos como puramente descriptivo, para otros es un ejemplo de poema simbolista. De este modo, los elementos del paisaje descrito se convierten en símbolos del alma del poeta en un momento concreto, basta comprobar las connotaciones del léxico utilizado:

*Las ascuas de un crepúsculo morado
detrás del negro cipresal humean...
en la glorieta en sombra está la fuente
con su alado y desnudo Amor de piedra,
que sueña mudo. En la marmórea taza
reposa el agua muerta.*

(Podría incluirse también como ejemplo de poema impresionista)

FUTURISMO

Nació en Italia en 1909, con el *Manifiesto futurista* de Marinetti y, en España, al año siguiente se conoció a través de su publicación en la revista *Prometo* de Ramón Gómez de la Serna, avanzadilla del vanguardismo español. Aunque no creó escuela aquí, era un movimiento antirromántico, exaltador de la ciencia y la tecnología, que buscaba romper con la sintaxis para dar "*libertad a las palabras*", algunos de los poetas del 27 sí cultivaron cierta temática futurista, como este poema a la bombilla eléctrica, de Pedro Salinas (1892-1951), incluido en su obra *Seguro Azar*.

35 BUJÍAS

*Sí, cuando quiera yo
la soltaré. Está presa
aquí arriba, invisible.
Yo la veo en su claro
castillo de cristal, y la vigilan
-cien mil lanzas- los rayos
-cien mil rayos- del sol. Pero de noche,
cerradas las ventanas
para que no la vean
-guiñadoras espías- las estrellas,
la soltaré (Apretar un botón.).
Caerá toda de arriba
a besarme, a envolverme
de bendición, de claro, de amor, pura.
En el cuarto ella y yo no más, amantes
eternos, ella mi iluminadora
musa dócil en contra
de secretos en masa de la noche
-afuera-
descifraremos formas leves, signos,
perseguidos en mares de blancura
por mí, por ella, artificial princesa, amada eléctrica.*

CUBISMO

Aunque nacido como escuela pictórica hacia 1907, el cubismo literario arrancó en 1913 gracias a Guillaume Apollinaire (1880-1918). Al igual que en la pintura, el cubismo en literatura pretende descomponer la realidad para poder conseguir a continuación con composiciones libres de imágenes, conceptos o frases. A ello tenemos que unir los famosos *caligramas* de Apollinaire, donde, la especial disposición tipográfica de los versos, conforma *imágenes visuales*.

Como representación del Cubismo literario escogemos el poema de Apollinaire, *La paloma apuñalada por el surtidor*, traducido por Agustín Bartra. Si no fuera posible que la impresión salga legible; se puede recomendar el poema *Girándula* del libro *Hélices*, de Guillermo de Torre (1900-1971).



CALIGRAMA
LA PALOMA APUÑALADA Y EL SURTIDOR
APOLLINAIRE
(traducción de Agustín Bartra)

LA PALOMA APUÑALADA Y EL SURTIDOR

Dulces figuras a y ^{paloma} das
Caros labios sonidos
MIA MAREYE
YETTE LORIE
ANNIE y tí MARIE
dónde están
oh mu
cha chas
PERO
cerca de un
surtidor que
llora y reza
esta paloma se estasia

Todos los recuerdos de esta
Oh mis amigos que se fueron a la guerra
Brotan hacia el firmamento
Y vuestras miradas en el agua dormida
Mueren melancólicamente
Dónde están Braque y Max Jacob
Dónde Derris de ojos grises como el alba

?
Dónde están Raynal Billy Dalze
Cuyos nombres se melancolizan
Como pasos en una iglesia
Dónde están Cremona que se alió
Tal vez estás ya muertos
Mi alma está llena de recuerdos
el surtidor llora sobre tu pena

LOS QUE SE HAN MARCHADO A LA GUERRA AHORA COMBATEN EN EL NORTE
Cae la noche Oh sagracito mui
Jardines donde sangra abundantemente el laurel rosa flor guerra

Como es fácil ver, la disposición de las palabras nos aproxima a las descomposiciones de las formas propias del movimiento cubista.

EXPRESIONISMO

INSOMNIO

Madrid es una ciudad de más de un millón de cadáveres (según las últimas estadísticas).

A veces en la noche yo me revuelvo y me incorporo en este nicho en que hace 45 años que me pudro, y paso largas horas oyendo gemir al huracán, o ladrar los perros, o fluir blandamente la luz de la luna. Y paso varias horas gimiendo como el huracán, ladrando como un perro enfurecido, fluyendo como la leche de la ubre caliente de una gran vaca amarilla. Y paso largas horas preguntándole a Dios, preguntándole por qué se pudre lentamente mi alma, por qué se pudren más de un millón de cadáveres en esta ciudad de Madrid, por qué mil millones de cadáveres se pudren lentamente en el mundo. Dime, ¿qué huerto quieres abonar con nuestra podredumbre? ¿Temes que se te sequen los grandes rosales del día, las tristes azucenas letales de tus noches?

Dámaso Alonso.
Hijos de la ira

SURREALISMO

Allanado el camino por el *Dadaísmo*, aparecerá un nuevo movimiento que supondrá un cambio radical en la concepción del arte y del papel del artista, pues pretende una renovación integral de ambos. A través del lema "*Changer la vie*" (*Transformar la vida*), tomado de Rimbaud, propiciará un encuentro de las doctrinas de Freud y de Marx. El Surrealismo defenderá "una liberación total del hombre": por una lado, de todos aquellos impulsos re-

primidos por el subconsciente por cuestiones sociales o morales (Freud); por otro, la liberación de una represión que ejerce sobre el hombre la sociedad burguesa (Marx).

Fue el movimiento de vanguardia que más éxito y trascendencia tuvo en España. Es difícil escoger un autor que lo represente, podríamos escoger textos de varios poetas como Aleixandre, Cernuda, Alberti, Lorca... Seleccionamos, por conocido, un fragmento del "Pequeño vals vienés", incluido en *Poeta en Nueva York* de Lorca (1898-1936). De este poema hizo una versión musical Leonard Cohen:

*En Viena bailaré contigo
con un disfraz que tenga
cabeza de río.*

*¡Mira qué orillas tengo de jacintos!
Dejaré mi boca entre tus piernas,
mi alma en fotografías y azucenas,
y en las ondas oscuras de tu andar
quiero, amor mío, amor mío, dejar,
violín y sepulcro, las cintas de este vals.*

Otra alternativa podría ser ésta:

MAX EXTRELLA: ¡Don Latino de Hispalis, grotesco personaje, te inmortalizaré en una novela!

DON LATINO: Una tragedia, Max.

MAX ESTRELLA: La tragedia nuestra no es tragedia. [...]

DON LATINO: Me estás asustando. Debías dejar esa broma.

MAX ESTRELLA: Los ultraístas son unos far-santes. El esperpentismo lo ha inventado Goya. Los héroes clásicos han ido a pasearse al Callejón del Gato.

DON LATINO: ¡Estás completamente curda!

MAX ESTRELLA: Los héroes clásicos reflejados en los espejos cóncavos dan el Esperpento. El sentido trágico de la vida española sólo puede darse con una estética sistemáticamente deformada.

DON LATINO: ¡Miau! ¡Te estás contagiando!

MAX ESTRELLA: España es una deformación grotesca de la civilización europea.

DON LATINO: ¡Pudiera! Yo me inhibo.

*Ramón del Valle-Inclán (1866-1936),
Luces de Bohemia*

POP ART

Proponemos un poema de Jaime Gil de Biedma (1929-1990):

NO VOLVERÉ A SER JOVEN

*Que la vida iba en serio
uno lo empieza a comprender más tarde
-como todos los jóvenes, yo vine
a llevarme la vida por delante.*

*Dejar huella quería
y marcharme entre aplausos
-envejecer, morir, eran tan sólo
las dimensiones del teatro.*

*Pero ha pasado el tiempo
y la verdad desagradable asoma:
envejecer, morir,
es el único argumento de la obra.*

"Poemas póstumos" 1968

NUEVAS TENDENCIAS

*Apenas él le amalaba el noema, a ella se le
agolpaba el clémiso y caían en hidromurias,
en salvajes ambonios, en sustalos exaspe-*

rantes. Cada vez que él procuraba relamar las incopelusas, se enredaba en un grimado quejumbroso y tenía que envulsionarse de cara al nóvalo, sintiendo cómo poco a poco las arnillas se espejunaban, se iban apeltronando, reduplicando, hasta quedar tendido como el trimalciato de ergomanina al que se le han dejado caer unas filulas de cariaconcia. Y sin embargo era apenas el principio, porque en un momento dado ella se tordulaba los hurgalios, consintiendo en que él aproximara suavemente su orfelunios. Apenas se entreplumaban, algo como un ulucordio los encrestoriaba, los extrayuxtaba y paramovía, de pronto era el clinón, las esterfurosa convulcante de las mátricas, la jadehollante embocapluvia del orgumio, los esproemios del merpasmo en una sobrehumítica agopausa. ¡Evohé! ¡Evohé! Volposados en la cresta del murelio, se sentía balparamar, perlinos y márulos. Temblaba el troc, se vencían las marioplumas, y todo se resolviraba en un profundo pínice, en niolamas de argutendidas gasas, en carinias casi crueles que los ordopenaban hasta el límite de las gunfías.

Julio Cortázar. (1914-1984), *Rayuela*

5.3. Antología de textos literarios en inglés

EDAD MEDIA

En correspondencia con Gonzalo de Berceo ofrecemos algunas alternativas:

Alternativa 1 (William Langland):

*In a somer sesun, whon softe was the sonne,
I schop me into a shroud, as I a scheep were;
In habite as an hermite unholy of werkes
Wente I wyde in this world wonders to here.*

(Original version)
William Langland (S. XIV)

*In a summer season when soft was the sun,
I clothed myself in a cloak as I shepherd were,
Habit like a hermit's unholy in works,
And went wide in the world wonders to hear.*

(Translation)
William Langland (S. XIV)

Alternativa 2 (Geoffrey Chaucer):

Here bygynneþ the Book of the tales of Caunterbury
Whan that aprill with his shoures soote
The droghte of March hath perced to the roote,
And bathed every veyne in swich licour
Of which vertu engendred is the flour.

(Original version)
Geoffrey Chaucer (S. XIV)

*Here begins the book of the tales of Canterbury
When April with his showers sweet with fruit
The drought of March has pierced unto the root
And bathed each vein with liquor that has power
To generate therein and sire the flower.*

(Translation)

En correspondencia con Alfonso X el Sabio:

Today ready ripe, tomorrow all to-shaken.

Henry Howard, earl of Surrey (S. XVI)

THE ARGUMENT

*God gives not Kings the style of Gods in vain,
For on his Throne his Scepter do they sway:
And as their subjects ought them to obey,
So Kings should fear and serve their God again
If then ye would enjoy a happy reign,
Observe the Statutes of your heavenly King,
And from his Law, make all your Laws to spring:
Since his Lieutenant here ye should remain,
Reward the just, be stedfast, true, and plain,
Repress the proud, maintaining aye the right,
Walk ever so, as ever in his sight,
Who guards the godly, plaguing the profane:
And so ye shall in Princely virtues shine,
Resembling right your mighty King Divine.*

James I of Scotland (S. XIV-XV)

(Un rey para un rey, un educador para un educador)

RENACIMIENTO

En correspondencia con Garcilaso de la Vega:

The Frailty and Hurtfulness of Beauty

*Brittle beauty, that nature made so frail,
Whereof the gift is small, and short the season;
Flow' ring today, tomorrow apt to fail,
Tickle treasure, abhorred of reason;
Dangerous to deal with, vain, of none avail,
Costly in keeping, past not worth two peason;
Slipper in sliding, as is an eel's tail,
Hard to obtain, once gotten, not geason;
Jewel of jeopardy that peril doth assail,
False and untrue, enticed oft to treason,
Enemy to youth; that most may I bewail.
Ah, bitter sweet, infecting as the poison,
Thou farest as fruit that with the frost is taken,*

BARROCO

Presentamos 3 textos en correspondencia con sendos autores castellanos.

En correspondencia con Góngora:

*How soon hath Time, the subtle thief of youth,
Stol'n on his wing my three-and-twentieth year!
My hasting days fly on with full career,
But my late spring no bud or blossom shew'th.*

John Milton
(1608-1674)

En correspondencia con Quevedo:

*This is my play's last scene; here heaven's
appoint
My pilgrimage's last mile; and my race,
Idly, yet quickly run, hath this last pace,
My span's last inch, my minute's latest point.*

John Donne
(1572-1631)

En correspondencia con Lope de Vega:

*From fairest creatures we desire increase,
That thereby beauty's rose might never die,
But as the ripper should by time decease,
His tender heir might bear his memory:
But thou, contracted to thine own bright eyes,
Feed'st thy light with self-substantial fuel,
Making a famine where abundance lies,
Thyself thy foe, to thy sweet self too cruel.
Thou that art now the world's fresh ornament
And only herald to the gaudy spring,
Within thine own bud buriest thy content
And, tender churl, makest waste in niggarding.*

*Pity the world, or else this glutton be,
To eat the world's due, by the grave and thee.*

William Shakespeare (1564-
1616)

NEOCLASICISMO

*MY FATHER had a small Estate in Nottinghams-
hire; I was the Third of five Sons. He sent me
to Emanuel-College in Cambridge, at Fourteen
Years old, where I resided three Years, and
applied my self close to my Studies: But the
Charge of maintaining me (although I had a
very scanty Allowance) being too great for a
narrow Fortune; I was bound Apprentice to Mr.
James Bates, an eminent Surgeon in London,
with whom I continued four Years; and my Fa-
ther now and then sending me small Sums of
Money, I laid them out in learning Navigation,
and other parts of the Mathematics, useful to
those who intend to travel, as I always believed
it would be some time or other my Fortune to
do. When I left Mr. Bates, I went down to my
Father; where, by the Assistance of him and
my Uncle John, and some other Relations, I got
Forty Pounds, and a Promise of Thirty Pounds a
Year to maintain me at Leyden: There I studied
Physics two Years and seven Months, knowing
it would be useful in long Voyages.*

"Gulliver's Travels"
Jonathan Swift (1667-1745)

(Gulliver invierte todo su tiempo y su dine-
ro en su formación, pues sabiendo que ha de
ser marino –por vocación irrenunciable- no
escatimará esfuerzos para lograrlo).

ROMANTICISMO

En correspondencia con José de Espron-
ceda:

THE TYGER

*Tyger! Tyger! burning bright
In the forests of the night,
What immortal hand or eye
Could frame thy fearful symmetry?
In what distant deeps or skies
Burnt the fire of thine eyes?
On what wings dare he aspire?
What the hand dare seize the fire?
And what shoulder, & what art,
Could twist the sinews of thy heart?
And when thy heart began to beat,
What dread hand? & what dread feet?*

William Blake (1757-1827)

Es la esencia romántica de los dos frag-
mentos lo que los une.

REALISMO

Correspondencia con Clarín (La Regenta):

*"It was the best of times, it was the worst of
times, it was the age of wisdom, it was the age
of foolishness, it was the epoch of belief, it was
the epoch of incredulity, it was the season of
Light, it was the season of Darkness, it was the
spring of hope, it was the winter of despair, we
had everything before us, we had nothing be-
fore us, we were all going direct to Heaven, we
were all going direct the other way--in short,
the period was so far like the present period,
that some of its noisiest authorities insisted
on its being received, for good or for evil, in
the superlative degree of comparison only.*

*There were a king with a large jaw and a
queen with a plain face, on the throne of En-*

gland; there were a king with a large jaw and a queen with a fair face, on the throne of France. In both countries it was clearer than crystal to the lords of the State preserves of loaves and fishes, that things in general were settled for ever."

"A Tale of two Cities"
Charles Dickens (1812-1870)

NATURALISMO

Correspondencia con Emilia Pardo Bazán y más claramente con Émile Zola:

The cold passed reluctantly from the earth, and the retiring fogs revealed an army stretched out on the hills, resting.

As the landscape changed from brown to green, the army awakened, and began to tremble with eagerness at the noise of rumors. It cast its eyes upon the roads, which were growing from long troughs of liquid mud to proper thoroughfares. A river, amber-tinted in the shadow of its banks, curled at the army's feet; and at night, when the stream had become of a sorrowful blackness, one could see across it the red, eyelike gleam of hostile camp-fires set in the low brows of distant hills.

Once a certain tall soldier developed virtues and went resolutely to wash a shirt. He came flying back from a brook waving his garment bannerlike. He was swelled with a tale he had heard from a reliable friend, who had heard it from a truthful cavalryman, who had heard it from his trustworthy brother, one of the orderlies at division headquarters. He adopted the important air of a herald in red and gold.

"We're goin' t' move t'morra--sure," he said pompously to a group in the company street. "We're goin' way up the river, cut across, an' come around in behint 'em."

The Red Badge of Courage
An Episode of the American Civil War
Stephen Crane(1871-1900)

IMPRESIONISMO

Correspondencia con el Poema de las voces de Rimbaud:

STEP BY STEP

*Neither filled with tones of red nor purple
Amaranth for summer, winter contours of the
ground reveal
Thin strands of disorderly crinkled vines
Underlining vistas of stiff brush
Remaining from what used to be unusual
profusion
Entrancing animals and birds and us... beyond
the pond.*

Betty Ann Whitney (Poet laureate 1998)

SIMBOLISMO

Correspondencia con Antonio Machado:

*'You gave me hyacinths first a year ago;
'They called me the hyacinth girl.'
-Yet when we came back, late, from the hyacinth
garden,
Your arms full, and your hair wet, I could not
Speak, and my eyes failed, I was neither
Living nor dead, and I knew nothing,
Looking into the heart of light, the silence.
Oed' und leer das Meer.*

"The Wasteland"
T.S. Eliot (1888-1965)

FUTURISMO

Correspondencia con Salinas:

A CLOUD IN TROUSERS [PART 1]

You think malaria makes me delirious?

It happened.
In Odessa it happened.

"I'll come at four," Maria promised.

Eight.
Nine.
Ten.

Then the evening
turned its back on the windows
and plunged into grim night,
scowling
Decemberish.

Vladimir Mayakovsky (1894-1930)

CUBISMO

Correspondencia con Gerardo Diego:

PICASSO

Picasso
you give us things
which
bulge: grunting lungs pumped full of sharp thick
mind

you make us shrill
presents always
shut in the sumptuous screech of
simplicity

(out of the
black unbunged
Something gushes vaguely a squeak of planes
or

between squeals of
Nothing grabbed with circular shrieking tight-
ness
solid screams whispers.)
Lumberman of the Distinct

your brain's

axe only chops hugest inherent
Trees of Ego, from
whose living and biggest

bodies lopped
of every
prettiness
you hew form truly

e.e. Cummings (1894-1962)

SURREALISMO

Correspondencia con Lorca:

COMPLETE DESTRUCTION

It was an icy day.
We buried the cat,
then took her box
and set FIRE to it
in the back yard.
Those fleas that escaped
earth and fire
died by the cold.

William Carlos Williams (1883-1963)

POP ART

Correspondencia con Jaime Gil de Biedma:

THE BALD SOPRANO (1950)

SCENE: A middle-class English interior, with English armchairs. An English evening. Mr. Smith, an Englishman, seated in his English armchair and wearing English slippers, is smoking his English pipe and reading an English newspaper, near an English fire. He is wearing English spectacles and a small gray English mustache. Beside him, in another English armchair, Mrs. Smith, an Englishwoman, is darning some English socks. A long moment of English silence. The English clock strikes 17 English strokes.

MRS. SMITH: *There, it's nine o'clock. We've drunk the soup, and eaten the fish and chips, and the English salad. The children have drunk English water. We've eaten well this evening. That's because we live in the suburbs of London and because our name is Smith.*

MR. SMITH [*continues to read, clicks his tongue.*]

MRS. SMITH: *Potatoes are very good fried in fat; the salad oil was not rancid. The oil from the grocer at the corner is better quality than the oil from the grocer across the street. It is even better than the oil from the grocer at the bottom of the street. However, I prefer not to tell them that their oil is bad.*

MR. SMITH [*continues to read, clicks his tongue.*]

MRS. SMITH: *However, the oil from the grocer at the corner is still the best.*

MR. SMITH [*continues to read, clicks his tongue.*]

MRS. SMITH: *Mary did the potatoes very well, this evening. The last time she did not do them well. I do not like them when they are well done.*

MR. SMITH [*continues to read, clicks his tongue.*]

MRS. SMITH: *The fish was fresh. It made my mouth water. I had two helpings. No, three helpings. That made me go to the w.c. You also had three helpings. However, the third time you took less than the first two times, while as for me, I took a great deal more. I eat better than you this evening. Why is that? Usually, it is you who eats more. It is not appetite you lack.*

MR. SMITH [*clicks his tongue.*]

MRS. SMITH: *But still, the soup was perhaps a little too salt. It was saltier than you. Ha, ha, ha. It also had too many leeks and not enough onions. I regret I didn't advise Mary to add some aniseed stars. The next time I'll know better.*

Eugene Ionescu (1909-1994)

5.4. Antología de textos literarios en francés

EDAD MEDIA

Para la vidriera gótica.- (La Sainte Chapelle de París) que está prevista para la entreplanta incluimos un texto filosófico que dé la idea de elevarnos hacia Dios.

LA BALLADE DES PENDUS

*Frères humains qui après nous vivez
N'ayez les coeurs contre nous endurciz,
Car, ce pitié de nous pauvres avez,
Dieu en aura plus tost de vous merciz.
Vous nous voyez ci, attachés cinq, six
Quant de la chair, que trop avons nourrie,
Elle est piéca devorée et pourrie,
Et nous les os, devenons cendre et pouldre.
De nostre mal personne ne s'en rie:
Mais priez Dieu que tous nous vueille absouldre!*

*Se frères vous clamons, pas n'en devez
Avoir desdain, quoy que fusmes occiz
Par justice. Toutefois, vous savez
Que tous hommes n'ont pas le sens rassiz;
Excusez nous, puis que sommes transsis,
Envers le filz de la Vierge Marie,
Que sa grâce ne soit pour nous tarie,
Nous préservant de l'infemale fouldre
Nous sommes mors, ame ne nous harie;
Mais priez Dieu que tous nous vueille absouldre!*

*La pluye nous a débuez et lavez,
Et le soleil desséchez et noirciz:
Pies, corbeaulx nous ont les yeulx cavez
Et arraché la barbe et les sourciz.
Jamais nul temps nous ne sommes assis;
Puis ca, puis là, comme le vent varie,
A son plaisir sans cesser nous charie,
Plus becquetez d'oiseaulx que dez à couldre.
Ne soyez donc de nostre confrarie;
Mais priez Dieu que tous nous vueille absouldre!*

*Prince Jhésus, qui sur tous a maistrie,
Garde qu'Enfer n'ait de nous seigneurie;
A luy n'avons que faire ne que soudre.
Hommes, icy n'a point de mocquerie;
Mais priez Dieu que tous nous vueille ab-
soudre!*

Villon (François de Montcorbier 1431-?)

Para incluirse en el aula del Románico y el Gótico (Giotto) nos valdremos de La Chanson de Roland.

LA CHANSON DE ROLAND:

« La mort de Roland »

CLXXIII.

*Alors Roland sent que la mort le travaille,
Qu'elle lui descend de la tête jusque dans le
corps.*

*Il a couru jusque sous un pin,
Il se couche sur l'herbe verte, face contre terre,
Dessous lui il met son épée et son olifant.
Il tourne le visage vers la gent païenne.
Il fait cela car il veut surtout*

Que Charles dise, ainsi que tous ses gens :

« Le noble Comte est mort en conquérant. »

*Il se frappe la poitrine, à petits coups, plusieurs fois.
Pour demander le pardon de ses péchés il tend
son gant vers Dieu.*

VESTÍBULO DE LOS DESNUDOS

Para el Vestíbulo de la desnudez dedicado a la obsesión por el cuerpo elegimos este texto de Ronsard (1524-1585):

UNE BEAUTÉ DE QUINZE ANS ENFANTINE

*Une beauté de quinze ans enfantine,
Un or frisé de maint crêpe anneau,
Un front de rose, un teint damoiselet,
Un ris qui l'âme aux Astres achemine ;*

*Une vertu de telle beauté digne,
Un col de neige, une gorge de lait,*

*Un cœur jà mûr en un sein verdelet,
En Dame humaine une beauté divine ;*

*Un œil puissant de faire jours les nuits,
Une main douce à forcer les ennuis,
Qui tient ma vie en ses doigts enfermée ;*

*Avec un chant découpé doucement
Or' d'un souris, or' d'un gémissement,
De tels sorciers ma raison fut charmée.*

Les Amours de Cassandre (1552)

AMOURETTE

*Je veux mourir pour tes beautés, Maîtresse
Je veux mourir pour tes beautés, Maîtresse,
Pour ce bel oeil, qui me prit à son hain,
Pour ce doux ris, pour ce baiser tout plein
D'ambre et de musc, baiser d'une Déesse.*

*Je veux mourir pour cette blonde tresse,
Pour l'embonpoint de ce trop chaste sein,
Pour la rigueur de cette douce main,
Qui tout d'un coup me guérit et me blesse.*

*Je veux mourir pour le brun de ce teint,
Pour cette voix, dont le beau chant m'étreint
Si fort le coeur que seul il en dispose.
Je veux mourir ès amoureux combats,
Soulant l'amour, qu'au sang je porte enclose,
Toute une nuit au milieu de tes, bras.*

Premier livre des Amours

RENACIMIENTO

Para incluir en el aula de Leonardo da Vinci (Siglos XV y XVI) y la creatividad y el interés por todo proponemos:

ESSAIS, AVERTISSEMENT AU LECTEUR

*« Je suis moi-même la matière de mon livre »
Montaigne (1533-1592)*

En el caso de El Bosco y la Utopía del Humanismo o la anticipación, el querer lo que aún no nos corresponde hemos pensado en "Cyrano de Bergerac", de Molière:

VOYAGE DANS LA LUNE

Je retombai de plus belle au dessein de monter à la lune...J'avais fait une machine que je m'imaginai capable de m'élever autant que je voudrais en sorte que rien de tout ce que j'y croyais nécessaire n'y manquant, je m'assis dedans et me précipitai en l'air du haut d'une roche. Mais parce que je n'avais pas bien pris mes mesures, je culbutai rudement dans la vallée.

Cyrano de Bergerac (1619-1655)

Para el aula de Tiziano pensando en su lema: A la sombra de quien manda y hablar bien del poder tenemos:

DISCOURS DE LA SERVITUDE VOLONTAIRE

« Il n'est pas bon d'avoir plusieurs maîtres ; n'en ayons qu'un seul ; Qu'un seul soit le maître, qu'un seul soit le roi »

Étienne de La Boétie

Ya para el Greco, y su exaltación de lo trascendente en lo religioso, tomamos:

PENSÉES.-II.- MARQUES DE LA VÉRITABLE RELIGION

Il faut pour faire qu'une Religion soit vraie qu'elle ait connu notre nature. Car la vraie nature de l'homme, son vrai bien, la vraie vertu, et la vraie Religion sont choses dont la connaissance est inséparable. Elle doit avoir connu la grandeur et la bassesse de l'homme, et la raison de l'un et de l'autre. Quelle autre Religion que la Chrétienne a connu toutes ces choses ?

Nulle Religion que la nôtre n'a enseigné

que l'homme naît en péché. Nulle secte de Philosophes ne l'a dit. Nulle n'a donc dit vrai.

Blaise Pascal (1623-1662)

BARROCO

Empezamos con Caravaggio y sus extremos de luz y oscuridad para el que proponemos lo siguiente:

« Dieux ! ne puis-je savoir si j'aime ou si je hais »

HERMIONE:

Où suis-je ? Qu'ai-je fait ? Que dois-je faire encore ?

Quel transport me saisit ? Quel chagrin me dévore ?

Errante, et sans dessein, je cours dans ce palais.

Ah ! Ne puis-je savoir si j'aime ou si je hais ? Le cruel ! De quel oeil il m'a congédiée !

Sans pitié, sans douleur au moins étudiée.

L'ai-je vu se troubler et me plaindre un moment ?

En ai-je pu tirer un seul gémissement ?

Muet à mes soupirs, tranquille à mes alarmes, Semblait-il seulement qu'il eût part à mes larmes ?

Et je le plains encore ! Et, pour comble d'ennui, Mon coeur, mon lâche coeur s'intéresse pour lui

Je tremble au seul pense

Jean Racine (1639-1699)

(Hermione, dans Andromaque, V, 1)

Para el aula de Velázquez y su interés por los grandes y por los míseros:

FABLES.-LIVRE IV.FABLE 14

LE RENARD ET LE BUSTE

Les grands, pour la plupart, sont masques de théâtre;

Leur apparence impose au vulgaire idolâtre.

*L'âne n'en sait juger que par ce qu'il en voit:
Le renard, au contraire, à fond les examine,
Les tourne de tout sens; et, quand il s'aperçoit
Que leur fait n'est que bonne mine,
Il leur applique un mot qu'un buste de héros
Lui fit dire fort à propos.
C'était un buste creux, et plus grand que
nature.*

*Le renard, en louant l'effort de la sculpture:
«Belle tête, dit-il, mais de cervelle point.»
Combien de grands seigneurs sont bustes en
ce point!*

Jean de La Fontaine (1621-1695)

Siguiendo con el Siglo de Oro español, en relación con la muerte:

SERMON SUR LA MORT

« Qu' est-ce que cent ans ? Qu' est-ce que mille ans, puisqu'un seul moment les efface ? »

Bossuet (1627-1704)

Acabamos el barroco con Rembrandt y su capacidad de observación relacionándolo con el realismo de Colbert.

LETTRES, INSTRUCTIONS ET MÉMOIRES DE COLBERT. APPENDICE.

Et d'autant que nous connoissons clairement que la félicité des peuples consiste, nos seulement en la diminution considérable des impositions que nous leur avons accordée depuis deux ou trois années, mais beaucoup plus au rétablissement du commerce de nostre royaume, par le moyen duquel seul l'abondance attirée au dedans et servir non au luxe et à la profusion d'un petit nombre, comme celle que provenoit cydevant de la dissipation de nos finances.

Colbert, Jean Baptiste (1619-1683).

NEOCLASICISMO

Pensamos con David, La Ilustración y el racionalismo de las normas:

LE CONTRAT SOCIAL (1762)

La volonté générale peut seule diriger les forces de l'État selon la fin de son institution, qui est le bien commun; car, si l'opposition des intérêts particuliers a rendu nécessaire l'établissement des sociétés, c'est l'accord de ces mêmes intérêts qui l'a rendu possible. C'est ce qu'il y a de commun dans ces différents intérêts qui forme le lien social; et s'il n'y avait pas quelque point dans lequel tous les intérêts s'accordent, nulle société ne saurait exister. Or, c'est uniquement sur cet intérêt commun que la société doit être gouvernée.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

GOYA

Para tratar sobre la sinceridad en el optimismo y en el pesimismo hemos elegido los siguientes textos:

PENSÉES SUR L'INTERPRÉTATION DE LA NATURE

AUX JEUNES GENS QUI SE DISPOSENT A L'ÉTUDE DE LA PHILOSOPHIE NATURELLE :

Jeune homme, prends et lis. Si tu peux aller jusqu'à la fin de cet ouvrage, tu ne seras pas incapable d'en entendre un meilleur. Comme je me suis moins proposé de t'instruire que de t'exercer, il m'importe peu que tu adoptes mes idées ou que tu les rejettes, pourvu qu'elles emploient toute ton attention. Un plus habile t'apprendra à connaître les forces de la nature; il me suffira de t'avoir fait essayer les tiennes. Adieu.

Denis Diderot

LETTRE SUR LE COMMERCE DES LIVRES

Mais avant tout, songez, monsieur, que sans parler de la légèreté indécente dans un homme public à dire, en quelque circonstance que ce soit, que si l'on vient à reconnaître qu'on a pris un mauvais parti, il n'y aura qu'à revenir sur ses pas et défaire ce que l'on aura fait, manière indigne et stupide de se jouer de l'état et de la fortune des citoyens, songez, dis-je, qu'il est plus fâcheux de tomber dans la pauvreté que d'être né dans la misère; que la condition d'un peuple abruti est pire que celle d'un peuple brute; qu'une branche de commerce égarée est une branche de commerce perdue; et qu'on fait en dix ans plus de mal qu'on n'en peut réparer en un siècle. Songez que plus les effets d'une mauvaise police sont durables, plus il est essentiel d'être circonspect, soit qu'il faille établir, soit qu'il faille abroger; et dans ce dernier cas, je vous demanderai s'il n'y aurait pas une vanité bien étrange, si l'on ne ferait pas une injure bien gratuite à ceux qui nous ont précédés dans le ministère, que de les traiter d'imbéciles sans s'être donné la peine de remonter à l'origine de leurs institutions, sans examiner les causes qui les ont suggérées, et sans avoir suivi les révolutions favorables ou contraires qu'elles ont éprouvées.

Denis Diderot

DÉSASTRE DE LISBONNE (TOUT EST BIEN)

« Un jour tout sera bien, voilà notre espérance ; Aujourd'hui tout est bien, voilà l'illusion ».

Voltaire (1694-1778)

EL ROMANTICISMO

Para las emociones, los sentimientos de Delacroix o para ver las cosas tal como son:

LES FEUILLES D'AUTOMNE

*Si vous n'avez jamais senti la frénésie
De voir la main qu'on veut par d'autres mains*

*choisie,
De voir le coeur aimé battre sur d'autres
coeurs ;
Si vous n'avez jamais vu d'un oeil de colère
La valse impure, au vol lascif et circulaire,
Effeuille en courant les femmes et les fleurs ; [...]
Vous n'avez point aimé, vous n'avez point
souffert !*

Victor Hugo

IMPRESIONISMO

Para el aula de Cézanne o las cosas como nosotros queremos verlas.

LES FLEURS DU MAL (1869)

*Ah! que le monde est grand à la clarté des lampes!
- Aux yeux du souvenir que le monde est petit!*

Charles Baudelaire (1821-1867)

La de Renoir y la naturalidad de los colores es fácil relacionarla con Emile Zola.

LA CURÉE

*De l'autre côté de ce miroir clair, les deux îles,
entre lesquelles le pont qui les joint faisait une
barre grise, dressaient leurs falaises aimables,
alignaient sur le ciel pâle les lignes théâtrales
de leurs sapins, de leurs arbres aux feuillages
persistants, dont l'eau reflétait les verdure
noires, pareilles à des franges de rideaux
savamment drapées au bord de l'horizon. Ce
coin de nature, ce décor qui semblait fraîchement
peint, baignait dans une ombre légère,
dans une vapeur bleuâtre qui achevait de
donner aux lointains un charme exquis, un air
d'adorable fausseté. Sur l'autre rive, le Châlet
des îles, comme verni de la veille, avait des
luisants de joujou neuf ; et ces rubans de sable
jaune, ces étroites allées de jardin, qui serpentent
dans les pelouses ...*

Émile Zola (1840-1902)

Para Van Gogh o Gauguin y su mundo visto a través de la locura hemos pensado en Rimbaud y sus "Les voyelles" (las volcales)

*A noir, E blanc, I rouge, U vert, O bleu :
voyelles,
Je dirai quelque jour vos naissances latentes :
A, noir corset velu des mouches éclatantes
Qui bombinent autour des puanteurs cruelles,*

*Golfes d'ombre ; E, candeur des vapeurs et
des tentes,
Lances des glaciers fiers, rois blancs, frissons
d'ombelles ;
I, pourpres, sang craché, rire des lèvres belles
Dans la colère ou les ivresses pénitentes ;*

*U, cycles, vibrations divins des mers virides,
Paix des pâtis semés d'animaux, paix des
rides
Que l'alchimie imprime aux grands fronts
studieux ;*

*O, suprême Clairon plein des strideurs étranges,
Silence traversés des Mondes et des Anges :
- O l'Oméga, rayon violet de Ses Yeux !*

FUTURISMO

«Un projectile, animé d'une vitesse initiale .../... [de] dix mille mètres à la seconde, ne peut plus « tomber » ! Son mouvement de translation, combiné avec l'attraction terrestre, en fait un mobile destiné à toujours circuler autour de notre globe. »

Chap. XIII. « Les Cinq Cents Millions de la Bégum » (1879)

Une détonation épouvantable, inouïe, sur-humaine, dont rien ne saurait donner une idée, ni les éclats de la foudre, ni le fracas des éruptions, se produisit instantanément. Une immense gerbe de feu jaillit des entrailles du sol comme d'un cratère. La terre se souleva,

et c'est à peine si quelques personnes purent un instant entrevoir le projectile fendant victorieusement l'air au milieu des vapeurs flamboyantes.

Chap. XXVI

"De la terre à la lune"

EXPRESIONISMO

Para acompañar las pinturas de Munch, Kirchner o Grosz presentamos este texto de Anatole France (1844-1924):

LES SEPT FEMMES DE LA BARBE-BLEUE ET AUTRES CONTES MERVEILLEUX

31.-*Pour lui ôter le goût d'une boisson trop aimée, il lui mit de l'herbe aux chats dans ses bouteilles. Elle crut qu'il voulait l'empoisonner, bondit sur lui et lui planta trois pouces d'un couteau de cuisine dans le ventre. Il en pensa mourir, mais ne se départit point de sa douceur coutumière. «Elle est, disait-il, plus à plaindre qu'à blâmer.» Un jour qu'on avait oublié de fermer la porte du cabinet des princesses infortunées, Jeanne de la Cloche y entra tout égarée, à son habitude, et voyant les figures peintes sur la muraille dans l'attitude de la douleur et près de rendre l'âme, elle les prit pour des femmes véritables et s'enfuit épouvantée dans la campagne, en criant au meurtre. Entendant la Barbe-Bleue, qui l'appelait et courait à sa poursuite, elle se jeta, folle de terreur, dans la pièce d'eau et s'y noya. Chose difficile à croire et pourtant certaine, son époux fut affligé de cette mort, tant il avait l'âme pitoyable.*

405.-*Il y a vingt ans, répondit le solitaire, étant aubergiste à l'orée d'un bois, sur une route abandonnée, je vis, un jour, dans un champ, trois petits enfants qui glanaient ; je les attirai dans ma maison, leur fis boire du vin, les égorgeai pendant leur sommeil, les coupai par morceaux et les salai. Le Seigneur, regardant vos mérites, les ressuscita par votre intervention. En les voyant sortir du saloir, je fus glacé*

de terreur : sur vos exhortations, mon coeur se fondit ; j'éprouvai un repentir salutaire, et, fuyant les hommes, me rendis sur cette montagne où je consacrai mes jours à Dieu. Il répandit sa paix sur moi.

SURREALISMO

Frente a lo irracional de nuestros sueños los siguientes textos de André Breton:

EXTRAIT DE «LE RÉVOLVER À CHEVEUX BLANC»

Je connais le désespoir dans ses grandes lignes. Le désespoir n'a pas d'ailes, il ne se tient pas nécessairement à une table desservie sur une terrasse, le soir, au bord de la mer. C'est le désespoir et ce n'est pas le retour d'une quantité de petits faits comme des graines qui quittent à la nuit tombante un sillon pour un autre. Ce n'est pas la mousse sur une pierre ou le verre à boire. C'est un bateau criblé de neige, si vous voulez, comme les oiseaux qui tombent et leur sang n'a pas la moindre épaisseur. Je connais le désespoir dans ses grandes lignes. Une forme très petite, délimitée par un bijou de cheveux. C'est le désespoir. Un collier de perles pour lequel on ne saurait trouver de fermoir et dont l'existence ne tient pas même à un fil, voilà le désespoir. Le reste, nous n'en parlons pas.

PREMIER MANIFESTE SURREALISTE :

« Je crois à la résolution future de ces deux états, en apparence si contradictoires, que sont le rêve et la réalité, en une sorte de réalité absolue, la surréalité [...] c'est à sa conquête que je vais.»

CUBISMO

En el aula de Picasso la obra de Guillaume Apollinaire (Rome 1880 - Paris 1918)



Calligramme.- La colombe Poignardée et le Jet d'eau

Otra opción sería el Calligramme.- La mandoline i' oeillet et le bambou:



ARTE ABSTRACTO

Para Miró y Kandinsky y el esfuerzo por comprender, vamos a contar con un texto de "La condition humaine", André MALRAUX (1901-1976):

« Ne trouvez-vous pas d'une stupidité caractéristique de l'espèce humaine qu'un homme qui n'a qu'une vie puisse la perdre pour une idée ? »

« Ce qui les fascine dans cette idée, voyez-vous, ce n'est pas le pouvoir réel, c'est l'illusion du bon plaisir. Le pouvoir du roi, c'est de gouverner, n'est-ce pas ? Mais l'homme n'a pas envie de gouverner : il a envie de contraindre, vous l'avez dit. D'être plus qu'un homme, dans un monde d'hommes. Echapper à la condition humaine, vous disais-je. Non pas puissant : tout-puissant. La maladie chimérique, dont la

volonté de puissance n'est que la justification intellectuelle, c'est la volonté de déité : tout homme rêve d'être dieu. »

POP ART

Vamos elegir entre algunos de los siguientes fragmentos para acompañar a Warhol y a Liechtenstein.

*Il faut boire jusqu'à l'ivresse sa jeunesse
Car tous les instants de nos vingt ans nous
sont comptés
Et jamais plus le temps perdu ne nous fait
face*

Charles Aznavour
Paroles de la chanson
Sa jeunesse

*L'adolescence est le seul temps où l'on ait
appris quelque chose.*

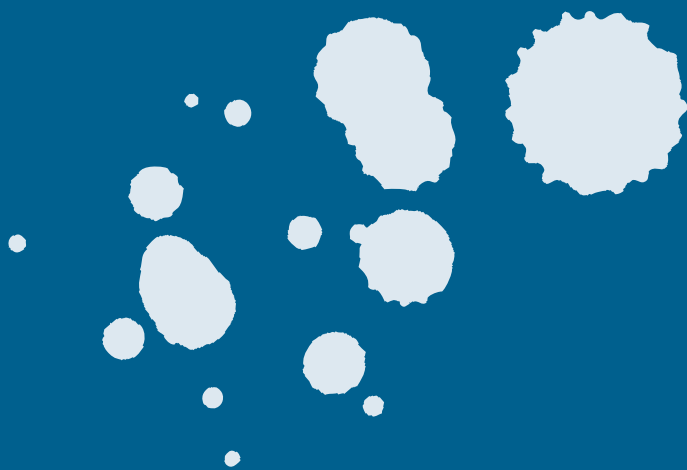
Marcel Proust Extrait de
A l'ombre des jeunes filles en fleurs

*La maladie de l'adolescence est de ne pas
savoir ce que l'on veut et de le vouloir cepen-
dant à tout prix.*

Philippe Sollers Extrait
de Le défi

*Les adolescents sont des jeunes gens qui ma-
nifestent leur soif d'originalité en s'habillant
tous exactement de la même façon.*

Anonyme



www.pearsoned.com.au

6

Sección de cine y formación

6.1. Innovaciones metodológicas

Las plantearemos en dos partes: En la primera se explicará en síntesis como trabajamos la cinematografía como recurso docente. En la segunda explicaremos lo relativo a la producción de cortometrajes en vídeo.

6.1.1 La historia del cine como recurso docente:

En este proyecto de artes se inserta la Historia del Cine como arte y como recurso didáctico, contemplado en su contexto histórico, con la óptica de un análisis multidisciplinar y de una educación en valores. La filmografía de género en secuencias se convierte en un eficaz recurso didáctico. Este enfoque permite una economía de tiempos y contenidos, minimizando los “tiempos muertos” propios de los recursos audiovisuales.

Metodología:

- 1) Desde el departamento de Geografía e Historia se propone un tema o un género de la historia del cine, género de ciencia-ficción.
- 2) Se hace una selección de unas 20 películas ordenadas cronológicamente para componer una filmografía.
- 3) De esas películas se hace una selección de secuencias minutadas.
- 4) Se prueban esas secuencias proyectándolas experimentalmente al alumnado

bajo la forma de cine fórum.

- 5) Se realizan una serie de proyecciones para profesores en las que miembros de distintos departamentos las analizan desde el punto de vista cinematográfico, curricular y de educación en valores.
- 6) Los profesores de distintas áreas producen materiales de texto e imagen para proponer actividades y recursos multidisciplinarios al alumnado. Se pretenden mostrar así los problemas desde distintos ángulos superando la compartimentación curricular.
- 7) Los materiales impresos consisten en un dossier de cada película, con cartel, ficha técnica y explicaciones acerca de la misma como film y en su época. Además se expone su valor para la educación en valores y una serie de comentarios de los profesores, a lo que se suman indicaciones didácticas para otros profesores y posibles recursos de utilidad para trabajar con el alumnado.
- 8) El material digital consiste en un montaje de secuencias y presentaciones de las películas que resumen los contenidos del dossier impreso.
- 9) Se realizan nuevos cine forum con los materiales desarrollados y la participación de profesores de distintas áreas con el alumnado.
- 10) Se utiliza el material ya de forma curricular y en el marco de una programación de aula.
- 11) Compartimos la experiencia en jornadas de cine y educación.

A continuación presentamos un cuadro en el que se enumera la filmografía objeto de nuestro estudio y de su utilización con el alumnado, incluso más allá de este instituto.

GUÍA DE SECUENCIAS Y MINUTAJE PARA EL PROFESORADO

TÍTULO/TEMA	SECUENCIAS	INICIO	FINAL	DURACIÓN
1. <i>Metrópolis</i> Alemana, 1927. De Fritz Lang. <i>Ciudad del futuro:</i> <i>Máquinas, sociedad y</i> <i>política.</i> VHS	-Subsuelo de Metrópolis a la hora del cambio de turno de los obreros. -Vida de los ingenieros en la superficie. -Accidente en el subsuelo. -Vistas de los rascacielos y del tráfico aéreo de Metrópolis.	0´	12´20"	12´20"
2. <i>Vida Futura</i> Británica, 1936. De William Cameron. <i>El mundo del futuro:</i> <i>Guerra y destrucción;</i> <i>ciencia y progreso.</i> VHS	-En plenas navidades la prensa avisa de la inminencia de una guerra. -La guerra estalla, se hace interminable, provoca epidemias y destruye la civilización.	0´	21"	21´
3. <i>Ultimátum a la Tierra</i> USA, 1951. De Robert Wise <i>Terror nuclear y</i> <i>amenaza alienígena.</i> VHS	-Llegada del "platillo volante" a Washington, malentendido y disparos de soldados.	0´	14´20"	14´20"
4. <i>La Guerra de los</i> <i>Mundos</i> USA, 1952. De Byron Haskins <i>Invasión extraterrestre.</i> VHS	-Fracasan las últimas esperanzas de la humanidad de rechazar a los marcianos cuando sus naves resisten el lanzamiento contra ellas de la bomba H por un ala volante.			6´
5. <i>La invasión de los</i> <i>ladrones de cuerpos.</i> USA, 1955. De Don Siegel. <i>Cuando nuestros</i> <i>familiares y amigos</i> <i>dejan de serlo y se</i> <i>convierten en extraños.</i> VHS	-Unas grandes vainas provocan el sueño de las personas y de ellas salen cuerpos que replican al humano más próximo, que mientras duerme, pierde la vida. -Masas de falsos humanos, sin sentimientos, persiguen a los pocos supervivientes que quedan.			12´

<p>6. <i>Planeta Prohibido</i> USA, 1956. De Fred Mac Leod Wilcox. <i>Exploración del Espacio y descubrimiento de una civilización superior extinguida.</i> VHS</p>	<p>-Los terrícolas estudian el ingenio que fabricaron los alienígenas en su propio mundo y que acabó con todos ellos.</p>			14´
<p>9. <i>Fahrenheit 451</i> Británica, 1966. De Francois Truffaut. <i>El poder político totalitario impide la cultura para que los hombres no puedan pensar.</i> VHS</p>	<p>-Un coche de bomberos acude a toda velocidad a hacer su trabajo: quemar libros.</p>	0´	8´	8´
<p>8. <i>El Planeta de los simios</i> USA, 1968. De Franklin Schaeffner. <i>Autodestrucción nuclear y humanidad sometida por animales más evolucionados.</i> DVD</p>	<p>- Los 3 astronautas de la NASA que se estrellaron en un planeta desconocido los exploran encontrando vida humana degenerada y una civilización de simios que los cazan. -El único que sobrevive descubre la Estatua de la Libertad semienterrada: ese mundo era la Tierra en el futuro.</p>	1-1/1-9		25´10” 4´ 38´45” Total
<p>7. <i>2001: Una Odisea del Espacio</i> Británica, 1968. De Stanley Kubrick <i>El origen y el destino del hombre como especie creada por una civilización superior.</i> DVD</p>	<p>- Un grupo de simios se vuelven inteligentes al tocar un misterioso monolito hace 4 millones de años. Al empezar el siglo XXI una lanzadera espacial llega hasta una estación orbital desde donde un científico habla con su hija mediante videoconferencia.</p>	1-2/1-6		25´10”34´45”
<p>11. <i>La amenaza de Andrómeda</i> USA, 1970. De Robert Wise <i>Un peligro invisible proveniente del Espacio.</i> VHS</p>	<p>-Todos los habitantes de un pueblo de Estados Unidos son encontrados muertos por unos científicos con trajes herméticos.</p>			14´20”

10. <i>Cuando el destino nos alcance</i> USA, 1973. De Richard Fleisher. <i>Seremos tantos los de nuestra especie que ésta se alimentará de sí misma.</i> VHS	-Un Nueva York superpoblado reparte el hambre y la miseria entre sus habitantes del siglo XXI.	0'	7'27"	7'27"
12. <i>Encuentros en la Tercera Fase</i> USA, 1977. De Steven Spielberg <i>Una civilización extraterrestre contacta con la humanidad.</i> DVD	-Una serie de inexplicables fenómenos se producen en distintos lugares de la Tierra. -En un lugar secreto tiene lugar el encuentro entre los extraterrestres y los científicos humanos.	1-2/1-3 1-5 1-7/1-8 1-19/1-27		12'30" 2'20" 7'30" 40'30" 62'50" Total
13. <i>Alien, El Octavo Pasajero</i> USA, 1979. De Ridley Scott. <i>Formas de vida y terror en el Espacio profundo.</i> VHS	-Un tripulante de la nave comercial Nostromo es atacado por un parásito. -Aunque esa criatura muere es atacado desde su interior, de donde surge un pequeño monstruo. -Un técnico de mantenimiento de esa nave es sorprendido por aquél, que ha crecido increíblemente y lo mata.			41'30"
14. <i>Blade Runner</i> USA, 1982. De Ridley Scott. <i>Las criaturas del Hombre, que por jugar a Dios, se vuelven contra él.</i> VHS	-Explicación de lo que son los replicantes y los Blade Runner e imágenes de Los Ángeles en el siglo XXI.	0'	9'22"	9'22"
15. <i>1984</i> Británica, 1984. De Robert Radford. <i>La libertad individual aplastada por el Gran Hermano.</i> VHS	-Dos minutos de odio contra el traidor que se ha vuelto contra el Gran Hermano.	0'	7'14"	7'14"
16. <i>Terminator</i> USA, 1984. De James Cameron. <i>En el Presente se decide el combate que se libra en el Futuro entre los hombres y las máquinas que se han vuelto contra ellos.</i> VHS	-Sarah Connor, horrorizada, sufre un ataque de un desconocido al tiempo que otro la defiende contra aquél y le dice que el primero es una máquina enviada desde el futuro para asesinarla.	1-1/1-5 1-11/1-12 1-28		16'30" 5'20" 3 24'50" Total

<p>17. <i>Parque Jurásico</i> USA, 1993. De Steven Spielberg.</p> <p><i>La resurrección de los "monstruos" provocada por los hombres se vuelve contra ellos.</i> VHS</p>	<p>-Unos paleontólogos, invitados a un parque temático ven en él especies extinguidas hace millones de años. -Se les explica la ingeniería genética que ha permitido ese "milagro".</p>			14'
<p>18. <i>El Show de Truman</i> USA, 1998. De Peter Weir.</p> <p><i>La Televisión, como un nuevo Dios, crea y vigila a la persona jugando con su destino hasta que ésta lo descubre y se rebela.</i> DVD</p>	<p>-Los personajes de un programa de televisión de máxima audiencia hablan de su trabajo en él. -Truman descubre un día que todas las personas de su ciudad están pendientes de él, como en una conspiración.</p>	1-1/1-2 1-8 1-11		5' 7'10" 9' 21'10" Total
<p>19. <i>Matrix</i> USA, 1999. De los hermanos Wachowski. <i>La realidad virtual creada por la inteligencia artificial domina la existencia humana.</i> DVD</p>	<p>-Un hombre es ayudado por unos desconocidos para salvarse de otros que le persiguen. Le llevan a un lugar extraño y le hacen saber que su mundo es un colosal programa de realidad virtual que recrea el mundo del pasado por unas máquinas que dominan el mundo y lo usan para controlar a los hombres, que son cultivados por ellas para extraerles su energía.</p>	1-5	1-12	30'
<p>20. <i>Inteligencia Artificial</i> USA, 2001. De Steven Spielberg <i>El cuento de Pinocho o la máquina que se creía humana.</i> DVD</p>	<p>-En el siglo XXI un científico propone crear androides con capacidad para amar al servicio de las personas necesitadas de cariño. -Un niño, David, viaja a Manhattan, cubierto por el mar, donde no acepta que él no es más que una máquina.</p>	1-1 1-21/1-25		6' 50" 15'20" 22' Total

6.1.2 La producción de cortometrajes

No nos conformamos con utilizar la cinematografía como recurso docente sino que también contemplamos en esta sección del proyecto producir trabajos propios, de carácter escolar.

Nuestro criterio no ha sido el de dar al alumnado facilidades para grabar historias que se les puedan ir ocurriendo, sino insertar cada corto, documental o de ficción, en el tema de la exposición de reproducciones de obras de arte. Hay por tanto una conexión directa entre el aula y los cortometrajes en vídeo producidos en el instituto.

Si reflexionamos a través de la adolescencia a través de las artes por qué no hacerlo también desde lo audiovisual. Así, de los temas tratados en las aulas decoradas, grupos de alumnos y alumnas harían cortos según su forma de entender dichos temas relativos al arte y a sus propias edades.

Con esa finalidad, los chicos y chicas participantes ejercen de cámaras, actores, guionistas, directores, etc... participando incluso en la promoción del corto. La calidad primará sobre la cantidad de trabajos, para lo cual contamos con el asesoramiento teórico-práctico de algún profesional.

Metodología:

- 1) Se consigue la colaboración de un profesional para que nos sirva de asesor técnico que enseña a los participantes a adquirir conocimientos y destrezas, ideas propias y autonomía a la hora de hacer un producto audiovisual y se recaban los muy limitados recursos del instituto para que se haga, con la autorización y apoyo de la Dirección del centro.
- 2) Se crea una actividad formativa en horario de tarde, bajo la forma de un curso-taller de cine, acogida al plan de apertura del centro.

3) En una primera reunión, los chicos y chicas interesados, incluidos algunos antiguos alumnos y alumnas, eligen un tema con la técnica del "torbellino de ideas".

4) El corto que se va a producir será la expresión audiovisual en lenguaje cinematográfico de lo que se hace en lenguaje pictórico en las aulas decoradas. De hecho se presenta como parte de la proyección audiovisual de uno de los espacios decorados de la escuela-museo.

5) A todos los participantes, por ser menores de edad, se les pide autorización expresa y por escrito de sus padres y madres para ser grabados.

6) En una nueva reunión se opta por el género que se elegirá, sea documental o de ficción y se reparten las funciones de dirección, guionista, cámara, etc...

7) Se dedican varias sesiones para elaborar el guión, el storyboard y planificar el corto.

8) Se procede al rodaje, en horario de mañana o de tarde, según convenga, y sin alterar el funcionamiento ordinario del instituto.

9) Terminado el rodaje, pasamos a posproducción elaborando los chicos regletas de minutaje de cada toma y secuencia filmada para pasar al montaje con programas informáticos.

10) Se diseña un cartel y carátula con la ayuda del profesorado de Expresión Plástica.

11) Se pasa a la promoción mediante una serie de acciones:

- Presentación (por el coordinador del proyecto de artes, alumnos autores del corto y el asesor técnico) y proyección del corto en las Jornadas de Cine y Educación que se celebran anualmente en la Facultad de Ciencias de la Información y la Comunicación de la Universidad de Sevilla, de las que somos colaboradores habituales.

- Presentación y proyección en la televisión local.

- Preparación de una proyección de todos los cortos del instituto en el teatro municipal.

12) Se entregan diplomas a los autores de esta producción audiovisual del instituto.

Veamos algunas imágenes sobre un próximo corto, "La baraja", relacionado con el aula del Siglo de Oro español. En ellas podemos ver una sesión de rodaje en la que los chicos han asumido ya las funciones de director, guionista, story, cámara, actores. En las imágenes puede observarse también el papel del asesor técnico, quién tras formar en el plano teórico, supervisa el trabajo práctico del alumnado en lo correspondiente a cada una de las funciones asumidas por ellos.



Elaborando un story board



Ensayo de un travelling con la ayuda del asesor Juan José Iglesias



Composición de la escena



Dirigiendo al actor

6.2. Muestras de cine y educación

6.2.1. Dossier *Vida Futura*

FICHA TÉCNICA

Director: William Cameron.

Productor: Alexander Korda.

Actores: Raymond Massey, Edward Chapman, Ralph Richardson, Margaretta Scott, Cedric Hardwicke, Maurice Braddell, Sophie Stewart, Derrick De Marney, Ann Todd.

Guión: H.G. Wells.

Fotografía: Georges Périnal.

Música: Arthur Bliss.

Título Original: Things to come.

Año: 1936.

Nacionalidad: Reino Unido.

Duración: 100 min. B/N.

La película en su época:

Durante la Depresión que siguió al Crack se produjo el derrumbamiento de los sistemas democráticos en muchos países de Europa, al tiempo que eran reemplazados por regímenes autoritarios. Es entonces cuando al totalitarismo soviético se contrapuso el totalitarismo nazi-fascista.

El régimen hitleriano se presentaba como el potencialmente más peligroso para la paz mundial.

1936 fue un año lleno de malos augurios para la paz mundial. Una serie de potencias retadoras, las militaristas Alemania, Italia y Japón, se disponen a cambiar en su favor el orden internacional frente a una Sociedad de Naciones cada vez más inoperante. Las potencias democráticas, Francia y Gran Bretaña, no reunían voluntad ni suficiente fuerza para frenar la amenaza del fascismo y el militarismo; los Estados Unidos de F.D. Roosevelt permanecían en una actitud aislacionista, centrada exclusivamente en hacer frente a la Depresión económica de los años 30.

Y la URSS, bajo el régimen de Stalin, iniciaba la modernización de sus fuerzas armadas, al tiempo que desarrollaba sus planes económicos quinquenales.

Las amenazas directas para la paz fueron ese año la creciente presión de Japón frente a China, el plan cuatrienal de rearme en Alemania, además de la remilitarización de sus fronteras con Francia, la conquista de Etiopía por la Italia de Mussolini y el estallido de la Guerra Civil Española.

En los años inmediatos, Japón inició la conquista de China; Hitler se apropió de Austria y Checoslovaquia; Mussolini, de Albania y Franco ganó la guerra civil en España, con apoyo germano-italiano. Mientras, el terror era impuesto por Stalin en la URSS.

La Sociedad de Naciones terminó por ser algo testimonial, Estados Unidos se desentendió de Europa y, algo menos, de Asia, mientras que las sanciones internacionales o las exhibiciones navales de la Royal Navy fueron inútiles ante los hechos consumados unilaterales de las potencias agresoras.

En 1939, Hitler y Stalin invaden Polonia y se reparten Europa oriental.

Se iniciaba la Segunda Guerra Mundial, que durante años trajo la guerra a las ciudades con bombardeos aéreos, gaseamientos a personas inocentes, campos de concentración, armas cada vez más tecnológicas y 52 millones de muertos, con Europa y Asia arrasadas por la destrucción bélica.

Los mass media de la década, la prensa y, sobre todo, la radio darán testimonio de todos esos acontecimientos. La radio se convertirá en el electrodoméstico que servirá de puerta al mundo en millones de hogares.

Prueba de ello será la emisión, en 1938, del serial de H.G. Welles *La Guerra de los Mundos*, dirigido por un todavía juvenil Orson Welles.

El cine de la época tiene como exponentes destacados el naturalismo francés, el cine de New Deal y de Star System en Estados Unidos, cargados de idealismo y de apego

por el modo de vida americano, y los films de propaganda patrocinados por Goebbels en la Alemania nazi.

Esta película sobrecoge por ser tan premonitoria y cercana a los hechos históricos. Alexander Korda, gran productor de la industria cinematográfica británica, la presentó por todo lo alto y como alegato ante la guerra que se intuía. El guión, del escritor de anticipación H.G.Wells, señalaba al miedo a esa guerra tan indeseable como inminente que está en el ánimo de este film. A pesar del atractivo que ya presentaba el Hollywood del Star System para directores y actores británicos, es una muestra del alto nivel que el cine británico mantenía en los años 30.

Sinopsis del argumento:

- En plenas navidades de 1940 la gente de la ciudad de Everytown se entrega a un frenesí festivo y consumista al tiempo que son puestos sobre aviso por los agoreros de la prensa del estallido inminente de la guerra.
- El padre de familia protagonista es testigo de ésta desde que es movilizado como piloto.
- La guerra se alarga durante décadas destruyendo la civilización al tiempo que una plaga contribuye a acabar con el orden social.
- Años después se reinicia la vida en sociedad bajo el liderazgo de señores de la

guerra que basan su poder en las armas.

- Al mismo tiempo, los pilotos supervivientes de la guerra mundial han restaurado la civilización en el Mediterráneo y empiezan a difundir sus valores de progreso y paz al resto de la humanidad.
- El mundo, bajo el gobierno de una élite de pilotos e ingenieros, realiza un avance científico-tecnológico sin precedentes.
- Un descendiente del piloto movilizado en la guerra mundial dirige finalmente, en el año 2040, la misión espacial que enviará a dos seres humanos a la Luna.



- Las protestas de intelectuales que arrastran al pueblo contra tanto esfuerzo científico en pos de la búsqueda de la felicidad no frena la misión, concebida como el primer paso hacia las estrellas acabando con todos los límites naturales al progreso del Hombre como especie.





Secuencia seleccionada:

En plenas navidades, la prensa avisa de la inminencia de la guerra. Ésta estalla y se hace interminable, provoca epidemias y destruye la civilización.

Localización y duración:

0'-21'

Total: 21'

El film dentro de su género:

Si seguimos el modelo de Telotte, está claro que el film se mueve en la línea de la **fascinación por lo fantástico**.

Una guerra mundial, iniciada en Europa, y de una escala sin precedentes termina con la civilización. Las epidemias y la trabajosa reconstrucción bajo un belicista régimen cuasi feudal darán paso a un estadio de civilización superior gracias a una élite mundial de ingenieros.

Toda esta elucubración de H.G. Welles resulta espeluznante desde el momento en que nos ponemos en la piel de las personas que vieron en los cines británicos, no digamos londinenses, en 1936 imágenes de un futuro que describía bombardeos sobre las ciudades en un futurista ¡1940! Y es que esa fantasía se volvió pesadilla con el 1940 histórico que terminó siendo como se aventuraba en el film.

En parte, la ciencia ficción aquí no es más que anticipación. La historia que sigue a continuación es ya el género en su estado más puro.

Comentarios generales:

A pesar de la posibilidad de la guerra, existe un gran consumismo. Por desgracia el tema de la guerra siempre es actual. En la recepción del Nobel de la Paz por Jimmy Carter dijo: "Si no acabamos con la guerra, ella acabará con nosotros".

Ya conocen la importancia de la maquinaria propagandística y de los medios de comunicación.

En la guerra lo primero que cae es el edificio del cine (la cultura).

Cuando existe un contacto y conocimiento real del "enemigo" cambia la concepción de las cosas (piloto que da su máscara), sin embargo, al estar todos en peligro deciden matar a los afectados por la enfermedad, ¿Dónde queda la conciencia en situaciones límites? ¿Es consustancial al ser humano o es cultural? (Ensayo de la ceguera).

La ciencia salvará a la civilización, pero ¿está la ciencia al servicio de la humanidad o la humanidad al servicio de la ciencia? Se vuelven a referir a que la ciencia pertenece a la comunicación mundial (vuelven a hacer hincapié en la importancia de dicha comunicación).

En el futuro no existe religión, no existe educación, no existen relaciones.

¿Cuál es el verdadero sentido de la vida?

Pablo Ocaña González

En 1940, en la ciudad de Everytown, mientras la población celebra con alegría la Navidad, comienzan a aparecer avisos sobre la inminencia de una guerra. La radio informa sobre el estallido de la guerra, a la que seguirán destrucción y muerte, causadas por una plaga desconocida. Tras la guerra comienza una etapa de regresión en la que toman el poder los señores de la guerra, que basan su poder en las armas.

Los pilotos que habían sobrevivido a la Gran Guerra han restaurado la civilización y llevan sus avances tecnológicos al resto de la Humanidad. El desarrollo tecnológico avanza imparable, pretenden mandar en 2040 una misión espacial con humanos a la Luna. No todos están conformes con el avance del progreso, algunos empiezan a cuestionarse conceptos que les parecen antagónicos: felicidad / progreso.

Luis Fernández Fernández

La película plantea la problemática que conlleva el desarrollo de las guerras.

Al mismo tiempo que plantea los desastres de la guerra, nos da una visión, en algunos aspectos apocalíptica, de las consecuencias de una guerra: destrucción, hambre, epidemias, enfermedades, destrucción de la civilización, etc...

Después de la destrucción provocada por la guerra, sólo la ciencia puede solucionar el futuro de la humanidad. Sin embargo, los avances de la ciencia, que no puede detenerse ante nada, crean un futuro deshumanizado y mecanizado que no hace feliz al hombre. El Estado controla el progreso científico y controla a los ciudadanos.

José Marín Gómez

La película "Vida Futura" nos relata la hipotética evolución de la Tierra en el transcurso de 100 años (1936-2036) partiendo de una ciudad que recuerda a Londres y en los inicios de una gran guerra que conducirá a la

civilización a una destrucción y una vuelta a los orígenes. Debido a la gran variedad de temas que trata, con mayor o menor profundidad, puede extraerse gran cantidad de información para trabajar en la clase. Pero quizás dentro del área de las ciencias naturales el punto más interesante sea el relacionado con el concepto de ciencia y todas sus implicaciones prácticas, teóricas, éticas...

Ideas interesantes que pueden comentarse:

En la primera parte de la película se desarrolla la gran guerra que destruye gran parte de la civilización y deja a la sociedad en un estado casi medieval, el desarrollo tecnológico se ha detenido y el saber es escaso.

Hay una pregunta que se repite a lo largo de la película ¿debe estar el poder en manos de la ciencia? Ya que son los individuos más preparados intelectualmente podría ser razonable que ostentaran el gobierno.

La "paz victoriosa". Las guerras que se observan en la película son justificadas, al igual que las guerras reales, como una lucha "por la paz" pero esta paradoja tiene una vuelta más de tuerca ¿Puede conseguirse la paz a través de la guerra o a través de la sabiduría?

En una escena del filme el poder manda a la ciencia hacer gas venenoso, dándole un uso militar al conocimiento científico. En muchos debates de nuestro tiempo se plantea la duda de la bondad de la ciencia y del conocimiento ¿Es la ciencia buena o mala?

"El jefe manda sin dudar es firme" (cita de la compañera del cacique). Una de las características que se admiran en un gobernante es la decisión, pero en cambio la ciencia duda por definición (hipótesis, probabilidades, margen de confianza...). eso hace que los hombres más formados y más preparados académicamente tal vez no se adecuen el perfil del gobernante.

En una escena uno de los científicos comenta que aunque él caiga el progreso continuará, paso a paso. La ciencia es una suma de pequeños avances, cada uno de los protagonistas lleva a cabo una pequeña tarea, se

han dado casos en la historia de la ciencia de descubrimientos por parte de diferentes autores en diferentes lugares de una misma idea. Estos descubrimientos o desarrollos han sido casi simultáneos en el tiempo. Eso puede servir de ejemplo para desarrollar la idea de “madurez del conocimiento”, en momentos concretos de la historia los avances en diferentes campos han hecho posible grandes saltos, cuantitativos y cualitativos, dentro de algún campo de la ciencia.

Según avanza la película y el desarrollo tecnológico progresa, la ciencia se aleja de la naturaleza, cada vez se ven menos árboles, menos paisajes, etc. ¿El progreso significa olvidarse de la naturaleza?

Final de la película (año 2036 ciudad subterránea): hay una ausencia casi total del medio natural, se enuncian preguntas muy directas sobre el sentido del conocimiento y por tanto de la vida. ¿Es mejor este mundo, más alegre? ¿Le da tiempo al hombre a asumir los avances tecnológicos? ¿Encadena el progreso al ser humano, es esclavo de su propio progreso? ¿Estamos en una especie de huida hacia delante? ¿Es el hombre un animal más o es el ser elegido para conquistar el universo?...

La profundidad de muchos de los temas que son tratados en la película no se prestan a una exposición por parte del profesor, no pueden ser tratados de forma exclusivamente teórica. Quizás el debate sea la mejor herramienta a la hora de trabajar el contenido en clase.

Salvador Moreno Rivas

La película es una reflexión sobre los efectos de los avances de la tecnología en la sociedad, con tintes algo discriminatorios por la idea platónica de inculcar que las sociedades deben de ser gobernados por los ingenieros y científicos, y que ellos son los únicos capaces de llevar a buen puerto a una sociedad que,

para bien o para mal, tiene como pilar fundamental el uso de la tecnología cada vez más avanzada. Existe una paradoja en la película: con la guerra del comienzo, se llega a un estado de regresión de la sociedad, llegando a un período similar al que existía en la Edad Media, y mediante la guerra pretenden desarrollarse tecnológicamente, y poder así conquistar al resto de países o naciones.

Pedro Gago Castejón

Es cine ficción sobre la posibilidad de un mundo en paz gobernado por la inteligencia más noble. Es una utopía con resonancias platónicas que quiere resolver el problema de la guerra, poniendo al mundo en manos de los más cualificados por su sabiduría.

Amando Márquez Contreras

La película narra la evolución de una hipotética ciudad, Everytown, a lo largo de unos 100 años, como trasunto de lo que podría suceder al género humano.

Arranca en 1940 con la amenaza de una posible guerra y las distintas posturas que la gente tiene ante ella. Por un lado, están los científicos que temen sus consecuencias, y por otro, el resto de la población (encarnada en Passworthy) que no cree que tenga lugar y se prepara para celebrar una navidad consumista. Es interesante reseñar una doble visión sobre el alcance de la guerra: los personajes debaten si la guerra frena el progreso, o por el contrario, lo estimula.

También se cuestionan los protagonistas (Cabal y su esposa) sobre el futuro de su descendencia ante la guerra; mientras la esposa preferiría no haber tenido hijos para evitarles los sufrimientos que se les avecinan, el marido cree que han hecho bien en tenerlos porque la vida debe continuar.

Por otro lado, se esboza aquí un tema que aparecerá a lo largo de la película: la oposición entre los políticos, incultos, y los cien-

tíficos, los sabios, que son los que llevan la razón y que enlaza con la idea platónica de que la sociedad debe ser gobernada por el filósofo, un sabio. La guerra trae muerte y destrucción a la ciudad y una enfermedad extraña, que supone un castigo al mundo por su locura, como la peste negra en la Edad Media, y que me recuerda la psicosis provocada, tras la destrucción de las torres gemelas en Nueva York, por los polvos de ántrax enviados en cartas a determinadas personas en Estados Unidos. La enfermedad se considera un castigo al mundo por su locura y cuando desaparece, deja a la sociedad superviviente en manos del hombre que se ha mostrado más decidido durante la crisis, al que llaman "el patrón" y que para seguir con su status de poder se embarca en numerosas incursiones contra otras poblaciones. Este patrón encarna al dictador inculto y bruto, incapaz de razonar, que pretende todo por la fuerza, frente a los ingenieros y mecánicos que pretenden salvar el mundo, no destruirlo. De nuevo aparece Cabal como representante de un grupo de científicos que buscan pacificar y unir el mundo bajo el poder de los sabios (referencia a Platón), los científicos, que suponen una amenaza para el patrón ya que éste quiere acabar la guerra "con una paz victoriosa". Para ello instiga a los científicos para que creen combustible y un gas mortal. Ellos, sin embargo, sólo quieren curar e investigar. Cuando llegan los amigos de Cabal y pacifican el territorio, muere el patrón, y la ciudad experimenta un rápido progreso hasta llegar al año 2036, cuando hay gran prosperidad y se alarga la vida. Pero empieza a surgir un movimiento de rebelión contra el exceso de progreso: Se crea tanto que no da tiempo a disfrutar de lo conseguido; además, ahora se pretende enviar gente a la Luna.

Este grupo rebelde intenta evitar ese lanzamiento pero llega tarde y la película acaba con un diálogo entre descendientes de Paskovitch y Cabal. El uno se hace eco de las ideas del grupo rebelde y se queja de que

no hay tiempo para la felicidad por el continuo cambio que produce la ciencia ("con tus inventos, lo que creemos grande lo haces pequeño, lo que creemos fuerte, haces que parezca débil, ¿no habrá reposo?"); el otro defiende el progreso y el afán de conquista del hombre ("el individuo tiene bastante reposo con la muerte, pero el hombre no tiene reposo y debe continuar conquista tras conquista y de ahí a la inmensidad, todo o la nada").

Carmen Núñez Velarde

Como dijimos en lo relativo a la ubicación de la película en su género vemos, con escalofrío, la coincidencia del principio del film con la historia real inminente que vivirían los espectadores que la visionaron en los cines de la época como una película más, pero no era más que una visión de su futuro inmediato. Los avisos que se daban ya en diversas partes del mundo como España, China o Etiopía avanzando un conflicto global como no se había visto jamás no servían más que para afirmar el pacifismo y alejamiento emocional de esos desgraciados países. Sólo minorías muy conscientes calibraban en su justa medida la amenaza que se cernía no ya sobre el mundo democrático sino para la totalidad de los pueblos de la Tierra.

El recuerdo aún próximo de la guerra anterior era tan doloroso que se deseaba evitar o aplazar una nueva confrontación a toda costa. Sólo que las potencias militaristas y totalitarias tenían otra visión de las cosas, haciendo que el fantasma de la guerra apareciera con más fuerza que nunca.

Al Apocalipsis nuclear de 1945 seguirían nuevos apocalipsis en las décadas de guerra fría con guerras locales continuas, pandemias, genocidios...Y mientras, los gobiernos de las naciones actúan de un modo sectario, alejados de lo que sería el interés común; a escala planetaria, los hombres y mujeres del siglo XX no estuvieron mejor goberna-

dos en muchos casos que lo que se ve en el *Everytown* de posguerra en la película. Con democracia o sin ella, los gobiernos de los 200 estados de la Tierra no actúan mejor que los poderes cuasifeudales de *Vida Futura*. Los poderes o intereses particulares siguen primando y nuestras élites de sabios no son mejor valoradas que cualquier jugador de Fútbol. ¿Qué pueden informes como los del Club de Roma, frente a los poderes del petróleo o de la banca mundial?

Las personas que vieron aquella película en su momento y sobrevivieron a la anunciada guerra para ver el resto del siglo habrán tenido la oportunidad de comprobar los horrores y avances subsiguientes, como si de alguna manera ya los hubieran vivido, aún bajo la fantasía cinematográfica.

Manuel Adolfo Jiménez Maqueda

Educación en valores:

	Aprovechamiento Transversal
Educación Ambiental	X
Educación del Consumidor	X
Educación Moral y cívica	
Educ. para la Igualdad de ambos sexos	X
Educación para la paz	X
Educación para la Salud	
Educación Vial	

El aspecto transversal de esta película supera ampliamente su interés curricular. Los diálogos son impagables para una **educación para la paz**.

El único personaje femenino que tiene cierta relevancia manifiesta tal sentido común que es muy útil para la **educación para la igualdad de género**. Sólo al final volverá a producirse una equiparación de géneros en las personas de los dos astronautas. Pero es desolador contemplar la composición íntegramente masculina de los sabios que imponen el orden científico al mundo.

Respecto a la **educación medioambiental**, la naturaleza de la plaga deja dudas acerca de su origen natural o artificial.

Las últimas navidades en paz aparecen como una fiesta familiar, pero también hedonista con cierto perfil consumista, inconsciente de la amenaza bélica inminente, que puede servir para una educación para el consumo en el sentido de valorar lo que deseamos en relación con su importancia real para nuestra existencia.

Aprovechamiento curricular

Vida Futura resulta ser una película muy susceptible de ser estudiada desde múltiples puntos de vista. De ahí su versatilidad y las enormes posibilidades que tiene de ser contemplada con la óptica multidisciplinar que postulamos en este proyecto.

Si es tan proclive a ser motivo de debate entre profesores de diversas especialidades, también lo es para provocar la participación del alumnado en ese tipo de dinámica de grupo.



ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA:

Conexión con el currículum:

De 1º a 4º de ESO:

Sería interesante hacer entender al alumnado el deporte como medio para la mejora del ser humano y el autoperfeccionamiento, además de una forma de entender el compañerismo y la ayuda mutua y a aprender a disfrutar con él, no sólo como medio de competición a alto nivel donde rigen otra serie de intereses (quizás apoyado en determinados momentos y circunstancias por las propias autoridades para distraer la atención de otras circunstancias y problemas).

“ Sería interesante hacer entender al alumnado el deporte como medio para la mejora del ser humano y el autoperfeccionamiento

Actividades propuestas:

- Averiguar qué periódico es el más leído en nuestro país y cuáles son los programas de mayor audiencia y fijarse bien en el lugar tan destacado que ocupan los deportivos. Reflexionar porqué ocurre.
- Fijarse en la importancia social del fútbol y la preponderancia que tiene en los medios de comunicación sobre otros deportes, para ello realizarán un mural donde se incluyan las noticias de los diarios sobre fútbol y otras secciones, observando la diferencia de espacio utilizado.
- Con los ojos tapados andar por todo el

espacio, a continuación hacerlo utilizando un lazarillo (un compañero), incluso se puede hacer extensivo al exterior y subir y bajar, también se puede cambiar de compañero (se notara la mayor o menor confianza entre los compañeros) e incluso dirigirles solo usando las palabras.

Material de apoyo:

Se puede hacer referencia y leer algunos fragmentos del libro: *Ensayo sobre la ceguera* de José Saramago.

Área de lengua y literatura

Conexión con el currículum:

En el área de Lengua Castellana y Literatura nos interesa aprovechar la secuencia prevista, el poder de los medios de comunicación de masas de la época: la prensa y, sobre todo la radio; ésta última llegaba a un número mayor de ciudadanos.

El currículo de Lengua prevé el estudio de los medios de comunicación audiovisual: radio, prensa, televisión, Internet... y su uso y manejo para la formación.

También desde los Objetivos Generales, tanto de E.S.O. como del Bachillerato, se insiste en que el alumnado consiga los siguientes:

- Manejar con sentido crítico las fuentes de información.
- Conocer el medio social, natural y cultural y utilizarlo para su formación.
- Conocer las realidades del mundo contemporáneo, los factores y antecedentes que influyen sobre él.
- Conocer las principales creencias, actitudes y principios de nuestra sociedad y elegir aquellos que mejor sirvan para su desarrollo como personas.
- Rechazar en los mensajes estereotipos que supongan discriminación, sea ésta del tipo que sea.

Actividades propuestas:

- Reflexionar y elaborar un comentario crítico acerca de las posibilidades informativas que ofrecen los distintos medios de comunicación, especialmente Internet, el más utilizado por los alumnos.
- Poner en común los puntos de vista descritos, valorando las opiniones ajenas, aunque no coincidan con las propias; respetando los turnos de palabra; adecuando el nivel lingüístico al de una situación formal.
- Ante ejemplos extraídos de los medios de comunicación, distinguir publicidad institucional y publicidad comercial. Publicidad y propaganda.
- Elaborar un guión con las principales características de los medios de comunicación.

Material de apoyo:

Recomendaríamos el uso de material periodístico de actualidad, sea impreso o digital, sin descartar radio o televisión

ÁREA CIENCIAS SOCIALES**Conexión con el currículum:**

Es más apropiada para alumnos de 4º de ESO y de Bachillerato (Historia del Mundo Contemporáneo, Historia del Arte). Para las unidades referidas a la arquitectura barroca y a la funcionalista, guerras mundiales, medios de comunicación de masas...

Actividades propuestas:

- En la película se observa una vuelta al pasado y finalmente un progreso hacia una sociedad aún más desarrollada tecnológicamente, ¿quiere esto decir que hay un círculo hermenéutico, una evolución cíclica en la historia? Si esto es así, ¿crees que es debido a la tecnología?
- Haz un breve comentario sobre los de-

sastres que provocan las guerras.

Investiga a través de Internet o de alguna Enciclopedia los conceptos guerra química y bacteriológica.

- ¿Crees que el conocimiento científico es usado correctamente en la película? ¿Por qué?
- Comenta la frase: "El Estado es el padre y la madre".
- Define los conceptos de: ciencia-ficción, medios de comunicación, gas tóxico. absolutismo, feudalismo y fascismo.
- Identifica cada una de las partes de la secuencia con etapas en la Historia.
- Puesta en común de la información que existe en el grupo sobre los conflictos armados actuales.
- Sondeo, aplicando el método F.6-6, sobre el nivel de sensibilización existente en el grupo acerca de las consecuencias en el planeta de "explosiones nucleares".
- Mesa redonda sobre la necesidad y utilidad de los ejércitos a lo largo de la historia y en el momento actual. Debate posterior y toma por escrito de los aspectos más relevantes de la actividad para su posterior utilización.
- Busca en Internet lo que significa "Desarrollo Sostenible" y ejemplos de esta técnica que pueda aplicarse en distintos ámbitos de la sociedad (Industrial, consumo doméstico,...)
- Reflexiona y da una explicación de por qué el piloto enemigo, tras ser derribado por el protagonista, le ofrece su máscara para protegerse del gas. (Valores para la Paz y la Cooperación).

Material de apoyo:

- Libro de Geografía de 3º y de Historia de 4º de ESO.

En Internet:

- <http://www.un.org/spanish/depts/dda/bwc>

- <http://www.accionecologica.org/armabio.htm>
- <http://www.inseguridad.hypermart.net/guerra-quimica.htm>
- www.historiasiglo20.org/IIGM/guerrahtm
- www.monde-diplomatique.es
- www.pasadizo.com/peliculas2.jhtml?cod=705&sec=3
- Enciclopedia Encarta
- *Prólogo del libro "Mundo ..." de Nicholas Ni-groponete*, que trata sobre cómo ha cambiado la vida con los avances tecnológicos en el siglo XX.

ÁREA DE CIENCIAS NATURALES

Conexión con el currículum:

La profundidad de las reflexiones que se plantean en muchos fragmentos de la película hace necesario tratarlas en 2º ciclo y en bachillerato. Los aspectos principales de la película dentro del área de ciencias de la naturaleza son más que adecuados para incluirlos dentro de la asignatura optativa de cuarto curso "Los métodos de la ciencia".

- Objetivos que pueden trabajarse:
- Utilizar de forma crítica distintas fuentes de información.
- Colaborar en la planificación y ejecución de trabajos en equipo, con independencia de criterio y respeto hacia los demás, así como participar activa y ordenadamente en debates, emitiendo juicios propios razonados con argumentos y escuchando las opiniones de los demás respetuosamente.
- Tener una actitud científica y crítica ante la realidad y fomentar la curiosidad y el deseo de profundizar en los conocimientos.
- Valorar la ciencia como actividad humana en la que, como tal, intervienen en su desarrollo y aplicación factores sociales y culturales.

- Desarrollar actitudes como la curiosidad, la creatividad, la constancia y la actitud crítica.

Actividades propuestas:

Debate en clase: debido a su mayor preparación intelectual ¿Crees que deberían gobernar los científicos e intelectuales? ¿Qué características debe reunir un gobernante?

Trabajo: La investigación militar goza de una enorme financiación, muchas de las tecnologías utilizadas hoy en día son producto de la investigación militar. Busca información sobre avances tecnológicos y descubrimientos que tengan origen militar.

Tras ver la película responde a las siguientes preguntas:

¿En qué momento de la película se utiliza a un ser vivo como arma de guerra?

¿Debido a la falta de qué sustancia comienzan a usarse los caballos como vehículos?

¿Por qué no volaban los aviones?

¿Qué sustancia debían hacer los científicos para ayudar a luchar al pueblo del jefe?

En tú opinión ¿Cuál es el principal debate que plantea la película?

¿Crees que el conocimiento puede ayudar a ser más feliz?

Material de apoyo:

En Internet:

El método científico:

<http://www.medal.org.ar/stadhelp/Std00007.htm>

Historia de la ciencia:

<http://www.upf.es/iuc/buey/ciencia/tema1.htm>

<http://161.111.141.93/hcien/http://caminantes.metropoliglobal.com/web/histciencia.htm>

Armas Biológicas:

<http://www.un.org/spanish/Depts/dda/bwc/>

<http://www.accionecologica.org/armabio.htm>

<http://www.free-news.org/opiula03.htm>

Bibliografía.

■ National Geographic España, Noviembre 2002 "Armas de destrucción masiva"

Textos para reflexionar (alumnos y profesores):

"La comprensión es comprensión"

"Cuando se clasifica es que ya se tiene una teoría"

"La ciencia es realidad pensada"

"El método científico no sirve para tener ideas, sino para tratarlas"

"La historia de la ciencia es la historia de las buenas preguntas"

"El creyente está más interesado en lo que ya sabe que en lo que no sabe"

"La más antigua tradición científica es la de traicionar tradiciones"

"La felicidad requiere que el futuro sea incierto"

Jorge Wagensberg

"Los sueños de quienes duermen sobre mullidas plumas no son más hermosos que los sueños de los que yacen sobre la desnuda tierra".

Khalil Gibran

"En el mundo hay bastante para satisfacer las necesidades de todos, pero no para satisfacer la avidez de cada uno"

Gandhi

ÁREA DE CULTURA CLÁSICA

Conexión con el currículum:

Cultura Clásica de 4º de ESO en los siguientes temas:

● Al tratar el tema de la filosofía, puede hablarse de los principales filósofos griegos y, en concreto, de Platón y sus ideas

sobre el filósofo que debe gobernar, en su obra *La República*.

● La organización política de Grecia y Roma. Se advierte en la ciudad futurista del 2036 una visión del Senado romano durante la República.

● El ejército. Hay continuas referencias al ejército romano: La primera aparición del patrón se asemeja a la entrada victoriosa de César o de los emperadores al llegar a Roma; los aviones de "alas sobre el mundo" tienen forma de águilas, el animal de Zeus y el estandarte que llevaban en el ejército; las arengas que da el patrón a sus soldados para morir por la patria, semejantes a las de los duces romanos antes de la batalla.

● También se advierte el ambiente romano en el vestuario y mobiliario de la mayoría de los personajes de la película en sus distintas épocas.

● La mitología pues la que va a ser enviada a la Luna es la hija del jefe y se alude a un mito griego: el de Ifigenia, que debe ser sacrificada por su padre para calmar la ira de la diosa Ártemis.

Actividades propuestas:

● Seleccionar textos de *la República* de Platón y comentarlos.

● Encomendar un trabajo sobre los distintos tipos de organización política en Grecia y Roma y sus órganos más representativos.

● Hacer que los alumnos investiguen sobre las características del ejército romano y a la vez intentar traducir y comentar frases como: "si vis pacem, para bellum" o "Cedant arma togae"...

● Presentar al alumnado el texto de Ifigenia y compararlo con otro procedente de la Biblia, el sacrificio de Isaac.

Material de Apoyo:

■ Textos de *la República*, de Platón.
■ Texto del Mito de Ifigenia.

■ Texto del Génesis de la Biblia (sacrificio de Isaac).

ÁREA DE ÉTICA Y FILOSOFÍA

Conexión con el currículum:

Vida Moral y Reflexión Ética de 4º de ESO:

Los temas serían:

● **Los retos éticos de la ciencia y la técnica:** ¿Debe estar limitada la ciencia? ¿Hasta dónde se puede llegar? Y serviría de base para tratar temas concretos como la manipulación genética (hasta dónde es lícito influir en la concepción de una persona y con qué fines, casos de investigación durante el nazismo...), o el de los experimentos con animales (sufrimientos de éstos para mejorar nuestra especie).

● **La felicidad:** ¿Ayuda la tecnología a que seamos más felices? Pueden contemplarse las diversas teorías sobre la felicidad.

● **La discriminación sexual:** El papel de la mujer a lo largo de la historia. Los papeles están en segundo plano en la película como reflejo de la sociedad que representan, solo hay dos casos en los que se advierte un cambio: la mujer del "patrón", que muestra inteligencia a la hora de actuar, tiene otras inquietudes distintas a éste e intenta demostrar su cultura ante Caval. El otro caso sería al final cuando una mujer, en iguales condiciones que el hombre, es lanzada a la Luna.

Filosofía de Bachillerato:

Si hacemos extensivo este material para su uso en bachillerato, iría bien para 2º curso, en la asignatura de Historia de la Filosofía. Concretamente para tratar lo relativo a la definición de formas de gobierno perfectas y al papel de las élites en el poder. Cabría para estudiar figuras del pensamiento desde Platón a Ortega y Gasset.

Por otra parte, el debate final entre los

personajes de la película, permitiría confrontar argumentos positivistas con otros existencialistas.

Actividades propuestas:

Para Vida Moral y Reflexión Ética de 4º de ESO:

● Para el tema de los retos éticos de la ciencia y la técnica:

● Pueden verse textos sobre manipulación genética y los últimos avances sobre ésta.

● También se podría acompañar del visionado de los 10 últimos minutos de otra película, Gattaca, o bien, seleccionar fragmentos de la obra Los niños del Brasil, de Ira Levin.

● En cuanto a los experimentos con animales, se les proporcionaría el documento sobre los derechos de los animales y un texto sobre experimentos, y se haría un debate.

Para el tema de la felicidad:

● Se trabajaría con textos sobre las diferentes concepciones de felicidad y se daría paso a debates sobre los mismos.

● El objetivo de la vida es la felicidad y no el progreso. En la sociedad actual se confunde esa felicidad con tener o poseer elementos cuanto más avanzados mejor, pero para su disfrute se necesita tiempo y grandes cantidades de dinero para su adquisición, con lo que el tiempo libre es menor al tener que trabajar más para poder obtenerlos. Reflexiona este hecho, y piensa si un indio del Amazonas es menos feliz por no tener televisión, motocicleta,...

● Identifica a cada uno de los personajes con compañeros de clase e indica el por qué.

Para el tema de la discriminación sexual:

Sobre la mujer, intentar que los alumnos/ as busquen información sobre el papel de la mujer a lo largo de la historia y que investiguen en periódicos, revistas, etc..., los cam-

bios producidos en la actualidad, y las consecuencias negativas que a pesar de todo, sufren muchas mujeres hoy día (el alarmante aumento de malos tratos conocidos).

Para Bachillerato:

De utilizarse este film para 2º curso de cualquier modalidad de Bachillerato:

Para ilustrar el pensamiento griego, las ideas de Hegel o las de Ortega y Gasset, en la línea del estudio de las élites, lecturas y análisis de textos extraídos de obras como *La República* o *La Rebelión de las Masas*.

Para ilustrar la confrontación de ideas positivistas con el existencialismo, pueden utilizarse textos de obras de Auguste Comte y de Jean Paul Sartre.

Material de apoyo:

Internet, buscador Google, para búsqueda libre.

Aparte de las obras cinematográficas, literarias o de pensamiento citadas anteriormente, sería imprescindible no perder de vista el seguimiento de los temas correspondientes a través de los libros de texto de 4º de ESO y de 2º de bachillerato, o de manuales adecuados.

También sería recomendable, por su claridad, el uso de la obra *El Mundo de Sofía*.

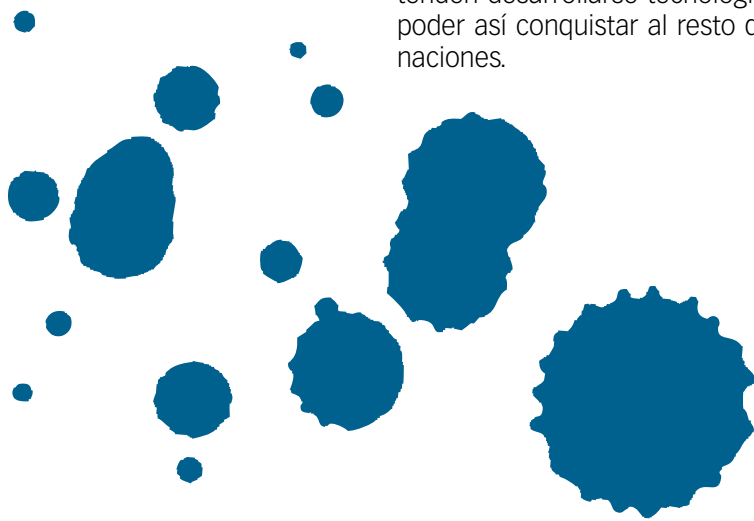
ÁREA DE TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA

Conexión con el currículum:

2º ciclo de ESO y 1º de Bachillerato (sobre todo en este último, pues las actividades son sobre todo de reflexión sobre la sociedad actual y se requiere un cierto nivel de comprensión y desarrollo intelectual).

Actividades propuestas:

- Reflexiona y da una explicación de por qué el piloto enemigo, tras ser derribado por el protagonista, le ofrece su máscara para protegerse del gas. (Valores para la Paz y la Cooperación).
- En la película se observa una vuelta al pasado y finalmente un progreso hacia una sociedad aún más desarrollada tecnológicamente, ¿quiere esto decir que hay un círculo hermenéutico, una evolución cíclica en la historia? Si esto es así, ¿crees que es debido a la tecnología?
- Existe una paradoja en la película: con la guerra del comienzo, se llega a un estado de regresión de la sociedad, llegando a un período similar al que existía en la Edad Media, y mediante la guerra pretenden desarrollarse tecnológicamente, y poder así conquistar al resto de países o naciones.



● El objetivo de la vida es la felicidad y no el progreso. En la sociedad actual se confunde esa felicidad con tener o poseer elementos cuanto más avanzados mejor, pero para su disfrute se necesita tiempo y grandes cantidades de dinero para su adquisición, con lo que el tiempo libre es menor al tener que trabajar más para poder obtenerlos. Reflexiona sobre este hecho, y piensa si un indio del Amazonas es menos feliz por no tener televisión, motocicleta,...

● Busca en Internet lo que significa "Desarrollo Sostenible" y ejemplos de esta técnica que puedan aplicarse en distintos ámbitos de la sociedad (Industrial, consumo doméstico,...)

● Identifica a cada uno de los personajes con compañeros de clase e indica el por qué.

Material de apoyo:

Prólogo del libro "Mundo ..." de Nicholas Nigroponte, que trata sobre cómo ha cambiado la vida con los avances tecnológicos en el siglo XX.

ÁREA DE SOCIEDAD, CULTURA Y RELIGIÓN

Conexión con el currículum:

Podría utilizarse como detonante para tratar el tema de la paz mundial, especialmente en los cursos de 4º de ESO o en el bachillerato. Aunque dudo que, dada su antigüedad y el esfuerzo necesario para su comprensión, sea adecuada para nuestros alumnos sin una larga descripción de la simbología con la que se expresa.

Actividades propuestas:

Un debate, con alguna técnica atractiva, sobre la idea de la paz y de su viabilidad.

Material de apoyo:

Algún fragmento del Apocalipsis de San Juan.

Información periodística de los conflictos actuales en el mundo para concretar en el presente la denuncia antibélica de la película.

Bibliografía:

Ésta es una relación de algunas de las obras que estamos empleando. Las fechas indicadas no se corresponden necesariamente con las de la primera edición española.

Sobre Historia del Cine:

Caparrós Lera, José María, 1994. *100 grandes directores de cine*. Alianza Editorial.

Gubern, Roman, 1989. *Historia del Cine*. Editorial Lumen.

Krakauer, Sigfried, 1947. De Caligari a Hitler. Una historia psicológica del cine alemán. Ediciones Piados.

AAVV, 1982, *Historia Universal del Cine*. Editorial Planeta.

AAVV, 1984, *Historia del Cine*. Editorial SARPE.

AAVV, 2001. *Los Oscar*. ABC.

Sobre el género de Ciencia-Ficción:

Telotte, J.P., 2002. *El Cine de Ciencia-Ficción*. Cambridge University Press.

Sobre obras literarias adaptadas al cine:

Clarke, Arhur. 1968. *2001, una Odisea espacial*. Editorial Plaza y Janés.

Huxley, Aldous. 1932. *Un Mundo Feliz*. Nuevas Ediciones de Bolsillo.

Orwell, George. 1949. *1984*. Editorial Destino.

Wells, H.G. 1898. *La Guerra de los Mundos*. Editorial Planeta.

6.2.2. PRODUCCIÓN DEL CORTO-METRAJE “SEXO SENTIDO”

FICHA TÉCNICA:

CORTO *SEXO SENTIDO*. ¿DÓNDE ESTÁ EL MIEDO?

IES JOSÉ MARÍA INFANTES

DIRECCIÓN, GUIÓN, FOTOGRAFÍA: Es obra compartida del equipo de alumnos y alumnas de 3º y 4º de ESO, Raúl Pérez Pérez, Jesús Sánchez Golea, Manuel Germán Mensaque Fontesecca, Daniel Jiménez Pulido, Daniel Gutiérrez Triguero e Isabel María Jiménez Gómez. Con la supervisión del asesor técnico y del profesor responsable.

MÚSICA: La música es de librería exenta de derechos de autor y son obra de FREDERIC SANS (NIGHT WATCH) y de PHILIPPE BESTION (INVESTIGATORY).

REPARTO:

1. Secuencias de ficción: Isabel María Jiménez Gómez (fantasma), Daniel Gutiérrez Triguero (chico en el lavabo), Cristina González Cava (fantasma), Jesús Sánchez Golea (chico que mira a la ventana), Raúl Pérez Pérez (fantasma), José Antonio Serrano Álvarez (rostro reflejado en espejo roto) y María Coleman González (chica perseguida).

2. Entrevistas: Manuel Jesús Gacía Carmona, Diego Castillo González, Mercedes Martín-Prieto García, Natalia Orellana Núñez y Cristina Poley Pérez, Manuel German Mensaque Fontesecca y Daniel Jiménez Pulido.

MONTAJE: Daniel Jiménez Pulido, Manuel German Mensaque Fontesecca y Miguel Ángel Caro.

MAQUILLAJE Y PELUQUERÍA: Ana Belén

Navarro Romero, Mercedes Martín-Prieto García y Lucía Cáceres Sánchez.

ASESOR TÉCNICO: Miguel Ángel Caro.

GÉNERO: Documental.

METRAJE: 12' 53"

FORMATO ORIGINAL DE RODAJE: Mini DV Sony. Montado con ADOBE PREMIERE 6.5, arreglos de sonido con ADOBE AUDITION, con efectos de sonido bajados de la página Web del Ministerio de Educación y Ciencia.

CARTEL: Juan Guerrero García.

FECHA DE PRODUCCIÓN: Curso 2005-2006.

SINOPSIS: Con frases en Off se hacen reflexiones acerca del concepto o sentido del miedo sobre imágenes del instituto, convertido en un lugar inquietante cuando no siniestro. Apariciones y objetos que se mueven solos en la oscuridad. Bullicio de vestíbulo y patio y lugares tétricos y faltos de calor. Después se suceden tres tandas de entrevistas breves a 7 chicos y chicas que declaran su forma de entender el miedo, a qué creen que se lo tienen ellos y a qué ellas. Con rodaje y montaje posterior de inspiración en las nuevas tendencias, más apariciones, persecuciones y huidas y una sensación de que aún no saben realmente lo que es el verdadero miedo o su origen. La voz en Off termina poniendo el dedo en la llaga: el miedo viene de la ignorancia. Todo ello dentro de una arquitectura, paisajes, cielo e interiores fríos y faltos de vida. Un plano final, expresionista, introduce los títulos de crédito.

Ofrecemos algunos fotogramas:



1



2



3



4



5

1. Apariciones en el laboratorio fotográfico
2. Pánico en los pasillos
3. Angustia ante lo desconocido
4. Una presencia en los servicios
5. Sombras que animan objetos

BREVE HISTORIA DEL CORTO: Se decide en el curso 2004-05 realizar este trabajo como actividad incluida en el proyecto de innovación educativa de artes "Construyamos un Museo", en su apartado de cine. Se trataría de proponer expresarse en lenguaje audiovisual a los chicos y chicas que participan en la decoración del instituto sobre alguno de los temas y estilos que ésta recoge en función a los valores y la adolescencia.

En octubre de 2006 se reúne un grupo de alumnos interesado y, mediante "un torbellino de ideas", eligen el tema del miedo. Se pone en relación con el aula 23, dedicada al expresionismo de la pintura y cine nórdicos y se plantea en términos de coeducación, es decir que se ofrece una comparación de perspectivas masculina y femenina entre sí, sumando un ejercicio de empatía con el otro género.

Se cuenta con la colaboración en formación técnica de un profesional, Miguel Ángel

Caro, que permite a los chicos una creciente autonomía e iniciativa en el proceso de producción. El rodaje se realiza sobre todo por las tardes para aprovechar la soledad y oscuridad de los corredores, lugares sórdidos del instituto (laboratorio de fotografía, servicios) y otros que se presentan ahora como siniestros (aula de Plástica).

La posproducción se realiza en marzo de 2006 y se estrena el corto en las Jornadas de Cine y Educación Rollo4, "Sexos", celebradas en el Salón de Actos de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de Sevilla, con apoyo promocional del CSI-CSIF. Ese mismo año concurre a los premios del IES Antonio Gala, del CEP de Lebrija y del Ayuntamiento de Dos Hermanas, reconocido el 2º mejor corto en los dos primeros. Al mismo tiempo ha sido emitido en las emisoras de TV Uvitel y finalmente está prevista su proyección en el Club de las Ideas de Canal 2Andalucía.



El equipo de producción, con el reconocimiento de dos certámenes escolares





1. The first step in the process of identifying a mineral is to observe its color and luster. Color is a useful diagnostic tool, but it can be misleading because many minerals have similar colors. Luster, or the way a mineral reflects light, is a more reliable indicator. Common lusters include metallic, vitreous, and earthy.

2. Next, you should examine the mineral's cleavage and fracture. Cleavage refers to the way a mineral breaks along flat, parallel planes. Some minerals, like mica, have perfect cleavage, while others, like quartz, have no cleavage and instead fracture in a conchoidal (shell-like) pattern.

3. Another important property to consider is the mineral's hardness. This is measured on the Mohs scale, which ranges from 1 (softest) to 10 (hardest). A simple test is to see if the mineral can scratch a piece of glass (hardness 5.5) or if it is scratched by a steel nail (hardness 6.5).

4. The mineral's specific gravity, or density, is also a key characteristic. It is calculated by comparing the mineral's weight to the weight of an equal volume of water. Many minerals have a specific gravity significantly higher than 1.0.

5. Finally, you should look for any characteristic reactions, such as effervescence with hydrochloric acid (HCl) or a color change when heated. These reactions can be very diagnostic for certain minerals.

6. In addition to these physical and chemical properties, you should also consider the mineral's crystal habit, or the shape it naturally forms. Some minerals, like halite, form cubic crystals, while others, like quartz, form six-sided prisms.

7. The mineral's streak, or the color of its powder, is another useful diagnostic tool. It is determined by rubbing the mineral against a piece of unglazed porcelain. The streak color is often more consistent than the mineral's surface color.

8. Finally, you should consider the mineral's common locations and associated minerals. Some minerals are found in specific geological environments, and their presence can indicate the presence of other minerals.

7

Fotografía y patrimonio histórico-artístico

7.1. Fotografía y patrimonio histórico-artístico

Como ya expusimos, la sección de fotografía de este proyecto de artes partía de una experiencia previa notable. En base a la misma, nos propusimos complementar con este recurso la mayor parte del proyecto.

De la memoria óptica del mismo rendimos cuentas con una selección en formato magnético y de las muestras que se ofrecen como ilustración de estos trabajos.

Respecto a los itinerarios o paseos fotográficos, quisiéramos exponer algo más. Básicamente se trataría de emplear la fotografía como técnica instrumental para el estudio del patrimonio histórico-artístico.

De esta forma, a las visitas culturales con metodologías más convencionales, hemos querido sumar todo un programa de itinerarios temáticos por Sevilla para conocer distintos momentos de su evolución, en relación con el Área de Ciencias Sociales, vista desde el objetivo de las cámaras de nuestro alumnado. De esta forma estudiaríamos el arte islámico y el gótico-mudéjar sevillanos, la Sevilla renacentista, la del Barroco, los legados de la Exposición iberoamericana de 1929 y de la Exposición Universal de 1992. En síntesis, centramos la introducción de novedades metodológicas en lo siguiente:

1) Conexión de la enseñanza-aprendizaje conceptual propia del Área con las realida-

des de nuestro entorno histórico-artístico urbano, de un modo sistemático.

2) Empleo de la fotografía como técnica instrumental para el estudio del patrimonio histórico-artístico.

3) Trabajo de coordinación en gran grupo y de recopilación de datos en pequeño grupo, de un modo alterno.

4) Procesamiento de toda la información a través de las nuevas tecnologías para la elaboración de trabajos y su evaluación.

5) Proyección en clase de los trabajos para una puesta en común final.

6) Los alumnos y alumnas de Educación Especial realizan, junto a sus profesores, el mismo recorrido para hacer fotos y disfrutar de los entornos histórico-artísticos y humanos, además de toda clase de parques y jardines.

El tratamiento de los trabajos a través de programas informáticos tiene, junto con una metodología tan activa como la que hemos empleado, un gran poder motivador sobre los chicos y chicas participantes, quienes así se encuentran más inmersos en ese mundo de las TIC.

Las numerosas iniciativas que son capaces de asumir desbordaron inicialmente la demanda misma de trabajos del profesorado, lo que obligó a abrir los formatos pedidos a otros con tal de investigar sobre esas capacidades de los jóvenes y darles todas las alas que pudieran encontrar para emprender el vuelo.

Al principio se pidieron trabajos con pro-

cesadores de texto que incluyesen las imágenes tomadas por ellos mismos insertas en los trabajos. Pero por su propia voluntad se admitieron cada vez más trabajos en programas de Presentación y de animación fotográfica con sonido.

Para no perder esas posibles aportaciones de los estudiantes no se les exigió emplear sólo software libre puesto que muchos trabajaban en casa con PowerPoint, con Proshow o Moviemaker. Gracias a ellos se recibieron trabajos de notable calidad que estimularon al profesorado a realizar más actividades de este tipo. Veamos a continuación dos ejemplos.

7.1.1. Paseo fotográfico por la Sevilla islámica.

Rastros entrelazados de distintas culturas

Conexión curricular y fundamentación de la actividad:

Este itinerario se inserta en el marco curricular del Área de Ciencias Sociales de 2º y 4º de ESO. En el caso de 2º de ESO se presenta como actividad correspondiente a la unidad didáctica de la España Islámica. Respecto a 4º curso, se ha relacionado concretamente con la unidad didáctica de introducción dedicada al repaso de las civilizaciones anteriores a la Edad Moderna.

En ambos casos, la razón de la elección de este recorrido está en la oportunidad que ofrece de conocer el legado artístico de Al-Andalus, incluso más allá de su existencia como Estado, todo ello con un estudio sobre el terreno. Dicho estudio se incardina a través del rastreo de todo tipo de elementos urbanos y arquitectónicos de origen andalusí o mudéjar, especialmente en el centro histórico de la antigua Isbilya.

La actividad se secuencia en tres sesiones:

1) En clase se explican y comentan las

nociones teóricas y se analiza el recorrido que se va a realizar sobre planos.

2) Se emprende el paseo fotográfico siguiendo el recorrido con los planos repartidos por parejas de alumnos y alumnas. Uno de ellos toma notas de todo tipo de informaciones y el otro toma las imágenes.

3) Se procede, otra vez en clase, a proyectar los trabajos y a su evaluación por parte del profesor y del alumnado participantes.

Como objetivos podemos indicar los siguientes:

- Conocer, en clase y sobre el terreno, el entorno urbano del centro histórico medieval, en base a planos y a la realización de un recorrido urbano.
- Saber trabajar en equipo y en parejas de un modo coordinado, con puntos de encuentro y otros de despliegue de grupo.
- Convertir la Fotografía en un medio de investigación de las realidades humanas y sociales (urbanismo, arquitectura, historia...).
- Captar todo tipo de datos procedentes del profesor, de trabajadores del lugar y de placas informativas, además de imágenes en cámaras fotográficas digitales.
- Ir apreciando los elementos estructurales y decorativos propios de la arquitectura y urbanismo musulmanes.
- Discriminar dentro de las nuevas construcciones góticas lo que de mudéjar puedan tener.
- Realizar un inventario de obras emblemáticas de esta herencia de nuestro pasado.
- Relacionar y anticipar esos elementos con los contenidos del Área referidos a 2º de ESO (unidades de la España medieval), enlazando con el curso anterior, y de 4º de ESO (unidad de introducción y repaso de

la historia de 1º y 2º de ESO), enlazando con el curso siguiente.

- Recabar la función de cada edificio en los tiempos actuales.
- Valorar la aportación de estas construcciones y nuevas tramas urbanas en la personalidad multicultural del arte andaluz y de la ciudad de Sevilla.
- Valerse de las nuevas tecnologías para la confección y comunicación de trabajos



de campo.

Plan de trabajo:

- 1) Muralla almohade de la Macarena (siglos XII-XIII): 1-2 fotografías. Tomar anotaciones.
- 2) Iglesia mudéjar de Santa Marina (siglo XIII-XIV): 1-2 fotografías. Tomar anotaciones.
- 3) Iglesia mudéjar de San Marcos (siglo XIII-XIV): 1-2 fotografías. Tomar anotaciones.
- 4) Iglesia mudéjar de Santa Catalina (siglo XIV): 1-2 fotografías. Tomar anotaciones.
- 5) Iglesia barroca sobre antigua mezqui-

ta Omeya. (siglo IX): 1-2 fotografías. Tomar anotaciones.

- 6) Giralda y fachada del Patio de los Na-



— Ante la iglesia gótico-mudéjar de Santa Catalina.

ranjos de la Mezquita almohade de Sevilla (siglo XII): 3 fotografías. Tomar anotaciones.

- 7) Reales Alcázares de Sevilla almorávide (siglo XI-XII), almohade (siglos XII-XIII) y mudéjar (siglo XIV), y jardines: 20 fotografías. Tomar anotaciones.
- 8) Torre del Oro almohade (siglo XIII): 3 fotografías. Tomar anotaciones.

- 9) Palacete almohade de los Jardines de la Buhaira (siglo XII).



— En los Reales Alcázares.

- 5 fotografías. Tomar anotaciones.

En cualquier caso no pasarse de 55 imágenes.

Las informaciones pueden ampliarse con datos conseguidos de libros o de Internet.

Evaluación:

Los trabajos evaluativos, por iniciativa del alumnado participante, se efectuaron en base a las nuevas tecnologías según estas tres opciones:

- 1) Presentaciones en PowerPoint o en Impress.
- 2) Redacciones ilustradas en Word.
- 3) Animaciones fotográficas con fondo musical en Proshow o similar de software libre.

Ofrecemos algunas muestras del diseño de varias de esas presentaciones:



7.1.2. Paseo fotográfico por la Sevilla de la Exposición Iberoamericana de 1929.

¿Qué hubo y qué quedó?

Conexión curricular y fundamentación de la actividad:

Este itinerario se realiza en el marco curricular del Área de Ciencias Sociales de 3º de ESO. Se relaciona concretamente con la unidad didáctica dedicada a la ciudad y al urbanismo.

La razón de la elección de este recorrido está en la voluntad de profundizar en el concepto de ensanche (como lo fue, de modo tardío, la expansión sur de Sevilla con la exposición iberoamericana de 1929), con un estudio de campo. Dicho estudio se focaliza desde el punto de vista de las realizaciones de la Exposición Iberoamericana y de su legado en los tiempos actuales. Todo ello analizando la arquitectura de Anibal González y el diseño urbano que se deriva de la misma.

La actividad se secuencia en tres sesiones:

- 1) En clase se explican y comentan las nociones teóricas y se analiza el recorrido que se va a realizar sobre planos.
- 2) Se emprende el paseo fotográfico siguiendo el recorrido con los planos repartidos por parejas. Uno de ellos toma notas de todo tipo de informaciones y el otro toma las imágenes.
- 3) Se procede, otra vez en clase, a proyectar los trabajos y a su evaluación tanto por parte del profesorado como del alumnado.

Como objetivos podemos indicar los siguientes:

- Conocer, en clase y sobre el terreno, el alcance territorial del ensanche de 1929, en base a planos y a la realización de un recorrido urbano.
- Saber trabajar en equipo y en parejas de un modo coordinado, con puntos de en-

cuentro y otros de despliegue de grupo.

- Convertir la Fotografía en un medio de investigación de las realidades humanas y sociales (urbanismo, arquitectura, historia...).

- Captar todo tipo de datos procedentes del profesor, de trabajadores del lugar y de placas informativas, además de imágenes en cámaras fotográficas digitales.

- Ir apreciando los elementos estructurales y decorativos regionalistas e historicistas de la arquitectura de Aníbal González.

- Relacionar y anticipar esos elementos con los contenidos del Área referidos a 2º de ESO (unidades de la España medieval), enlazando con el curso anterior, y de 4º de ESO (unidad del arte renacentista), enlazando con el curso siguiente.

- Recabar la función de cada edificio en los tiempos actuales.

- Indagar acerca de personajes y hechos conmemorados.

- Valorar la aportación de estas construcciones y nuevas tramas urbanas en la personalidad del arte andaluz y de la ciudad de Sevilla.

- Valerse de las nuevas tecnologías para la confección y comunicación de trabajos de campo.

Plan de trabajo:



Recogiendo información.

1) En la Glorieta del Cid.

- Realiza 5 fotografías eligiendo los objetivos que más te llamen la atención.

- Identifica cada uno de ellos indicando qué fueron y qué función tienen estos edificios en la actualidad.

2) Frente al Pabellón de Perú.

- Selecciona 6 edificios para hacer una fotografía a cada uno en los alrededores de este pabellón.

- Identifica cada uno de ellos y la función que tienen en la actualidad.

3) En la Avenida de la Reina Victoria.

- Realiza 5 fotografías según las vistas que consideres más bellas.

- Averigua el nombre actual de esta avenida y la función actual de los pabellones que se encuentren frente a este lugar de reunión.

4) Junto al Monumento a Bolívar.

- Haz 2 fotografías.

- En qué consiste ese monumento.

- Recoge la información que contenga ese monumento.

- Identifica el edificio principal que observes desde ese punto y los jardines que se encuentran más allá de él.

5) En el Pabellón de México.

- Realiza 3 fotografías seleccionando

otros tantos edificios.

- Infórmate de qué pabellones fueron y que utilidad tienen ahora.
- 6) En la Plaza de América:
- Elige 8 puntos de observación para



Instrucciones previas

otras tantas fotografías.

- Averigua qué 3 pabellones había aquí y qué son actualmente.
- 7) Subiendo al Monte Gurugú.
- Desde arriba, realiza 2 fotos sobre las mejores vistas que seas capaz de observar.
 - ¿Qué te recuerdan las vistas de las fuentes?
 - Explica todo lo que puedas decir de un elemento muy importante de la exposición que ya no se conserva en este lugar.
- 8) En la Isla de los patos:
- Elige dos lugares para hacer otras tantas fotos: uno por su perspectiva general y el otro por que te parezca romántico.

9) Por la Plaza de España:

- Realiza libremente 15 fotografías según las vistas que más gustes.
- ¿Cuáles son los 3 temas de la historia que más se repiten en los cuadros de azulejo? Demuéstralo con otras 9 fotos (3 por cada tema).
- ¿Qué instituciones u organismos se encuentran actualmente en este lugar.

El total de fotografías será de 57.

Evaluación:

Los trabajos evaluativos, por iniciativa del alumnado participante, se efectuaron en base a las nuevas tecnologías según estas tres opciones:

- 1) Presentaciones en PowerPoint o en Presentaciones Impress.
- 2) Redacciones ilustradas en Word o Writer.
- 3) Animaciones fotográficas con fondo musical en Proshow o similar de software libre.

Ofrecemos algunas muestras impresas de su diseño de varias de esas presentaciones:







8

Conocimiento del patrimonio histórico-artístico

Confrontar la actividad académica, dentro del instituto con las realidades histórico-artísticas que nos rodean, pasa por ser un punto insoslayable del alumnado de la escuela-museo que estamos construyendo.

Por esa razón, mantenemos una dinámica de salidas culturales de un espectro lo más variado posible. Enumeramos varias de ellas, sin ánimo de extendernos mucho.

Jornada de Museos en Madrid: Consiste en un paseo panorámico por la historia universal de la pintura a través de un recorrido por el Museo del Prado, el Thyssen y el Reina Sofía. A esto se sumó, en 2006, la visita de la Exposición Faraón, sobre arte egipcio.



Entrando en la pirámide para ver el audiovisual tridimensional.

Viaje a Úbeda y Baeza: Como viaje de una semana se plantea con el objetivo de conocer la arquitectura (y arte en general) del Renacimiento.



En una de las plazas de Úbeda.

Conjunto Arqueológico de Itálica: Su objeto es el de indagar sobre los aspectos arquitectónicos, urbanísticos, escultóricos y decorativos del arte romano. El trabajo se hace con un enfoque investigador empleando los cuadernillos de actividades publicados por el Gabinete de Bellas Artes de Sevilla y la realización de fotografías como recurso auxiliar. Todo se completa con una visita al Museo Arqueológico Provincial.



En una calzada, junto a una Domus de la Nova Urbs.



■ Captando imágenes del Anfiteatro

Bienal de Arte Contemporáneo en Sevilla: Entre la Cartuja y las Atarazanas asomamos a nuestro alumnado a la perspectiva de las últimas tendencias artísticas y a su valor como instrumento de compromiso social.



■ Sintiendo las esculturas colgantes huecas, de espejos hacia fuera

Son sólo algunos ejemplos del deseo de acercarnos a las realidades socioculturales y artísticas desde nuestro patrimonio más lejano hasta el más inmediato. Han servido para conocer vestigios de civilizaciones exóticas como la egipcia, obras emblemáticas de pintura que intentan reproducir (aprendiendo a ser críticos con su propio trabajo), la evolución histórica del arte en un solo golpe de vista en un día intenso, la conexión andaluza con las grandes corrientes artísticas europeas, como el renacimiento, la naturaleza del mosaico de nuestro pasado romano para



■ En las Atarazanas juegan un partido soldados occidentales y muyaidines mientras un meteorito amenaza desde arriba

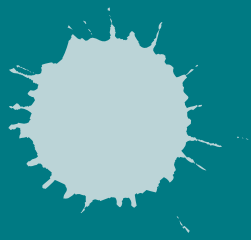
su posterior reproducción o el abrirse a todo aquello que represente una novedad estética para los sentidos.

Es imposible inhibirse de nuestro entorno cultural a la hora de realizar un proyecto como el del IES José María Infantes. Por ello concebimos las salidas culturales como algo instrumental para poder abordar de un modo más aproximado los trabajos de la exposición permanente.

Podríamos destacar el “descubrimiento” de cuadros como *El Jardín de las Delicias* o *El Descendimiento*, que provocaron un choque en su comprensión por los chicos que trabajaban en el instituto con ellos, lo que permitió la reanudación del avance en los mismos tras un período largo de estancamiento.







9 Atención a la prensa

Una de las variables de la versatilidad de la Escuela-Museo es la aplicación de técnicas de marketing asociadas a estrategias que le son propias. En ese marco se ha dado la mayor parte de la difusión de los trabajos de nuestro instituto.

Tanto profesores como alumnos, con gran complicitad, han realizado funciones propias de Relaciones Públicas y de Publicidad. De particular importancia ha sido la atención a la prensa.

Podemos enumerar los numerosos medios de comunicación que nos han visitado o han contactado con nosotros:

El País, *ABC*, *El Correo de Andalucía* y *Utrera Información*, con artículos de una o dos páginas.

El *Magazine* de la *Vanguardia*, como portada de un dossier sobre seis proyectos de innovación educativa seleccionados de toda España.

TeleUtrera y las cadenas locales de *UVI-TEL*, con reportajes largos sobre todo el proyecto y sobre la producción de cortos.

Antena3, *Tele5*, *Canal2Andalucía*, *Canal Sur*, *La Cuatro* y *CNN+* y *Radio Aragón*... incluso con reportajes dentro de sus informativos de tarde y noche, o de programas de valor cultural.

El Club de las Ideas de *Canal2Andalucía* realizó una serie de minireportajes en el que algunos de nuestros alumnos y alumnas explicaban algunas de las reproducciones de obras de arte en las que habían intervenido. Además grabó un reportaje de 8 minutos con profesores y alumnos, sobre el proyecto.

La atención a esos medios fue realizada por los profesores más implicados en el proyecto y por buena parte del alumnado participante.





Entrevista para *Acércate* de Canal2Andalucía

El procedimiento que se siguió para recibir a la prensa fue el siguiente:

- 1) Se concierta el día y hora de la visita de los periodistas. Aunque algunos se presentaron casi sin avisar.
- 2) Antes de dicha visita se suele establecer el tipo de trabajo periodístico que se plantean los distintos medios y el plan de trabajo que proponen.
- 3) Se propone a un grupo de alumnos y alumnas atender a esos medios y ser entrevistados.
- 4) Se hacen pruebas en clase para seleccionar a los que finalmente responderán a las preguntas.
- 5) A los seleccionados se les dan nociones generales acerca de la totalidad del proyecto de artes.
- 6) Además se preparan la exposición de alguna de las obras que han trabajado, sobre aspectos técnicos y del contenido de dichas obras. Esto se hace ordenando la exposición de lo que ya saben y solucionando sus dudas.
- 7) Antes de la grabación, profesores, periodistas y alumnado acuerdan ya en el instituto cada detalle del reportaje y del programa o artículo que se va a emitir o publicar.
- 8) Los profesores que les han orientado les acompañan en el momento de las entrevistas, sin intervenir, para hacer luego un comentario conjunto de la experiencia.

- 9) Finalmente se valora junto a los profesionales de prensa o televisión



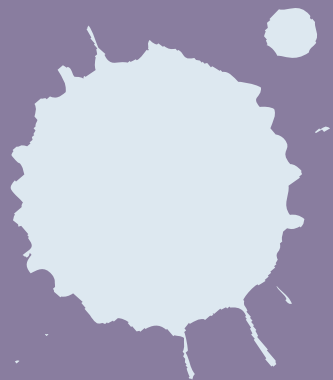
El Club de las Ideas de Canal2 Andalucía en un Aula de Plástica



Entrevista a los profesores para *la Mirada Crítica* de Tele5, en directo

Esta vertiente “comercial” no responde, lógicamente, a una motivación empresarial, sino a subrayar en nuestro alumnado la importancia de sus trabajos mediante el reconocimiento externo. El éxito de esta perspectiva, más amplia, hace que se sientan importantes, centro de algo bueno y que su autoestima se sienta afirmada.





Blank writing area for the student's response.

10 Recepción de visitantes

Tal como adelantamos en su momento, el protocolo está presente a través de las visitas guiadas que hemos organizado según la siguiente metodología empleada:

- 1) Se decide por parte del equipo del profesorado la recepción de personas de otros centros para visitar la exposición permanente.
- 2) Se informa al alumnado y se crea un grupo voluntario que se ofrece para hacer de guías.
- 3) Se explica al grupo los aspectos básicos generales del proyecto en toda su amplitud y hacen el itinerario establecido.
- 4) Estudian ese itinerario y las obras reproducidas además del por qué y de la lógica de todo lo expuesto.
- 5) Se resuelven dudas y se forman parejas para realizar el recorrido con los visitantes.
- 6) La recepción de las visitas tiene lugar durante la semana cultural recibiendo una docena de colegios de Utrera, tanto de niños y niñas como profesorado.
- 7) El recorrido se hace según cita previa con intervalos suficientes para evitar la masificación.
- 8) Nuestros guías muestran los vestíbulos, el aula y los corredores, con explicaciones muy sencillas y proponiendo actividades lúdicas sobre los cuadros, con juegos y anécdotas. Todo ello se hace con supervisión del profesorado, que sólo interviene para cuestiones puntuales.
- 9) De todo esto se toma constancia foto-

gráfica y se valora en clase de cara a nuevas experiencias de este tipo.



Recepción en el vestíbulo del Gran Arte del Renacimiento



Nuestros guías llevan a profesores y alumnos de Educación Infantil por el itinerario



■ Contemplando la reproducción de La Capilla Sixtina de Miguel Ángel



■ Entre obras de Warhol



■ En el aula de Picasso



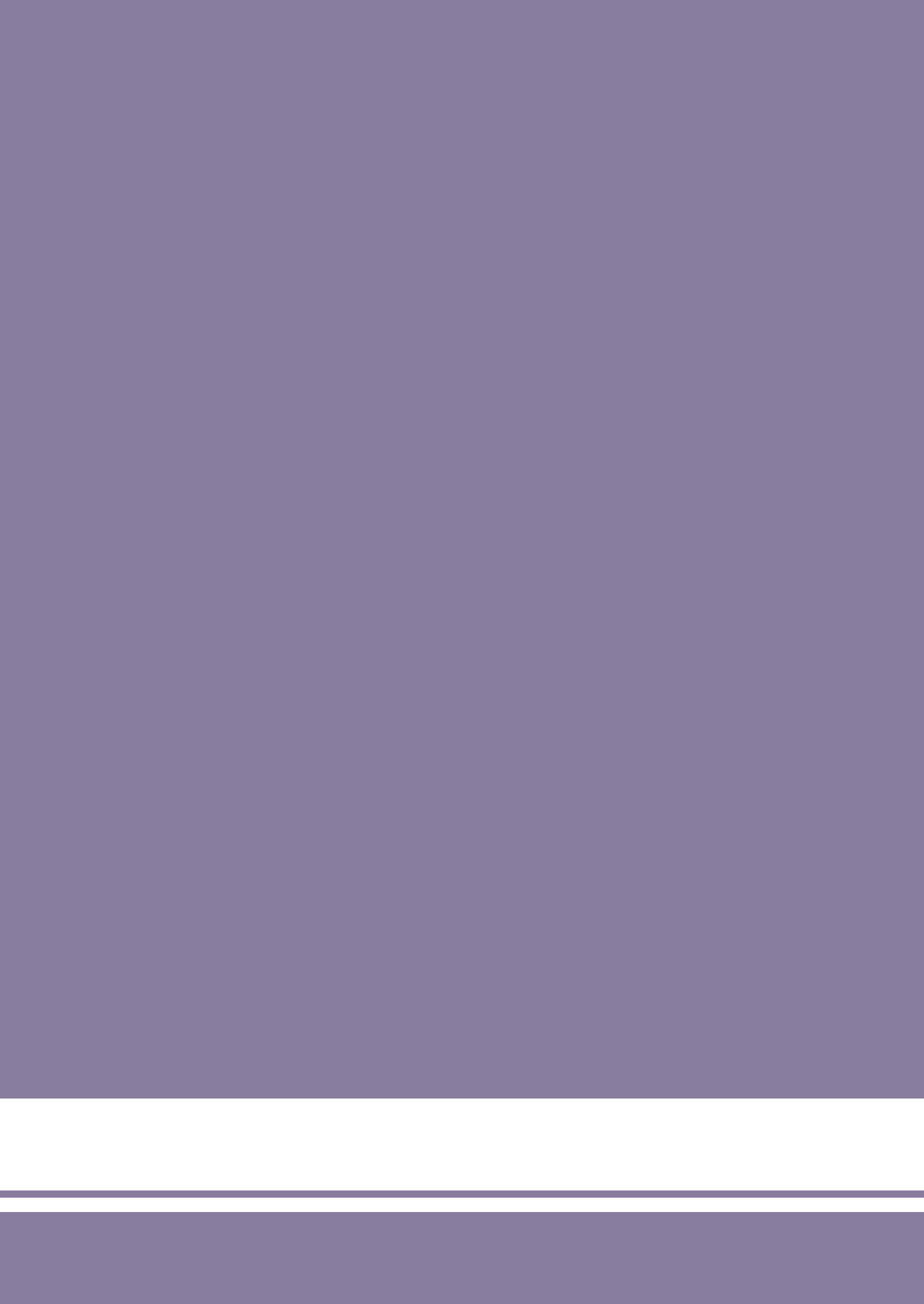
■ Juegos de localización de objetos con El Guernica

Debemos destacar, de modo sobresaliente, que el origen de esta dimensión del proyecto de artes, se encuentra en la iniciativa personal de una alumna de educación especial, Irene Consolación Sánchez-Noriega, que haciendo suyo el instituto, enseñó el mismo a chicos visitantes de un modo espontáneo, durante una semana cultural intercentros de Utrera, en 2005.

En base a esa experiencia se planteó desde la coordinación de la escuela-museo

preparar alumnos voluntarios para enseñar el instituto a los visitantes de las siguientes semanas culturales de un modo organizado.

La experimentación de esta actividad en 2006 resultó tan satisfactoria que tenemos problemas para elegir entre tantos chicos que se ofrecen para recibir visitas. De resultados de ello nos proponemos crear un Club de Guías de la Escuela-Museo, coordinado y preparado para enseñar en próximos años las exposiciones de artes.



11 Contactos con museos

Apreciando la naturaleza de este proyecto, hemos considerado la necesidad de establecer una relación postal con las instituciones culturales de la que son depositarias de las obras reproducidas.

La intención era la de recabarles informaciones de utilidad para nosotros, materiales didácticos, póster, etcétera. Por ellos nos dirigimos, mediante cartas firmadas por la Dirección y la Coordinación, a los Departamentos de Educación de los siguientes museos:

España:

- Museo del Prado, de Madrid.
- Museo Thyssen, de Madrid.
- Museo Reina Sofía, de Madrid.
- Museo de Bellas Artes, de Sevilla.
- Museo de Altamira, de Cantabria.

Italia:

- Museos Vaticanos, de Roma.
- Galleria dell' Accademia, de Venecia.
- Galleria degli Uffizi, de Florencia.

Francia:

- Museo del Louvre.
- Quai d'Orsay.

Reino Unido:

- Nacional Gallery.
- British Museum.

Países Bajos:

- Rijksmuseum.
- Museo de Van Gogh.

Junto a las cartas de presentación en las lenguas correspondientes en castellano, inglés, francés e italiano), se les envió copias del proyecto y presentaciones sobre el mismo. De muchos de ellos recibimos materiales didácticos que engrosan ahora nuestros inventarios y cartas de apoyo e incluso peticiones de más información acerca de lo que hacemos.

Veamos un modelo de carta, en castellano:

Sr. Director/a del Museo del Prado

Muy señor/a nuestro/a:

Tenemos a bien dirigirnos a usted para hacerle participe de un proyecto de innovación pedagógica de dos años que hemos emprendido los profesores y alumnos de nuestro Instituto de Educación Secundaria José María Infantes, de Utrera, en la provincia de Sevilla.

Dicho proyecto cuenta con el reconocimiento oficial de la Dirección General de Innovación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Su denominación es "Construyamos

un Museo", lo que viene a significar la configuración de nuestro instituto como Escuela-Museo para la enseñanza y fomento de las artes.

Incluye secciones de artes plásticas, fotografía, literatura en tres idiomas e historia del cine. Pero básicamente, por ser lo más visible, cada aula y cada vestíbulo pasan a convertirse en salas temáticas de historia de la pintura, relacionadas con aspectos de la adolescencia, que nuestro alumnado, de edades entre 12 y 16 años, está experimentando durante sus años con nosotros. Cada cuadro es reproducido siguiendo, a su nivel, la técnica de su autor y estilo.

Dada la naturaleza de este ambicioso plan de trabajo y que los recursos con que nos dota nuestra Consejería se ciñen a material no inventariable nos vemos faltos de dotaciones de material bibliográfico o didáctico, lo que permitiría a nuestro alumnado realizar sus trabajos con la mejor de las garantías.

Siendo un centro que ha visitado y admirado anteriormente su museo, y que en nuestro propio proyecto incluye nuevas visitas al mismo, que realizaremos en el curso 2005-06, nos permitimos solicitarle a Ud. como máximo responsable que, de ser posible,

nos donen algún material bibliográfico didáctico o sobre técnicas de los pintores y estilos de su gran colección, o cualquier otro que pudiera ser de utilidad para un trabajo como el que realizan nuestros alumnos.

Particularmente nos sería de gran utilidad alguna/s guías o catálogo de las obras de la exposición permanente, pues serán varias las reproducciones de las mismas que realizarán nuestros alumnos/as, y de ellas habremos de hacer la correspondiente consignación de su pertenencia a El Prado (ubicación, dimensiones, etc...).

Sea lo que fuere, cualquier ayuda suya en este sentido será para nosotros un honor que reflejaríamos en nuestra Memoria, en reconocimiento a la colaboración de una institución como la que Ud. preside.

Para mayor conocimiento, le enviamos un CDROM que explica nuestro proyecto de innovación educativa.

Un afectuoso saludo
Utrera, 1 de octubre de 2005

La Directora:
Carmen Gómez

El coordinador del proyecto:
Manuel A. Jiménez Magueda



1. *Phragmites australis* (Common reed)
 2. *Scirpus americanus* (Sedges)
 3. *Cyperus tenuiflorus* (Sedges)
 4. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 5. *Eleocharis obtusa* (Sedges)
 6. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 7. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 8. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 9. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 10. *Eleocharis acicularis* (Sedges)

11. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 12. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 13. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 14. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 15. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 16. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 17. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 18. *Eleocharis acicularis* (Sedges)

19. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 20. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 21. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 22. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 23. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 24. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 25. *Eleocharis acicularis* (Sedges)

26. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 27. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 28. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 29. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 30. *Eleocharis acicularis* (Sedges)

31. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 32. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 33. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 34. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 35. *Eleocharis acicularis* (Sedges)

36. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 37. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 38. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 39. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 40. *Eleocharis acicularis* (Sedges)

41. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 42. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 43. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 44. *Eleocharis acicularis* (Sedges)
 45. *Eleocharis acicularis* (Sedges)

12 Bibliografía

12.1. Bibliografía de aula:

1. Texto para el alumnado:
 - *Educación plástica y visual* "Serie Trazos. Editorial Santillana. Madrid 2003.
2. Bibliografía de consulta para el alumnado:
 - Argullol, R: *El arte: Los estilos artísticos*. Historia del Arte de Carroggio, 1985.
 - Arnheim, R: *El poder del centro*. Alianza Forma, Barcelona 1984.
 - Arnheim, R: *Arte y percepción visual*. Editorial Eudeba, 1976.
 - Pedoe, D: *La geometría en el arte*. Editorial Gustavo Gili. Colección punto y línea. Barcelona 1979.
 - Kandinsky: *Punto y Línea sobre el plano*. Editorial Barral. Barcelona, 1981.
 - Kandinsky: *De lo espiritual en el arte*. Editorial Paidós Estética 24 Colección. *Historia Universal del Arte*. Editorial Planeta.
 - C. Mera: *Símbolos y signos gráficos*. Ediciones Don Bosco. Barcelona. 1975
 - Magdalena Droste: *Bauhaus*. Editorial Taschen 2002.
 - Solanas: *Diseño, arte y función*. Editorial Salvat. Barcelona 1981.
3. Materiales de Aula:
 - Grupo Atenea, *Seminario permanente de arte: introducción al estudio del arte*.
 - Fernández C: *Iniciación al lenguaje del signo*. Ministerio de Cultura.
 - Hayes C. y otros: *Guía completa de pintura y dibujo*. Técnicas y materiales. Editorial Blume. Madrid 1980.

Bibliografía de departamento y profesorado:

- 1.- Semiótica
 - Archer, O. Krampen, M: *Sistema de signos en la comunicación visual*. Editorial Gustavo Gil. Barcelona.
 - Gilbert Durand: *De la mitocrítica al mitoanálisis*. Editorial Anthropos. 1993.
- 2.- Análisis de las formas.
 - X. Rubert de Ventós.: *El arte ensimismado*. Ed. Anagrama. Barcelona 1997.
 - J. A. Ramírez.: *Ecosistema y explosión de las artes*. Ed. Anagrama, S.A.
 - Juan José Gómez Molina. *Estrategias del dibujo en el arte contemporáneo*. Editorial Cátedra. 1999.
 - Baker, H.G.: *Le Corbusier. Análisis de la forma*. Editorial Gustavo Gili. Barcelona 1988
 - Swan, A: *Como diseñar retículas*. Editorial Gustavo Gili. Barcelona 1990.
 - *Leonardo da Vinci.: Cuaderno de notas*. Ed. Busma, S.A. Madrid 1984.
- 3.- Técnicas y procedimientos expresivos.
 - Ascensión Ferrer Morales: *La pintura mural, su soporte, conservación, restauración y las técnicas modernas*. Reimpresión de 1996. Universidad de Sevilla.
 - Cennino Cennini: *El libro del Arte*. Ediciones Akal, S.A. 1988.
 - Collins: *Técnica de los artistas modernos*. Ed. Herman Blume. Madrid, 1984.

- Marshall, H: *Diseño fotográfico*. ED. Gustavo Gili Colección. Manuales del diseño. Barcelona, 1990.
- Lewell, J.: *Aplicaciones del ordenador. Panorama de las técnicas y aplicaciones actuales*. Ed. Blume, Madrid 1985.

12.2. Historia del Arte

- AAVV: *Diccionario de términos de Arte y elementos de Arqueología y Numismática* Alianza Editorial, Madrid, 1988.
- AAVV: *Arte del siglo XX*. Editorial Taschen, 2001.
- AAVV: *El arte y sus creadores* (varios vols.) Historia 16, Madrid, 1993.
- AAVV: *Guía didáctica. Maestros renacentistas y barrocos del Museo Thyssen-Bornemisza*. Madrid, 1995 (guía del alumno con ilustraciones en color, del profesor y 34 diapositivas).
- AAVV: *Guía didáctica. La pintura contemporánea en el Museo Thyssen-Bornemisza* Madrid, 1993. (Guía del alumno con ilustraciones en color, del profesor y vídeo).
- AAVV: *Historia Universal del Arte*, XI vols., Planeta, Barcelona, 1993.
- AAVV: *Historia del Arte español*. Editorial Planeta, Barcelona. 1996.
- AAVV: *Itinerarios del Museo Thyssen-Bornemisza* Varios títulos: Los espacios de la vida diaria; los interiores domésticos; el papel de la burguesía; las mentalidades sociales). (Guías del profesor y material del alumno) Madrid, 2000.
- AAVV: *Summa Artis. Historia General del Arte*. Editorial Espasa-Calpe. Madrid, 2001.
- AAVV: *Summa Pictórica. Historia Universal de la Pintura*. Editorial Planeta, Barcelona 2001.
- AAVV: *Historia del Arte* (50 vols.) Historia 16, Madrid, 1989.
- ECO, Umberto. *Historia de la belleza*. Ed. Lumen. Barcelona. 2004.
- GOMBRICH, E. H.: *La Historia del Arte*, DEBATE, Madrid, 1997. Traducida de la nueva edición inglesa. Segunda reimpresión: 2001.
- HARTT, F.: *Arte. Historia de la pintura, escultura y arquitectura*. Ed. Akal, Madrid, 1989.
- HAUSER, Arnold: *Historia social de la literatura y el arte*. Ed. Debolsillo, 2004.
- JANSON, H. W.: *Historia general del arte*, Alianza Forma, Madrid, 1990. Cuatro tomos: I. El Mundo Antiguo. II. La Edad Media. III. Renacimiento y Barroco. IV. El Mundo Moderno.
- RAMÍREZ, Juan Antonio, Y OTROS: *Historia del Arte*. 4 vols. Alianza Editorial, Madrid, 1996.

En Internet:

- <http://www.artehistoria.com/>
- http://artchive.com/ftp_site.htm
- <http://www.wga.hu/index.html>
- www.egipto.com/arte/
- www.spanisharts.com/history/index_history.html
- www.monografias.com/trabajos13/histarte/histarte.shtml
- www.cnice.mec.es/profesores/

12.3. Museos

Alemania:

- AA. VV.: *Die Museumsinsel, Berlin* SMB du Mont, Berlin, 2004.
- *Die Alte Pinakothek München- Guide* C.H. Beck. *Die Neue Pinakothek München- Guide*. C.H. Beck.
- (<http://www.pinakothek.de/>)
- *Ethnologisches Museum Berlin*. Prestel Verlag,, 2003.
- GROSSHANS, R. : *Gemäldegalerie Berlin*. Prestel Verlag, 2002.
- *Staatliche Museen zu Berlin* (<http://www.smb.spk-berlin.de/smb/index.php>): En inglés y alemán, información de los 16 museos que en la actualidad forman el

Museo Nacional de Berlín (desde el Museo Egipcio y la Gemäldegalerie hasta a Nationalgalerie). (<http://www.smb.spk-berlin.de/smb/bildung/index.php?lang=en&p=2&objID=3572&n=8>) (páginas educativas, infantiles y juveniles, también on line).

■ WILDUNG, D.: *Egyptian Museum and Papyrus Collection Berlin*. Prestel Verlag, 2006.

Austria:

■ BISCHOFF, C.: *Masterpieces of Pictures Gallery*. Kunsthistorisches Museum Wien, Viena.

■ KUGLER, G.: *El Museo de Bellas Artes de Viena.*, Pichler Verlag, Viena.

Bélgica:

■ *Les Musées Royaux des Beaux-Arts de Belgique*. Alice eds., Bruselas, 1996.

China:

■ SHANGHAI MUSEUM: *Treasures From the Shanghai Museum 6,000 Years of Chinese Art*. Dai Nippon Printing, 1983 (<http://www.shanghaimuseum.net/en/>) (en inglés)

Egipto:

■ MUSEO EGIPCIO DE EL CAIRO: *A guide to the Egyptian Museum, Cairo*. General Egyptian Book Organization, El Cairo, 1988.

■ ABEER EL-SHAHAWY- FARID ATIYA: *The Egyptian Museum in Cairo: A Walk Through the Alleys of Ancient Egypt*. Farid Atiya Press, El Cairo, 2005.

■ TIRADRITTI, F. – ARALDO DE LUCA: *Tesoros Egipcios de la Colección del Museo del Cairo*. Ediciones Folio, Barcelona, 2000.

(<http://www.egyptianmuseum.gov.eg/>)

(<http://www.egiptomania.com>) (ver: <http://www.egiptomania.com/egipto-cine/>)

(<http://www.egipto.com/arte/>)

(<http://www.egiptologia.com/>)

(www.eternalegypt.org/EternalEgyptWebsiteWeb/HomeServlet)

España:

■ AA. VV: *Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. La Colección*. Ed. Aldeasa, Madrid, 2001. (www.museoreinasofia.es/)

■ AA. VV: *Guía del Museo Thyssen Bornemisza*. Fundación Colección Thyssen Bornemisza, Madrid, 1994.

(www.educathyssen.org/)

■ AA. VV: *Museo Nacional de Arte Romano. Mérida. Guía oficial*. Ministerio de Cultura, Madrid, 1998.

■ AA. VV.: *Guía Arte Románico*. MNAC, Barcelona, 1998.

■ AA. VV.: *Guía Arte Gótico*. MNAC, Barcelona, 1998. (<http://www.mnac.es/>)

■ AA. VV.: *Guía IVAM*. Aldeasa, Madrid, 2002 (<http://www.ivam.es/>)

(<http://www.guggenheim-bilbao.es/caste/home.htm>)

(<http://www.guggenheim-bilbao.es/caste/programas/01aprendiendo2.htm>) Aprendiendo con el arte.

■ CABELLO, P.: *El Museo de América*. Arlanza, Madrid, 1999. (<http://museodeamerica.mcu.es/index.html>)

■ *Itálica Virtual*. Colegio San Francisco de Paula, Sevilla. Multimedia, vídeo, catálogo y (http://www.sfpaula.com/sfpaula_frame.asp?id=http%3A%2F%2Fwww%2Esfpaula%2Ecom%2Fitalicavirtual%2F)

■ MNCARS: *Guías para familias* (on line): (-Juegos de abstracción- La música en el arte – Paisajes – Picasso- Escultura – Estrellas – Pájaros – El color – Cuadernos didácticos sobre exposiciones temporales): www.museoreinasofia.es/s-educacion/publicaciones.php

■ SANCHO, J. L.: *Guía Museo del Prado*. Ed. Aldeasa, Madrid, 2001.

■ AA. VV. Museo Nacional del Prado: *CD-Rom Visitas didácticas*. Ed. Fundación Amigos del Museo del Prado, Madrid, 2002.

(<http://museoprado.mcu.es/>)

Estados Unidos:

- AA. VV.: *The Metropolitan Museum of Art Guide* (en español). The Metropolitan Museum of Art, Nueva York, 2000 (2ª). (www.metmuseum.org/Works_of_Art/index.asp?HomePageLink=works_l) (www.metmuseum.org/education/index.asp?HomePageLink=education_l): (recursos educativos). (www.metmuseum.org/explore/museum-kids.htm?HomePageLink=museumkids_c) (actividades on line para niños; en inglés). (<http://www.metmuseum.org/toah/splash.htm>): (eje cronológico de historia del arte, on line).
- AA.VV.: *MoMA Highlihts* (hay edición castellana) Museum of Modern Art, New York, 2005 (2ª). (<http://www.moma.org/collection/>) (<http://www.moma.org/education/>) (actividades on line para niños; guías descargables) (*Oriental Institute- University of Chicago*). (<http://oi.uchicago.edu/OI/default.html>) (http://oi.uchicago.edu/OI/MUS/ED/Museum_Ed.html) (recursos educativos) *The Art Institute of Chicago. Essential Guide-Revised Edition*. Art Institute of Chicago, 2003.
- WOOD, J. y otros: *Treasures from The Art Institute of Chicago*. Art Institute of Chicago, 2000. (<http://www.artic.edu/>) (<http://www.artic.edu/aic/students/online-learning.html>) (recursos educativos on line, muy variados).

Francia:

- *Album du Musée Picasso*. RMN, París, 2001 (<http://www.musee-picasso.fr/index.html>) (también es accesible desde él a numerosa documentación y sitios web relacionados con Picasso).
- AA. VV.: *Todo Versailles: Palacio Real*,

Jardines, los dos Trianon, fuentes. Bonechi, Florencia, 2004.

(<http://www.chateauversailles.fr/>): incluye páginas educativas (sobre todo, acerca de la monarquía absoluta y Napoleón, en francés e inglés); (http://www.chateauversailles.fr/fr/610_Documentation_Jeunesse.php) (páginas para jóvenes).

- AA. VV.: *Album Musée national du Moyen Age- Thermes de Cluny*. Réunion des Musées Nationaux, París, 2003. (<http://www.musee-moyenage.fr/>) (en español). (<http://www.culture.gouv.fr/cluny/intro.htm>) (en francés): sitio infantil, con muchas actividades.
- LEMOINE, P.: *Guide du musée et domaine national de Versailles et Trianon*. Réunion des musées nationaux, París, 1992.
- MEYER, D.: *Versalles (visita del Palacio, de los jardines del Trianon)*. Art Lys, París, 1995.
- MATHIEU, C.: *Museo d'Orsay. Guía*. Réunion des Musées Nationaux, París, 1998. (<http://www.musee-orsay.fr/>) (en español); ver secciones "docentes" (découverte et jeux, on line) y "estudiantes" (on line, acceso a exposiciones desde 1986): en francés.
- PODEROS, J.: *Centre Georges Pompidou. Paris. Guide de visiteur*. Editions du Centre Pompidou/Prestel Verlag, París, 2002. (<http://www.centrepompidou.fr/>): (en español): ver la sección recursos pedagógicos, impresionante cantidad de datos, acceso al catálogo completo, dossiers pedagógicos (francés o inglés), etc.
- SEFRIQUI, A.: *Le guide du Louvre*. Réunion des Musées Nationaux, París, 2005 "Le Louvre" (CD-ROM): Réunion des Musées Nationaux, París. (http://www.louvre.fr/llv/commun/home_flash.jsp) (<http://education.louvre.fr/>)

Grecia:

- ANDRONIKOS, M.: *The Acropolis: The monuments and the museum*. Ekdotike Athenon, 1988.

■ KAROUZOU, S.: National Museum: Illustrated Guide to the National Museum of Athens. Ekdotike Athenon, 1988.

"Museo Arqueológico Nacional de Atenas": (CD-ROM: Grandes Museos). Dynamic Support, Madrid, 2000.

(Museo de Arte Cicládico)

■ DOUMAS, C.; MARANGO, L. I. *The N.P. Goulandris Collection* (2 vols.: *Early Cycladic Culture* y *Ancient Greek Art*). Atenas, 2000 y 1996.

■ STAMPOLIDIS, N. Chr.: *Sea Route... From Sidon to Huelva. Interconnections in the Mediterranean, 16th-6th c. BC* (Athens 2003).

Atenas, 2003.

(<http://www.cycladic-m.gr/>): (Museo de Arte Cicládico).

■ KNIGGE, U.: *The Athenian Kerameikos: History, Monuments, Excavations*, Krene, Atenas, 1991.

(<http://www.stoa.org/athens/>)

Italia:

■ AA. VV.: *Vita e costumi dei romani antichi*. Museo della Civiltà Romana – Ed. Quasar, 1986 en adelante (varios volúmenes, monográficos sobre distintos aspectos de la civilización romana).

■ *Guía a los museos y a la Ciudad del Vaticano*. Edizioni Musei Vaticani.

■ GALLICO, Sonia. : *La Capilla Sixtina. Una visita en imágenes*. Edizioni Musei Vaticani. (http://mv.vatican.va/4_ES/pages/MV_Home.html).

■ LIBERATI, A. M^a.: *Museo della Civiltà Romana. Guida*. Roma, 1987.

■ SOMMELLA, Anna M^a.: *Musei Capitolini. Guida*. Electa, Roma, 2006. (<http://www.museicapitolini.org/>).

■ FOSSI, Gloria: *Galería de los Uffizi: guía oficial de todas las obras*. Ed. Giunti Marzocco, Florencia, 2003.

■ FOSSI, Gloria: *Uffizi: Art, History, Collections*. Ed. Giunti Marzocco, Florencia, 2004 (en inglés).

■ NEPI SCIRÈ, G.: *Gallerie dell'Accademia di Venezia. Guida alla galleria*, Marsilio, Venecia, 1995.

■ NEPI SCIRÈ, G.: *Le Gallerie dell'Accademia di Venezia*, Electa, Milano, 1998.

México:

■ SOLÍS, F.: *Tesoros artísticos del Museo Nacional de Antropología*. Aguilar, 1998.

(<http://www.mna.inah.gob.mx/>) (ver secciones: salas, multimedia, niños)

Países Bajos:

■ AA. VV.: *Rijksmuseum amsterdam. Obras maestras de la colección*. Rijksmuseum-Stichting, Amsterdam, 1995.

(<http://www.rijksmuseum.nl/collectie/index.jsp?lang=en>): (la colección on line).

■ AA. VV.: *100 Obras maestras del Van Gogh Museum*. Van Gogh Museum, Ámsterdam, 2003.

■ BAARSPUL, M.: *Van Gogh Museum Guide*. Van Gogh Museum, Ámsterdam, 2005 (http://www3.vangoghmuseum.nl/vgm/index.jsp?page=425&lang=en§ion=sectie_museum).

Reino Unido:

■ ANDERSON, R.G.W.: *The British Museum Guide Book* (hay edición en castellano).

British Museum Press, Londres, 1997 CAYGILL, Marjorie: *The British Museum A-Z Companion*, Routledge, Londres, 2001.

■ REEVES, J.: *The British Museum Visitors Guide*. British Museum Press, Londres, 2004 WILSON, David: *The collections of The British Museum*, British Museum Press, Londres, 2001.

<http://www.thebritishmuseum.ac.uk/com->

pass/index.html): (las colecciones on line; sección infantil; en inglés).

(<http://www.thebritishmuseum.ac.uk/education/teachers/home.html>): (recursos educativos; p. ej. ver *websites*; en inglés).

■ AA. VV.: *The National Gallery Companion Guide*. NGC, Londres, 2004.

National Gallery Complete Illustrated Catalogue on CD-ROM. 2001.

(<http://www.nationalgallery.org.uk/education/default.htm>) (en inglés).

(<http://www.takeonepicture.org/ac/index.html>): (en inglés; primaria).

Rusia:

■ *The State Hermitage Guidebook*. The State Hermitage, San Petersburgo, 2000.

(http://hermitagemuseum.org/html_En/index.html). (http://hermitagemuseum.org/html_En/06/hm6_0.html) (educación e infantil).

Túnez:

■ BEN ABED, A.: *Les mosaïques du Bardo*. Cérès, 1998.

■ YAACOUB, M.: *Le musée de Bardo*. Agence de mise en valeur du patrimoine, Túnez, 1996. (<http://www.di.com.tn/museebardo/>) (<http://oliba.uoc.edu/mosaic/>): *Imagen de piedra. Mosaicos de la antigua Túnez* (Grupo Oliba; UOC; Museo Arqueológico de Cataluña) (en castellano y catalán). <http://www.fotoaleph.com/Colecciones/MosaicosTunica/MosaicosTunica- texto.html>).

12.4. Arte y adolescencia

■ Távira, Federico de. *Introducción al psicoanálisis del arte: sobre la fecundidad psíquica*. Universidad Iberoamericana. 1996.

■ Aliaga, Juan Vicente. *Miradas sobre la sexualidad en el arte y la literatura del siglo XX en Francia y España*. Publ. Universitat de Valencia. 2001.

■ Aguirre, Imanol. *Los valores del arte en la enseñanza*. Publ. Universitat de Valencia. 2002.

■ Ferrater, Gabriel: *Entre el arte y la literatura: historia de una aventura juvenil*.

Laureano Bonet Editor. Universidad de Barcelona. Foreign Language Study 1983.

■ Agel, Henri; Agel, Geneviève; Zurián, Francisco. *Manual de iniciación al arte cinematográfico*. Ediciones Rialp. 1996.

■ Hipp, Earl. *Libérate del estrés: Guía para adolescentes*. Editorial Pax México. 1993.

■ Ramos, Samuel. *Obras completas*. Universidad Nacional Autónoma de México. Dirección General de Publicaciones.

■ Jeromé-Antoine. *Las Pasiones*. Publicaciones Cruz O. S.A. 1990.

■ Thomson Peterson's. *Qué sigue después de la Escuela Secundaria*. 2003.

■ Bernal Guerrero, Antonio. *Enseñanzas sociales en la educación intermedia*. Social Science. Ediciones Rialp. 1996.

12.5. Historia de la literatura hispánica en castellano.

Antologías poéticas:

■ CAMPA GUTIÉRREZ, M. de la, *Antología de la poesía épica y el romancero*, Barcelona, Hermes Editora General, (Colección Clásicos Castellanos), 1998.

■ GÓMEZ BEDATE, P., *Antología de la poesía modernista*, Barcelona, Hermes Editora General, (Colección Clásicos Castellanos), 1998.

■ PÉREZ CUENCA, I., *Antología de la poesía del siglo XVII*, Barcelona, Hermes Editora General, (Colección Clásicos Castellanos), 1997.

■ PÉREZ GUTIÉRREZ, F. (ed), *Poesía medieval en España*, Madrid, Suma de Letras, (Colección Punto de lectura), 2002.

■ RICO, F., *Mil años de poesía española (an-*

tología comentada), Madrid, Planeta, 1997.

- RUBIO GONZÁLEZ, L., *Antología de la poesía lírica del siglo XVI*, Barcelona, Hermes Editora General, (Colección Clásicos Castellanos), 1999. (2 vols.)
- *Poetas del 27. La Generación y su entorno* (antología comentada), Madrid, Espasa-Calpe, (Colección Austral), 1999. Con introducción de Víctor García de la Concha.

Manuales, historias de la literatura:

- DEYERMOND, A., et alii, *Historia de la literatura española*, Barcelona, Ariel, 1994. (6 vols.)
- LEÓN, J. J., *Literatura universal. Teoría y textos*, Port-Royal Ediciones, Granada, 1999.
- MENÉNDEZ PELÁEZ, J. (coord.), *Historia de la literatura española*, León, Everest, 1993.
- RICO, F., (coord.), *Historia y crítica de la literatura española*, Barcelona, Crítica, Grijalbo-Mondadori, 1992. (7 vols.)
- SPANG, K., *Géneros literarios*, Madrid, Síntesis, 1993.
- *Literatura española y universal*, Madrid, Santillana (Imago), 1999.

Estudios, monografías:

- BLECUA, J. M., *Poesía original completa de F. de Quevedo*, Barcelona, Planeta, 1999.
- CIPLIJAUSKAITĖ, B., *Sonetos completos de Luis de Góngora*, Madrid, Castalia, 1985.
- GARCÍA BARRIENTOS, J. L., *El lenguaje literario (La comunicación literaria)*, Madrid, Arco-Libros, 1996.
- LAPESA MELGAR, R., *Introducción a los estudios literarios*, Madrid, Cátedra, 1998.
- LÓPEZ-CASANOVA, A., *La poesía romántica*, Madrid, Anaya (Biblioteca Básica de Literatura), 1991.
- MIÑAMBRES SÁNCHEZ, N., *Valle-Inclán y García Lorca en el teatro del siglo XX*, Madrid, Anaya (Biblioteca Básica de Literatura), 1991.
- PÉREZ BAZO, J., *La poesía en el siglo XX: hasta 1939*, Madrid, Playor, 1990.
- SALINAS, P., *Literatura española. Siglo XX*, Madrid, Alianza Editorial, 1998.

- RODRÍGUEZ MARÍN, R., *Realismo y naturalismo en la novela del siglo XIX*, Madrid, Anaya (Biblioteca Básica de Literatura), 1991.
- ROMOJARRO, R., *Las funciones del mito clásico en el Siglo de Oro (Garcilaso, Góngora, Lope de Vega, Quevedo)*, Barcelona, Anthropos Editorial, 1998.

12.6. Lengua y literatura en inglés.

Temas generales:

- BARRERAS GÓMEZ, Asunción. *Didáctica de la literatura inglesa con textos poéticos*. Revista de educación, ISSN 1575-023X, nº 1 pags. 225-235.
- COLLIE, Joanne & SLATER, Stephen. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- ELLIOT, Emory (editor). *Historia de la literatura norteamericana*. Madrid. Ediciones Cátedra.
- GARCÍA YEBRA, V. *Traducción: historia y teoría*. Madrid: Gredos.
- GARCÍA YEBRA, V. *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid: Gredos.
- GRAY, Richard. *A History of American Literature*. Blackwell Basil 2003.
- FULK R.D., CRISTOPHER, M. & ANDERSON, Rachel S. *A History of English Literature*. Blackwell Publishing 2005.
- NEWMARK, Meter. *Manual de traducción*, Madrid: Cátedra.
- PÉREZ VELARDE, Cristina. *Didáctica de la literatura en lengua inglesa*. Grupo Editorial Universitario de Granada.
- PILAR, Elena. *El traductor y el texto*. Barcelona: Ariel.
- SANDERS, Andrew. *The Short History of English Literature*. Oxford University Press.

Diccionarios:

- COLLINS, *Diccionario Ingles-Español, Español - Inglés*. Grijalbo.

- *Collins College Thesaurus*. Harper Collins Publishing.
- *Longman Dictionary of the English Language*. Longman.
- Collins Cobuild. *English Language Dictionary*. Harper Collins Publisher.
- *Oxford Advanced Learner Dictionary*. Oxford University Press.
- *Oxford Dictionary of Phrasal Verbs*. Oxford University Press.
- *Websters New Universal Unabridged Dictionary*. Dorset & Barber.
- *American Heritage Dictionary of the English Language*. Houghton Mifflin Company.
- *The New Oxford American Dictionary*. Oxford University Press.

Textos literarios en inglés:

- *William Langland Revisited* (Twayne's English Author series, 537) Twayne Pub, 1997.
- *The Canterbury Tales: Nine tales and the General Prologue*. Norton Critical Edition V.A. Kolve, Glending Olson W.W. Norton and Co. 1989
- *James I (Seminar Studies in History)* by S. J. Houston, paperback 2nd edit. Addison-Wesley Pub Co; 1995
- *Henry Howard, The Poet Earl of Surrey* by William A. Sessions OUP, april 1996
- *The Riverside Milton by Roy Flannagan* (Editor) Published by Houghton Mifflin Co, 1998
- *The Complete Poetry and Selected Prose of John Donne*. Charles M. Coffin (Editor) Modern Library, 1994
- *William Shakespeare's Sonnets*. A facsimile edition of the Chalmers-Bridgewater Copy in the Huntington Library converted ninto digital format by R.G. Siemens, U. of Alberta, 1998
- *"Gulliver's Travels"* by Jonathan Swift. Penguin Classics. Edit. Robert deMaria, 1994
- *William Blake's "Songs of Innocence and Experience"*, copy AA, 1826 (The Fitzwilliam Museum). (Electronic Edition)
- *"A Tale of Two Cities"* by Charles Dic-

kens. Penguin Classics Books. Edit. Richard Maxwell.

- *"The Red Badge of Courage"* by Stephen Crane Tor Classics Mass Market Paperback, 1990.
- *"Nature"* Betty Ann Whitney. Anthology of of Houston Poetry Festival 2004.
- *T.S. Eliot, The Norton Anthology of English Literature*, 6th Edition, vol.2. New York, Norton 1993.
- *The Bedbug and Selected Poems of Vladimir Mayakovsky* translated by Max Howard and George Reavey. Meridian Books, New York 1960.
- *Selected Poems* by e.e. cummings edit. by Chistopher Myers. AOR.1997
- *87 poems* by William Carlos Williams. Free poetry e-book at www.poemhunter.com

12.7. De lengua y literatura en francés

Temas generales:

- Brunel, Pierre ; Huisman, Denis. *Introduction à la Littérature Française*. Editorial Nathan.-Collection ABC.-1969.
- Del Prado, Javier. *Historia de la Literatura Francesa*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1994.
- Queneau, Raymond. *Histoire des littératures*. Paris: Gallimard, 1978.
- Valverde, José María; de Riquer, Martín. *Historia de la Literatura Universal*. Editorial Planeta.-1986.
- *Littérature XXème siècle, textes et documents*. Collection Henri Mitterand, Nathan. Paris (1998).

Páginas web

- <http://abu.cnam.fr/BIB/>
- <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/LiteraturaFrancesa/index>.
- http://www.fh-augsburg.de/~harsch/gallica/Chronologie/f_chrono.html
- <http://www.intratext.com/8/fr/>

■ http://www.vatican.va/museums/index_sp.htm

Diccionarios

- *Le Petit Robert de la langue française* 2006.- Dictionnaires Le Robert.- Paris.-2006
- *Larousse General.- Diccionario Español-Francés/Français-Espagnol.*- Editorial Larousse, 1993

12.8. Cine y educación:

- AA. VV.: *El cine y el vídeo: recursos didácticos para la Historia y las Ciencias sociales.* UNED, Madrid, 1996.
- AA. VV.: *Cien años de cine*, en *Historia 16*, nº 234, Madrid, 1995.
- AA. VV.: *Cine e historia.* Filmoteca Nacional, Barcelona, 1997.
- AA. VV.: *Cine y Guerra Civil Española*, en *El Viejo Topo*, nº 25, Barcelona, 1978
- AA. VV.: *El cine bélico. Las guerras del siglo XX*, nº 72, en *Historia y Vida*, Barcelona, 1994.
- AA. VV.: *Colección Guías para ver y analizar el cine (Varios títulos-películas)* Octaedro, Barcelona.
- AGUILAR, Carlos: *Guía del cine.* Cátedra, Madrid, 2006 (2ª).
- BALLO, J. – PÉREZ, X.: *La semilla inmortal: los argumentos universales en el cine.* Anagrama, Barcelona, 1997.
- CABRERA, Julio: *Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas.* Gedisa, Barcelona, 1999.
- CAPARRÓS, J. M.: *100 películas sobre historia contemporánea.* Alianza, Madrid, 1997.
- CAPARRÓS, J. M.: *La guerra de Vietnam, entre la historia y el cine.* Ariel, Barcelona, 1998.
- CARMONA, R.: *Cómo se comenta un texto fílmico.* Cátedra, Madrid, 1991.
- DE LA TORRE, Saturnino: *Cineformativo: una estrategia innovadora para los docentes*. Octaedro, Barcelona, 1996.
- DE LA TORRE, Saturnino: *Cine para la vida: formación y cambio en el cine.* Octaedro, Barcelona, 1998.
- DEL CASTILLO, V. – MARTÍNEZ, J.: *Personajes históricos en el cine.* Acento, Madrid, 2003.
- ELENA, Alberto: *Ciencia, cine e historia. De Méliès a 2001..* Alianza, Madrid, 2002.
- FUNDACIÓN DE AYUDA A LA DROGADICCIÓN (1997-2000): *Programa: Cine y Educación en Valores.*, F.A.D, Madrid, 1997.
- FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, J.: *Cine e Historia en el aula.* Akal, Madrid, 1989.
- FERRO, Marc: *Historia contemporánea y cine.* Ariel, Barcelona, 1995.
- GONZÁLEZ MARTEL, J.: *El Cine en el universo de la Ética. El cine-forum.* Anaya, Madrid, 1996.
- HUICI, Adrián: *Cine, Literatura y Propaganda: de los Santos Inocentes a el Día de la Bestia.* Alfar, Sevilla.1999.
- LILLO, F.: *El cine de romanos y su aplicación didáctica.* Ed. Clásicas, Madrid, 1994.
- LILLO, F.: *El cine de tema griego y su aplicación didáctica.* Ed. Clásicas, Madrid, 1997.
- MARTÍN, J. J. y RUBIO, A.: *Cine y Revolución Francesa.* Rialp, Madrid, 1991.
- MATÍNEZ-SALANOVA, E.: *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine.* Grupo Comunicar Ediciones, Huelva, 2002.
- MORENO LARA, X.: *El Cine, géneros y estilos.* Mensajero, Bilbao, 1980.
- MONTERDE, J. E.: *Cine, Historia y Enseñanza.* Laia, Barcelona, 1986
- MONTERDE, J. E. y otros: *La representación cinematográfica de la Historia.* Akal, Madrid, 2001
- ORTIZ, A. – PIQUERAS, Mª J.: *La pintura en el cine.* Piados, Barcelona, 1995.
- PAZ, M. A. – MONTERO, J.: *Historia y cine. Realidad, ficción y propaganda.* Ed. Complutense, Madrid, 1995.

- PIAULT, M. H.: *Antropología y cine*. Cátedra, Madrid, 2000.
- PUJALS, G. – ROMEA, M^a C. (coord.): *Cine y literatura. Relación y posibilidades Didácticas*. ICE Univ. Barcelona (*Cuadernos de Educación*, 34), Barcelona, 2001.
- ROSENSTONE, R. A.: *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Ariel, Barcelona, 1997.
- ROMAGUERA, J.: *El lenguaje cinematográfico*. Ediciones de la Torre, Madrid, 1999.
- SALVADOR MARAÑÓN, A.: *Cine, literatura e historia*. Ediciones de la Torre, Madrid, 1997.
- SÁNCHEZ BIOSCA, V.: *Cine y vanguardias artísticas. Conflictos, encuentros y Fronteras*. Paidós, Barcelona, 2004.
- SÁNCHEZ NORIEGA, J. L.: *Desde que los Lumière filmaron a los obreros*. Nossa y Jara, Madrid, 1995.
- TELOTTE, J.P.: *El Cine de ciencia ficción*. Cambridge University Press. Madrid, 2002.

Historias del cine

- AA. VV.: *Historia general del cine, XII vols*. Cátedra, Madrid, 1998.
- AA. VV.: *Historia del cine español*. Cátedra, Madrid, 2004.
- GUBERN, Román: *Historia del cine*. Lumen, Barcelona, 2001.
- MARTÍNEZ TORRES, Augusto: *"Enciclopedia Espasa del Cine"*, 10 vols., Espasa, Madrid, 2001.
- MARTÍNEZ TORRES, Augusto: *Diccionario Espasa del cine español*, 10 vols., Espasa, Madrid, 1999.
- SÁNCHEZ NORIEGA, J. L.: *Historia del cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*. Alianza, Madrid, 2005.

En internet

- <http://www.auladecine.com/> (Uso del cine en las aulas)
- <http://www.cervantesvirtual.com/portal/alece/> (Adaptaciones de la Literatura

española en el cine español. Referencias y bibliografía)

- <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/index.htm> (aprender con el cine, aprender de película)
- <http://www.uhu.es/comunicar/>
- <http://recursos.cnice.mec.es/media/index.html> (CNICE-Proyecto Media: Televisión, Radio, Prensa, Cine y Publicidad)
- http://w3.cnice.mec.es/netdays/index_.html (proyecto para llevar el cine europeo al aula)
- <http://personal.telefonica.terra.es/web/felipefoj/ECONOMIA%20DE%20CINE.htm> (economía, cine y educación)
- <http://didacticafilosofia.blogia.com/temas/cine-en-el-aula-de-filosofia-y-etica.php> (cine en el aula de filosofía y ética)
- <http://www.usal.es/~viriato//filosofia/webcongreso/> (XLII Congreso de Filósofos Jóvenes: Filosofía y Cine)
- <http://www.institut-lumiere.org/> (La primera película)
- <http://www.museudelcinema.org/es/c7.html> (Museo del cine de Gerona) (The early cinema)

12.9. Producción de cine y vídeo

- CABEZÓN, L. – GÓMEZ-URDÁ, F.: *La producción cinematográfica*. Cátedra, Madrid, 1999.
- CAMINO, Jaime: *El oficio de director de cine*. Cátedra, Madrid, 1997.
- CHION, M.: *Cómo se escribe un guión*. Cátedra, Madrid, 1995.
- CHION, M.: *El cine y sus oficios*. Cátedra, Madrid, 1992.
- ETTEGUI, Peter: *Diseño de producción y dirección artística*. Océano, Barcelona, 2002.
- FERNÁNDEZ, F. – MARTÍNEZ ABADÍA, J.: *La dirección de televisión para cine y televisión*, Paidós, Barcelona, 1996.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E.: *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica*

tica para aprender e investigar con el cine. Grupo Comunicar Ediciones, Huelva, 2002.

- MILLERSON, G.: *Realización y producción en televisión.* (3ª) Instituto Oficial de Radio y Televisión, Madrid, 2001.
- MILLERSON, G.: *Cómo utilizar la cámara de vídeo.* Gedisa, Barcelona, 1998.
- MILLERSON, G.: *Manual de producción de vídeo.* Paraninfo, Madrid, 1995.
- MILLERSON, G.: *Iluminación para televisión y cine.* (3ª) Instituto Oficial de Radio y Televisión, Madrid, 1994.
- RAIMONDO SOUTO, H.: *Manual del cámara de cine y vídeo.* Cátedra, Madrid, 1997.
- PREA, PETER W.-IRVING, DAVID K.: *Producción y Dirección de Cortometrajes en Cine y Vídeo.* Escuela de Cine y Vídeo, Guipúzcoa, 2001.
- VILLIAN, D.: *El montaje.* Cátedra, Madrid.
- <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/haciendocine1.htm>

12.10. Fotografía

- AA.VV. *Historia de la fotografía.* Ediciones Martínez Roca. Barcelona, 2002.
- AA.VV.: *Fotografía futurista 1911-1939.* Museo de Bellas Artes de Bilbao. Bilbao, 1985.
- AA.VV.: *Fotografía Latinoamericana. Co-*

lección CEDODAL. CEDODAL. Buenos Aires, 2001.

- CASTELLANOS, P.: *Diccionario histórico de la fotografía.* Istmo. Madrid, 1999.
- FREUND, G.: *La fotografía como documento social.* Gustavo Gili, 2004.
- GERNSHEIM, H. Y A.: *Historia gráfica de la fotografía.* Omega, Barcelona, 1967.
- LEMAGNY, J.C. y ROUILLÉ, A.: *Historia de la fotografía.* Alcor. 1988.
- LÓPEZ MONDEJAR, P.: *Historia de la fotografía en España: fotografía y sociedad desde sus orígenes hasta el siglo XXI.* Lunweg, Barcelona, 2005.
- NARANJO, J. (ed.): *Fotografía, antropología y colonialismo (1845-2006)* Gustavo Gili, 2006.
- NEWHALL, B.: *Historia de la fotografía.* Gustavo Gili. 1983.
- SOUGEZ, M. L.: *Historia general de la fotografía.* Cátedra, Manuales de arte, Madrid.
- SOUGEZ, M. L.: *Historia de la fotografía.* Cátedra, Madrid, 1988.
- SOUGEZ, M. L.: *Diccionario de historia de la fotografía.* Cátedra, Madrid, 2003.
- vTAUSK, Petr. *Historia de la fotografía en el siglo XX.* Gustavo Gili, 1978.
- (<http://www.earlyphotography.nl/>)
- (<http://www.bne.es/esp/coleccion/fo-fotografias.htm>)
- (<http://www.ivam.es/asp/pag1.asp?idpag=colfondos&idioma=>)



JUNTA DE ANDALUCÍA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Con la colaboración de

