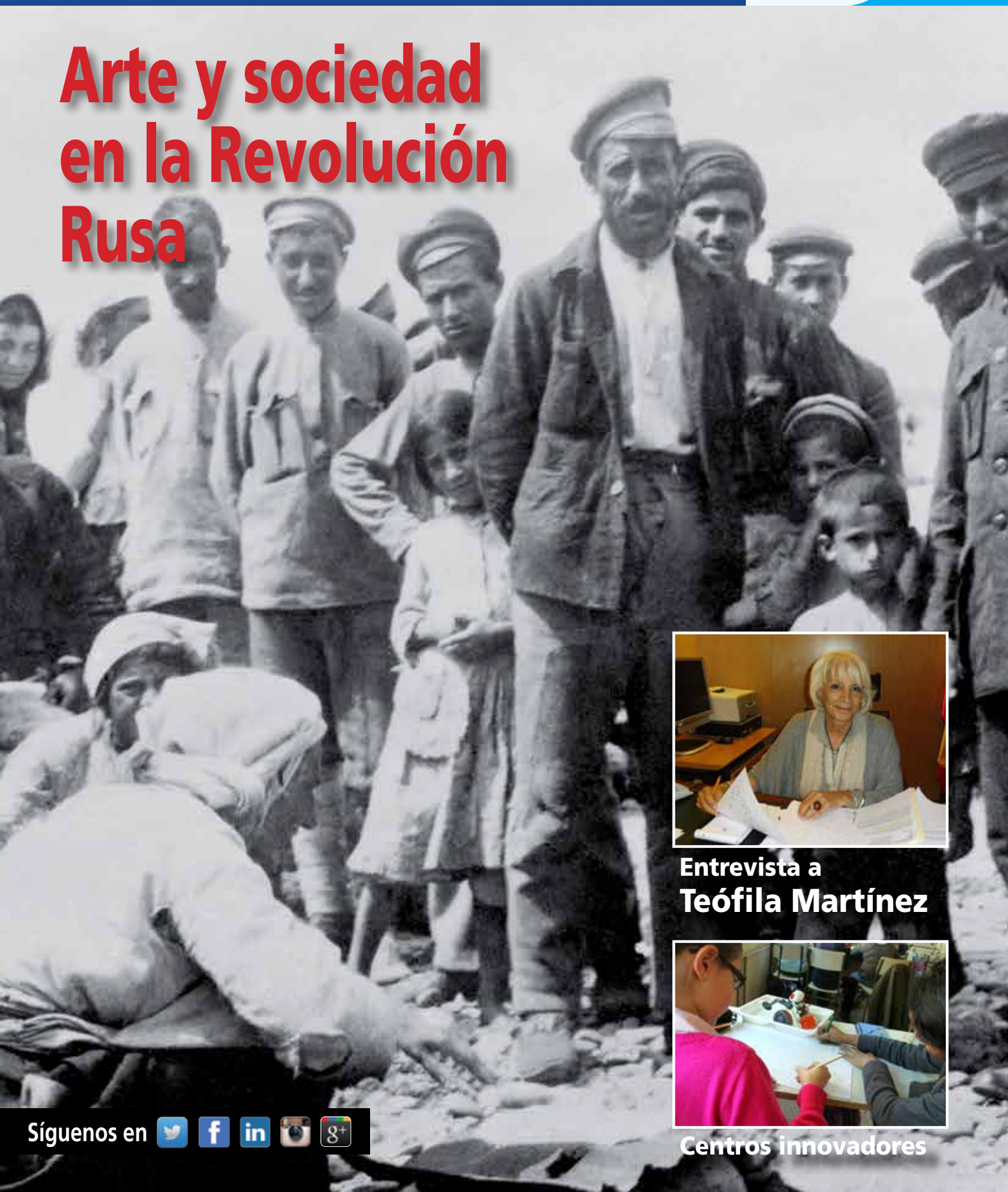


Arte y sociedad en la Revolución Rusa



**Entrevista a
Teófila Martínez**



Centros innovadores

Sumario

Director:

Fernando Carratalá

Subdirectora:

Aurora Campuzano

Consejo de Redacción:

M^a Luisa Ariza
Alfonso Bullón de Mendoza
José Miguel Campo Rizo
M.^a Victoria Chico
José M.^a Hernando
Félix Navas
Antonio Nevot
Darío Pérez
Roberto Salmerón
Amador Sánchez
Eduardo Soriano

Imprime:

Artes Gráficas Global, S.L.

Boletín de Divulgación Científica y Cultural

Editado por el Ilustre Colegio Oficial
de Doctores y Licenciados en Filosofía
y Letras y en Ciencias de la Comunidad
de Madrid

C/ Fuencarral, 101. 3º. 28004 Madrid

www.cdlnmadrid.org

info@cdlnmadrid.org

Tel.: 914 471 400

P.V.P.: 3,00 euros

Depósito legal: M.10752-1974

ISSN: 1135-4267 b.b (Madrid)

EDITORIAL

Los países más avanzados no politizan la educación 1

ENTREVISTA

Teófila Martínez. Presidenta de la Subcomisión
por el Pacto Educativo en el Congreso 2

FORMACIÓN PERMANENTE

La Formación Permanente, seña de identidad
de nuestro Colegio Profesional 5

MURILLO

Murillo, entre la luz celestial y la luz terrenal 8

APUNTES DE ARTE Y SOCIEDAD

Arte y Revolución 11

ASESORÍA JURÍDICA

Productos Bancarios 31

RECURSOS PARA EL AULA

Grafología al servicio del profesor 32

FIRMA INVITADA

Innovar en el aula: El mito del profesor innovador 34

A PIE DE AULA

Los conflictos entre adolescentes:
Una reflexión a través del teatro musical 36

NUESTROS CENTROS CON CERTIFICADO DE EXCELENCIA

Colegio Virgen de la Almudena
Colegio Fuentelarreyna 38

NOTICIAS COLEGIALES 40

LIBROS DE NUESTROS COLEGIADOS 42

DESTACAMOS

Solidaridad con Puerto Rico 44

El Boletín es independiente en su línea de pensamiento y no acepta necesariamente como suyas las ideas vertidas en los trabajos firmados.

Los países más avanzados no politizan la educación

El sistema educativo español se encuentra en estado crítico. Más aún: podría decirse que no existe, que ha sido barrido por la descentralización y los nacionalismos periféricos que priman los localismos y la irracionalidad. Buena prueba de ellos es la razonable queja, expresada por el conjunto de los grupos editoriales, de que sea necesario publicar 25 textos diferentes de la misma asignatura y curso, lo que provoca un encarecimiento de la factura que pagan los padres y cierto desconcierto en los profesores.

Otra irracionalidad manifiesta es el disparatado mapa universitario de nuestro país. Cada Comunidad Autónoma ha creado una red universitaria con todas las titulaciones que ha podido, de tal forma que varios centros tienen más profesores que alumnos. La falta de coordinación en su implantación ha impedido la preferible especialización de centros y ha dispersado la financiación hasta hacerla ineficaz, hasta el extremo de que muchos de ellos están abocados al cierre, aunque nadie sea capaz de ponerle remedio a esta situación por el temor de las élites políticas locales a perder votos y, por tanto, el poder.

Además, los nacionalistas periféricos han usado la educación como campo de batalla y de adoctrinamiento para generar identidades, –como ocurrió en los tiempos de la dictadura–, aunque de signo diferente. En esta ideologización también ha sido usada la Educación española por la clase política, y por otros grupos de presión, para intentar mantener e imponer su modelo de persona y sociedad, con el propósito de seguir reteniendo el poder. Esto se ha traducido en una sucesión de leyes educativas que iban a solucionarlo todo. Para los integristas del BOE, –aquellos que tienen fe en que las leyes resuelven los problemas y son la solución a todo–, no puede haber más frustración que la situación actual, en la que la mayoría de los indicadores internacionales nos dejan en muy mal lugar.

Se añade la desaparición, *de facto*, del Ministerio de Educación, en tanto en cuanto su capacidad de liderazgo, de iniciativa y de coordinación se ha visto reducida a mínimos. Véase su impotencia para racionalizar el problema antes aludido del mapa universitario o el de los libros de texto. O, en otro orden de cosas, mucho más grave, su escasa capacidad para impulsar y conseguir un Pacto Educativo que libere a la profesión de los vaivenes políticos y de la servidumbre que los intereses de la clase política nos impone. O sus enormes limitaciones para conseguir los fondos económicos para la investigación científica, que ayuden a retener en España a los jóvenes valores que se ven abocados a la emigración forzosa con muy escasas posibilidades de retorno. Nuestros políticos olvidan aquello de que *“a largo plazo no hay más riqueza de las naciones que la riqueza de las nociones”* y con una visión cortoplacista y egoísta hipotecan seriamente el futuro. No tienen en cuenta que la formación de capital humano debe ser la prioridad número uno de su gestión.

Es importante repetirlo, aunque sea un lugar común. La ideologización de nuestros políticos, su convicción de creerse en posesión de la verdad y de las únicas soluciones, les impide acercarse a los demás para dialogar con sinceridad y voluntad política de alcanzar acuerdos fructíferos y sólidos sobre los que construir.

En estas semanas hemos asistido al final de las comparencias de expertos ante la Subcomisión del Congreso de los Diputados para el Pacto Social y Educativo. El clima de opinión al respecto es un tanto escéptico; se piensa que no se va a alcanzar un acuerdo significativo y, en todo caso, que se firmará una declaración superficial y genérica sin valor suficiente como base de apoyo para impulsar las necesarias reformas. En páginas interiores publicamos una entrevista a la presidenta de la Subcomisión, Teófila Martínez, que se muestra optimista y esperanzada. Tengamos, con ella, la esperanza de equivocarnos y hagamos votos para que se alcance el necesario consenso.

Por el momento, la prolongación del trabajo de la Subcomisión ha servido para que haya comparecido ante ella Andreas Schleicher, director de Educación y Competencia de la OCDE, uno de los últimos expertos que quedaban por presentar sus opiniones. Algunas de sus reflexiones: *“España ha realizado unos avances sorprendentes durante los últimos 40 años, pero tiene que enfrentarse a retos decisivos. Tiene que mejorar su relación entre recursos y necesidades, porque gasta mucho, pero de forma poco eficaz”, “Los países más avanzados no politizan la educación”* o *“España se ha preocupado por la remuneración de los profesores, pero ha prestado poca atención a que sea un trabajo intelectualmente atractivo”*.

Ante este panorama confuso y difícil, ¿qué podemos hacer los maestros y profesores?

Además de otras muchas cosas, trabajar con la seriedad y ética profesional que nos caracteriza. Y, desde luego, continuar formándonos como docentes, siguiendo, por ejemplo, el lema de la Universidad de Otoño que nuestro Colegio ha propuesto este año: **CALIDAD DE EDUCACIÓN: FORMACIÓN DE CALIDAD**. Más de 400 profesores madrileños se han incorporado a los cursos que organiza el Colegio para mejorar su ejercicio profesional en una clara demostración de responsabilidad y buen hacer.

¡Enhorabuena a ellos por su esfuerzo para que nuestro sistema educativo avance con coherencia y confirme su identidad!

Teófila Martínez

Presidenta de la Subcomisión
por el Pacto Educativo en el Congreso

Se acaba de cerrar el proceso de recepción de comparecencias a la Subcomisión. Han sido seis meses de trabajo y mucha información ¿Qué sensación le ha quedado?

Creo que hemos sido capaces de algo muy importante: enterarnos de cómo está nuestro sistema educativo. Y – lo que es mejor– lo hemos hecho de la mano de quienes entienden de verdad, de quienes lo viven día a día en las aulas, es decir, de profesores y también de expertos en educación.

Y de puertas para adentro, ¿cómo ha sido el clima?

En general, las comparecencias han sido valientes y generosas. Todo el mundo ha podido hablar. Los grupos políticos han propuesto sus comparecientes, y los que no apoyaron la creación de esta Subcomisión –como Izquierda Republicana o Podemos– también han estado allí, escuchando; porque había que escuchar. Nos jugamos mucho.

¿Puede asegurar que todo el que ha querido ha podido expresarse?

La fórmula creo que ha sido la adecuada: hacer una Subcomisión abierta, con comparecencias que quedaran reflejadas en los boletines de Congreso, y algo tan importante como el hecho de que no debería haber límite de comparecencias, aunque sí que se fijó un tiempo razonable. Al final, han sido ochenta intervenciones, más la treintena de intervenciones por escrito recibidas después del verano, que también se tendrán en cuenta, porque no queríamos que nadie se quedara fuera. Ha sido un trabajo ímprobo y fascinante a la vez: tres comparecencias al día, dos días a la semana. Ahora toca el siguiente paso: ponerse a trabajar con lo que tenemos; con todos esos textos procedentes de organizaciones del sector y de expertos.

Se ha escuchado a la sociedad civil.

No solo eso: se ha escuchado a la sociedad civil, pero a través de los expertos y de las personas que viven cada día las au-



“Pactar es buscar lo mejor para nuestro sistema educativo y no perseguir intereses partidistas”

las. Porque los ciudadanos no sabemos muchas veces lo que ocurre en las aulas y los políticos, tampoco. Por eso había que escuchar a quienes entienden del asunto. Sus intervenciones nos servirán para elaborar ese documento, que será la base de un posible Pacto.

¿Se puede decir que han estado “todos”; es decir, que quien ha querido hablar lo ha podido hacer?

Todos los grupos políticos han participado en la Comisión; los minoritarios, como el Grupo Mixto, lo tenían más difícil, porque han sido muchas comparecencias y muchos días a la semana, pero han estado. Incluso Izquierda Republicana o Podemos, que no apoyaron la creación de esta Subcomisión, han asistido y han hecho propuestas. Y, sobre todo, han

escuchado. Como ha de ser: una cosa son los planteamientos propios y otra escuchar planteamientos con los que quizá no estemos de acuerdo. Quienes piden que se les escuche tienen también la obligación de escuchar a los demás, no solamente a los que piensan como ellos. Además, escuchar no solo a otros grupos si no a los expertos– de primer nivel por cierto-. Aún así, y a medida que los docentes y otros representantes del sector se iban enterando de lo que aquí se estaba haciendo, han ido solicitando más comparecencias y hemos tenido que cerrar las fechas, porque si no nos íbamos a alargar demasiado. Además, se ha puesto en marcha la Subcomisión en el Senado y allí también ahí se escucharán más voces.

Supongo que en seis meses se habrán tratado muchos temas, entre ellos “temas calientes”, como las reválidas o la asignatura de religión o los conciertos?

Se sorprenderá si la digo que esos no han sido los temas más debatidos. Tiene la oportunidad de entrar en la web del Congreso y ver qué ha ocurrido. Hay comparecencias específicas sobre temas concretos y otras más generalistas, pero la línea general ha sido buscar soluciones para conseguir evitar estar con ese sentimiento “de que no estamos consiguiendo los objetivos de una sociedad moderna”. Y sobre todo, ha persistido la idea de buscar un pacto que permita conseguir un modelo que asegure la igualdad de oportunidades para los alumnos: hablo de una igualdad “real”, que garantice la inclusión y la adaptación permanente a esa evolución vertiginosa que el mundo nos pone delante. Ese ritmo que hace que un porcentaje elevado de personas pierda el tren del futuro, tanto personal como profesionalmente. Y, sobre todo, hemos hablado del papel de los docentes.

Un Pacto, por cierto, muy esperado. Si no se consigue, muchos ciudadanos quedarán decepcionados...

Hay una buena predisposición por parte de la mayoría de los grupos hacia ese Pacto. Todo el mundo que ha comparecido nos ha dado ese mensaje y creo que estamos obligados a trabajar por él, conscientes de que lo fundamental es encontrar el acuerdo en un pilar básico. Entrarán en juego después las comunidades autónomas, que son las que tienen las competencias; pero hay cuestiones importantes que han de estar reflejadas en ese documento y creo que así lo han entendido todos los miembros de la Subcomisión.

NO SOLO DE RELIGIÓN O DE LAICISMO... DE MUCHO MÁS

Supongo que en seis meses se habrán tratado muchos temas, entre ellos “temas calientes”, como las reválidas o la asignatura de religión o los conciertos...

Se sorprenderá si le digo que esos no han sido los temas más debatidos. Tiene la oportunidad de entrar en la web del Congreso y ver qué ha ocurrido. Hay comparecencias específicas sobre temas concretos y otras más generalistas, pero la línea general ha sido buscar soluciones para conseguir evitar estar con ese sentimiento *de que no estamos consiguiendo los objetivos de una sociedad moderna*.

Y sobre todo, ha persistido la idea de buscar un Pacto que permita conseguir un modelo que asegure la igualdad de oportunidades para los alumnos: hablo de una igualdad “real”, que garantice la inclusión y la adaptación permanente a esa evolución vertiginosa que el mundo nos pone delante; ese ritmo que hace que un porcentaje elevado de personas pierda el tren del futuro, tanto personal como profesionalmente. Y, sobre todo, hemos hablado del papel de los docentes.

Por una vez, los docentes son protagonistas en una iniciativa que parte de los políticos. Sorprende.

Uno de los aspectos en los que más se ha insistido es en la necesidad de que los profesores tengan una mejor carrera profesional, que estén más reconocidos y, a la vez, más estimulados. Todos los comparecientes han estado de acuerdo en que la carrera del profesor ha de estar muy mimada en cuanto a recursos e instrumentos. Por eso hemos de buscar la mejor formación y la mejor forma de actualizar esos conocimientos a lo largo de la vida profesional. Se ha hablado del MIR educativo, desde luego; de cómo incorporar a la formación inicial esos conocimientos que ayuden a los profesores a transmitir mejor, a conectar mejor con los alumnos; porque muchos de nuestros docentes no han recibido esa formación didáctica. Insisto: es uno de los temas que más tiempo ha ocupado.

Los conciertos han sido un tema de debate social y de polémica en el caso de partidos como Podemos. ¿Cómo ha visto el debate en este apartado?

El profesorado y su carrera profesional ha sido un tema central en las comparecencias recibidas en la Subcomisión para el Pacto

Se ha hablado del currículo y de las evaluaciones y de la enseñanza concertada, pero de una manera no politizada por parte de la mayoría de los ponentes. Es decir, se ha reflexionado, por ejemplo, sobre lo que significa la libertad de elección, y le aseguro que la mayoría de los ponentes que han tocado ese tema han puesto de manifiesto que se necesita un mayor control a estos centros por parte de las administraciones. En definitiva, estas enseñanzas se imparten con dinero público.

¿Y los contenidos curriculares? ¿Cómo quedarían en esa futura ley de mínimos?

Hemos hablado de las materias que se imparten en horario extraescolar y de las que se deberían trabajar dentro del aula para conseguir que los alumnos, el día de mañana, puedan defenderse mejor en la vida. Se ha hablado de diseñar itinerarios que permitan elegir una opción sin que eso signifique un drama o un camino cerrado. Y se ha hablado de currículos que preparen para la vida



Ángel Gabilondo, exministro de Educación, en su comparecencia en la Subcomisión.

y que impidan que los alumnos queden excluidos antes de tiempo. Esta sociedad nos obliga a recibir una permanente formación y las posibilidades de aprender no se acaban nunca; además, la globalización nos obliga a estar en permanente formación, porque no sabemos qué nos va a deparar el futuro. La escuela ha de preparar para la vida y no solo ofrecer conocimientos.

¿Y se ha hablado de dinero? ¿De recursos para la educación?

Claro que se ha hablado de que ha de haber más recursos; pero para aplicarlos en aquello que nuestro sistema educativo necesita. Si somos deficitarios en garantizar la igualdad o si se concluye que lo somos en recursos humanos, tendremos que poner ahí el dinero. Como nos han explicado los expertos, hay países que tienen muchos recursos económicos a disposición de la educación y, sin embargo, no han sido capaces de mejorar sustancialmente en los últimos años. En cambio, hay otros que, con recursos equilibrados, han conseguido grandes objetivos.

¿Se queda con buen sabor de boca?

Ojalá no me equivoque, pero lo que he visto es que hay instrumentos para llegar a un acuerdo, aunque sé que siempre hay personas dentro del sistema, y fuera de él, a quienes ideológicamente no les interesa. Aun así, desde la premisa de un modelo que refleje una educación en libertad, plural, inclusiva —que mire por los alumnos y las alumnas que más necesiten atención— y que fomente la preparación para la vida, se puede construir un acuerdo. He visto un buen clima y se han planteado cosas que quizá desde fuera no se pensaba que se iban a poner sobre la mesa. Estoy convencida de que se esperaba que nos hubiéramos centrado casi en exclusividad en temas como la laicidad, la religión o la escuela



En general todas las comparecencias han sido valientes y generosas

concertada; y eso ha sido solo una parte y en ocasiones algunos intervinientes ni siquiera las han planteado, sino que se han dedicado a responder a cuestiones procedentes de los diputados. Y, sobre todo, he aprendido mucho. Cualquier docente o estudiante universitario que aspire a serlo debería consultar la web el Congreso y leer las intervenciones: sacarán sus propias conclusiones y obtendrán una imagen clara de cómo estamos.

¿Y cómo estamos?

Deberíamos dejar a un lado los planteamientos radicales, si queremos lo mejor para nuestra sociedad y para los alumnos y las alumnas del futuro. Tenemos que ocuparnos de lo importante; y para mí lo importante es la igualdad de oportunidades y eso no se consigue solamente con tener un buen centro, un buen profesor o un buen director y un pupitre; es algo más, es mucho más.

¿Saldrá de aquí una ley de Mínimos?

Saldrá una estructura básica para que no choque a la hora del desarrollo que les

corresponde a las comunidades autónomas. Si se trata de avanzar, no podemos perder el tiempo en peleas inútiles. Tenemos una gran oportunidad de llegar a un consenso y la gente nos lo está pidiendo a gritos; pero no un consenso que refleje lo que “yo digo” o la postura de un grupo: eso no es un consenso, es un trágala. Pactar es buscar el equilibrio, lo mejor para nuestro país, y no el laurel que demuestre que “he podido colar mi postura”. Yo diría a quienes piensan así que no ganan: podrán ganar una votación en las Cortes Generales, pero han perdido porque no han conseguido un beneficio para la sociedad, sino un triunfo personal o de organización.

¿Y ahora qué?

Tenemos que buscar una ley que ayude a los ciudadanos a sacar a la vida el máximo partido. En estos días se establecerá una metodología para el trabajo que nos queda por hacer. Por parte de la Cámara se están realizando resúmenes por materias de los temas tratados y ya contamos con algunas conclusiones de grupos y asociaciones que se han leído las comparecencias. Ahora, los portavoces se tienen que poner de acuerdo en cómo vamos a trabajar los miembros de la Subcomisión. Será un trabajo intenso y difícil, porque ahí es donde vamos a ver si hemos sido capaces de enterarnos. Ustedes nos han contado sus experiencias, hemos podido conocer lo que se hace en los centros, las didácticas más avanzadas... Ha quedado muy claro qué cosas hay que abordar en ese Pacto y, aunque respecto a cómo abordarlas hay diferencias, ya sabemos qué es lo importante. Ahora sabemos qué es lo urgente y lo que hay que abordar; el siguiente paso será solucionarlo. Por eso, los políticos ya tenemos que dejar de hablar tanto y empezar a escuchar y a actuar. ■

Aurora Campuzano



LA UNIVERSIDAD DE OTOÑO Y LA UNIVERSIDAD DE LOS MAYORES
SIGUEN SUMANDO MATRÍCULAS Y RECONOCIMIENTOS

LA FORMACIÓN PERMANENTE

seña de identidad de nuestro Colegio Profesional

El nuevo curso ha comenzado también en el Colegio Profesional de la Educación. En el pasado 16 de septiembre se iniciaron los seminarios de la Universidad de Otoño, la actividad formativa tradicional de nuestra corporación, que cumple sus 37 años de vida. También la Universidad de Mayores quedó inaugurados días después, el 3 de octubre, en un acto académico de acogida a la nueva promoción de alumnos, la séptima desde su creación.



XXXVII EDICIÓN

LA UNIVERSIDAD DE OTOÑO sigue convocando a profesores de todos los niveles educativos cada comienzo de nuevo curso en torno a las grandes áreas de conocimiento. La formación permanente, por la que el Colegio se ha preocupado especialmente y sigue preocupándose, es un punto importante a la hora de facilitar la calidad de la enseñanza. De ahí que hace ahora casi cuatro décadas se pusiera en marcha este encuentro que ha llegado a aglutinar –en momentos de grandes reformas, como la propuesta en la LOGSE– a ceca de un millar de docentes.

En la última edición, los cursos impartidos en la Universidad de Otoño –que tie-

nen carácter gratuito para los colegiados– se han repartido en varias áreas y sedes:

En el ámbito de la Geografía se ha abordado el potencial didáctico de las actividades extraescolares. Un seminario coordinado por Alfonso Cruz que se ha celebrado en la Facultad de Geografía e Historia de la UCM.

Los profesores de Historia pudieron disfrutar de un curso impartido en el salón de actos del Colegio, dirigido por María Victoria Chico y José Miguel Campo, en el que se abordó La Revolución Rusa cien años después.

La Literatura y la Lengua castellana se abordaron en dos seminarios celebrados en la sede colegial, y de la mano de los coordinadores Félix Navas, Eduardo So-

riano y Fernando Carratalá, ambos realizados en la sede colegial.

El seminario de Religión es uno de los más numerosos año tras año: casi 90 docentes matriculados esta vez en torno a un tema interesante: Educar la inteligencia moral.

El XXXVII Encuentro de Profesores de Inglés comenzó el 18 de septiembre y, durante cinco días, trató el reto de cómo afrontar el aprendizaje de la asignatura con las nuevas herramientas y metodologías de que disponemos. Estuvo coordinado por las profesoras del seminario de Inglés del Colegio, expertas formadoras de formadores, y contó con la colaboración del British Council.

Las Matemáticas de la empresa y su proyección en el aula fue el tema elegido por los coordinadores Antonio Nevot y





David Usero para abordar un asunto de máxima actualidad: las matemáticas que pide la empresa y cómo introducirlas en el aula. En este caso la sede fue la Facultad de Matemáticas de la UCM.

Y en el ámbito interdisciplinar, cuatro cursos: Las primeras etapas educativas y El centro educativo como unidad de in-

tervención (ambos en el Colegio Ábaco y coordinados por Carmen Castilla y Darío Pérez Bodeguero); La felicidad en el aula (Pedro Santamaría Pozo) y El peritaje: ley y práctica para el ejercicio profesional (Cristina Inglada).

El acto central se celebró el 26 de septiembre en el Salón de Actos de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense de Madrid, con la presencia de autoridades académicas y políticas: el rector de la UCM, Carlos Andradás; Eugenio Luján, decano de la Facultad de Filología; Luis Enrique Otero, decano de la Facultad de Geografía e Historia; y Cristina Álvarez, viceconsejera de Educación de la Comunidad de Madrid.

Tras sus intervenciones, el doctor Juan José Carballo, médico psiquiatra del hospital Gregorio Marañón de Madrid, pronunció una conferencia sobre Neurociencia y Educación, en la que hizo referencia a los últimos avances de esta disciplina y su aplicación a los problemas de aprendizaje y a enfermedades como el TDAH (Síndrome de Déficit de Atención con Hiperactividad) que sufre aproximadamente un 5% de nuestros alumnos.



Darío Pérez Bodeguero y Carmen Castilla en el acto inaugural.

LA ESCUELA QUE TAMBIÉN APRENDE

Universidad de Otoño en el Colegio Ábaco

"Tenéis la profesión más difícil de la historia: educar". Así abrió el Doctor en Pedagogía y profesor emérito de la Universidad de Málaga, Miguel Ángel Santos Guerra, la conferencia inaugural de la Universidad de Otoño celebrada en el colegio Ábaco. Unas jornadas orientadas a la formación del profesorado que este año cumple su XXXVII edición organizadas por el colegio de Doctores y Licenciados de Madrid.

Durante cuatro días, los profesores del colegio han recibido formación en pedagogía, teatro terapéutico aplicado al aula, prevención contra el acoso escolar y síntomas psicopatológicos que interfieren en el aprendizaje de los estudiantes. Una formación cuya jornada inaugural contó con la participación de las familias del centro educativo. "Hacemos partícipes a las familias en la Universidad de Otoño por ser parte de la comunidad educativa", tal y como indicaba César del Hierro, director del colegio.

"El proyecto de los centros es el pacto por la educación: el conseguido con las familias, los profesores y el alumnado". Unas jornadas que tienen como objetivo la formación del profesorado para poder afrontar los retos de la educación, asentada en una realidad en continuo cambio, tal y como afirmaron los inspectores de educación y promotores de la Universidad de Otoño, Darío Pérez y Carmen Castilla, presentes durante las jornadas.

"Todos ellos tienen como misión conseguir personas multilingües, tecnológicamente competentes, con hábitos saludables y amor por el deporte sin olvidar lo más importante: formar personas responsables, innovadoras, solidarias y con un espíritu de esfuerzo y de libertad responsable".

Un pacto por la educación conformado por la comunidad educativa de Ábaco, reunida en el salón de actos del colegio con el objetivo de continuar apostando por la formación de los docentes, tal y como indicó Gregorio García, director pedagógico y titular del centro: "nuestro objetivo: tener a los profesores mejor formados. El futuro está en la educación".

ENSEÑAR O EL OFICIO DE APRENDER

"Habéis traído el deseo de aprender". Más de cien profesionales de la educación se dieron cita para formarse en la escuela que también aprende basada en su libro "Enseñar o el oficio de aprender", impartida su autor, Miguel Ángel Santos Guerra.

"Debéis mejorar la práctica, no cambiar la práctica". Una conferencia inaugural que sentó las bases para comprender la importancia de aprender dentro de la profesión docente, buscando cada nuevo curso nuevos desafíos que mejoren las técnicas de aprendizaje para corregir los errores.

"Aprender resulta apasionante. ¿Por qué la enseñanza resulta insufrible? Por-

que no tiene que ver con vida". Santos Guerra aboga por la propia experiencia y ejemplo como la herramienta a través de la cual transmitir los conocimientos a los alumnos, en una profesión que tiene como característica indiscutible la vocación. "Educamos como somos, no como decimos que tienen que ser. El ruido de lo que somos les llega con tanta fuerza que les impide escuchar lo que decimos".

¿Por qué aprender? ¿Qué aprender? ¿Cómo hacerlo y cuáles son las dificultades? Son los desafíos a los que se enfrentaron los profesores del centro en la conferencia impartida por el pedagogo Santos Guerra quien sentó las bases de una de las profesiones más vocacionales del mundo. "En el colegio debéis educar a los mejores para el mundo. Los alumnos aprenden de aquellos profesores a los que aman".

Cristina Pérez, experta en teatro terapéutico, impartió un taller de cuatro horas en el que los profesores han profundizado en las técnicas de resolución de conflictos dentro del aula a través del teatro terapéutico. Un teatro que favorece el diálogo, la reflexión y la convivencia en el aula.

José Antonio Luengo, experto en ciudadanía digital y ciberconvivencia, y

LA UNIVERSIDAD DE LOS MAYORES

Comenzó su andadura en el curso 2011-2012. Desde entonces, más de 300 alumnos, profesionales procedentes de los más diversos sectores laborales, han acudido a sus aulas para acercarse al conocimiento de las Humanidades una vez finalizada, total o parcialmente, su trayectoria laboral, en los campos de la Sanidad, el Derecho, las Ingenierías o la Educación, entre otros muchos.

En este curso se mantienen las asignaturas programadas el año pasado: Arte y Arquitectura; Historia de España; Literatura y Geopolítica; y se ofrecerán como materias opcionales Historia de América.

Andrés Crespo, Coordinador del equipo de apoyo de la Consejería de Educación, impartieron a los profesores de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato una formación contra el acoso escolar para hacer frente a los problemas de convivencia y el ciber acoso dentro y fuera del aula.

Por último, Juan José Carballo, reconocido psiquiatra infantil y de adolescencia, cerró las jornadas de la Universidad de Otoño en el colegio Ábaco con una conferencia donde se abordaron los síntomas psicopatológicos que interfieren en el aprendizaje de los estudiantes.

Una clausura que contó con la participación del decano del Colegio Profesional de la Educación de Madrid, Roberto Salmerón, quien cerró el acto remarcando la importancia de la profesión del docente a largo plazo. "Tenemos que estar orgullosos de nuestra profesión. Saber escuchar es la primera condición para aprender y para poder enseñar".



El Doctor Fernando Carratalá impartió la *lectio prima* "Señas de identidad", que fue escuchada atentamente por los asistentes al acto inaugural.

Historia de la Filosofía e Inglés en dos niveles. Además, el Programa de Estudios Avanzados, dirigido a los alumnos que han finalizado el 5.º curso, cumplirá este año con su segunda edición: Arte bizantino, la Iconografía medieval, Paisajes de la Antigüedad e Historia de la Mujer temas que se tratarán de forma monográfica.

Además, la programación de asignaturas ha ido evolucionando a lo largo de los años –respondiendo, en parte, a las peticiones de los propios alumnos–; y también el diseño de las actividades complementarias, que han conseguido dar sentido la segunda parte del lema de esta universidad: "Disfrutar del aprendizaje... Y de la convivencia.

De hecho, con los años, la Universidad de los Mayores del Colegio de Filosofía y Letras y Ciencias de Madrid ha conseguido convertirse en un punto de encuentro entre personas que comparten intereses e inquietudes intelectuales. De ahí que se hayan multiplicado las actividades complementarias: son muchas las visitas didácticas a museos, las excursiones a lu-

gares emblemáticos para la literatura, el arte o la historia; y también los ciclos de conferencias sobre los temas más diversos, también de carácter científico.

CONFERENCIAS PARA TODOS LOS GUSTOS

Los ciclos de conferencias están destinados a complementar las clases que se imparten de lunes a jueves, por las mañanas. Por las tardes, el salón de actos se convierte en un balcón a la cultura, de la mano de algunos de los especialistas más reconocidos de nuestro país. En los últimos cursos temas como la Primera y la Segunda Guerra Mundial, La mujer en la Historia, China como potencia mundial o más recientemente las dedicadas a la Literatura hispanoamericana, el concepto de nación, Estado y nacionalismos en España o el ciclo dedicado a "personajes perdedores, olvidados o impostores de España".

Este año la programación también será atractiva y abierta a todos los públicos, no solo a alumnos de la Universidad de los Mayores sino a colegiados y a todas aquellas personas interesadas en seguir aprendiendo a lo largo la vida. Tras la conferencia inaugural, que se impartirá el 19 de octubre, "La acción intolerante del fanatismo islámico sobre el patrimonio histórico en Siria e Irak", a cargo del profesor Jaime Alvar Ezquerro, seguirán otras muchas agrupadas en cuatro ciclos: El gesto y la palabra: el nacimiento de la humanidad; Miradas cruzadas: ocho siglos de relaciones culturales entre España y Francia; Perdedores, olvidados e impostores en la Historia de España (II), y La Guerra Civil Española. ■



Inauguración de la Universidad de los Mayores el pasado 3 de octubre en el Gran Anfiteatro del Colegio de Médicos de Madrid.

Murillo

ENTRE LA LUZ CELESTIAL Y LA LUZ TERRENAL

Rafael García Alonso. UCM e IES Isabel la Católica (Madrid)



San Francisco abrazando a Cristo en la cruz (1668). Óleo sobre lienzo. Museo de Bellas Artes de Sevilla.

FORTUNA CRÍTICA

La expresión *fortuna crítica* alude a las variaciones valorativas que afectan a lo largo del tiempo a una determinada obra, autor o estilo. García Felguera ha mostrado cómo Murillo disfrutó desde joven de un éxito incontestable en su ciudad y se convirtió en el pintor más reputado, solicitado y remunerado. Pronto desplazó en la jerarquía artística a Francisco de Zurbarán (1598–1664) cuyo tenebrismo y uso de los claroscuros había asimilado. El prestigio de Murillo le hizo acreedor de

encargos de diversas congregaciones religiosas –franciscanos, dominicos, agustinos– no siempre bien avenidas entre sí. A partir del exitoso encargo que resolvió en 1645 para el claustro chico del Convento de San Francisco, los ingresos obtenidos por su trabajo artístico le animaron a invertir en propiedades inmobiliarias cuyas rentas estabilizaron sus recursos económicos. En los dos autorretratos individuales que se conocen Murillo se presenta ataviado como un caballero. En el trampantojo del realizado hacia 1670 o 1675 su cuidada mano derecha refuerza que la pintura debe ser incluida entre las artes liberales. El carácter de Murillo fue sosegado y afable. Cómodamente instalado en Sevilla, no tuvo interés en la vida de la Corte y viajó únicamente a Madrid en 1658, en donde Diego de Silva Velázquez (1599–1660), pudo facilitarle el conocimiento de las colecciones reales.

Mientras que las órdenes religiosas le encargaban obras pías, los clientes particulares –entre ellos comerciantes de origen extranjero asentados en Sevilla– hacían lo propio con obras de tema profano; por ejemplo, retratos que testimonian la buena posición social disfrutada. La obra de Murillo logró algo reservado a los artistas más célebres: ser difundido internacionalmente a través de grabados.

Han pasado treinta y cinco años desde que en 1982 tuvo lugar el centenario de la muerte de Bartolomé Esteban Murillo (1617–1982). En 2017, cuando se celebra el denominado año Murillo, se han organizado una serie de actividades destinadas a continuar la revisión, comenzada a partir de 1981, de la obra del pintor sevillano. Entre las actividades científicas figuran diversas publicaciones como la dedicada por el Profesor Enrique Valdivieso a los discípulos de Murillo o la reedición de *La Fortuna de Murillo* de la Profesora María de los Santos García Felguera. Sin embargo, se discute si el artista sevillano produjo una obra magistral u otra sensiblera que alberga un dibujo discreto.

Este hecho aumentó el conocimiento y demanda de su obra. Durante la Guerra de la Independencia, el Mariscal Soult robó y condujo a Francia numerosas de sus producciones. Los coleccionistas extranjeros se disputaban también sus lienzos. Es significativo que, en 1852, la Inmaculada del Hospital de los Venerables fue vendida al Louvre por 23.400 libras; récord absoluto en aquel momento y durante muchos años. Confirmando el prestigio del autor, sabemos que en 1865 la reina Isabel II de España –se discute si a sabiendas o no– regaló al Papa

**LA EXPRESIÓN FORTUNA
CRÍTICA ALUDE A LAS
VARIACIONES VALORATIVAS
QUE AFECTAN A LO LARGO DEL
TIEMPO A UNA DETERMINADA
OBRA, AUTOR O ESTILO.**

Pío IX una pintura falsamente atribuida a Murillo y procedente de las colecciones reales. Su estima superaba claramente a la de Velázquez en la por fin reconocida “escuela española”. Los coleccionistas y viajeros ingleses acudían a Sevilla con la esperanza de regresar con alguna obra de Murillo; alabado por su dominio de la luz, del color, y su captación de la vida coti-

diana. Sin embargo, el declive del autor en la estima pública puede ejemplificar la expresión *morir de éxito*. En efecto, muy especialmente en Sevilla, las copias y falsificaciones eran muy abundantes. Incluso engañando, como hemos visto, a las colecciones reales entre las que apenas Isabel de Farnesio (1692-1766), segunda esposa de Felipe V y madre de Carlos III, tuvo voluntad de incluir a Murillo. Muchos son, pues, los factores que contribuyen a que nuestro protagonista dejara de estar de moda y pasase a ser considerado como un pintor repetitivo y casi empalagoso: el deterioro de la calidad de las obras atribuidas falsamente a Murillo; el desconocimiento de su calidad como retratista y paisajista; a juicio de muchos expertos, la injusta desvaloración de sus dotes de dibujante; la paulatina pérdida de influjo de los valores religiosos; la valoración de un realismo más crudo, como el de Velázquez; la desubicación de sus obras desde sus enclaves eclesiásticos; el desconocimiento de que la repetición de temas no se debe a limitaciones técnicas o imaginativas, sino que era un recurso habitual, la *serialidad*, usado en el Barroco para difundir mensajes religiosos; y, de forma apabullante, la saturación de sus imágenes en productos destinados al comercio, como las tapas de cajas de caramelos.

En 1853 se daba la paradoja de que, tanto artística como económicamente, "en España es donde menos se apreciaba a Murillo", mientras que los museos europeos se disputaban sus obras. Efectiva-



Inmaculada Concepción, la Colosal (hacia 1652). Óleo sobre lienzo, 436 x 297 cm. Museo de Bellas Artes de Sevilla.



Santo Tomás de Villanueva dando limosna (hacia 1668-1669). Óleo sobre lienzo. 290 x 191,5 cm. Museo de Bellas Artes de Sevilla.

MURILLO, ADEMÁS, SERÍA UN MAESTRO EN EL USO DE LA LUZ COMO ELEMENTO CONFIGURADOR DEL ESPACIO .

mente, encontramos en museos alemanes, ingleses, franceses y estadounidenses la mayor parte de las escenas callejeras y retratos firmados por Murillo. En España, en cambio, el artista quedó encasillado ante todo como el pintor de la Inmaculada Concepción, cuya iconografía ciertamente consolidó. Como ha explicado Valeriano Bozal, el gusto como sistema de preferencias individual o colectivo fija una imagen del mundo. El último tercio del siglo XIX menosprecia a Murillo, tildado de blando y superficial. Por el contrario, desde 1981, diversos historiadores han reivindicado el talento artístico de Murillo y han evidenciado la diversidad de una producción no solo religiosa: escenas callejeras, retratos, paisajes, participación en arquitecturas efímeras, como la que tuvo lugar en Sevilla, en 1671, con ocasión de la canonización del rey Fernando III. Murillo, además, sería un maestro en el uso

de la luz como elemento configurador del espacio. Algo especialmente importante cuando el objetivo de las obras era ser contempladas en determinadas ubicaciones espaciales. En 1667, por ejemplo, la orden franciscana había encargado una pintura de gran tamaño para la cúpula de su monasterio. Respondiendo a la objeción de los frailes de que su ejecución era grosera, el pintor pidió que se colocara en el lugar al que estaba destinada. En ese momento, la obra mostró sus verdaderas cualidades y dejó a todos los asistentes boquiabiertos.

MURILLO Y LA SEVILLA DE SU TIEMPO

Murillo supo adaptarse tanto a las modas estilísticas como a las exigencias iconográficas de sus clientes. La abundancia de dibujos se debe, en buena parte, a la conveniencia de pactar con el comitente cuál sería la obra realizada. Frente a la objeción de que era un pintor repetitivo, la profesora Alicia Cámara constata que nunca dejó de evolucionar. Murillo fue capaz de asimilar corrientes como



Santas Justa y Rufina (hacia 1665-1666). Óleo sobre lienzo, 200 x 176 cm. Museo de Bellas Artes de Sevilla.

el tenebrismo, el manierismo –con su querencia de las figuras *serpentinatas*, como en *San Francisco abrazando a Cristo en la cruz* (1668)–, y el Barroco –el uso de las diagonales, el movimiento y la luz en el diseño de las imágenes es muy patente–. Por otra parte, es corriente clasificar la evolución de su estilo muy especialmente en función de la luz que da lugar a un periodo *frío*, hasta 1652; otro *cálido*, entre 1653 y 1656; y, finalmente, otro vaporoso, entre 1667 y 1682. Entre sus aportaciones merece ser destacada la puesta en marcha, en 1660, de una Academia de arte. Este fenómeno había surgido en Italia en el siglo XVI, y con él se pretendía formar al artista libre de las sujeciones de los talleres gremiales. También, mejorar su estatus social pasando de ser considerado un profesional mecánico a otro liberal. En este caso, es interesante constatar que la Academia fue fundada en Sevilla antes que en Madrid. El propósito fue, ante todo, práctico: formar buenos profesionales, sin que las discusiones teóricas tuvieran especial relevancia. La nueva institución logró el éxito en Sevilla, de tal modo que los mejores artistas de la ciudad se afiliaron a ella.

LA PINTURA DEBÍA AYUDAR A PROPAGAR LAS IDEAS DE LA IGLESIA CATÓLICA

La labor de Murillo se da en un siglo XVII en el que España, endeudada tras las guerras de Felipe II, estaba sufriendo una violenta crisis económica y demográfica. Esta última afectó seriamente a Sevilla, como consecuencia de la peste padecida en 1649, que redujo a la mitad la población de la ciudad. La capital hispalense continuaba siendo foco de atracción para comerciantes y para gentes desfavorecidas que intentaban ganarse la vida. Una ciudad donde abundaban la pobreza y la mendicidad. En ella había situado, en 1613, Miguel de Cervantes su novela *Rinconete y Cortadillo* en cuya primera página se describe a dos muchachos, “muy descosidos, rotos y maltratados”, cuya supervivencia dependerá de la inserción en el hampa urbana dedicada al robo y al juego. Unas imágenes costumbristas que podemos encontrar en museos de Munich, Londres o Viena.

De singular importancia es considerar como condicionantes ideológicos de la obra de Murillo su relación con la lucha de la Iglesia Católica, a partir del Concilio de Trento (1545-1563), contra la Reforma protestante. El ariete de tal empeño fueron las órdenes religiosas. La pintura debía ayudar a propagar la importancia de la Virgen, de los santos como modelo de vida heroico, la necesidad de las buenas obras y la práctica de los sacramentos para alcanzar la salvación. Las imágenes debían ser persuasivas, llegar directamente al corazón; encarnar no tanto la *Belleza*, sujeta a reglas, como la *Gracia*, esa cualidad, como escribía el teórico coetáneo francés André Félibien (1619-1695), “que gusta y gana el corazón sin pasar por el espíritu”. ¿Qué mejor para ello que presentar a los personajes recomendables actuando en la vida corriente: Santa Ana enseñando a leer a la Virgen, la Sagrada Familia en escenas cotidianas, los santos anteponiendo el ejercicio de la caridad a la lectura y estudio de los textos sagrados? Pasando del patetismo inicial contrarreformista del clasicismo barroco a un estilo más amable que en Murillo anuncia el estilo rococó. Por otra parte, debe ponerse de manifiesto que, en esta época, se discutía sobre la verdad de lo que se convertiría en el dogma de la Inmaculada Concepción de María. Los dominicos no admitían su virginidad, los franciscanos sí. Finalmente, en 1667, el Cabildo de la Catedral de Sevilla encargó a Murillo que llevara a cabo un programa iconográfico en el que se exaltara a los arzobispos sevillanos y a los santos. Entre ellos, Santa Justa y Santa Rufina a quienes se atribuye la protección de la ciudad y, singularmente, de la Giralda, cuya destrucción por un terremoto habrían impedido a comienzos del siglo XVII. Murillo y Sevilla quedaron estrechamente unidos. En el resto de España se echa en falta una conexión más firme. ■

Datos de interés

IV Centenario del nacimiento de Bartolomé Esteban Murillo (1617-2017).

Colaboradores: Ayuntamiento de Sevilla. Junta de Andalucía. Junta de Cultura. Universidad Pablo de Olavide. Academia de Bellas Artes de Santa Isabel de Hungría. Catedral de Sevilla. Fundación Casa de Alba.

Imágenes cedidas por el Departamento de Marketing y Comunicación. Espacio Santa Clara.



Apuntes de Arte y Sociedad: Arte y Revolución

El 25 de octubre de 1917, en plena guerra mundial, Lenin se dirigía a los ciudadanos rusos desde Petrogrado, anunciando la caída del gobierno provisional y el acceso al poder de los Sóviets.

Con estas páginas conmemoramos los 100 años de un acontecimiento de trascendental importancia en el devenir mundial del siglo XX, y lo hacemos desde una doble perspectiva: una aproximación histórica y las consecuencias que se plasmaron en la evolución de las artes.

Las primeras vanguardias habían quedado en suspenso ante el horror de la guerra, y con ellas sus propuestas renovadoras y rupturistas. En este entorno, la Revolución Rusa se convirtió en un vibrante caldo de cultivo validado por la necesidad de un arte nuevo que rompiera con la tradición, y en el que, en un principio, la abstracción y la libertad creadora transgresora de los viejos cánones dejarán paso, poco a poco, al retorno obligado a un nuevo realismo al servicio de la propaganda del nuevo orden político.

Estas circunstancias son las que se analizan en nuestro Encarte, de la mano de cinco especialistas, profesores de la Universidad Complutense de Madrid que contextualizan históricamente estos años, y resaltan el valor de la creación artística de aquellos tiempos convulsos que vivieron además, la irrupción vigorosa de la fotografía y del cine como herramientas esenciales de comunicación.

María Victoria Chico (UCM)
*Coordinadora del Seminario Didáctico de Historia del Arte
del Colegio Oficial de Filosofía Letras y Ciencias de Madrid*

La Revolución Rusa de 1917

Rosario de la Torre del Río.

Departamento de Historia Contemporánea. Universidad Complutense de Madrid

En la primera parte del siglo XIX, la época en la que la industrialización fue despegando en los países de la Europa Occidental, Rusia se encontraba todavía en la Edad Media: su régimen político se fundamentaba en una autocracia personal sin el menor control, y la economía del país, el más vasto y más poblado de Europa, era particularmente arcaica. La tierra, que aún estaba siendo la principal riqueza, aún estaba mal explotada y sus resultados continuaban siendo mediocres. La industria estaba muy poco desarrollada y su red ferroviaria era prácticamente inexistente. La sociedad reflejaba este inmenso retraso material. La burguesía era poco numerosa. La nobleza era la dueña de la tierra que cultivaba una mano de obra miserable, formada por siervos. Como consecuencia de todo esto, las reformas, que parecían indispensables, eran reclamadas, sobre todo, por las gentes "de la cultura", que se repartían entre los que querían seguir los pasos de Occidente, los occidentalistas, y los eslavófilos, favorables al mantenimiento de las tradiciones nacionales.

Industrialización tardía y fracaso del reformismo zarista

Alejandro II, zar desde 1855, puso en marcha las primeras reformas, tras la derrota rusa en la Guerra de Crimea (1853-56), que había puesto en evidencia las carencias del país. En 1861 se abolió la servidumbre, pero los campesinos tenían que comprar las tierras que cultivaban, mientras que los propietarios eran indemnizados. Se reformaron la justicia, el ejército, la instrucción pública, la administración local pero, tras el levantamiento de Polonia en 1863-64, Alejandro II reforzaría la política autoritaria provocando una violenta oposición, de manera muy particular, entre la juventud universitaria, convertida al nihilismo, que adoptó métodos violentos. Los intentos de evolucionar hacia un liberalismo "a la occidental" fracasaron. El reinado del "zar reformador", acosado por los nihilistas, que finalmente lo asesinaron en 1881, dio paso a la gran represión política que terminó acompañando a la industrialización parcial del país.

La industrialización de Rusia se produjo bajo los reinados de Alejandro III (1881-1894) y Nicolás II (1894-1917). En principio, los siervos liberados, demasiado pobres para comprar tierra, constituían una mano de obra abundante; sin embar-

go, el país no disponía de los capitales necesarios. La solución vino de Francia, Alemania, Inglaterra y Bélgica, de donde llegaron importantísimas inversiones que, por supuesto, se iban a quedar con parte de los beneficios. En cualquier caso Rusia, bajo el impulso del conde Witte, ministro de Finanzas de 1892 a 1903, consiguió el despegue industrial y, con él, un sistema bancario moderno, una importante industria textil, una red ferroviaria que hizo del Transiberiano el punto de partida de la colonización de los territorios del Este, una gran siderurgia concentrada en Ucrania, en los Urales y en la región de San Petersburgo, y la posibilidad de explotar las enormes reservas de petróleo de Cáucaso. Como consecuencia de esta industrialización tardía, se desarrolló un proletariado obrero poco numeroso, pero concentrado en empresas muy grandes, lo que facilitaba el contagio de las ideas revolucionarias en un país con un régimen político especialmente represivo y en el que las condiciones de vida de la clase trabajadora eran particularmente inhumanas.

Durante el reinado de Alejandro III, la represión política no solo se abatió contra el terrorismo, sino que también persiguió con saña a liberales e intelectuales. La prensa fue censurada, las bibliotecas expurgadas y las universidades vigiladas. A la vez, se intensificó tanto la "rusificación" forzosa de bálticos (estonios, letonios y lituanos) y de polacos, como la persecución violenta de los judíos. Las distintas oposiciones al régimen zarista se irían reforzando bajo el reinado de Nicolás II. La burguesía, que seguía siendo poco numerosa, pero que se había beneficiado del crecimiento económico, deseaba una liberalización del régimen que



Lenin, en un mítin en 1917.

le permitiera intervenir en la política del país; pero su partido, el Constitucional-Demócrata, fue pronto desbordado por otros partidos: el de los partidarios de la acción violenta, el partido Socialista-Revolucionario, heredero del nihilismo que, hostil a la industrialización, realizaba su propaganda en los medios campesinos, y el de los socialistas marxistas, el partido Social-Demócrata, que se apoyaba en la clase obrera, pero que estaba dividido en dos tendencias: el partido Bolchevique (mayoría), agrupado en torno a Lenin, quería un partido disciplinado, capaz de conducir a la clase obrera a una revolución que les proporcionase el poder lo antes posible, y el partido Menchevique (minoría), que aceptaba la alianza con los partidos liberales durante el largo período de transformación "capitalista" que los marxistas consideraban previo y necesario antes de alcanzar el "socialismo".

Favorecido por las grandes huelgas que se multiplicaron a comienzos del siglo XX y por las consecuencias de la derrota rusa en la Guerra Ruso-Japonesa de 1904, el movimiento revolucionario pareció triunfar en 1905, tras los acontecimientos trágicos del "domingo sangriento", seguidos por los amotinamientos de la Flota (acorazado *Potemkin*) y por la huelga general de octubre. Pero el Zar cedió y aceptó conceder a los rusos las libertades fundamentales y una asamblea legislativa, la Duma, elegida por sufragio censitario. Sin embargo, la apertura política del régimen zarista fue muy ambigua. Es cierto que, entre 1906 y 1914, Rusia tuvo una primera experiencia de parlamentarismo constitucional (la sede de la Duma fue el Palacio de Táuride), pero también es verdad que la llegada al Gobierno en junio de 1906 de Piotr Stolypin significó un giro a la derecha. En cualquier caso, el progreso que Rusia experimentó entre 1905 y 1914 fue verdaderamente impresionante. En veinte años, la población creció en un 40%; la producción de grano (centeno, trigo y cebada) pasó de unos 36 MM de toneladas en 1895 a unos 74 MM de toneladas en 1913-14; las reservas de oro del Estado, de 648 MM de rublos en 1894 a 1.604 MM en 1914. Los depósitos en los bancos, de 300 MM a 2.000 MM, es decir, 2 billones. La producción de carbón y acero se cuadruplicó, la producción de petróleo aumentó en un 60%. La producción industrial creció entre 1880 y 1913 a una tasa anual del 5,72%.

Naturalmente, seguían existiendo muchas razones para el descontento popular. De 466 huelgas y 105.100 huelguistas en 1911, se pasó a 3.574 huelgas y 1.337.458 huelguistas en 1914. En abril de 1912, 270 huelguistas murieron en choques con el Ejército. Pero el Zar parecía muy popular y la oposición revolucionaria, muy dividida e infiltrada por la policía, no parecía capaz de capitalizar el descontento popular. En las elecciones de la IV Duma –noviembre de 1912– la derecha volvió a avanzar.

Guerra, revolución de febrero y caída del zarismo

Se puede afirmar, por lo tanto, que la situación de Rusia podría haber seguido un camino muy distinto sin la guerra que estalló en agosto de 1914, y que fue un verdadero desastre para el



El zar Nicolás II, la zarina Alexandra y sus hijos

Imperio Zarista, que colapsó precisamente en 1917. Y es que, en 1917, Rusia, cuyos ejércitos habían mostrado una notable capacidad militar, estaba exhausta como consecuencia del extraordinario esfuerzo de guerra que había realizado produciendo armas, municiones y materiales de todo tipo. Sus bajas, desde agosto de 1914 a diciembre de 1916, se elevaban a 1.700.000 personas y a casi 5 MM de heridos y 1.5 MM de prisioneros. Rusia, además, se había visto forzada a evacuar Galitzia, Polonia y Lituania. Y lo que todavía era peor, la necesidad de abastecer a los frentes había provocado el desabastecimiento de las grandes ciudades; el precio de los alimentos y de los bienes de consumo había aumentado entre el 300 y el 500%. A finales de 1916 la industria, los transportes y la agricultura estaban al borde del colapso; en un invierno especialmente frío, escasearon los alimentos y el combustible, mientras empezaron a multiplicarse las huelgas, primero espontáneas y, más tarde, orientadas por los revolucionarios desde la clandestinidad.

El descontento con el curso de la guerra abrió la crisis política y, entre febrero de 1916 y marzo de 1917, el Zar cambió tres veces de primer ministro. A medida que la situación se deterioraba –motines de tropas y desertiones–, la oposición fue creciendo. El descontento se canalizó contra la Zarina, alemana de origen, y contra su consejero, Grigori Rasputín, un campesino intuitivo y audaz, perteneciente a una secta milenarista,



Grigori Rasputín.

de conducta escandalosa e insolente, que fue incorporado a la Corte en 1905 por su habilidad para tratar la hemofilia del heredero de la Corona. El rumor popular comenzó a acusarles de traición y complicidad con Alemania y la opinión se fue volviendo contra la Monarquía.

Entre noviembre de 1916 y marzo de 1917, la crisis se agravó sin que la renovación de las sesiones de la IV Duma en 1916, que había suspendido sus reuniones al iniciarse la guerra, ayudase a canalizar políticamente a los descontentos. Tampoco sirvió de nada el asesinato de Rasputín en diciembre de 1916. Solo en las seis primeras semanas de 1917 hubo más huelgas que en todo el año anterior. La oposición parlamentaria y, sobre todo, el Partido Constitucional-Demócrata, optaron por una política de total confrontación con la Monarquía. El 15/27 de febrero¹, la Duma volvió a exigir la formación de un gobierno nacional con un programa reformista que compensase los sacrificios populares.

El 22 de febrero/7 de marzo, cuando el Zar marchó a su cuartel general, a unos 40 km de la capital, la vieja Saint Petersburg, convertida en Petrogrado durante la guerra, quedó paralizada por numerosas huelgas. Al día siguiente, el 23 de febrero/8 de marzo, *Día Internacional de la Mujer Trabajadora*, estaba convocada una gran manifestación y unas 100.000 personas, casi todas mujeres, recorrió la ciudad. Dos días después, el 25 de febrero/10 de marzo, comenzaron a amotinarse los soldados de la guarnición de la ciudad y se multiplicaron los incidentes. El día 27 de febrero/12 de marzo, la ciudad vivió una especie de revuelta general: concentraciones en plazas y calles céntricas, choque callejeros, saqueos, linchamiento de algún policía, ocupación de edificios, asalto a cárceles. Ese mismo día, a iniciativa de los mencheviques, se creó el Soviet de Petrogrado. El día 28 de febrero/13 de marzo, los revolucionarios se hicieron con el control de la base naval de Kronstadt, en el Golfo de Finlandia, junto a Petrogrado, y de la ciudad de Moscú; el día 1/14 de marzo, los revolucionarios controlaban ya todo Petrogrado. La autoridad del Estado había colapsado y enseguida estuvo claro que había colapsado de manera irreversible: el 2/15 de marzo, tras varios días de incertidumbre e indecisión, en los que los contactos entre el Zar, sus generales, sus ministros y los representantes de la Duma fueron frenéticos, Nicolás II, abandonado por todos, abdicó.

La *revolución de febrero*, que culminó el 2/15 de marzo con la abdicación de Nicolás II y con la formación de un Gobierno Provisional, fue una revolución popular, espontánea y relativamente incruenta, provocada por las huelgas, las movilizaciones y los amotinamientos civiles y militares que se produjeron a comienzos de marzo en Petrogrado. Fue una revolución con una dirección política plural y heterogénea, a cuyo frente se colocaron conservadores, liberales y social-demócratas, unidos por la idea de establecer en Rusia un régimen constitucional y democrático. Así quedaba claro en el programa que el Gobierno Provisional hizo público tras su formación: amnistía para todos los presos políticos; reconocimiento de los derechos de expresión, reunión y huelga; disolución de la policía zarista; abolición de todo tipo de privilegio por religión o nacionalidad; y anuncio de la convocatoria una Duma Constituyente, elegida por sufragio universal masculino, sufragio por el que se elegirían también nuevos consejos municipales.



Alexander Kerensky, presidente el Gobierno Provisional de julio a noviembre de 1917.

El fracaso de la revolución liberal-democrática de "febrero"

Pero la *revolución de febrero* fue un grandísimo fracaso. En octubre/noviembre de ese mismo año de 1917, tras varios meses de progresiva radicalización del proceso revolucionario, el Partido Bolchevique tomó el poder y desvió la revolución hacia la dictadura y el totalitarismo. La *revolución de febrero* no supo crear y estabilizar un nuevo orden democrático. Dos circunstancias contribuyeron decisivamente al rápido agotamiento de las distintas soluciones ensayadas: la continuidad de Rusia en la guerra, y la dualidad del poder que se estableció entre la IV Duma y el Gobierno Provisional, y los nuevos Sóviets de trabajadores, soldados y marineros que empezaron a proliferar por el país en marzo de 1917.

Sin duda, la decisión, primero del Gobierno Provisional y después de Aleksander Kérensky de continuar la guerra, decepcionó profundamente las expectativas populares, desacreditó al *régimen de febrero* y contribuyó decisivamente a impedir la estabilización de la revolución liberal-democrática. Las razones de esa decisión son poderosas: querían la derrota de los Imperios alemán y austro-húngaro, confiaban en la recuperación del ejército a la manera del ejército francés de 1793 y no estuvieron dispuestos a pagar por la paz lo que los bolcheviques pagarían en 1918, en Brest-Litovsk: la renuncia a Finlandia, Estonia, Letonia, Lituania, Polonia y Ucrania. La continuación de la guerra sería rechazada con numerosas y multitudinarias manifestaciones que terminaron por provocar la caída del Gobierno Provisional.

¹ Las dos fechas corresponden al mismo día, la primera es la del calendario juliano, vigente por entonces en Rusia; la segunda es la del calendario gregoriano, vigente en el mundo occidental desde el siglo XVI. Esta aclaración vale para todas las dobles fechas.

Poco después, como respuesta a la ofensiva de junio –que avanzó durante dos semanas para terminar en un nuevo fracaso–, los bolcheviques desencadenaron, bajo los lemas *Abajo la guerra y Todo el poder para los Sóviets*, las llamadas *jornadas de julio* (2, 3 y 4/15, 16 y 17 de julio), un verdadero ensayo de asalto insurreccional al poder: marineros de Kronstadt, soldados de algunos regimientos de la capital, trabajadores de las factorías de esta y *guardias rojos* (grupos armados del Partido Bolchevique); en total, unos 30.000 hombres protagonizaron manifestaciones, concentraciones y disturbios violentos en el centro de Petrogrado, en un intento de facilitar la toma del poder por parte de los Sóviets. Aunque Kérensky pudiese controlar la situación con el apoyo de fuerzas armadas leales (los dirigentes bolcheviques fueron detenidos y Lenin huyó a Finlandia), la situación política se deterioró todavía más.

Los bolcheviques, y especialmente Lenin –que había regresado del exilio en abril de 1917, en el tren blindado que le proporcionó el Estado Mayor del ejército alemán– entendieron muy bien la potencialidad revolucionaria de los Sóviets, ese contrapoder popular en cuyo nacimiento y desarrollo no habían tenido nada que ver. *Las tesis de abril* con las que Lenin definió la política de su partido en aquellas circunstancias y que incluían –entre otras reivindicaciones– la terminación inmediata de la guerra apostaban decididamente por el reforzamiento del poder de los Sóviets y de la representación bolchevique en ellos como alternativa al gobierno provisional y a la futura representación democrática del país en la Duma Constituyente. Su éxito fue indiscutible. En el I Congreso Pan-Ruso de los Sóviets, celebrado el 3/16 de junio, los bolcheviques fueron minoría, 105 delegados, mientras los social-revolucionarios tuvieron 285 delegados y los mencheviques (social-demócra-

tas) 248. Pero desde mediados de septiembre, los bolcheviques dominaron los Sóviets de Moscú y Petrogrado y para el II Congreso Pan-Ruso de los Sóviets, previsto para el 25 de octubre/7 de noviembre, los bolcheviques podían contar con ser mayoría, ya que tendrían 390 delegados de un total de 650; los social-revolucionarios dispondrían de 180 delegados y los mencheviques de 80. Esta fue la razón de la elección del 25 de octubre/7 de noviembre para asaltar el poder en la capital: la legitimidad que daría a los insurrectos el respaldo del II Congreso de los Sóviets en el que dispondrían de mayoría.

El “hombre fuerte” del momento, Kérensky –un demócrata sincero, gran orador, aunque demasiado teatral, ambicioso y enérgico, errático y vacilante– pudo haber propiciado, a partir de julio, “el giro” que requería la supervivencia del proceso democrático. Pareció dispuesto a hacerlo el 19 de julio/1 de agosto con el nombramiento, como comandante en jefe del Ejército, del general Kornilov, un militar rudo, obstinado, de gran valor y prestigio, que no había ocultado su deseo de restablecer la disciplina militar, de militarizar la industria y la producción para hacer frente al esfuerzo de guerra, y de poner fin a la dualidad Gobierno-Sóviets. Pero la asociación Kérensky-Kornilov resultó desastrosa y la ruptura entre los dos hombres sería determinante en el camino que llevó a la *Revolución de octubre*.

Kérensky, que el 9/22 de agosto había convocado elecciones a una Duma Constituyente para el 12/25 de noviembre, intentó en vano relanzar el proceso político democrático, pero fue en vano. La autoridad se había desintegrado. Ni en Petrogrado, ni en Moscú, ni en las grandes ciudades, ni en las capitales de provincia, ni en los pueblos, ni en las aldeas parecía existir poder político público alguno. El auge de los nacionalismos era visible no solo en Finlandia y los países Bálticos,



Soldados unidos a la causa revolucionaria.

sino también en Ucrania, Georgia e incluso entre los pueblos musulmanes de la Rusia asiática. La disciplina militar sencillamente no existía. Las deserciones se contaban por centenares de miles, los soldados ignoraban las órdenes de sus superiores, cuando no los deponían, arrestaban o fusilaban. Los trabajadores habían impuesto en fábricas y talleres una especie de poder obrero asambleario. Una suerte de anarquía revolucionaria espontánea se había extendido a lo largo del verano de 1917 por el campo ruso en el que, ante la impotencia de las autoridades, los campesinos se fueron apropiando de millones de hectáreas de tierras tanto comunales como privadas.

El triunfo de la revolución bolchevique de “octubre”

En esas circunstancias, agravadas por el avance del Ejército alemán, la dirección del Partido Bolchevique decidió organizar un movimiento insurreccional para la toma del poder en la capital. Primero, el 9/22 de octubre, el Sóviet de Petrogrado, presidido por Lev Trotsky desde finales de septiembre, tomó la decisión de crear un Comité Militar-Revolucionario para la defensa de la ciudad frente a un posible ataque alemán; los bolcheviques lo controlaron desde el día 16/29 de octubre. Después, el 10/23 de octubre, por diez votos contra dos, el Comité Central del partido Bolchevique tomó la decisión de desencadenar el movimiento insurreccional de manera inmediata. En los días posteriores se fijó la fecha: el 25 de octubre/7 de noviembre, para hacerlo coincidir con el II Congreso de los Sóviets de toda Rusia, con el fin de que el Congreso, con mayoría bolchevique, aprobara y legitimara el golpe. El Comité Central nombró un comité encargado de organizar la insurrección bajo la dirección de Trotsky, que ya era –no lo olvidemos– presidente del Soviet de Petrogrado y de su Comité Militar-Revolucionario.

La revolución de octubre no fue ni una revolución de obreros y campesinos, ni una revolución de masas. Fue obra de una minoría: la Guardia Roja bolchevique y grupos de soldados y de marineros de regimientos simpatizantes, en total, unos 10.000 hombres que, bajo la dirección de Trotsky, fueron ocupando, desde la tarde del día 24 de octubre/6 de noviembre y durante la noche siguiente, la del 24 al 25 de octubre/6 al 7 de noviembre, sin encontrar apenas resistencia, y sin que se alterase demasiado “la normalidad”, los puntos clave de la capital: estaciones de tren, gasómetro, puentes, centrales de teléfono y telégrafo, depósitos de carbón, bancos, edificios oficiales. El Palacio de Invierno, sede del Gobierno, fue ocupado, no asaltado, el día 25 de octubre/7 de noviembre por la tarde-noche; a lo largo de las horas del asedio, los defensores habían ido abandonando el Palacio.

La *revolución de octubre* fue, pues, un golpe de Estado dado por un partido minoritario en una situación de vacío de poder y descomposición del Estado. Ni Kérensky ni sus colaboradores pudieron utilizar al Ejército, aunque lo intentaron. Había casi 150.000 soldados en la guarnición de Petrogrado e importantes contingentes en los cercanos frentes del Báltico, aunque la disciplina y la moral de los militares estaban literalmente rotas. Pero, no lo olvidemos, la revolución de octubre fue un golpe de Estado ejecutado en medio de una gran *revolución social*, protagonizada por los Sóviets, que se extendía por todo el país.

Por eso, en la noche del 25 al 26 de octubre/7 al 8 de noviembre, Lenin pudo presentarse victorioso ante el II Congreso de los Sóviets, que se encontraba reunido en la Sala de Baile del Instituto Smolny, el edificio donde tenía su sede el Soviet de Petrogrado y su Comité Militar-Revolucionario. Primero, Lenin anunció la formación de un nuevo Gobierno presidido por él, que llamó Consejo de los Comisarios del Pueblo, integrado exclusivamente por bolcheviques. Después presentó los dos primeros decretos del nuevo régimen: el *Decreto de la Paz*, que anunciaba una paz inmediata sin anexiones ni indemnizaciones, y el *Decreto de la Tierra*, que proclamaba la confiscación de todas las tierras privadas y su transferencia a los Sóviets agrarios de distrito para su distribución entre los campesinos. Es verdad que algunos representantes se retiraron de la sala antes de la votación decisiva, pero también es verdad que Lenin ganó esa votación. Por supuesto, a aquellas alturas, la mayoría del país consideraba que el poder legítimo residía en los Sóviets.

Tras la ocupación de Petrogrado, los bolcheviques procedieron a la toma del poder en toda Rusia a través de los Sóviets locales. Encontraron resistencia en Moscú, donde tropas leales al Gobierno combatieron a los bolcheviques durante 15 días con un balance de unos mil muertos. En Georgia y Ucrania predominaron grupos locales de carácter nacionalista.

La concepción leninista del Partido (de revolucionarios profesionales), las ideas de los bolcheviques sobre el Estado y el poder político (dictadura del proletariado, control obrero, regulación planificada de la economía) y el hecho evidente del carácter minoritario del Partido Bolchevique que, en las elecciones del 12/25 de noviembre solo logró 168 diputados de 703 y unos 9,8 MM de votos, muy por detrás del Partido Social-Revolucionario con 410 diputados y 20,9 MM de votos, la principal fuerza opositora a la *revolución de octubre*, desembocó, de manera casi inmediata, en un régimen dictatorial de partido único, en un Estado totalitario fuertemente represivo.

Es decir, pronto quedó claro que los bolcheviques iban a triunfar en las dos cuestiones en las que había fracasado la *revolución de febrero*: la paz y la reconstrucción del Estado; y lo harían, además, en una situación verdaderamente calamitosa y adversa, marcada por la guerra civil y la intervención armada internacional. El precio que pagaron los rusos por todo ello fue inmenso. ■

BIBLIOGRAFÍA

CASANOVA, Julián (2017), *La venganza de los siervos. Rusia 2017*, Editorial Planeta (Crítica), Barcelona, 206 pp.

FARALDO, José M^a (2017), *La revolución rusa: Historia y memoria*, Alianza Editorial, Madrid, 233 pp.

FIGES, Orlando (2000), *La revolución rusa 1891-1824. La tragedia de un pueblo*, Edhasa, Barcelona, 997 pp.

FIGES, Orlando (2006), *El baile de Natacha. Una historia cultural rusa*, Edhasa, Barcelona, 828 pp.

FUSI AIZPURÚA, Juan Pablo (1997), *Edad Contemporánea, 1898-1939*, vol. 8 del *Manual de Historia Universal*, Historia 16, Madrid, 423 pp.

VEIGA, Francisco & MARTÍN, Pablo & SÁNCHEZ MONROE, Juan (2017), *Entre dos octubres. Revoluciones y contrarrevoluciones en Rusia (1905-1917) y guerra civil en Eurasia*, Alianza Editorial, Madrid, 636 pp.

EN EL CAUCE DEL PORVENIR

El arte y la revolución de octubre

Jaime Brihuega. Departamento de Arte Contemporáneo.
Universidad Complutense de Madrid



Goncharova. Lirios rayonistas, 1913.

LA DIALÉCTICA ENTRE EL ARTE Y SU CONTEXTO

A lo largo del acontecer histórico, tanto la cultura visual en su conjunto como aquella parte que en cada uno de sus momentos acotamos como cultura artística, han tenido como función primordial la de satisfacer necesidades simbólicas emanadas de una correlación de fuerzas: aquella con que se articulaban sus sucesivos contextos económicos, políticos y socioculturales. En una palabra, su sistema de poder.

Puede que hoy una afirmación como esta parezca proceder de posiciones intelectuales que el tiempo y las circunstancias han ido oscureciendo. Pero sigue siendo irrefutable. Para refrendarlo, ahí están, ahora mismo y cogidos casi al azar, Jeff Koons, los parques temáticos herederos de Disneylandia (incluidos ciertos museos), Fernando Botero, los descendientes cinematográficos de Rambo, Damien Hirst, Ferran Adrià,

Santiago Calatrava, los retratos oficiales de Kim Jong-un, los paradigmas visuales emanados de Zara, Takashi Murakami, o la densísima iconografía publicitaria que veinticuatro horas al día satura nuestra iconosfera, la tangible o la virtual, la consciente o la inconsciente.

Sin embargo, a veces, eso que denominamos “arte” y que no siempre se ha definido de la misma manera, ha tenido voluntad de ejemplificar nuevos horizontes para el *statu quo*. O también refrendar simbólicamente un *statu quo* alternativo. Los ejemplos que nos brinda la historia del arte son de sobra conocidos:

- El arte producido en Egipto bajo Amenofis IV, que intentaba refrendar una nueva correlación de fuerzas entre el faraón y los poderes sacerdotales a través de la enunciación visual un nuevo paradigma religioso.
- La imaginería semiclandestina desplegada por los primeros cristianos en las catacumbas, que componían un sistema de signos visuales capaz de fijar una nueva mitografía.
- La confrontación ideológica y estética entre el Gótico religioso y civil, el Arte Cisterciense y el Románico Borgoñón que tuvo lugar a mediados del siglo XII, a raíz del conflicto entre los distintos poderes civiles y religiosos que pugnaban por consolidar su papel sobre el territorio europeo: corona, aristocracia feudal, clero regular, clero secular, burguesía...
- La pintura, la caricatura y los rituales cívicos acuñados en la Revolución Francesa para visualizar los parámetros ideológicos de un nuevo orden social y político.



Exposición 0.10. Sección suprematista de Malévich. Petrogrado, 1915.

En fin, lo que las vanguardias históricas representaron como propuestas de una *weltanschauung* alternativa...

Pero también hay ejemplos que no necesariamente cosechan nuestra simpatía, como ocurre cuando enumeramos esos casos en los que la función de visualizar el nuevo estado de las cosas repugna nuestras convicciones:

- La imaginaria con que el Nacionalsocialismo alemán quiso que arquitectura, arte y cultura de masas ejemplificaran una propuesta bajo la que el individuo disolvía su identidad en un orden político, social y racial nuevo e implacable.
- La instrumentación política que el KGB y la CIA hicieron de la dialéctica realismo-abstracción durante la Guerra Fría. O, sin ir más lejos, esas “armas de seducción masiva”, como las ha denominado Javier Lesaca en un reciente libro, así titulado, con que el ISIS difunde su infame proyecto de civilización.

EL ARTE OCCIDENTAL EN LA COYUNTURA DE LA GRAN GUERRA

Entre 1914 y 1918, la Gran Guerra asoló Europa sembrándola de destrucción y muerte y evidenciando la hipocresía sobre la que estaban contruidos los discursos patrióticos de unos contendientes que, en el fondo, no hacían sino disputarse los restos del viejo imperio colonial. Fue entonces cuando entró en crisis el tiempo de las primeras vanguardias. Aunque los futuristas italianos jalearon los perfiles emocionales de aquella catástrofe, anunciando posiciones que luego algunos adoptarían bajo el Fascismo, muchos de los artistas que habían construido las alternativas vanguardistas procuraron mantenerse al margen de aquella carnicería o iniciaron la diáspora hacia países neutrales.

De entre estos últimos, buena parte de los que se concentraron en Zürich, en torno al Cabaret Voltaire fundado por Hugo Ball y Emmy Hennings, pusieron en marcha el movimiento Dadá. Frente al optimismo de las primeras vanguardias del siglo XX, tanto el optimismo prospectivo como aquel que buscaba reencontrar la edad de oro en un primitivismo a partir del que todo pudiera rehacerse, Dadá manifestó un nihilismo provocador e iconoclasta, encaminado a demoler los funda-



L. Popova. Arquitectura pictórica. 1918. Museo Thyssen.



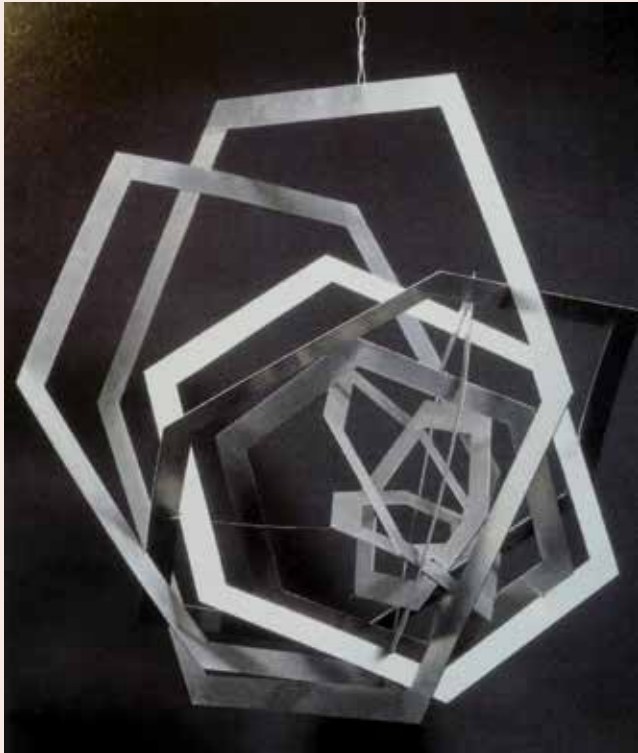
Kandinsky. Dos óvalos, 1919.

mentos de una complaciente cultura que, a su entender, no era sino el disfraz que camuflaba la injusticia y la barbarie. Pero, a la vez, de los escombros de esta demolición intelectual, ética y estética, comenzarían también a surgir nuevas posibilidades de expresión artística.

Mientras el flujo de los movimientos de la vanguardia prebélica parecía decaer, entre 1916 y 1923 Dadá se extendió por el mundo como un reguero de pólvora. Sin embargo, lo hizo adoptando significados muy distintos. En Nueva York o en la misma Barcelona, ciudades todavía relativamente vírgenes de vanguardias, representó un primer banderín de enganche con la modernidad radical. En Berlín desembocó en un compromiso político militante y hasta feroz. En Hannover y en Colonia adoptó comportamientos que fluctuaron entre expresiones candorosas del yo y el hallazgo de nuevas rutas para la expresión estética. En París, Dadá originó un torbellino iconoclasta que, finalmente, serviría de base a la poética del Surrealismo. Este era el convulso rostro alternativo del arte cuando, en 1917 estalla la Revolución de Octubre, en Rusia.

EL ARTE Y LA REVOLUCIÓN SOVIÉTICA

El arte que en el siglo XIX se había producido bajo el zarismo no había sido en buena parte sino un reflejo periférico del de los grandes centros europeos. Solo durante el cambio de siglo, y a través de diversas vertientes de la estética simbolista, el arte ruso empezaba a hablar con adjetivos propios, muchas veces cosechados en el aroma oriental de sus tradiciones. Lo demuestra la obra de artistas como Mijáil Vrubel, Viktor Morisov-Musatov, M.K. Ciurlionis, Mijáil Nesterov, Piotr Utkin, Lena Polenova, Pavel Jukowski, Lev Bakst, Mijáil Nesterov o incluso el joven Kazimir Malévich.



Rodchenko. Construcción espacial suspendida n.º 10. 1920-21.

Iniciado ya el siglo XX, dos importantes coleccionistas, Serguéi Ivánovich Shchukin e Ivan Morozov, comenzaron a introducir en Rusia obras procedentes de las últimas tendencias de la vanguardia europea lo que tuvo un efecto inmediato sobre aquellos artistas rusos deseosos de alinearse con la modernidad, que comenzaron a adoptar aspectos de los lenguajes cubista, futurista, expresionista o fauve, que en ocasiones llevaron hasta la abstracción y que entremezclaron los unos con los otros o incluso con elementos procedentes de tradiciones populares autóctonas. También surgieron asociaciones como Comunidad Moscovita de Artistas, Mundo del Arte, Unión de la juventud, *Karo Bube (Valet de Carreau)* o Rabo de Asno.

Estos fueron los parámetros en los que, entre otros, se movieron las primeras obras vanguardistas de Natalia Goncharova, David Burliuk, Liubov Popova, Esenia Ender, Olga Rózanova, Pável Filónov, Ivan Puni, Lapshin, Vladimir Tatlin o Niko Pirosmashvili, que a veces adoptó un ingenuismo vecino al del aduanero Rousseau.

En 1913, Mijaíl Lariónov, publicó su Manifiesto Rayonista. A partir de 1914, Kazimir Malévich, que además de un primitivismo popular también había adoptado formas *fauves*, cubistas, e incluso futuristas, lanza los fundamentos teóricos y visuales del Suprematismo, la primera de las vanguardias históricas acuñadas en territorio ruso. Las obras abstractas que expuso en la sección suprematista de la exposición "0.10.", celebrada en Petrogrado en 1915, se limitaban al juego de composiciones entre elementos geométricos cuadrangulares o circulares. Incluso figuraban en esta muestra algunos lienzos en los que solo un cuadrado o un círculo negros llenaban toda la superficie neutra del lienzo. Tal era el panorama artístico ruso cuando, en 1917, estalla la Revolución: frente a

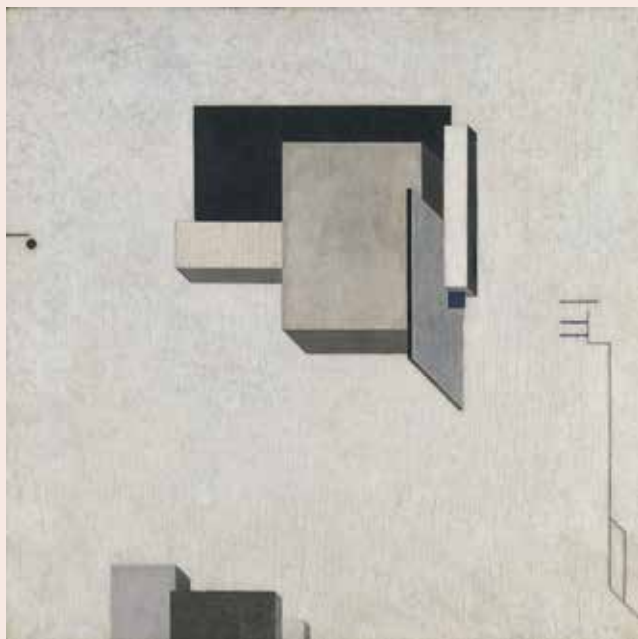
la hegemonía del arte de raíz académica, las alternativas de vanguardia habían ido tomado ya sus posiciones.

Mientras Europa se enfangaba en el barro de las trincheras, devorándose a sí misma en un inmundito holocausto, en la Rusia revolucionaria se desplegaba un horizonte luminoso. La esperanza de una transformación solidaria de las estructuras económicas, políticas y culturales que regían la vida social se erigía como la rosa de los vientos capaz de eliminar las viejas formas de explotación y promover la consecución de seres humanos libres. La mayor parte de los artistas rusos de vanguardia se dejaron arrastrar por este poderoso flujo de optimismo histórico, que consideraron connivente con sus aspiraciones estéticas. De hecho, Malévich llevó su Suprematismo hasta el extremo de pintar un cuadrado blanco sobre un lienzo blanco. Hasta Kandinsky y Chagall, que habían vuelto a una Rusia natal cuya memoria nunca se había desvanecido como referente profundo, incluso en las obras realizadas en Francia y Alemania, permanecieron en la escena revolucionaria hasta 1921 y 1923, respectivamente. Acabaron abandonándola, al no poder sincronizar su proceso poético con el revolucionario. Algo similar ocurriría también con Naum Gabo (en Rusia entre 1917 y 1922) y su hermano Antoine Pevsner (en Rusia entre 1917 y 1923).

El número de instituciones, asociaciones y plataformas artísticas de vanguardia, amparadas por el poder político, se multiplicaron en progresión geométrica tras la Revolución. En 1917 se fundó el NARKOMPROS (Comisariado Popular para la Instrucción Pública), a cuyo frente estuvo Anatoly Lunacharsky, y que, en 1918, tuvo un departamento especial para las artes plásticas, el IZO. Ese mismo año se nacionalizaron las colecciones de arte y se fundaron el SWOMAS, que sustituyó a la Academia de San Petersburgo y el INCHUK (Instituto de Cultura Artística). En 1919, El Lissitzky lanza los PROUNS (Proyectos de Afirmación del Arte Nuevo) y se funda el Grupo OMBOCHU (Sociedad de Artistas Jóvenes). En 1920, Malévich funda los UNOWIS (Afirmación del Arte Nuevo), que agrupaba las poéticas de los PROUN y la suprematista. Ese mismo año, el SWOMAS se transforma en los WCHUTEMAS



El Lissitzky. Golpead a los blancos con la cuña roja. 1919-20.



El Lissitzky. Proun 1C 1919. Museo Thyssen.

(Talleres Estatales Artísticos Técnicos de Grado Superior). En 1921 se crea la RACHN (Academia Rusa de Ciencias del Arte) y surge el grupo 5x5 = 25. En 1922 se funda ACHRR (Asociación de Artistas de la Rusia Revolucionaria). En 1923, el LEF (Frente de Izquierdas de las Artes) y la ASNOVA (Asociación de Nuevos Arquitectos). En 1924, el INCHUK (Instituto Estatal de Cultura Artística). En 1925, la OST (Sociedad de Pintores de Caballete) y la OSA (Sociedad de Arquitectos Contemporáneos, luego transformada en la ASS). En 1926, los WCHUTEMAS se transforman en el WCHUTEIN (Instituto Estatal Artístico-Técnico). En 1927 se funda el NOVI LEF, a cuyo frente estaba Vladímir Maiakovsky. En 1928 la ACHRR se transforma en la ACHR (Asociación de Artistas de la Revolución). En 1929, Lunacharsky es sustituido por Bubonov al frente del NARKOMPROS y se fundan asociaciones de arquitectos como la VOPRA (Sociedad Rusa de Arquitectos Proletarios) y la ARU (Asociación de Arquitectos y Urbanistas).

La actividad teórica fue muy intensa durante estos años, arrojando innumerables manifiestos y textos programáticos, entre los que cabe reseñar algunos muy importantes: en 1920, Naum Gabo y Antoine Pevsner lanzaron el Manifiesto Realista, donde cobra una primera concreción teórica el Constructivismo, una denominación genérica bajo la que también trabajaba Tatlin, y que, volvió a concretar Alekséi Gan en 1922; ese mismo año Ródchenko y Varvara Stepánova lanzan el Manifiesto Productivista; en 1923, Nikolái Tarabukin publica *Del caballete a la máquina* y *Por una teoría de la pintura*; en 1926, Boris Arvatov concreta el programa del Productivismo en el libro *Arte y Producción*; y en 1928, Lunacharsky escribe *Tesis sobre los problemas de crítica marxista*.

Fueron numerosos los artistas de vanguardia involucrados de una u otra forma en este proceso, muchas de los cuales fueron mujeres. Además de los ya mencionados cabría señalar a Nathan Altman, Zinaíd Serebriakova, Yury Annenkov, Ivan Kliun, Vasily Shukhaev, Nadezhda Udaltsova, Leonid Chupiatov, Boris Grigóriev, Wladyslan Strzemínski, Victor Palmov,

Alexei Grishchenko, Vladimir y Georgii Stenberg, Mijaíl Matius-hin, Vera Pestel, Alexander Shevchenko y Konstantin Chebo-taryov.

LA CRISIS DE LAS VANGUARDIAS BAJO EL ESTALINISMO

La subida de Stalin al poder cambiaría poco a poco las cosas. Paralelamente al giro dictatorial que finalmente iba a definir esta nueva situación política, se producirían numerosos conflictos en el orden cultural. La articulación de un régimen totalitario generaba en sus responsables desconfianza hacia el incesante crisol alternativo que suponían los grupos de vanguardia, capaces de ponerlo todo en cuestión. Tenía lugar también un dramático desajuste entre las velocidades de transformación de aquello que se cocía en el restringido espacio experimental de las vanguardias y de lo que ocurría en el resto de una sociedad inveteradamente marginada y todavía poco capacitada para comprender y aceptar las intensas y radicales propuestas de los grupos vanguardistas.

La reorientación forzosa de la situación fue drástica y, en muchos aspectos, abrumadoramente regresiva. Se suprimieron las numerosas asociaciones alternativas de artistas, reduciéndolas en 1930 a una instancia más controlable como el Instituto de Artes de Moscú. Se hizo cristalizar la hegemonía estética de un "realismo socialista" accesible a las masas, en el que no cabían aventuras formales proclives a la abstracción radical y en el que incluso cobraron su revancha algunos herederos de un academicismo de tiempos zaristas, ahora más o menos maquillado de presente. Fue el camino emprendido por artistas como, Vasili Semionovich Svarog, Arkady Plastov, Alexander Gerasimov, Yuri Pimenov, Georgi Bibikov, o Vera Mukhina. Un par de hechos muy elocuentes suelen rubricar esta situación: el suicidio de Maïakovski en 1930, tal vez fruto de las críticas que empezaba a recibir tras el cambio de la situación política y la sustitución del atrevido proyecto constructivista para el Palacio de los Sóviets de Tatlin (1919) por el mucho más conservador de Boris Iofan (1931-39), que tampoco llegaría a construirse.

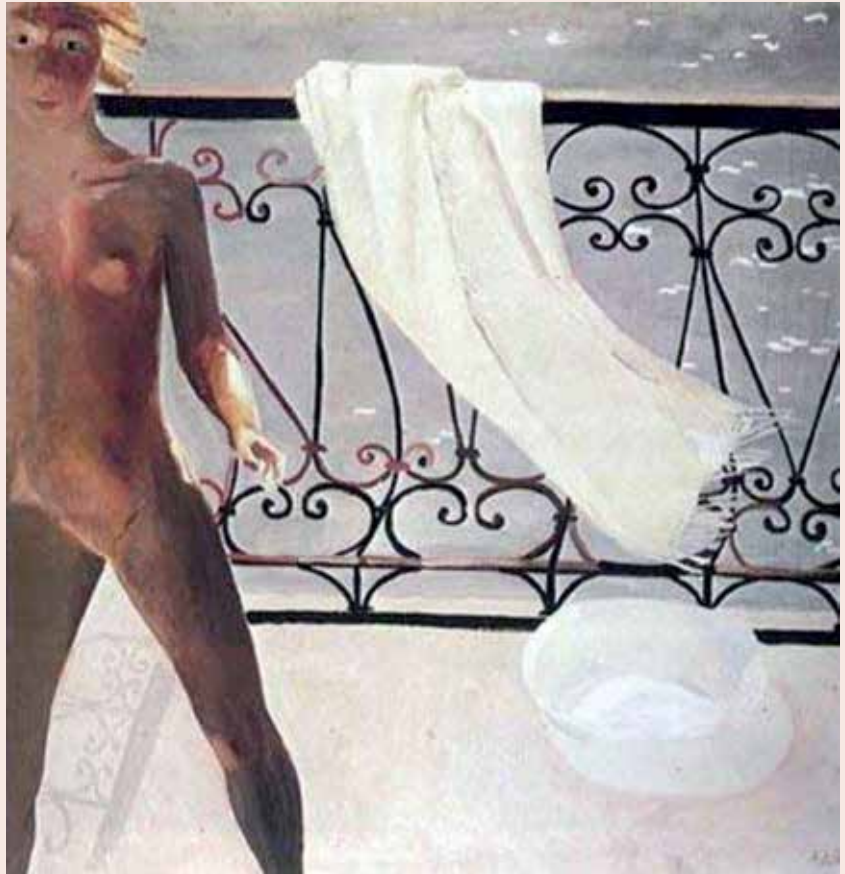
No obstante, la tópic idea de un empobrecimiento absoluto del arte ruso entre 1930 y la entrada de la Unión Soviética en la Segunda Guerra Mundial (otra cosa es lo que se produ-



Illia Chashnik. Diseño para la celebración de los Días de Lenin. 1927-28.

ciría a partir de 1945) es algo que hoy la historiografía del arte está empezando a matizar. Junto a la aparición de un academicismo servil a la propaganda y a la demagogia y el visible sofocamiento de las tendencias asociadas a la abstracción más radical, en el arte producido en la Unión Soviética hubo figuraciones académicas muy honestas, como la que en 1930 utilizó Isaak Brodsky en su famoso *Lenin en su estudio* (en cierto modo una reinterpretación de la muerte de Marat de David), aunque no así en su retrato de Stalin (1933). Pero lo más reseñable a este respecto es que en los años treinta siguieron existiendo muchos puntos de contacto entre el arte ruso y las figuraciones modernas que hegemonizaron el arte occidental del periodo de entreguerras. Ya en décadas anteriores Burliuk, Vladímir Lébedev, Filonov, Kuzmá Petrov-Vodkin, Alexander Gerasímov (que en los treinta se adscribiría al academicismo propagandístico), David Shterenberg (cuyos bodegones de los años veinte conectaban con otros de Miró coetáneos) o Piotr Konchalovsky habían practicado formas de figuración de cuño claramente moderno y alternativo. También la figuración había sido un código clave en los fotomontajes que en los veinte realizaran Alexander Rodchenko, El Lissitzky, Iliya Chashnik, Serguéy Kozlovsky, y Gustav Klutssis. Ahora, en los años treinta, artistas como Leónid Akishin, Fiódor Bogorodsky, Viacheslav Pakulin, Piotr Stroeve, Konstantin Chebotarev. Alexander Samokhvalov, Viktor Proshkin o, sobre todo Alexandre Deineka, continuarían trabajando bajo diversas sintonías de figuración moderna similares a las producidas en diversos países de Europa occidental. Tal fue también el caso del retorno figurativo que se operó en Malévich desde finales de los años veinte.

Esta revisión de la naturaleza del arte de los totalitarismos de la primera mitad del siglo XX plantea otras cuestiones que también desactivan viejos tópicos. Por ejemplo, el hecho de que junto a una deleznable imaginaria demagógica, bajo el Fascismo italiano se produjeron ejemplos de arquitectura y artes plásticas dignos de alinearse en la primera fila del discurso de la modernidad. No ocurrió así en el caso de la Alemania nazi, donde la mayor parte de las manifestaciones artísticas sucumbieron bajo los imperativos de una propaganda que parecía aproximarlas a una estética de mero efectismo de cartón piedra, a pesar de la corrección del oficio con que actuaron muchos de sus artistas. Sin embargo, cuando tomamos la cabeza del águila que coronaba el pabellón nazi de la exposición de París de 1937 y la comparamos con las cabezas de águila de las gárgolas del newyorkino edificio Chrysler de 1931, la identidad formal resulta sorprendente. Algo similar ocurre si observamos el parecido de ciertos cuadros de un pintor oficializado por el nazismo como fue Artur Kampf, con algunos de los murales pintados en Madrid por Aurelio Arteta, artista de ideología socialista; o si comparamos ciertos carteles de propaganda de las juventudes nazis con anuncios



Alexander Deineka. En el balcón, 1931.

de Coca-Cola coetáneos. La misma identidad de retóricas formales emerge en la arquitectura, si comparamos elementos del lenguaje formal utilizado en el Pabellón soviético de la exposición de París de 1937, con otros del *Zeppelintribüne* nazi para los juegos de 1937, el *Museo de la civilta romana* fascista (1935), el *Palais de Tokyo* de París (1937) o el *Rockefeller Center* de Nueva York (1930-39).

El corolario que se desprende de estos complicados procesos es muy contundente. Ningún lenguaje visual encarna, por sí solo, una determinada concepción de la sociedad y del mundo. De ello se encargan los diversos códigos que traducen las formas a significados concretos. El arte que caminó al lado de la Revolución de Octubre tuvo conciencia de hacerlo por el cauce del porvenir. Las razones de su frustración fueron, como se ha visto, múltiples e incluso contradictorias. Pero, a pesar de todo, dejó incrustadas en la memoria semillas de ilusión que tal vez fructifiquen algún día. ■

BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA

VV.AA.: *Constructivismo*. Madrid, 1973, Comunicación.

VV.AA.: Catálogo de la exposición *Vanguardia rusa 1910-1930*. Madrid, IV-1985, Fundación Juan March.

VV.AA.: Catálogo de la exposición *París-Moscou. 1900-1930*, París, VI-1979, Centre Georges Pompidou.

VV.AA.: *Sóviet Art. 1920s-1930s*. Nueva York, 1988, Abrahams ed.

¡Esto es revolución!, ¡esto es fotografía!

ALEKSANDER RODCHENKO (1891-1956)

Mónica Carabias. Departamento de Arte Contemporáneo.
Universidad Complutense de Madrid

“¡No mintáis.
Fotografiad,
fotografiad!”¹

Este fue el grito militante del artista Alexander Rodchenko, uno de los fotógrafos más influyentes del siglo XX, padre del Constructivismo y cuyo trabajo fue “descubierto” a partir de la última década del siglo XX. Auto-proclamado “inventor de nuevos descubrimientos derivados de la pintura”, a la que abandonó en 1921² para dedicarse profesionalmente, años más tarde, en 1924, coincidiendo con la muerte de Popova, al cine y a la nueva fotografía, aquella que había puesto de manifiesto las posibilidades compositivas en el uso de la perspectiva, fue, quizá, el artista de la vanguardia rusa –una época donde las novedades estilísticas estaban a la orden del día, así como la búsqueda de nuevas posibilidades creativas en el campo del diseño, la arquitectura, el cine, la escenografía, la pintura, el grafismo, la música, la escultura, etc.– que mejor entendió, partiendo del Constructivismo y protagonizando una vanguardia militante que aspiraba a transformar la vida cotidiana a partir del lenguaje abstracto³, el sentido potencial e innovador, radical, en definitiva, de la nueva fotografía contemporánea al servicio tanto de la representación del propio ideario estético vanguardista como del ideal revolucionario ruso: una sociedad construida sobre nuevas bases, donde el artista y el ingeniero asumirían un protagonismo fundamental como propagadores y propagandistas⁴: *El fotógrafo*, opinaba Rodchenko, *tiene que demostrar que aquello que se está representando no es la vida transformada de acuerdo con las leyes estéticas, sino la vida en ella misma, la vida documentada con la perfección técnica de la fotografía*.⁵

Las cualidades de la fotografía –rápida, precisa, barata y reproducible–, sumadas a su manifiesta objetividad y meca-



Vladimir Mayakovsky, 1924.

nidad para el público, la convertirían en el medio ideal de expresión del nuevo progresismo ruso y de la modernidad, encajando como ningún otro medio con el deseo de la nueva sociedad comunista de encontrar un arte de masas –fren-

¹ Alexander Rodchenko, 1928.

² Fue en la exposición “5x5=25” realizada en Moscú junto a los artistas Varvara Stepanova, Aleksandro Vesnin y Aleksandra Exter.

³ Al margen ya de las influencias de Kasimir Malevitch, Vladimir Tatlin o de Vassily Kandinsky.

⁴ En 1920, fue coautor junto a Varvara Stepanova, del “Manifiesto Productivista”, al que se adscribieron otros veinticinco pintores rusos, donde se comprometían a abandonar la práctica pictórica “pura” en beneficio de la creación de “objetos de uso”.

⁵ VV.AA.: Investigación Artística: Proyectos y discursos. Madrid, Visión Libros, 2009, p. 97, citado de PHILLIPS, C.: Photography in The Modern Era, European Documents and Critical Writings, 1913-1940. MOMA, 1986, p. 296.

te al arte personal y minoritario de artistas y artesanos–, lo más alejado posible del arte por el arte, básicamente útil y productivo, asociado al desarrollo industrial y tecnológico promovido desde el nuevo régimen. El fotógrafo asumía entonces el papel de documentalista de las actividades diarias e intelectuales; en resumen, registraba el progreso y el desarrollo de las nuevas demandas sociales: *La fotografía*, escribe el artista ruso, *el nuevo espejo del mundo –rápido y real–, debería dedicarse en la medida de sus posibilidades a reproducir el mundo en imágenes, desde todos los lugares; debería formar en la capacidad de ver desde todas partes. No obstante, en este punto, sobre el fotógrafo contemporáneo se abalanza la psicología de la perspectiva del ombligo, con su centenaria autoridad, le sermonea en infinitos círculos de revista –como, por ejemplo, en los “Caminos de la cultura fotográfica” de “Sovetskoe Foto”– y le pone a la mano, a modo de ejemplos, cuadros al óleo con madonas y condesas. ¿Cómo se le va a tratar entonces de reportero y fotógrafo soviético si su sentido visual está colmado con las autoridades del arte universal, con imágenes de arcángeles, y con figuras de Cristo y de aristócratas?*⁶

Rodchenko llegó a la fotografía por vía del fotomontaje –se le había agotado el material fotográfico y pensó en suministrárselo él mismo–, un campo en el que llevaba trabajando con éxito desde comienzos de los años veinte, donde sobresalió hasta tal punto que entre las editoriales rusas se hablaba del “montaje Rodchenko” –una combinación entre el montaje fotográfico sin yuxtaposiciones y la escenificación constructivista–, al igual que en la fotografía se hablará del “escorzo Rodchenko” que desarrolla a partir de 1924, año en el que adquiere una cámara rusa con objetivo francés con la que podía obtener negativos de 9x12 cm. que le permitían tomar fotografías que representaban a la ciudad moderna



Saltador, 1934.



Pasos, 1930.

desde cualquier posición y perspectiva. Un año después viajaba a París para construir el Club Obrero de la URSS en la Exposición Internacional y allí compraba una Eka⁷, cámara con la que formalizará junto a la Leica el famoso “enfoque Rodchenko”, que registraba la realidad con sus peculiares perspectivas forzadas, escorzos imposibles y composiciones dinámicas, diagonales y geométricas; de hecho, el movimiento y el dinamismo de sus fotografías respondía, exclusivamente, a la creencia en la permeabilidad del lenguaje fotográfico: *¿Cómo podría estar la cultura en movimiento*, explica el autor, *si no es a través del intercambio y la apropiación de experiencias y logros?*⁸

El artista ruso había transformado el fotomontaje en un campo de batalla experimental, que dejó entrever los que serían los dos ejes principales sobre los que asentará su revolucionario ideario fotográfico: por un lado, la transversalidad de las visiones –perspectivas desconcertantes y geométricas– y, por otro, el movimiento –ritmo y composición–: *La función misma de la cámara*, destaca Rodchenko, *no consiste en rectificar la perspectiva, aun cuando en la realidad parezca deformada. Cuando una calle es demasiado estrecha y no hay sitio para ponerse a un lado, lo que hay que hacer, según la ley formal, es desplazar el objetivo hacia arriba y transmitir la inclinación. Esto genera la perspectiva correcta.*⁹

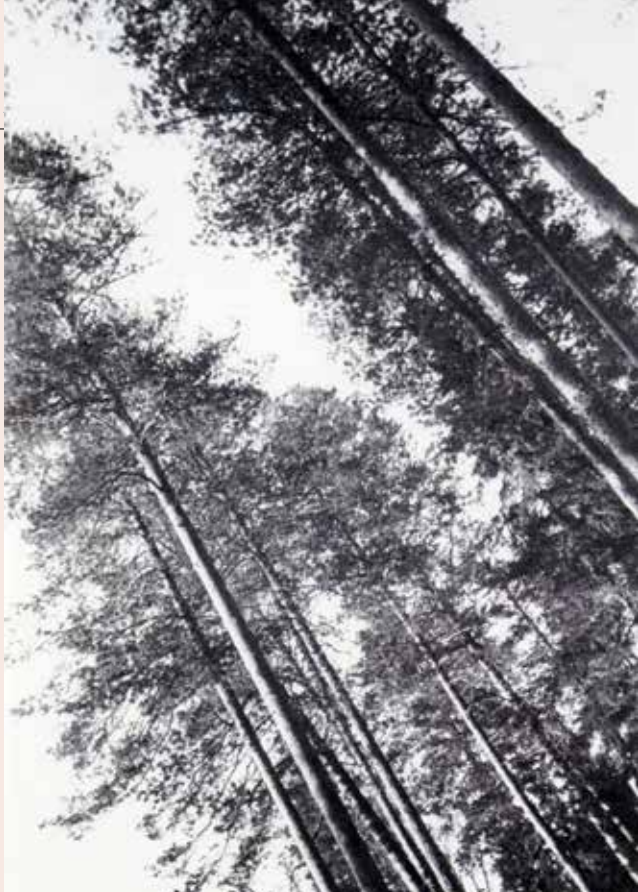
Confeso combatiente del plano ombligo, es decir, el realizado a la altura de la cintura, y convencido de que la fotografía era el medio artístico más experimental que mejor contribuiría al lenguaje universal del arte colectivo al servicio de la revolución, Rodchenko protagonizó durante la década de los años veinte y treinta algunas de las fotografías, siempre representando temas contemporáneos –con especial atención

⁶ RODCHENKO, Alexander. “Caminos de la fotografía”, 18 de agosto de 1928, Rodchenko. Steidl Pace/Macgill Gallery 2012, sin paginar.

⁷ La EKA, antecesora de la Leica, se fabricaba en Alemania y contaba con una película de 35 mm., un formato muy utilizado en el cine. El estilo Rodchenko tuvo gran aceptación en este medio, donde colaboró con los directores: Serguéi Eisenstein, Lev Kuleshov y Dziga Vertov.

⁸ Idem.

⁹ RODCHENKO, Alexander. “Caminos de la fotografía”, 18 de agosto de 1928, Rodchenko. Steidl Pace/Macgill Gallery 2012, sin paginar.



Tres pinos (Pushkino, 1927).

a la arquitectura moderna, las máquinas o las industrias, también el retrato¹⁰ que contienen los escorzos, los picados, los contrapicados, los planos diagonales, los primerísimos planos y las composiciones más innovadoras y representativas del arte de vanguardia como memorables de la historia del arte fotográfico, que resumen su férrea defensa de la fotografía contemporánea realizada por escrito desde las páginas de la revista *Novij Lef*, donde trabajó entre 1927 y 1928 de forma permanente haciendo bocetos para portadas, fotografías y artículos: *En la fotografía hay viejos ángulos de visión, escribía Rodchenko, puntos de vista de la persona que está sobre la tierra y mira lo que tiene delante o, tal y como yo lo denomino, fotografías desde el ombligo, con el aparato apoyada en la barriga. [...] Los puntos de vista más interesantes hoy son de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba, y es en ellos en los que hay que trabajar. No sé quién los ha concebido, pero creo que hace mucho que existen. Yo quiero reforzarlos, extenderlos y formar a la gente en ellos.*¹¹

Rodchenko entendió, al igual que su compatriota Lissitzky, que la fotografía resultaba el medio visual propagandístico más eficaz para promocionar el papel del arte como modelador y reorganizador de la conciencia pública. Así lo había proclamado el artista húngaro Laszlo Moholy-Nagy, cuando declaró que en el futuro las cámaras fotográficas serían de uso tan común como las máquinas de escribir y que el alfabeto del futuro sería aquel que no supiera nada de la fotografía más que los que no conocieran el arte de la escritura. Desde la I Guerra Mundial la importancia creciente de la fotografía era ya un hecho indiscutible, tanto como que en tiempos de la revolución rusa, al hilo de la experiencia alemana, el fotomontaje se convirtiera en el medio visual más didáctico, directo y comprensible con el que persuadir al pueblo de las bondades del nuevo orden revolucionario. Sin olvidar que apenas necesitaba de la palabra para resultar totalmente accesible a un pueblo como el ruso, poco alfabetizado y marcado por el multilingüismo (el poder de la imagen en Rusia icono).

El fotógrafo asumió convencido la obligación y el compromiso de contribuir desde el arte fotográfico a difundir entre su pueblo el nuevo orden social, que alcanzó así la simbiosis entre arte de vanguardia y política. El modo innovador en que lo hizo no pasó inadvertido; tanto que, incluso el artista fue acusado de plagiar a fotógrafos extranjeros, entre a otros a Moholy-Nagy: *La carta que habla de mí en Sovetskoye Foto no es solo una difamación absurda: es también una bala de un tipo especial destinada a hacer blanco en la nueva fotografía. A través del descrédito de mi persona, el objetivo es amedrentar a los fotógrafos que trabajan con nuevos puntos de vista.*¹² Para su autodefensa, realizada en 1928, escogió la tribuna de *Sovetskoye Foto* —que junto a *Novyi Lef* fueron los espacios desde donde se debatieron los planteamientos de la nueva fotografía rusa¹³, y en cuyas páginas, años antes, en 1926, había sido presentado por su colega, el poeta Osip Brik, como un fotógrafo antipictórico renovador de las formas fotográficas: *La fotografía con las que comparáis las mías dan testimonio o bien de la completa ingenuidad de quien las ha comparado o bien, por el contrario, de que no es difícil de contentar en la elección de sus medios cuando se trata de infligir daño a alguien. [...] No seáis lo enterradores de la fotografía moderna, sino sus amigos.*¹⁴

El sentido revolucionario de la obra de Rodchenko no afecta únicamente a su compromiso político, que le lleva a documentar y propagar el nuevo orden social, fundamentalmente, por vía del fotomontaje. De igual modo, resulta notablemente visible desde el punto de vista artístico el sentido innovador de su fotografía, primero por detectar la necesidad de trabajar la fotografía en series con el objetivo de poder reflejar únicamente la verdad;¹⁵ y segundo, por la libertad absoluta en la posición de la toma foto-

¹⁰ Por su cámara pasó toda la intelectualidad de la vanguardia rusa.

¹¹ RODCHENKO, Alexandre. "A la redacción de *Sovietskoye Foto*", 6 de abril de 1928.

¹² Idem.

¹³ También desde el grupo Octubre, donde colaboró entre 1928-1932 y del que fue expulsado por "formalista".

¹⁴ Una de las fotografías que insinuaban había plagiado era "Chimenea", realizada por Albert Renger-Patzsch.

¹⁵ Incluso cuando se trataba de retratos. Varvara Rodchenko declaraba que su padre solía entretener a sus retratados hablándoles para que, cuando menos los esperasen, apretara el botón. De esta manera, pensaba Rodchenko, lograba la autenticidad del rostro y no la pose.



Pylon, 1927.

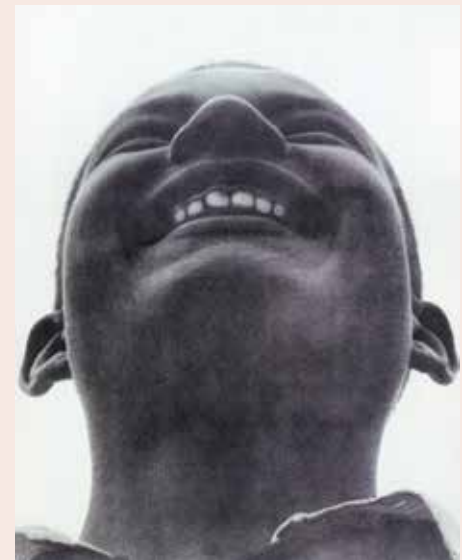
gráfica, lo que representa un antes y un después en el desarrollo del arte fotográfico posterior. Para el artista ruso, la mirada resulta fundamental en el nuevo orden social; desde dónde mirar, o lo que es lo mismo, dónde colocar la cámara: *Cuando yo muestro un árbol fotografiado de abajo hacia arriba, que resulta similar a un objeto industrial, a una chimenea, estoy produciendo una revolución en el ojo del pequeño burgués y del viejo amante del paisaje*.¹⁶

¿Qué entendía, entonces, Rodchenko por fotografía contemporánea? Lo primero que habría que señalar sería su rechazo a las verdades establecidas y la necesidad de apostar por un nuevo punto de vista de la fotografía. Para el artista, el mundo se torna cambiante y la humanidad heterogénea y dialéctica. El nuevo fotógrafo no debe tanto pensar la realidad como mostrarla desde nuevos, inusuales y sorprendentes ángulos: *No vemos lo que estamos mirando. No vemos ni las extraordinarias perspectivas ni las reducciones de los objetos. Nosotros, a quienes se nos ha enseñado a ver lo habitual y lo ordinario, tenemos la obligación de descubrir de nuevo el mundo de lo visible. Tenemos la obligación de revolucionar nuestro reconocimiento óptico. Tenemos la obligación de arrancarnos el velo de los ojos, y este velo lleva el nombre de desde el ombligo*.¹⁷ Por tanto, las nuevas perspectivas combinadas con el movimiento de sus protagonistas –artistas de circo, atletas o trabajadores–, no son más que el reflejo de un mundo cambiante y en evolución que obedecían a una nueva época: *La ciudad moderna con sus casas de muchos pisos, factorías, fábricas, etc., las zonas de escaparates de dos o tres pisos, los tranvías, los coches, los anuncios luminosos tridimensionales, los barcos transoceánicos, los aviones [...], han transformado necesariamente la psicología tradicional de la percepción*.¹⁸

Sin embargo, su excesiva atención hacia la forma y los distintos puntos de visión hizo que su fotografía se interpretara alejada del contenido, que es lo que verdaderamente importaba a la foto-pintura, perfecta y eterna desde la óptica del ideal revolucionario contrario a Rodchenko: *Al contrario*, escribía el fotógrafo. *Hay que hacer fotos diferentes del objeto desde distintos lugares y puntos de vista, tal y como si se estuviese examinando y no como si se estuviese mirando una y otra vez por el agujero de una cerradura. No se trata de reproducir foto-pinturas, sino de producir foto-momentos; no de un valor artístico sino de un valor documental. Lo diré en pocas palabras: para formar a las personas en una nueva forma de ver han de mostrárseles cotidianamente objetos bien conocidos desde perspectivas del todo inesperadas y en situaciones inesperadas; los objetos nuevos habrán de ser fotografiados desde distintas partes con el fin de ofrecer una representación completa del objeto*.¹⁹

Al igual que otros compatriotas, poco le sirvió haberse comprometido con el ideario comunista –fue miembro del grupo Novyi Lef [Nuevo Frente de Izquierda de las Artes], publicación usada como plataforma del Constructivismo en materia de Fotomontaje de corte político, cine, artes ilustradas y literatura–; el yugo estalinista, asentado en el pensamiento único, no entendía de subjetivismos, experimentaciones o individualidades, lo que condujo a Rodchenko primero a la exclusión, después al abandono de la fotografía hacia 1951, cuando fue expulsado de la Asociación de Artistas Moscovitas (MOSSCh), de la que sería reabilitado dos años antes de su fallecimiento, en 1954.

Rodchenko se consideraba un buscador de nuevos caminos en la fotografía. Una técnica milagrosa desde su posición auxiliar –no considerada aún profeta por lo simple y eficaz que resultaba tanto para la ciencia como para la tecnología–, precisamente por su capacidad para haber trazado su propio camino desde donde avanzar y crecer revelando nuevas posibilidades expresivas, hasta ese momento insospechadas,



Pionero, 1930.

atendiendo, fundamentalmente, a la diversidad de los planos y a su complejidad: [...] *No sabía que fuera conocido por mi capacidad para ver las cosas a mi modo y desde un punto de vista propio. Solo un ignorante puede pensar que tiene puntos de vista propios. Una cosa es buscar caminos y otra completamente distinta tener puntos de vista propios*.²⁰ El arte fotográfico de Rodchenko, “[...] *publico fotos para ilustrar mis afirmaciones*”²¹, representó el convencimiento del artista de que este medio y no otro podría contribuir a la creación de un nuevo mundo y un nuevo individuo por vía de la geometría, la composición y el ritmo, a la par que remover y destruir los cimientos del arte burgués pictórico, estancado en la perspectiva clásica. En cualquier caso, su ideario artístico, en el que se agrupan distintos medios de expresión como la pintura, la escultura, el diseño, etc; resulta decisivo para poder comprender el desarrollo del arte en Rusia durante la primera mitad del siglo XX así como su devenir posterior. Rodchenko siempre supo quién era y qué quería. ■

¹⁶ Idem. RODCHENKO, A. y KUSCHENER, B.: “La nueva fotografía, una polémica”, Minerva, 2008 (7), pp. 74-79. RODCHENKO, Aleksander. “A la redacción de Sovetskoye Foto”, 6 de abril de 1928.

¹⁷ Idem. RODCHENKO, Aleksander. “Camino de la fotografía”, 18 de agosto de 1928, Rodchenko. Steidl Pace/Macgill Gallery 2012, sin paginar.

¹⁸ Idem.

¹⁹ Idem.

²⁰ Declaraciones de Alexander Rodchenko en RODCHENKO, A. y KUSCHENER, B.: “La nueva fotografía, una polémica”, Minerva, 2008 (7), pp. 74-79.

²¹ Idem. RODCHENKO, Aleksander. “Camino de la fotografía”, 18 de agosto de 1928, Rodchenko. Steidl Pace/Macgill Gallery 2012, sin paginar.

BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA

Rodchenko. Steidl Pace/Macgill Gallery 2012.

SIMÓ I MULET, A.: Alexander Rodtchenko: la revolución visual. Stonberg, 2010.

Rodchenko, A.: Cartas de París. 52 misivas. Madrid, La Fábrica, 2009.

Rodchenko y Popova: definiendo el constructivismo [Cat. Exposición]. Madrid, MNCARS-TF, 2009.

RODCHENKO, A. y KUSCHENER, B.: “La nueva fotografía, una polémica”, Minerva, 2008 (7), pp. 74-79.

Alexander Rodchenko. Fotografía de vanguardia, fotomontaje y cine [Cat. Exposición]. Bilbao, BBK, 2004.

GASSNER, H.: Rodchenko: construcción 1920 o el arte de organizar la vida. México, Siglo XXI de España, 1995.

El cine de la Revolución:

mito, propaganda y educación popular

Carlos Sanz Díaz.

Departamento de Historia Contemporánea. Universidad Complutense de Madrid



Cartel de la película *El acorazado Potemkin*.

“De todas las artes, el cine es para nosotros la más importante”, afirmó Lenin en 1922. No es de extrañar, por tanto, que los dirigentes bolcheviques que se hicieron con el poder en Rusia en 1917 recurrieran al cine como una herramienta para educar, adoctrinar y movilizar a las masas, buscando asegurar su apoyo permanente a la Revolución y a la construcción del socialismo soviético. A partir sobre todo del decreto de nacionalización de la industria del cine de agosto de 1919, la inmensa capacidad evocadora y movilizadora de la imagen cinematográfica se puso al servicio de la doctrina revolucionaria de la mano de realizadores de talla internacional como Sergei Eisenstein (*El acorazado Potemkin*, 1925; *Octubre*, 1927), Vsevolod Pudovkin (*La Madre*, 1926) y Alexander Dovzhenko (*Tierra*, 1930).

Tren de agitación soviético con cinematógrafo para la diseminación de la propaganda política.

Antes del triunfo de la revolución de 1917, el cine se había convertido en un entretenimiento muy popular en Rusia. Las clases dirigentes y los intelectuales lo menospreciaban como una mera diversión; pero los líderes bolcheviques de la primera hora se dieron cuenta de su enorme potencial como arma educativa y propagandística. A sus ojos, el cine era la forma artística que mejor se amoldaba a la nueva sociedad socialista: tecnológicamente moderna, democrática y objetivamente “fiel a la realidad”. Además era un medio esencialmente visual –hasta la llegada del cine sonoro– y por tanto idóneo para llegar a una población analfabeta en sus dos terceras partes y que se expresaba en decenas de lenguas y dialectos diferentes en todo el antiguo imperio zarista. “Tenemos que hacernos con ella”, escribió Trotsky; “el cine debe servir de contrapeso a los atractivos del alcohol, de la religión [...]; la sala de cine debe reemplazar a la taberna y a la iglesia, ser un refuerzo para la educación de las masas”. Lenin estimuló la realización de películas “educativas”, y su esposa, Nadezhda Krúpskaya, dirigió la primera Escuela de Cine del mundo, la fundada en Moscú en 1919. Stalin fue



un gran aficionado al cine; veía frecuentemente películas en el Kremlin e intervino personalmente en el proceso de realización de varios films. Lunacharsky, uno de los fundadores del movimiento artístico proletario (*Proletkult*) y Comisario del Pueblo de Educación de la Rusia soviética entre 1917 y 1929, extendió el control estatal sobre la industria del cine, y la puso al servicio de las directrices políticas del Partido.

Películas documentales, reportajes y noticiarios que documentaban la guerra civil y la construcción del socialismo en los primeros años del régimen soviético se exhibían en las salas, pequeñas y grandes, que proliferaron en la URSS en los años veinte y treinta: se trataba de “ver y enseñar el mundo en nombre de la revolución proletaria”, como pretendían los miembros del grupo *Kinok* fundado, en 1922, por los cineastas Dziga Vértov, Elizaveta Svilova y Mikhail Kaufmann. Otros cineastas de los años veinte, como Vsevolod Pudovkin, Boris Barnet y Sergéi Eisenstein, fueron más allá y combinaron imagen real con libertad creativa y experimentación vanguardista, aportando revolucionarios avances en la técnica del montaje con el fin de manipular las emociones y los pensamientos del espectador: “Hemos descubierto la forma de pensar al espectador en una dirección determinada”, llegaría a proclamar Eisenstein en 1930. “El día que esté en manos de las masas y de los verdaderos rapsodas de la cultura socialista”, había escrito Lenin en 1917 sobre el cine, “será el más poderoso instrumento de instrucción”, y ese día se estaba haciendo realidad en la Unión Soviética de los años veinte.

Si en los primeros años del nuevo régimen se asistió a una explosión de creatividad y a numerosas exploraciones artísticas, tras la muerte de Lenin su sucesor, Stalin, decretó el fin de los experimentos formales. En su lugar, el nuevo



El realizador Sergéi Eisenstein en la sala de montaje.

líder del Estado soviético señaló la codificación mítica y simbólica de la Revolución de 1917 como la gran tarea que debían acometer los realizadores soviéticos para la educación del pueblo. Siguiendo las nuevas consignas del Partido, en 1927, a los diez años de la revolución, Pudovkin estrenó *El fin de San Petersburgo*, Barnet su *Moscú en Octubre*, y Eisenstein la película más célebre de todas las realizadas con esta ocasión: *Octubre*, también conocido como *Los diez días que estremecieron al mundo*, título del libro del periodista norteamericano John Reed (1919) que servía de base al film.

En *Octubre*, Eisenstein (1898-1948) corroboró su maestría en la técnica del montaje y su pericia para la recreación histórica, cualidades de las que había hecho gala en sus primeros largometrajes, *La huelga* (1924) y *El acorazado Potemkin* (1925), filmado para conmemorar el vigésimo aniversario de la Revolución de 1905. A Eisenstein no le interesaba la fidelidad histórica, sino la eficacia del mensaje pro-



Fotograma de la película *Octubre*.



Fotograma de la película *La huelga*, 1924, uno de los primeros cortometrajes de Eisenstein.

pagandístico. Su cine era expositivo, persuasivo y didáctico: no pretendía representar la Revolución y sus antecedentes, sino recrearla, mitificarla y codificar el mito revolucionario en un relato que se apartaba en puntos clave de la realidad histórica. La escena más famosa de *El acorazado Potemkin*, por ejemplo, la masacre en la escalinata de Odessa en 1905, fue totalmente inventada, al igual que otros aspectos fundamentales de la película.

Octubre repetía la operación: rodado como un documental, el film mostraba a lo largo de dos horas los hitos más destacados del año revolucionario de 1917 según el relato canónico leninista, con el fin de justificar la toma del poder por los bolcheviques. El resultado, como sintetiza O. Figes, es una obra “de una envergadura muy superior a la realidad histórica”. Siguiendo al dedillo las tesis de Lenin, Kerensky es representado como un contrarrevolucionario bonapartista, entre ridículo y trágico, y la represión contra los bolcheviques en julio de 1917 se muestra como el momento decisivo de una auténtica guerra civil entre Revolución y reacción. En la escena clave de la película, el asalto al Palacio de Invierno, la escalera por la que realmente entraron

los bolcheviques en 1917 era demasiado pequeña para los movimientos de masas que Eisenstein había concebido; así que se rodó en una escalera ceremonial totalmente ajena a aquel asalto. Del mismo modo, en lugar de los pocos cientos de marineros y guardias rojos que entraron en el Palacio, Ei-

senstein convocó ante las cámaras a cinco mil veteranos de la guerra civil, convirtiendo así para la posteridad el golpe de mano dirigido por el Comité Militar Revolucionario de Trotsky al frente de un puñado de bolcheviques en un amplio movimiento popular y de masas, algo totalmente alejado de la realidad histórica. Se dice que los heridos y destrozos que provocaron en el Palacio, en 1927, estos entusiastas figurantes con sus armas de fuego real fueron más numerosos que los provocados en 1917. Un viejo portero dijo a Eisenstein al terminar el rodaje: “Su gente fue mucho más cuidadosa la primera vez que tomaron el palacio”.

Para completar el proceso de distorsión histórica, cuando mostraron el film a Stalin, este hizo que se suprimieran los planos en que aparecía Trotsky, que entre tanto había caído en desgracia y había sido expulsado del Partido Comunista ruso. A Stalin y a su círculo tampoco le gustaron otros aspectos de la película, como el hecho de que Lenin estuviera encarnado por un actor no profesional (un obrero llamado Ninkandrov), la ausencia de héroes individuales (como era común en los films históricos de Eisenstein, el auténtico protagonista era el pueblo), o sus aspectos más experimentales. Pese a ello, con sus poderosas imágenes como el derribo de la estatua del zar Alejandro III, la aparición del acorazado *Aurora* dando la señal para el golpe bolchevique o las escenas del Palacio de Invierno, *Octubre* contribuyó como ningún otro film a fijar para la posteridad un relato mitificado que sustituyó, en la conciencia de millones de espectadores, a una realidad histórica bastante más compleja y algo menos grandiosa que la que mostraba el celuloide. ■

BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA

Eisenstein, Sergéi: *Yo. Memorias inmorales*. Madrid, Siglo XXI, 1998.

Marc Ferro, *Historia contemporánea y cine*, Barcelona, Ariel, 1995 (1.ª ed. original francesa, 1977).

Figes, Orlando, *El baile de Natacha. Una historia cultural rusa*, Barcelona, Edhasa, 2006.

Jesús González Requena, S.M. *Eisenstein. Lo que solicita ser escrito*, Madrid, Cátedra, 1992.

John Reed, *Diez días que estremecieron el mundo*, Madrid, Akal, 2004.





De la Revolución a la muerte de Lenin (1928-1924)

JOSÉ ANTONIO MONTERO JIMÉNEZ. Universidad Complutense de Madrid

Cuando el 8 de enero de 1918 el presidente de Estados Unidos explicitó en *14 puntos* sus objetivos de guerra, lo hizo, en parte, impulsado por declaraciones de Lenin a favor de una paz democrática. Que el líder de un partido que acababa de alzarse con el poder en Rusia condicionara los actos de Woodrow Wilson da idea del potencial desestabilizador que, en el contexto de la contienda mundial, habían adquirido las doctrinas revolucionarias. No en vano, las mismas condiciones que propiciaron el derrocamiento de los zares –inestabilidad política, escasez de recursos, hastío de la guerra...– se daban, en mayor o menor grado, en el resto de países europeos. Ya en 1919, firmado el armisticio, el modelo bolchevique inspiró revoluciones fallidas en Hungría, Berlín o Baviera. Mientras, en lugares tan dispares como la España del *pistolero* o la Norteamérica del primer *terror rojo* se desataron oleadas de huelgas y violencia política, que para las elites testimoniaban el peligro del comunismo. Irónicamente, su fuerza en el exterior contrastaba con la incapacidad del recién creado Consejo de Comisarios del Pueblo (diciembre, 1917), dentro de la propia Rusia, para afianzar su autoridad y afrontar los problemas más acuciantes. La mala gestión de los abastecimientos, que subyacía a las manifestaciones masivas de 1917, acabó derivando, en 1918-1929, en una hambruna capaz de provocar la muerte de ocho millones de personas, a las que deben sumarse los quince millones de fallecidos en la contienda y los millares que caerían fruto de la represión sistemática del nuevo Estado. Rusia vivió la revolución –en palabras de Karl Schlögel– como un exceso de tragedia dentro del exceso.

Los bolcheviques llegaron al poder con objetivos claros, pero sin los medios para hacerlos posibles. A ojos de Lenin,

las instituciones del Estado constituían un mero instrumento de centralización y control al servicio de una idea: la construcción de una sociedad sin clases, previa aniquilación del Estado burgués. En su camino se cruzaban los mismos obstáculos que habían derrumbado a Kerensky. En primer lugar, el vacío de autoridad, no cubierto desde febrero de 1917, y agravado, sobre todo, en los rincones más alejados de Moscú o Petrogrado, por las deficientes comunicaciones. Los campesinos, obreros e incluso simpatizantes bolcheviques que se hicieron con el control de muchos sóviets locales tenían en ocasiones interpretaciones muy personales del significado de la Revolución, y no siempre se plegaban a las instrucciones de Moscú, convertida en capital en marzo de 1918. En segundo lugar, el grupo de Lenin era uno más, y no el mayoritario, de los que se disputaban la primacía en el antiguo imperio. En las elecciones a la Asamblea Constituyente de noviembre de 1917, la fuerza más votada –38%– fueron los social-revolucionarios, de los que solo una parte secundaban a los bolcheviques, que se hicieron con un 24% del electorado, y procedieron enseguida a clausurar la institución recién elegida. Por último, el liderazgo de Lenin era contestado también dentro del partido bolchevique, donde en 1919-1920 surgieron dos corrientes de oposición: los centralistas-democráticos, recelosos de la excesiva concentración del poder en unas pocas manos, y la oposición obrerista, convencida de que se estaban relegando los intereses de los trabajadores fabriles.

Fue la serie de guerras civiles desarrollada en Rusia entre 1918 y 1922 lo que hizo posible la construcción del nuevo Estado soviético y el afianzamiento en el poder de los bolcheviques, en parte gracias a la gestión de León Trotsky, nombrado Comisario para Asuntos Militares en marzo de 1918. La

contienda borró de la escena, progresivamente, a todos los enemigos de los soviets, comenzando por las potencias extranjeras. La humillante paz de Brest-Litovsk (marzo de 1918) no desligó a Rusia de las consecuencias de la Gran Guerra; Francia, Gran Bretaña, Estados Unidos y Japón intervinieron militarmente en varios lugares, en parte para defender sus intereses frente a supuestas maquinaciones alemanas, en parte para apoyar a los enemigos del bolchevismo. Su fracaso les instó a retirarse a lo largo de 1920, y a contemporizar con las nuevas autoridades rusas. Se rompían con ello las esperanzas comunistas de internacionalizar la revolución, pero se obtenía la oportunidad de asentar el dominio sobre Rusia. El Ejército Rojo acabó igualmente con las tropas reclutadas por los social-revolucionarios, la Polonia del mariscal Józef Piłsudski –guerra polaco-soviética (1919-1922)–, y los generales que –como Anton Denikin o Alexander Kolchak– conformaron la llamada Rusia Blanca, cuyos cambiantes objetivos fueron desde la vuelta a la situación de provisionalidad previa a octubre de 1917, hasta la constitución de una fuerte dictadura militar.

Con el avance de sus soldados, los bolcheviques pusieron en práctica el llamado “Comunismo de guerra”, un eufemismo que aludía al establecimiento de un férreo dominio. En enero de 1919 nacieron dos órganos del partido llamados agilizar la toma de decisiones: el Orgburó –para asuntos internos– y el Politburó –para cuestiones políticas, militares y económicas. Este último acabó sustituyendo de *facto*, como máxima autoridad gubernamental, al Consejo de Comisarios; en 1920 se acabó con las disensiones al quedar prohibida la conformación de tendencias. Las áreas reconquistadas fueron, asimismo, objeto de una despiadada represión de los enemigos políticos, desarrollada parcialmente por la temida policía política de Félix Dzerzhinski: la Cheka, establecida en diciembre de 1917. Las fábricas se colocaron bajo el estricto control de funcionarios del partido, más preocupados por preservar la disciplina que por acrecentar la eficiencia. En el campo, se requisaron sistemáticamente las cada vez más magras cosechas, para establecer un sistema de racionamiento que privilegiaba a los amigos y castigaba a los poco leales. La utilización politizada de los aprovisionamientos marcó las difíciles relaciones de los bolcheviques con la ayuda prestada entre 1920 y 1922 por la Administración Americana de Alimentos, dirigida por el futuro presidente estadounidense Herbert Hoover. Como colofón de este proceso de reestructuración, el 30 de diciembre de 1922 nació oficialmente la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, que en señal de respeto por las peculiaridades de Ucrania, Bielorrusia, Georgia, Armenia, Azerbaiyán, etc., adoptó la forma de un Estado federal. Nada de ello impidió la consolidación del proceso de centralización de la autoridad en torno a Moscú.

Junto al “nuevo Estado” se buscó la constitución de un “hombre nuevo”, privado de todo vestigio individualista y puesto al servicio exclusivo del proyecto soviético. Se cercenó la influencia de toda institución o grupo susceptible de mitigar la lealtad a los líderes de la revolución, como la Iglesia Ortodoxa. Entre 1922-1923 fueron asesinados un total de

7.100 clérigos y 3.500 monjas, dentro de una campaña de terror que no borró la piedad popular, pero sí sus manifestaciones públicas. Se conminó a la *intelligentsia*, a cambio de privilegios materiales y sociales, a poner sus habilidades al servicio de la causa bolchevique, o a sucumbir al ostracismo. Muchos creadores de vanguardia, como el escultor Marc Chagall, el cineasta Sergéi Eisenstein o, algo más tarde, el compositor Dimitri Shostakovich, hicieron de su arte un instrumento de la propaganda revolucionaria, solo para ver cómo, con el paso del tiempo, su creatividad era cercenada por los gustos convencionales y la visión servil del artista potenciados desde Moscú. Entretanto, la fusión de las instituciones del partido con las del Estado posibilitó que su propaganda y sus actos condicionasen la vida de los rusos en todos los campos: desde las estructuras familiares hasta la organización del trabajo en las fábricas. Todo ello envuelto en un ambiente de emergencia militar que traspasó las barreras cronológicas de la guerra civil.

Los cambios radicales y la persistente carestía provocaron el estallido, a lo largo de 1920, de revueltas campesinas –como la de Tambov, a medio camino entre Moscú y Volgogrado– e insurrecciones militares, como la de los marineros de Kronstadt, en el golfo de Finlandia. A comienzos de 1921 Lenin no vio otra opción que la renuncia temporal a una parte del programa económico socialista: la Nueva Política Económica (NEP) combinó la explotación estatal de grandes empresas y servicios con la persistencia de la pequeña propiedad agrícola y un cierto mercado libre. Por mor de la eficiencia, se permitió la explotación de recursos naturales por parte de contratas extranjeras, a la par que se autorizó la importación masiva de tecnología y personal especializado no ruso. A finales de la década de 1920, el 80% de los tractores que operaban en Rusia habían salido de las plantas de Ford, que en 1929, ya durante el primer plan quinquenal, colaboró en la construcción de una planta de automóviles. En 1930 trababan en Rusia dos mil ingenieros y técnicos americanos.

Los debates en torno a la NEP y a la estructura formal de la URSS dejaron traslucir importantes diferencias de criterio dentro de la cúpula del partido, que tuvieron los últimos años de vida de Lenin, cuya salud se deterioró de forma irremisible a partir de 1922. Convaleciente en Gorki –a unos 10 km. de Moscú– se disputaron su favor Trostky y Stalin, en un peligroso juego de poder con otros miembros del Politburó, como Lev Kamenev y Grigori Zinóviev. El reforzamiento, centralización y hermetismo del partido lo condenaban a una lucha por la primacía cada vez que aparecía un vacío en lo más alto. Aunque no tardaría en arrepentirse de su acción, Lenin ayudó a Stalin a ganar una baza nada despreciable: la Secretaría General del Partido, a la que accedió en abril de 1922. Cuando en enero de 1924 se produjo la muerte del primer líder soviético, Trostky y Stalin disfrazaron su enfrentamiento como una disputa por el legado de Lenin, que en el proceso se convirtió en objeto de veneración quasi-religiosa, con su cuerpo embalsamado exhibido dentro de un espectacular mausoleo en la Plaza Roja, y la antigua capital báltica de los zares rebautizada en su honor. ■

Productos Bancarios

Han transcurrido aproximadamente 6 meses desde la publicación del Real Decreto 1/2017. En junio finalizó el plazo que fijó el Gobierno para que los bancos resolvieran los conflictos de las conocidas **cláusulas suelo** de forma extrajudicial, pero solo se han resuelto al margen de los tribunales el 5% de los casos. Este fracaso del sistema de resolución extrajudicial ha provocado que los afectados acudan en masa a los juzgados interponiendo sus demandas, a sabiendas de que el fallo les resultará favorable después de conocer el contenido de la Sentencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea y otras más recientes del Tribunal Supremo.

PROCEDIMIENTOS DE RECLAMACIÓN

En cuanto a los procedimientos de reclamación de los **gastos de constitución de la hipoteca**, la mayoría de las sentencias son en beneficio del consumidor, que ve resarcidos los gastos inicialmente abonados. Si bien no hay aún un criterio unitario entre las resoluciones dictadas por los distintos juzgados, ya que se concentran en si deben las entidades bancarias devolver o no el Impuesto de Actos Jurídicos Documentados (AJD), pues existen diferencias en la interpretación de la Ley entre la Sala Administrativa y la Sala Civil del Tribunal Supremo, en cuanto a definir el obligado tributario al pago del impuesto.

No obstante, los últimos fallos están siendo prometedores para los consumidores afectados, ya que se están condenando a las entidades al pago de la totalidad de los gastos. Entre otros, el Juzgado de Primera Instancia de Instrucción n.º 2 de Colmenar Viejo en Madrid, en su sentencia de 19 de julio de 2017, ha condenado al Banco Popular a devolver las cantidades totales de gastos de hipoteca más intereses y costas por lo cobrado a un hipotecado de la Comunidad de Madrid al formalizar su crédito con garantía hipotecaria. De esta manera Banco Popular debe devolver los gastos de impuestos, notaría, registro, tasación y gestoría exigidos para la formalización en un préstamo hipotecario.

En un sentido similar, la primera sentencia del Juzgado de Primera Instancia n.º 101 bis de Madrid, habilitado como juzgado especial para enjuiciar todas las demandas por productos bancarios en la provincia de Madrid, ha condenado a Bankia a devolver al consumidor los gastos de notaría y registro, además de declarar nulas las cláusulas de vencimiento anticipado e intereses moratorios.

Otro frente judicial abierto contra los bancos es el relativo a las **"Hipotecas IRPH"**. Si ya las cláusulas suelo han sido declaradas abusivas por los tribunales, las hipotecas IRPH son aún más perjudiciales para los consumidores ya que se someten a un índice de referencia fácilmente manipulable por las entidades bancarias. En todo caso, los resultados de los pleitos sobre estas hipotecas están resultado muy esperanzadores, con aproximadamente un 75% de sentencias favorables y con la previsión de que irá en aumento según vayan dictándose más: los jueces han empezado a estimar el criterio de falta de transparencia en su comercialización. En el mismo sentido se ha ratificado la Audiencia Provincial de Madrid, en su sentencia de 4 de mayo de 2017, donde se condena a Bankia a sustituir el IRPH de un contrato hipotecario por el Euríbor -este último más favorable que el anterior- y a recalcular la cuota íntegra del préstamo como si desde el principio se hubiera tenido en cuenta el Euríbor en lugar del IRPH.

Por último, en lo relativo a las Hipotecas Multidivisa, es decir hipotecas valoradas en un divisa distinta al euro y cuyas cuotas dependen del cambio constante de valor de la moneda, han sido declaradas por el Tribunal Supremo, en su sentencia de 30 de junio de 2015, como "un producto financiero abusivo y de alto riesgo al ser introducido en los préstamos hipotecarios sin la correspondiente información y aceptación". Así, tras el reconocimiento de ese abuso de poder, se conoce que al menos el 80% de los juicios por hipotecas multidivisa están siendo favorables al consumidor.

Desde esta Asesoría Jurídica y como valoración general, podemos afirmar que los frentes judiciales están en su punto más álgido desde que empezaron las batallas contra los bancos y sus abusos de poder. Por ello, a la espera de un mayor compromiso del Poder Judicial frente a los consumidores, animamos a los afectados a que continúen reclamando los que les pertenece.



García·Pi
ABOGADOS



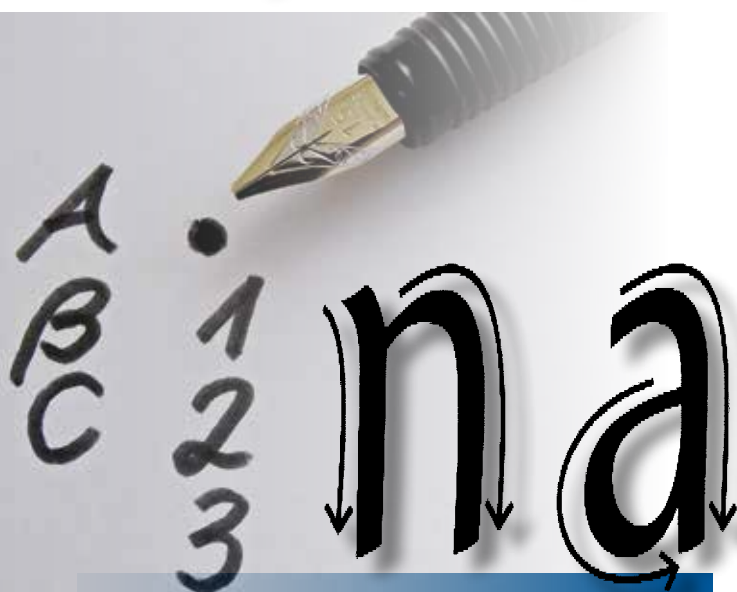
**Horario de atención a los
colegiados: martes y jueves,
previa cita telefónica**

Grafología

al servicio del profesor

Adoración García Martínez,

Profesora de Secundaria y Bachillerato en el colegio
"Fundación Caldeiro". Perito calígrafo



LA GRAFOLOGÍA es una ciencia que permite el conocimiento certero de la personalidad de un individuo a través de su escritura. Es, además, una técnica que abarca a la persona en su globalidad: la describe en su conjunto, nos informa sobre sus facultades, aptitudes, actitudes en un momento dado, posibilidades y limitaciones. Se considera un método exacto, cuyas bases se remontan al psicoanálisis y a técnicas proyectivas. Un buen grafólogo debe poseer una adecuada formación científica y un entrenamiento en el método que le permita interpretar adecuadamente y con rigor un escrito.

¿Pueden producirse errores de interpretación?

"Tengo una fe absoluta en la Grafología y, sin embargo, desconfío de la ciencia de los grafólogos", "... yerra el grafólogo donde acierta la Grafología" (Mauricio Xandró).

Un grafólogo puede errar al igual que un radiólogo podría equivocarse al interpretar una radiografía.

Existen distintos sistemas grafológicos: la escuela mímica (J. Crépieux-Jamin), la simbólica (Max Pulver), la emocional, la grafométrica (Padre Moretti), la psicológica (Matilde Ras, Augusto Vels)...; pero un principio elemental revaloriza todos estos sistemas: no se contradicen entre sí.

La Grafología inicia su andadura, allá por el siglo XVI, con el médico y filósofo español Huarte de San Juan, quien relaciona algunos tipos de escritura con determinadas capacidades o actitudes; se muestra así como pionero de la "psicología diferencial". Poco a poco, por unanimidad, los estudiosos se preocupan por otorgar a esta disciplina una base científica; la consecuencia es la creación de un método que sirva para garantizar la fiabilidad de los resultados. Surge así la escuela francesa, con el Padre Hipólito Michon, considerado el padre de la Grafología, y su discípulo Julio Crépieux-Jamin, que continúa y mejora los trabajos de su maestro. Posteriormente, la escuela alemana desarrolla un principio fundamental: la calidad gráfica revela la calidad humana. La escuela suiza, cuyo máximo representante es Max Pulver, aplica el simbolismo del espacio a la escritura. La escuela emocional descubre que el impacto emocional que nos producen determinadas palabras afecta al modo de escribirlas. La escuela alfabética se centra en la grafología inductiva y atribuye a cada letra del alfabeto una información determinada (la "d" refleja la capacidad creativa y artística de la persona; la "g", la sexualidad, el erotismo, la entrega; la "m", la autoestima; la "i" indica el nivel de exactitud y precisión; la "r" simboliza la canalización de la energía; la "t" es la letra de la voluntad). La escuela italiana (Girolamo Moretti) considera que el signo gráfico es un reflejo directo de la actividad cerebral y que se proyecta desde lo afecti-



vo, lo somático y lo mental. Entiende así la escritura como una manifestación inconsciente del ser humano. En España, la Grafología toma cuerpo con tres grandes especialistas: Matilde Ras, quien introduce la Grafología en España y la divulga por Hispanoamérica; Augusto Vels, grafólogo de gran reconocimiento internacional, que basa su grafoanálisis en la cuantificación a la hora de valorar grafías y deducir resultados; Mauricio Xandró, creador de un sistema de reforzantes, que fue el fundador de la Sociedad Española de Grafología. A él debemos importantes estudios sobre personalidades como san Ignacio de Loyola, Vicente Blasco Ibáñez, Charles Dickens ...

Esta breve reseña histórica nos permite llegar a los usos actuales y aplicaciones en el ámbito de la Grafología que, como ciencia es útil en múltiples aspectos relacionados con el ser humano: en orientación profesional y vocacional, en investigación histórica de personajes a través de sus escritos, en pericia caligráfica y criminalística, en selección de personal en las empresas (RR.HH.), en medicina somática y mental, en orientación prematrimonial y problemas de pareja, en terapia de reeducación gráfica (Grafoterapia), ... Compatible con disciplinas como la Medicina, Psiquiatría, Derecho, Educación, Justicia, Fuerzas de seguridad del Estado ...

Uno de los cursos impartidos recientemente (julio de 2017) en nuestro Colegio de Madrid ha versado precisamente sobre cómo puede favorecer el conocimiento grafológico por parte de los docentes en el sector educativo. Esta disciplina aplicada a la educación permite: Un autoconocimiento del docente, que repercute en la mejora de las relaciones interpersonales y comunicación con sus alumnos; un conocimiento más exhaustivo de los educandos que faculta valorar y pronosticar (nunca "diagnosticar"): cómo canalizan su energía, su capacidad creadora ("ideación"), su fuerza de voluntad, sus relaciones interpersonales, el equilibrio entre el YO, la familia y lo social, su nivel de espiritualidad y materialismo, el grado de autoestima, los valores y contravalores, cualidades y defectos morales, su dependencia emocional, rasgos grafopatológicos (enfermedades psicosomáticas, nerviosas, circulatorias, pulmonares, fatiga, intoxicaciones, anorexia, bulimia, ...), detección de la falsedad y la menti-

« Partiendo de que el acto de escribir es terapéutico, la Grafoterapia permite una hábil reeducación gráfica para generar nuevos comportamientos »

ra, ... También posibilita la verificación de la autenticidad de un escrito o firma, así como el conocimiento del significado de firma y rúbrica, y su ubicación, uso de márgenes y espacios en el escrito. Asimismo, la moda impone tendencias en la escritura de los adolescentes y ello proporciona un significado determinado. Estas tendencias pueden ser generalizadas o puntuales, y conviene detectar a qué se deben y cómo corregirlas, en algunos casos. Así, por ejemplo, la escritura permanente en mayúsculas, la mezcla aleatoria de mayúsculas y minúsculas en el interior de la palabra, la escritura micrográfica y macrográfica, la letra imprenta (modelo tipográfico) y el modelo caligráfico, la escritura sobrealzada, los óvalos separados de palotes (hampas y jambas), que adquieren distintos significados según las letras, la omisión de signos de puntuación (no por desconocimiento de las reglas ortográficas), la escritura desligada, los rasgos filiformes (letras que se convierten en "hilos"), el punto de la "i" unido a la letra siguiente, en forma de círculo...

Entre las leyes que rigen el grafismo figuran la de que la escritura es individual e inconfundible; las leyes de la escritura no dependen de los alfabetos utilizados; el gesto gráfico está bajo la influencia directa del cerebro; cuando se escribe, el YO está en acción; no se puede modificar voluntariamente la escritura natural sino introduciendo la propia marca del esfuerzo para obtener la modificación, en la escritura también actúa la ley del "mínimo esfuerzo".

Como docentes, es bien conocida la impresión que "a priori" nos produce un escrito, y que podríamos describir, grafológicamente hablando, como "texto positivo" o "texto negativo". A partir de aquí, podremos plantearnos cómo opera la GRAFOTERAPIA. ■



Partiendo de que el acto de escribir es terapéutico, la Grafoterapia permite la reeducación gráfica con el fin de provocar, no tanto un cambio de personalidad cuanto una modificación de ciertas actitudes que, con el tiempo preciso, convertiremos en parte de nuestras vidas. Resulta especialmente útil la reeducación gráfica en los niños. Durante el aprendizaje escolar, la escritura va pasando por diferentes etapas, según la edad: la etapa precaligráfica, donde precisamente están los años del aprendizaje escritural de mayor importancia, ya que es cuando se crean los buenos o malos hábitos en el grafismo y donde el niño empieza a sentir placer o rechazo hacia el acto de escribir; en la etapa caligráfica, en la escritura refleja el modelo aprendido; y la postcaligráfica, en la que comienza a personalizar su escritura, probando formas diferentes, o mimetizando lo aprendido. Si el niño supera estas etapas sin grandes dificultades, se irá adaptando al medio y sus relaciones personales no serán conflictivas, con un grado de autoestima adecuado. La problemática puede aparecer cuando el niño presenta dificultad en algunas de esas etapas y nadie lo detecta. Cuando esto sucede, es muy posible que se trate de un niño "disgráfico". Con ejercicios adecuados, a través de la Grafoterapia, es posible generar en su cerebro nuevos reflejos que actuarán sobre glándulas endocrinas que producirán una nueva bioquímica, capaz de generar nuevos comportamientos.

INNOVAR EN EL AULA:

El mito del profesor innovador

JOSÉ DULAC. www.plumayarroba.com



El mundo educativo, y el mundo en general, debe asumir los constantes cambios que le afectan para mejorar lo negativo y aprovechar lo positivo. Todo cambia y cambia muy deprisa. El saber adaptarse a estos cambios -adaptarnos o adaptarlos-, aprovecharlos para mejorar nuestra práctica docente es la competencia característica más destacada de los profesores que denominamos innovadores. Ser innovador es hoy tendencia y es moda, pero reflexionemos y veamos qué ocurre en nuestras aulas.

Llevamos unos años poniendo el apellido innovar y sus derivados a la mayoría de proyectos que desarrollamos: centro innovador, profesor innovador, proyecto innovador. Creemos que todo proyecto tiene algo de innovador, lo mismo que todo docente es innovador, como todo taxista es conductor por solo por el hecho de asumir y ejercer su profesión. Aunque, evidentemente, en mayor o menor grado. Justifiquémoslo:

- Si la educación es un servicio necesario para la sociedad...
- Si vivimos en un mundo y en una sociedad cada vez más cambiante...
- Si disfrutamos de excelentes avances tecnológicos que podemos aplicar en la enseñanza...
- Si los conocimientos en neurodidáctica nos invitan a redefinir las formas

y métodos para enseñar y aprender mejor...

- Si debemos asumir procesos de formación y adaptación continuos...
- Si, como docentes, estamos obligados a tener en cuenta todo lo anterior, concluiremos que todo docente, por el título académico que lo justifica, por el trabajo que realiza y por la obligación social que asume debe ser innovador...

Dedicarse a la docencia y no ser innovador parece una absoluta contradicción. Para empezar, porque los docentes nos debemos a las necesidades de nuestros alumnos, a sus familias, a la sociedad que quiere buenos ciudadanos y busca la preparación de profesionales para el mundo laboral.

Como justificar hoy la innovación en el aula ya parece innecesario, con-

vendremos que, en mayor o menor grado, todos los centros educativos y todos los profesores son innovadores. Los campos de la innovación son tan amplios y diversos que todo profesor encontrará los suyos sin dificultad y, si no los encuentra, deberá actualizar su necesaria formación permanente.

Resulta sorprendente cuando conocemos proyectos y trabajos de centros y profesores interesantes e innovadores. Si les proponemos que compartan su experiencia para que sirva de modelo a otros, con frecuencia responden modestamente que "no es para tanto", que "lo vienen haciendo hace tiempo y que hay cosas mejores". Esa no puede ser la respuesta. Es necesario creer en lo que hacemos bien para que sea reconocida la labor docente.

¿Qué es innovar en el aula?

Según lo dicho hasta aquí, y sin querer complicar la definición de innovación y facilitar al profesor que cree que no es innovador el llegar a serlo, podríamos simplificar diciendo que innovar es cambiar para intentar mejorar: Llevar a la práctica las ideas y proyectos que tenemos en mente para aplicar mejoras educativas. Evidentemente, suponemos que todo profesor debería disfrutar enseñando y mejorando su forma de enseñar y es a esta mayoría de profesores a la que nos estamos refiriendo y a los que invitamos a in-



tegrar la innovación que proponemos continua e integrada en su práctica docente habitual.

Para desarrollar proyectos de innovación en el aula, invito a ejecutar un bucle en el que estos cinco conceptos se aplican de manera consecutiva y cíclica:

**Reflexión. Adaptación.
Formación. Cambio.
Colaboración. Investigación.**

Si conseguimos involucrar a los profesores en un proyecto de investigación, ese que es la última fase de su trabajo, completaríamos un ciclo. Y ese ciclo debería volver a la reflexión para seguir aplicando las mejoras y, así, consolidar los cambios que se adapten a cada situación docente.

Pero la innovación que proponemos no es fácil. Al menos la innovación de excelencia. Seamos realistas y apliquemos la práctica para convenir que la falta de tiempo, la falta de motivación y la falta de una formación adecuada son las tres grandes dificultades que deberemos salvar.

LOS EQUIPOS DIRECTIVOS, MOTORES DE INNOVACIÓN

Nuestro proyecto www.aulaadaptativa.es establece un ámbito colaborativo en el que reunimos la práctica de aula y el mundo académico. Ayu-



damos a que esos proyectos de aula se divulguen, se ordenen y se articulen en un proceso más ortodoxo que aquel que el ámbito académico nos facilita y ofrece.

Me comentaba una compañera esta semana que ya tenía el proyecto formativo de su centro para este año y que lo dedicaban a la robótica, pero que le había costado mucho trabajo el conseguir un número mínimo de profesores comprometidos, que muchos compañeros estaban muy despistados y algo temerosos sobre el proyecto. Pues bien. ¡Enhorabuena! Porque, en ese caso, ya hemos iniciado la innovación. Han reflexionado sobre una tendencia educativa, sobre las necesidades de nuestro centro; ahora deberán adaptarse, formarse, cambiar, colaborar e investigar. Ahora a trabajar. Hay que dedicarle tiempo al proyecto, ilusionarnos con los resultados obtenidos y compartir lo que se ha hecho.

Hemos comentado el necesario reconocimiento social de la labor docente y es algo que deberemos aplicar primero en nuestros claustros y en nuestras administraciones educativas. Valoremos el esfuerzo y dedicación de estos compañeros que dedican horas y horas para llevar a cabo estos proyectos innovadores. Apoyémosles y unámonos en proyectos comunes.

Resumiendo. Todo profesor debe ser innovador solo por el hecho de ser profesor: un profesor que debe amar su trabajo y disfrutar enseñando y mejorando su práctica docente. Pero demos un paso más y hagamos proyectos innovadores de excelencia.

Desde las Facultades de Educación, los Centros de Profesores, los claustros se debe formar e incentivar el logro de estos objetivos.

Por cierto, no olvidemos que ser un profesor innovador cuenta con un valor añadido: está enseñando mejor, está motivando pero, además, está transmitiendo a sus alumnos unos valores basados en el espíritu innovador, en la capacidad de adaptación y de cambio. Esos valores le servirán al alumno durante toda su vida.

Innovar sí, pero innovar de manera integrada en la enseñanza que impartimos, en el día a día, en las iniciativas más cotidianas y en las excepcionales; innovar con grupos difíciles y con alumnos motivados, con tecnología puntera y con los instrumentos más tradicionales. Es decir, siempre. ■

(*) Desde www.plumayarroba.com desarrollamos una serie de actividades encaminadas en este sentido. Eventos, encuentros, congresos, investigaciones y colaboraciones en los que priorizamos al profesor y la didáctica.



LOS CONFLICTOS ENTRE ADOLESCENTES: una reflexión a través del teatro musical

El colegio Everest destaca por su especial dedicación a la educación integral del alumno, desde todos los ámbitos de la persona. Esta preocupación ha llevado al desarrollo de proyectos interdisciplinares como el que nos ocupa, desarrollado a lo largo de un curso escolar en 2.º curso de ESO. La sociedad actual, globalizada y plural, en la que presenciamos un aumento paulatino de los conflictos socio-emocionales, impone cada vez más el afrontar en la escuela un tipo de aprendizaje que, por así decirlo, no está en los libros: la convivencia y el respeto a quien es diferente, el uso adecuado de las tecnologías, la importancia del diálogo para resolver los conflictos familiares y entre iguales son solo algunos de los aspectos que los alumnos de estos cursos han podido trabajar durante todo el año de una manera lúdica y, a la vez, profunda. En los personajes que ellos iban creando se reflejaban las luces y las sombras de muchas de las vivencias y los conflictos que surgen día



LÓVA

a día en el aula. Ayudar a crecer al personaje era ayudarse a sí mismo en el proceso. La creación del libreto a partir de un argumento ideado por todo el grupo es un vehículo magnífico para expresar, a través del guión, aquellos temas que son significativos para los alumnos. Este guión termina por convertirse en una herramienta a través de la cual se buscan soluciones en la vida real.

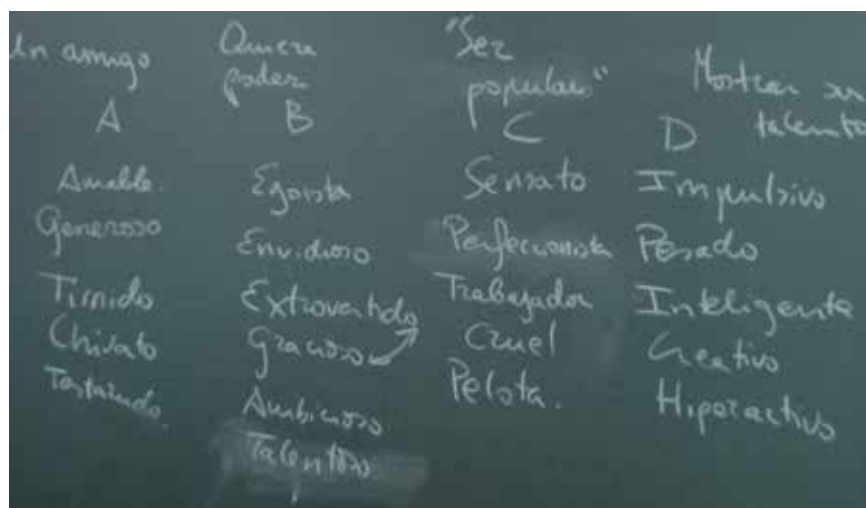
La base metodológica del trabajo es el proyecto LÓVA (la Ópera como un Vehículo de Aprendizaje), que lleva años implantándose en diversos centros de España, con el apoyo del Teatro Real. El proyecto ha consistido en transformar una clase en una com-

pañía de ópera, en la que cada alumno tiene una profesión con un cometido específico. Se realiza a lo largo del curso escolar, con la supervisión y guía del profesorado. La profesión se elige tras haber hecho un recorrido por todas las actividades que giran en torno a una compañía de ópera. El alumno presenta una solicitud para el trabajo que elige, con una serie de tareas que muestran su habilidad en



dicha profesión y que funcionan a modo de currículum. Tras la entrevista personal en la que se explica sus motivaciones para dicha elección, los profesores implicados en el proyecto asignan las profesiones a los alumnos y de esta forma queda conformado el organigrama de la compañía. Todo el montaje es original (música, libreto, escenario etc.). El proyecto sirve como metáfora de la vida, desarrolla competencias sociales y afectivas y es finalmente presentado y realizado exclusivamente por los alumnos, sin que ningún adulto esté presente entre bambalinas. Es un medio para crear un proceso de aprendizaje de calidad, ya que el objetivo final no es solo la cota artística de la representación sino la transformación que a lo largo del curso se opera en los participantes de manera tanto individual como grupal. Este aspecto es especialmente importante: el estreno de la producción no es una función de fin de curso pensada para “quedar bien”, sino la culminación de un proceso de crecimiento y puesta en común de un grupo que ha aprendido a “ser grupo”. Desarrolla aspectos curriculares de diversas materias: lengua, música, plástica, expresión corporal, tecnología...

Se estrenaron dos producciones musicales: “Dentro de ti”, en la que se trataban los conflictos entre hermanos y la falta autoestima derivada



del fracaso escolar; y “El sapo”, cuyos temas versaban sobre la necesidad de ser aceptado por el grupo, las consecuencias de nuestras decisiones, el ciberacoso y la verdadera amistad.

La experiencia se ha desarrollado fundamentalmente en los tiempos lectivos de tutoría y en la asignatura de música, con actividades trabajadas desde diversas materias. Ha supuesto un largo camino de dificultades, dado que esta metodología otorga un peso muy importante a la autonomía del alumno, y en el sistema educativo actual no hay costumbre de cargar con tanta responsabilidad a cada individuo. Esto supone aprender a pensar y a trabajar de manera diferente. La responsabilidad fomenta la motivación y esta retroalimenta a la primera, por la sencilla razón de que el alumno sabe que su cometi-

do es único y esencial. Cada alumno se hace experto en su trabajo o tarea y es consciente de la importancia de su aportación. Si se establecen bien las bases del trabajo en equipo y del cometido de cada uno, el engranaje comienza a funcionar de manera autónoma a las pocas semanas. La apatía y el desinterés desaparecen y dan paso al entusiasmo por lograr un reto común. El proyecto ha dado la oportunidad a estos alumnos de descubrir, no solo a sus compañeros, sino a ellos mismos en toda su dimensión. La confianza en los demás, la colaboración, la empatía, la resolución de conflictos, el papel del error para ayudarnos a mejorar... estos aspectos aparecen en sus diarios, escritos a lo largo del curso, y plasman todo ese proceso de transformación y crecimiento personal. ■



por enseñar,
or aprender.

COLEGIO VIRGEN DE LA ALMUDENA

"Ser felices con lo que hacemos, compartimos y somos"



EL CENTRO: El centro pertenece a la Congregación de Religiosas Misioneras de María Lanua Colei, fundada en el año 1940 por la Madre Pilar Arechavaleta Iturrioz. El centro comienza su andadura en el año 1953; lo que comenzó siendo un lugar para acoger y favorecer el descanso de jóvenes desfavorecidas en el marco social y cultural de la época, ha ido creciendo y adaptándose a las necesidades que se han ido produciendo a lo largo de los años, desde la EGB de los años 1975, a centro de Formación Profesional conocido en la Sierra Madrileña por las ramas de Administrativo, Jardín de infancia y Sanitaria... Tras muchos pasos y andaduras, hoy se imparten las etapas de:

- Educación Primaria.
- Educación Secundaria.
- Formación Profesional Básica de Informática y Comunicaciones.
- CFGM de Auxiliar de Gestión Administrativa.
- CFGM de Auxiliar en Cuidados Sanitarios de Enfermería.

MISIÓN: Es un Centro católico concertado que responde al carisma de las MMIC, dirigido a las familias de todas las clases sociales, y se da preferencia a las más necesitadas, con la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa en el crecimiento y desarrollo del aprendizaje.

VISIÓN: Un colegio que quiere ser reconocido por la innovación y cuya seña de identidad es la integración; en el que cada cual consiga el máximo desarrollo teniendo en cuenta su ritmo de aprendizaje y sus capacidades.

Se basa en los **VALORES:**

- Comunicación. • Acogida. • Alegría. • Cooperación.
- Responsabilidad e Innovación.

ESTILO EDUCATIVO

Intenta que el alumno se sienta protagonista de su aprendizaje; no solo en el aspecto formativo, sino en todos los ámbitos que forman a una persona. Además, busca dar una respuesta a las necesidades educativas de cada alumno.

Adopta una metodología didáctica abierta y flexible, fiel a los principios pedagógicos fundamentales y en constante actualización, en un clima de seriedad y rigor en el trabajo.

Fomenta el desarrollo integral y procura que cada alumno llegue al máximo de sus posibilidades.

Orienta a los alumnos en su trabajo formativo, teniendo en cuenta su situación real y su entorno familiar y social, las po-

Ctra. Moralarzal, 10. 28400 Collado Villalba. Madrid

Teléfono: 91 850 00 61 | direccion@colegiovirgenalmudena.com

sibilidades de su crecimiento, la capacidad intelectual que les dé acceso al saber y al mundo del trabajo y la dimensión social en el proceso educativo.

Proyecta la educación más allá de la actividad académica, formando para el tiempo libre con actividades culturales, deportivas, recreativas...

Acerca a los alumnos a la tecnología actual.

Promueve grupos en los que se favorezcan respuestas e inquietudes religiosas y sociales.

Verifica y evalúa el nivel de la calidad de su pedagogía.

OBJETIVOS PRIORITARIOS: Seguir trabajando en los criterios de disciplina y responsabilidad. Implantar la mediación escolar y el tratamiento de conflictos. Seguir tomando conciencia de la necesidad e implicación personal en la atención a alumnos con necesidades específicas.

Educación en Valores: busca educar para la cooperación y el trabajo en equipo.

Formación del Profesorado: 3.º año de trabajo en el programa de Excelencia modelo EFQM de Calidad de EE.CC.

Potenciación de la implantación del Programa de Bilingüismo (Programa BEDA).

MODELO DE PARTICIPACIÓN: La comunidad educativa participa en la integración armónica de todos los estamentos que intervienen en la vida del centro. La tarea tiene que ser compartida: "Debe mirar al bien de todos y ha de traducirse en participación activa".

Para lograr la eficacia del aprendizaje el colegio fomenta la integración de los padres en la vida escolar a través del consejo escolar y el AMPA; con una relación personal y periódica de padres y educadores para la mejor orientación de los alumnos.





COLEGIO FUENTELARREYNA

“El entusiasmo por enseñar, la pasión por aprender”

Ramón Gómez de la Serna, 24. 28035 Madrid.

Tel.: 91 373 23 28 | www.colegiofuentelarreyna.org

SU HISTORIA. El colegio nació de la mano de un grupo de profesionales de la educación que, en 1982, fundaron una cooperativa de trabajo. En el curso 1984-1985 abrió sus puertas. Desde entonces, y desde una perspectiva laica y respetuosa con todas las creencias, oferta un modelo educativo cuyo objetivo prioritario es la formación integral del alumno.

ETAPAS QUE SE IMPARTEN. Abarca desde el 2.º ciclo de Educación Infantil a Bachillerato. Es concertado en todas las etapas, excepto en Bachillerato.

IDIOMAS E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA. Este curso académico se ha completado con éxito la implantación del bilingüismo y, desde hace unos años, se ofrece el aprendizaje del alemán como tercera lengua extranjera. El actual equipo directivo trabaja para la paulatina transformación del colegio en el ámbito de la innovación pedagógica, la digitalización de la práctica docente y la creación de espacios que estimulen la curiosidad, la imaginación y la creatividad de los alumnos.

PRINCIPIOS EDUCATIVOS:

- El desarrollo de todas las capacidades de los alumnos de forma integrada, a través de la participación y el diálogo y con los medios adecuados.
- La consideración del alumno como centro de nuestra tarea, al que preparamos para su futuro mediante diversas metodologías y convencidos de que la evaluación de su aprendizaje es cada vez es más competencial y compleja.
- La consecución del desarrollo pleno, gradual y armónico de la personalidad de cada alumno, preparándolo para ser progresivamente libre y responsable en una sociedad cada vez más plural y global.
- La orientación a los alumnos en el proceso de conocimiento de sí mismos y del contexto en el que viven.
- La atención a la diversidad del alumnado.
- La consideración de las actividades fuera del aula como pilar fundamental de nuestro método pedagógico.

EL EQUIPO DOCENTE. Colectivo de profesores *insatisfecho e inconformista*, en permanente formación, implicado en el desarrollo de proyectos de innovación pedagógica y de actualización de la metodología didáctica.

SEÑAS DE IDENTIDAD.

- Educación en libertad, valores democráticos y solidaridad.
- Bilingüismo en Educación Primaria y ESO.
- Alto rendimiento académico de los alumnos.

- Preparación para la obtención de los títulos del Trinity College of London y el First Certificate, de la Universidad de Cambridge. Intercambios con Reino Unido, EE.UU., Francia y Alemania. En Educación Infantil actividades similares en inglés y castellano.
- Elevado número de hijos de antiguos alumnos.
- Participación e implicación de las familias en las actividades organizadas por el centro.
- Centro de integración preferente de alumnos con deficiencia auditiva.
- Alto rendimiento de los equipos deportivos.
- Organización de viajes internacionales, en colaboración con entidades científicas e investigadoras

SERVICIOS DE APOYO AL APRENDIZAJE.

- Servicio de enfermería escolar durante toda la jornada escolar, reconocido por la Consejería de Sanidad.
- Comedores con cocina propia.
- Equipamiento informático y tecnológico: proyector y pizarra digital en todas las aulas y dos aulas de informática.
- Amplia oferta de actividades extraescolares: judo, tenis, ballet moderno, danza, música, pintura, inglés, cine, teatro, yoga, pilates, ajedrez, patinaje, y método Aloha Mental Arithmetic.
- Departamento de Orientación consolidado e integrado por dos psicólogos, una psico-pedagoga, dos logopedas y varios profesores de apoyo.
- Amplia oferta de instalaciones: un edificio de Educación Infantil y otro de Primaria y ESO y Bachillerato, varios patios de recreo con zonas ajardinadas, un gimnasio cubierto, biblioteca, dos laboratorios, etc.
- Servicio de horario ampliado (de 7:30 h. a 9:00 h., y de 17:00 h a 18:00 h.).

RECONOCIMIENTO EXTERNO.

Se sitúa entre los 100 mejores colegios de España, según el ranking publicado por el diario El Mundo; más del 80 % de los alumnos acceden a la carrera solicitada en la primera opción; cuenta con un importante éxito en las pruebas externas de la Comunidad Autónoma de Madrid; el centro ha recibido numerosos premios extraordinarios de ESO y Bachillerato y varias Medallas de Oro en la Olimpiada de Química de Madrid.



ACTIVIDADES COLEGIADOS DE HONOR *noviembre 2017*



Conferencias de Historia. Los miércoles 8, 15, 22 y 29, a las 11:30 h. Tema: Historia de Francia. Profesora: María Pérez Rabazo.

Conferencias de Arte. Los lunes 13 y 27, a las 12:00 h. Profesora: Elvira Conejo.

Viaje Virtual. El lunes 6, a las 11:30 h. Tema: Berlín (Ave Fénix). Presenta el Power Point: Nieves Fenoy.



Reunión del Club de Lectura. El jueves 16, a las 11,30 h. Dirige: Mercedes Dubois.

Cinefilia. El lunes 20, a las 11:00 h. Película: "Chocolat". Intérpretes principales: Juliette Binoche y Johnny Depp.



DESESTIMADO EL RECURSO DEL COLEGIO CONTRA LAS PRUEBAS DE GUÍA OFICIAL DE TURISMO

Recientemente se ha notificado por parte de la Consejería de Presidencia, Justicia y Portavocía del Gobierno resolución por la que se deniega el Recurso Potestativo de Reposición interpuesto por el Colegio Profesional de la Educación.

Los argumentos que se han utilizado para la denegación son: (I) La convalidación de los estudios cursados solo se tendrá en cuenta cuando su fin es seguir cursando estudios en el sistema educativo español, no cuando se pretende la adquisición de las credenciales que nos ocupan. (II) Interpreta la Administración que donde nosotros argumentamos un "agravio comparativo", ocurre totalmente lo contrario. Según la resolución, existe "ventaja comparativa", porque a quienes no estén en posesión de la Titulación en Historia del Arte, por ejemplo, les supone "un mayor esfuerzo en aprender "ex novo" unas materias ya conocidas sobradamente por los titulados defendidos por la recurrente". Concluyendo, y citamos textualmente: "Se ha podido comprobar que, en muchos casos, la posesión de una titulación no acredita que los conocimientos adquiridos entonces para su obtención se encuentren al cien por cien en el momento actual de la realización de las pruebas". Y por último, (III) no se considera que se pueda aplicar por analogía los principios constitucionales de mérito, capacidad e igualdad, para llegar al reconocimiento de los méritos académicos en este caso.

En definitiva, la Administración concluye que el hecho de que algunos aspirantes estén en posesión de titulaciones como Geografía e Historia, Historia del Arte, etcétera, solo les beneficia en esta convocatoria, no les perjudica. Y por ello no se les exime de la realización de ninguno de los ejercicios de la convocatoria, sin tener en consideración que esos conocimientos ya fueron acreditados en el sistema educativo español.

Tal vez, la Administración debería verlo desde el prisma de la calidad del Guía Turístico, ya que es incuestionable que un aspirante que ha cursado una de las anteriores titulaciones siempre tendrá un conocimiento superior a quién haya cursado la titulación de Medicina por poner un ejemplo.

Desde el Colegio Profesional seguiremos intentando cambiar la base de interpretación en la que, en ocasiones, incurre la Administración.

XXVI

Exposición Colectiva de arte AURELIO LABAJO

Con ocasión de la Universidad de Otoño, encuentro anual de formación y actualización profesional que reúne a profesores de todas las ramas docentes cada comienzo de curso, el Colegio organiza una Certamen de Arte que abarca diversas manifestaciones artísticas.

Entre los diez mil colegiados que constituyen el núcleo central del Colegio Oficial de Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid, Colegio Profesional de la Educación, hay muchos que añaden a su actividad profesional un destacado y reconocido quehacer artístico. Esta cita es una de las actividades más destacadas de la Universidad de Otoño y se denomina, desde el pasado curso, "Certamen Aurelio Labajo", en homenaje a su fundador y querido compañero de la Junta de Gobierno.

En esta última edición han participado 17 artistas que han presentado un total de 66 obras con diferentes técnicas: óleo sobre lienzo, óleo sobre tabla, pintura sobre seda, carboncillo sobre lienzo, óleo digital y acuarela coreana, entre otras muchas. De todas ellas, se han seleccionado 43 piezas por lo que han estado presentes todos los candidatos que solicitaron participar en la Ex-



posición: algunos son autores que se acercan al arte de forma *amateur*; otros de forma profesional; pero con el denominador común de poseer un gran talento.

El resultado final ha sido una muestra que ha podido recoger el carácter personal de cada uno de los artistas, pero que ha tenido un sentido intergeneracional, ya que los expositores han estado unidos en un mismo fin: la vocación y el cariño por realizar todas y cada una de las maravillosas obras que han colgado de las paredes del Colegio Profesional de la Educación durante tres semanas en el mes de octubre.



PARTICIPANTES:

D. Fernando Fernández Miguel
D. Rafael García Alonso
D^a. Carlota García-Celay
Morales
D. José Leal López
D^a. Guadalupe Luceño
Martínez
D. Sergio Montijano Cabeza
D^a. Lourdes Muñoz Pérez
D^a. Isabel Navarro Merino
D. Santiago Ortega Sánchez-
Diezma
D^a. Marta Palacio Domínguez

D. Oliver Plehn
D. Francisco Porras Couto
D. Íñigo Redondo Egaña
D^a. María del Carmen
Rodríguez Blázquez
D. Amador Sánchez Sánchez
D. Fermín San Frutos Martín
D^a. Margarita Vives Aguriza



[illegible]

Comunicación intercultural. Desarrollo de habilidades en educación formal y no formal

María José Cornejo (coordinadora), Inmaculada Gómez-Jarabo, Esther Jiménez
Editorial CCS
Madrid, 2017

El libro se dirige a profesores que ejercen la docencia desde el último ciclo de Primaria hasta la Universidad, así como a educadores que trabajan en ámbitos no formales. Cada una de las ocho unidades didácticas se centra en un aspecto o dimensión cultural concreta, con multitud de actividades encaminadas a desarrollar habilidades de comunicación, ya que la mayoría de los valores, actitudes y comportamientos se reflejan en la interacción comunicativa y son de origen cultural. La diversidad cultural en las aulas puede suponer un desafío que cuesta afrontar, o bien una oportunidad para profundizar en el conocimiento de la cultura propia y en la de otros. Partiendo de los trabajos de Hall, Hofstede, Trompenaars y Hampden-Turner las autoras enseñan cómo se entienden las diferencias culturales y, trabajando sobre ellas, cómo se puede lograr una mayor comprensión de por qué las personas de culturas distintas perciben el mundo de una manera diferente a la nuestra.

Un mensaje produce una determinada respuesta por parte del otro; si se emite entre personas de la misma cultura, puede predecirse fácilmente, pero entre culturas distintas, la predicción se complica, porque simplemente los códigos de comunicación verbal y no verbal no coinciden; de ahí la importancia de favorecer la comunicación intercultural. objetivo principal de esta obra.

María José Cornejo, Inmaculada Gómez-Jarabo y Esther Jiménez aúnan sus campos disciplinares de la Pedagogía y de la Lingüística y vierten en este trabajo muchas situaciones vividas por ellas mismas en su dilatada experiencia con grupos multiculturales en aulas formales, organizaciones no gubernamentales, talleres de integración y aulas de español para extranjeros.



Indicadores comentados sobre el Estado del Sistema Educativo Español 2017

*Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación
Madrid, 2017*

La Fundación Ramón Areces y la Fundación Europea Sociedad y Educación ofrecen al lector, por tercer año consecutivo, una selección de los datos e indicadores de situación más relevantes acerca del sistema educativo español, a partir de fuentes estadísticas e informes nacionales e internacionales. Esta síntesis, actualizada a 2017, proporciona una breve y práctica visión de conjunto, ilustrada con los comentarios que aportan un grupo de expertos a algunos de los aspectos que caracterizan la educación en España. La estructura de esta edición sigue los criterios establecidos en anteriores ediciones: el primer

apartado, la Educación en España, ofrece información relativa a la población escolar, el nivel educativo de la población y la distribución de las tasas de escolarización por enseñanzas, de idoneidad y de graduación. El segundo bloque está destinado a Recursos educativos y recoge datos relativos al gasto público por alumno y por actividad educativa y su relación con el PIB. El tercer apartado, Resultados educativos, habla de cómo vamos cumpliendo con los seis objetivos europeos para los sistemas de educación. Por último, en la sección dedicada a Educación y Empleo se habla del aprendizaje permanente y de las iniciativas nacionales puestas en marcha para la promoción del empleo.

Como en la anterior edición, la obra se completa con varios Anexos, que incluyen datos relativos a la participación en actividades de aprendizaje permanente, iniciativas nacionales desarrolladas para la promoción del empleo y la formación en los jóvenes, y datos referentes al nivel educativo y la situación laboral. Juan Ignacio Martínez Pastor (UNED) en su comentario sobre la “estratificación educativa del empleo” recuerda la relación entre niveles educativos y tasas de empleo.



Solidaridad con Puerto Rico



Fernando Carratalá. Director de las Jornadas Internacionales Puerto Rico-España

Desde hace casi 14 años, nuestro Colegio viene manteniendo una estrecha relación cultural –en apoyo de la lengua española y de la cultura hispánica– con Puerto Rico. En este tiempo, alrededor de 300 alumnos preuniversitarios y otros tantos profesores en activo han asistido –en España y en Puerto Rico– al desarrollo de Jornadas organizadas por el CDL– de duración entre las dos y tres semanas–, apoyadas por nuestra Consejería y, en ocasiones, auspiciadas con fondos federales; unas Jornadas educativas que han servido para complementar e intercambiar metodologías en la enseñanza de nuestro idioma, Literatura e Historia comunes y, además, para estrechar lazos de amistad a través de los muchos vínculos emocionales que nos unen.

Ahora, los huracanes han sumido a Puerto Rico en la más terrible de las desolaciones, de las que muy poco se sabe en España, aun cuando las imágenes por Internet hablan por sí solas. Primero fue el huracán Irma; y, a los pocos días, el huracán María, que ha devastado literalmente Puerto Rico, la Isla del Encanto. Desde el huracán San Felipe, en 1928, los puertorriqueños no han sufrido una catástrofe natural de tal envergadura. Por las noticias que a duras penas nos llegan de nuestros amigos –alumnos y profesores– sabemos que, aun cuando no haya habido desgracias personales entre ellos, se encuentran sin luz –la electricidad tardará en reponerse al menos cinco meses–, sin agua potable, sin aire acondicionado –muy necesario ante las altas temperaturas y niveles de humedad–, sin comunicaciones, sin posibilidad de desplazamientos por carretera e incluso en la propia ciudad, sin gasolina, con problemas de abastecimiento



de alimentos, con colegios cerrados –cuando no destruidos–, con toque de queda...

Pero entre tanto desastre, nuestros amigos nos dicen que entre todos –y con ayuda de la Providencia– volverán a reconstruir Puerto Rico. Y ya se han puesto manos a la obra manifestando un sentido de la solidaridad colectiva que es ejemplo para el mundo.

Separados por casi 7000 kilómetros, pero unidos en el dolor y el afecto ante lo que está sucediendo –la ayuda internacional va llegando poco a poco, tras la supresión mo-

mentánea de la ley de cabotaje; pero persiste el problema logístico de su distribución–, el CDL quiere manifestar su solidaridad con la población escolar puertorriqueña –de Caguas, Mayagüez...– y pondrá en un futuro –cuando las aguas vuelvan a su cauce– la ayuda educativa que pueda estar en sus manos. No olvidamos que en la canción “Preciosa”, icono musical de “puertorriqueñidad”, los boricuas cantan: “y tienes la noble hidalguía de la Madre España”, alabando la generosidad y nobleza de ánimo que nos caracteriza. Ha llegado la hora de que correspondamos. ■

PREPARACIÓN DE OPOSICIONES INGLÉS 2018

INSCRIPCIÓN GRATUITA

El curso comienza el 7 de octubre de 2017

Organizado por bloques.

Puedes matricularte en todos o elegir el que quieras.

BLOQUE 1. Prácticas. Listening. Traducción directa-inversa. Comentario de Textos.

BLOQUE 2. Temas de Lengua. Lingüística. Gramática. Competencias comunicativas. Tipos de Textos.

BLOQUE 3. Temas de Historia. Literatura. Cultura.

BLOQUE 4. Elaboración y defensa de programación y Unidades Didácticas.

Formación Presencial y online.
Atención individualizada

Profesorado: Catedráticos y Profesores de EOI, Secundaria y Universidad con experiencia en Tribunales.

MATRÍCULA CURSO COMPLETO*

Colegiados: 865€

(8 mensualidades de octubre a mayo de 109€)

No colegiados: 1064€

(8 mensualidades de octubre a mayo de 133€)

* Opciones de matrícula por bloques separados

Información: Tel.: 91 447 14 00 / www.cdlimadrid.org

más información en:

<http://www.cdlimadrid.org/curso-preparacion-oposiciones/>



COLEGIO OFICIAL DE
DOCTORES Y LICENCIADOS EN
FILOSOFÍA Y LETRAS
Y EN CIENCIAS
DE LA COMUNIDAD DE MADRID
Colegio Profesional de la Educación

PREPARACIÓN DE OPOSICIONES ORIENTACIÓN EDUCATIVA 2018 SECUNDARIA

Texto organizado por bloques.

Puedes elegir uno o varios.

TEMARIO ORGANIZADO EN 5 BLOQUES INDEPENDIENTES

BLOQUE 1. Psicología Evolutiva / Psicología y Teoría del Aprendizaje (15 temas).

BLOQUE 2. Organización Educativa / Diversidad (25 temas).

BLOQUE 3. Teoría del Currículo (15 temas).

BLOQUE 4. Orientación (12 temas).

BLOQUE 5. Institución Educativa (12 temas).

Para conocer los temas del Temario de Oposición incluidos en cada Bloque puede solicitar información detallada en el Colegio de Doctores y Licenciados.

BLOQUE 6. Aptitud Pedagógica: Teoría y Práctica en la elaboración de la programación y unidades didácticas. Técnicas de exposición oral. Prácticas de defensa ante el Tribunal.

Formación Presencial y online.
Atención individualizada

Profesorado: Catedráticos, doctores y licenciados procedentes de la Universidad y de la Educación Secundaria, con amplia experiencia docente y en Tribunales.



COLEGIO OFICIAL DE
DOCTORES Y LICENCIADOS EN
FILOSOFÍA Y LETRAS
Y EN CIENCIAS
DE LA COMUNIDAD DE MADRID
Colegio Profesional de la Educación

más información

<http://www.cdlimadrid.org/curso-preparacion-oposiciones/>



COLEGIO OFICIAL DE
DOCTORES Y LICENCIADOS EN
FILOSOFÍA Y LETRAS
Y EN CIENCIAS
DE LA COMUNIDAD DE MADRID
Colegio Profesional de la Educación

PREPARACIÓN DE OPOSICIONES

CUERPOS DE EDUCACIÓN:
SECUNDARIA
ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS (EOI)
EDUCACIÓN PRIMARIA
EDUCACIÓN INFANTIL

PREPARACIÓN
PARA EL ACCESO A LA
FUNCIÓN PÚBLICA DOCENTE

más información en:

www.cdlnmadrid.org
[cursos@cdlnmadrid.org](mailto: cursos@cdlnmadrid.org)

MATRÍCULA

Inscripción gratuita. Ya se puede
inscribir a través de la web
del Colegio Profesional de la
Educación (www.cdlnmadrid.org) o
personalmente en la Secretaría del
mismo.

Fuencarral, 101. 3.ª planta | www.cdlnmadrid.org | Tel.: 91 447 14 00

PREPARACIÓN DE OPOSICIONES GEOGRAFÍA E HISTORIA 2018

**El CDL le ayuda a preparar
sus oposiciones.**

Organizado en cuatro bloques:
Se puede matricular en todos o elegir el que quiera.

BLOQUE 1. Geografía.

BLOQUE 2. Arte.

BLOQUE 3. Historia.

BLOQUE 4. Teoría y práctica en la elaboración de la
programación y unidades didácticas, téc-
nicas de exposición oral para su defensa
y actualización de legislación educativa.

Duración: de octubre a mayo

Información: Tel.: 91 447 14 00 / www.cdlnmadrid.org

más información y matrícula:

http://www.cdlnmadrid.org/curso-preparacion-oposiciones/

Somos un equipo de catedráticos y
profesores de Secundaria y Universidad con
experiencia en Tribunales.

¡Es su momento!



COLEGIO OFICIAL DE
DOCTORES Y LICENCIADOS EN
FILOSOFÍA Y LETRAS
Y EN CIENCIAS
DE LA COMUNIDAD DE MADRID
Colegio Profesional de la Educación