



SALON DE LA REINA ISABEL DE BRAGANZA.

VELAZQUEZ



Las visitas escolares al Museo del Prado

Javier Arnaldo

En su discurso de 1899 en el Museo del Prado con motivo de la inauguración de la Sala Velázquez, el paisajista Aureliano de Beruete deslizó una afirmación que por entonces aún tenía pendiente normalizarse: «un museo es ante todo un establecimiento docente»¹. Dirigía por entonces la pinacoteca Luis Álvarez Catalá, de profesión artista pintor, al igual que todos sus predecesores y su sucesor en el cargo, José Villegas, compartida también con los más frecuentes usuarios del Museo en la centuria, los «copiantes». La disposición de la Sala Velázquez, hito en la historia de la museografía del Prado por responder a criterios completamente novedosos en relación con lo anteriormente conocido, se había confiado al propio Aureliano de Beruete, prestigiado por sus valiosos estudios sobre el pintor de *La rendición de Breda*.

1. Aureliano de Beruete, *Discurso leído en la solemne inauguración de la Sala Velázquez del Museo Nacional de Pintura y Escultura el día 6 de junio de 1899*, Madrid, Hijos de M. G. Hernández, 1899, pág. 10.



Portada del opúsculo con el discurso de Aureliano de Beruete, leído el 6 de junio de 1899 con motivo de la inauguración de la Sala Velázquez del Museo Nacional de Pintura y Escultura, Madrid, Imprenta de los Hijos de M. G. Hernández, 1899. Residencia de Estudiantes, Madrid.

Hasta que en 1918 fuera nombrado director Aureliano de Beruete y Moret, hijo del primero, no llegó a darse solución a la continuidad de los pintores como encargados de regentar el Museo. La función social del Prado, muy limitada a lo largo de decenios, cobró relieve bajo la dirección de Beruete. En el reglamento de 1920, que él impulsó, recibe exactamente su nombre el Museo Nacional del Prado, a la vez que, entre otras cosas, se menciona de forma expresa a «los maestros y directores de los establecimientos de enseñanza» para que a ellos y a sus alumnos se les facilite «gratuitamente un billete»². Esa voluntad elocuentemente especificada de servicio al

². *Reglamento del Museo Nacional del Prado. Aprobado por S. M. en 14 de mayo de 1920*, Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1920, pág. 38, art. 49.

enseñante era signo del entonces incipiente aperturismo social. Se dotaba de sentido práctico a la definición del museo como «establecimiento docente», mediante la cual Aureliano de Beruete el viejo había instado a la concepción de un Prado museográficamente instructivo, apto para «facilitar el estudio ordenado»³ de autores y escuelas artísticas. Y llama poderosamente la atención que esos signos de modernización institucional reconocibles en la gestión política del Prado hacia 1920, y en sus innovaciones museográficas, vinieran precedidos ni más ni menos que por cuarenta largos años de experiencia en visitas escolares a la pinacoteca implementadas expresamente por Manuel B. Cossío. De éste había sido educando Aureliano de Beruete y Moret. «¡Cuántas veces, siendo él niño y muchacho, habremos recorrido juntos, en grupo escolar, el, entonces más solitario que ahora, Museo del Prado!»⁴, escribió Cossío tras el fallecimiento del joven Beruete en 1922. Las fórmulas con que la Institución Libre de Enseñanza entendió para sus alumnos el buen aprovechamiento del Museo de forma sostenida desde finales de la década de 1870 adquirieron un valor ejemplar para la pinacoteca madrileña en muy diversos ámbitos en el momento de su modernización.

El orden de los factores se presentó justo a la inversa en otra experiencia pionera bien conocida de visitas escolares

3. Aureliano de Beruete, *Discurso leído en la solemne inauguración de la Sala Velázquez...*, cit., pág. 10, nota 1.

4. Manuel B. Cossío, «Prólogo» a Aureliano de Beruete y Moret, *Conferencias de arte*, Madrid, Blass, 1924, pág. IX.

a pinacotecas: la impulsada por Alfred Lichtwark en la Kunsthalle de Hamburgo. Corresponde, así pues, la comparación. Desde su nombramiento como director de la Kunsthalle en 1886, Lichtwark —quien, como Cossío, aunaría las condiciones de historiador del arte, educador y museólogo— puso en marcha programas de visitas escolares en ese museo. Éstas llamaron la atención de la organización de maestros *Lehrervereinigung der künstlerischen Bildung in der Schule*, que lo instó en 1896 a sistematizar metódicamente la dinámica de esas visitas para provecho de terceros. En el invierno de ese año, Lichtwark trabajó regularmente con un grupo de niñas de catorce años, de cuya experiencia deriva el libro *Ejercicios en la apreciación de obras de arte*. Los criterios que ahí defendía contaron con el resorte de los maestros reformistas para su divulgación en la enseñanza escolar. Presentaba las «clases de percepción artística» como alternativa a la enseñanza pasiva de la historia del arte.⁵ Desde el discurso de su toma de posesión como director de la Kunsthalle de Hamburgo hasta su conferencia de 1903 en las Jornadas de Museos en Mannheim, titulada *Los museos como establecimientos educativos*⁶, y en tantos escritos, Lichtwark abogó por la comprensión del museo no como institución que se limitara a aguardar las atenciones del visitante, sino como instituto activamente comprometido con la sociedad en la

5. Véase Alfred Lichtwark, *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken*, Berlín, Bruno Cassirer, 1906, pág. 15. La primera edición del manuscrito se publicó en Hamburgo, Kunsthalle, 1897.

6. Alfred Lichtwark, *Erziehung des Auges. Ausgewählte Schriften*, edición de Eckhard Schaar, Frankfurt, Fischer, 1991, págs. 43-47.



Cuadros del Greco en la Galería Central del Museo del Prado. Fotografía de Joseph Jean Marie Lacoste Borde. Museo Nacional del Prado, Madrid.

formación. Tanto Cossío como Lichtwark tomaron muy en consideración el entendimiento del museo que se introdujo con la experiencia de vocación social del South Kensington Museum, cuya capacidad de irradiación, compañera también de la fortuna crítica de John Ruskin, afectó a los criterios de la museología, lo mismo que a los pedagógicos, en muchos lugares, particularmente en las ciudades que se dotaron de museos de artes industriales. La incidencia de Lichtwark en la Kunsthalle se distingue de la de Cossío en el Museo del Prado, claro está, en que éste careció de responsabilidades en el establecimiento que acogió sus visitas; ejerció sobre él a la larga, sin embargo, una autoridad intelectual poderosa.

La atención a la museología formaba parte de los propósitos prioritarios de las visitas escolares institucionistas. Así lo expresaba Cossío en 1889: «Con respecto al Museo, el maestro procurará dar a conocer los dos fines capitales que cumple: uno, el de servir para la educación artística y del sentido estético; otro, el de conservar los materiales con los que ha de hacerse la historia de aquel arte»⁷. El contacto con los «materiales» comprendía asimismo el aprecio de las posibilidades del museo que los había convertido en patrimonio público, como lugar de comunicación de sus valores e historia. Y, en este sentido, abundan las reflexiones en los escritos de Cossío acerca del compromiso del museo para la «dignificación» de sus

7. Manuel B. Cossío, «Los alumnos de las escuelas de Madrid en el Museo de Pintura. Consejos prácticos para hacer una excursión», *BILE*, año XIII, núm. 286, 1889, pág. 6.

«tesoros», correlativas a objetivos de conocimiento que se planteaban sus visitas escolares. La dinámica seguida por éstas, bien con el propio Cossío como maestro, bien con otro profesor, pretendía que los alumnos descubrieran las aptitudes de la obra de arte para presentarse al observador como un todo significativo, identificaran motivos y atendieran a componentes formales determinantes, aspectos técnicos, órdenes de clasificación y otros factores, sin excluir, desde luego, la oportunidad de hacerse con rudimentos histórico-artísticos⁸ y de tomar conciencia de la responsabilidad patrimonial de la institución que visitaban. Por supuesto, los objetivos se adecuaban a las diferentes franjas de edad de los grupos de alumnos, entre los que se encontraban niños de parvulario⁹. Y al tratarse también de visitas que se produjeron a lo largo de décadas, con desigual frecuencia, sus finalidades se diferenciaron paulatinamente. Desde la década de 1880 estaban ya previstas para el ciclo escolar primario de los alumnos de la Institución Libre de Enseñanza al menos dos visitas al Museo del Prado, idénticas a las «tres horas» de iniciación a una historia de la pintura cuyo conocimiento había de partir del contacto real con los objetos artísticos. «Jamás puso en manos de los niños libros de arte»¹⁰, corrobora

8. Véase María Rosario Caballero, *Inicios de la Historia del Arte en España. La Institución Libre de Enseñanza (1876-1936)*, Madrid, CSIC, 2002, págs. 185-216.

9. Cfr. Manuel B. Cossío, «Conferencias normales sobre la enseñanza de párvulos. La enseñanza del arte», *BILE*, año IX, núm. 211, 1885, págs. 348-352; y año X, núms. 217 y 220, 1886, págs. 57-62 y 100-101, respectivamente.

10. Joaquín Xirau, *Manuel B. Cossío y la educación en España*, Barcelona, Ariel, 1969, pág. 193.



Fragmento del cuadro de Joachim Patinir *El paso de la laguna Estigia*, de la colección del Museo de Prado, y primera página del artículo de José Moreno Villa «Patinir. Una lección en el Museo del Prado», publicados en el número de la revista *Residencia* de diciembre de 1932.

su discípulo Joaquín Xirau, por entender, como después lo hicieron Lichtwark y otros, que un aprendizaje de la historia del arte no basado en la experiencia directa de las obras sólo podía tenerse por nocivo.

Entre los reformadores de la enseñanza que confirieron una importancia fundamental a la educación estética como paradigma de la formación integral del enseñando destaca absolutamente Cossío, qué duda cabe, por haber incidido muy tempranamente con sus propuestas de visitas a museos de arte, y de modo paradigmático con los programas dirigidos al Museo del Prado. Formaron parte de lo que denominó «visitas instructivas», sobre cuyos

P A T I N I R

UNA LECCIÓN EN EL MUSEO DEL PRADO

POR JOSÉ MORENO VILLA

Siguendo la tradición de cursos anteriores, los Residentes realizan en el presente una serie de visitas al Museo del Prado bajo la dirección de Don José Moreno Villa, "miembro" de la Residencia. Las siguientes notas responden a las explicaciones que ilustraron la segunda visita de este Curso.

Os repito que no sigo en sus líneas la historia de la Pintura, porque faltan elementos importantes para ello en este Museo; pero confío en que con lo apuntado aquí podáis distinguir de épocas, escuelas o grupos nacionales y autores.

Flamenco es este pintor de quien nos toca hoy hablar. Y, sin embargo, muy distinto de los maestros visitados en las salas flamencas anteriores.

Veamos lo que tiene de común con ellos y lo diferencial.

Su minuciosidad.

En primer término señalemos su cuidado exquisito, su análisis minucioso de los objetos. Las peñas de estos paisajes, por ejemplo, son tan analíticas, tan detalladas como puedan serlo las piedras finas que fingieron los primeros grandes pintores flamencos, los Van Eyck. Esto significa que sigue la tradición de ellos. Pero veamos en seguida las diferencias.

El motivo azul.

Diferencias de color, de composición y de espíritu. Es evidente que aquí se logra una mayor unidad de color, y es evidente también que hay una mayor unidad de composición. De ninguno de los primitivos vistos anteriormente podemos decir que tenían un color dominante, un color que constituya como en música un motivo conductor, de enlace o de unión. De Patinir podemos decirlo: es el azul. Es el maestro de los azules. De ninguno de aquéllos podíamos decir tampoco que sus composiciones eran a base de un solo concepto compositivo. En Patinir este concepto es el paisaje. Y por esto se puede decir que es el primer gran paisajista.

Un flamenco del XVI.

Con esto nada más le tenemos clasificado como flamenco, pero del XVI. En el XV no hay tanta unidad de color ni de composición. Para los pintores del XV todos los elementos son pocos y de aquí su amontonamiento y abigarramiento. En el XVI hay más amplitud, más espacio para todo, más claridad

y unidad. No alcanzan estos hombres nórdicos la grandeza de masas que los renacentistas italianos del cuatrocientos, ni la desventolura, pero les ganan en jugosidad pictórica.

No le interesan las figuras humanas.

Patinir —diría el Greco— es más pintor que Miguel Ángel. No será tan gran dibujante, pero es más pintor. A Patinir no le interesan las figuras humanas; las mejores de sus cuadros están pintadas por Quintín Metsys, o por Joos v. Cleve, compañeros suyos. El es paisajista. A Miguel Ángel, en cambio, le apasiona la forma humana como a un griego.

Parecerá caprichoso emparejarlo con Miguel Ángel; pero hago esto para acusar mejor las características nórdicas del Patinir.

Patinir es todo paisaje.

Patinir es todo paisaje. Su espíritu es paisaje. Es río, y roca, y arboleda, y prado, y horizontes, y celajes dramáticos. Es espíritu viajero, errabundo, que se complace en la humedad, en la oscuridad, en el patetismo de los elementos que circundan al hombre. No importa ignorar su biografía. Aunque existieran o aparecieran cartas suyas y en ellas se mostrase escéptico, libertino o con cualquier otro acento de frivolidad, estos cuadros que tiene en el Prado —que son casi entera su obra— nos revelarían la faceta secreta y patética de su alma. Porque el arte verdadero tiene mucho de confesión. Y de la mejor, de la impensada, de la que dice el sujeto sometido al análisis psíquico de Freud. En nuestro color favorito se revela sin querer la tónica de nuestro ánimo. Y así en los elementos que elegimos para nuestras composiciones.

Los cielos de Patinir.

Los cielos de Patinir son muy elocuentes y personales en este sentido. Sus nubes son dramáticas. Recordad las de un primitivo cualquiera. Volved

resultados reportó en 1880 en el Congreso Internacional de la Enseñanza de Bruselas,¹¹ para admiración de sus colegas reformistas en toda Europa. Muy diversos testimonios nos confirman la riqueza formativa de esas visitas.¹² Pero, además de su rendimiento en el propio reformismo pedagógico, es imposible soslayar la importancia que tuvo para la museología española la experiencia que Cossío hizo de la institución de referencia para la historia de las bellas artes, el Museo del Prado. Manifestó en completa soledad en 1884 su entendimiento del museo como establecimiento susceptible de adecuarse a un sentido pedagógico integral, del que carecía absolutamente:

Los museos de bellas artes se han considerado hasta aquí sólo bajo dos aspectos; o bien como destinados a la contemplación y puro goce estético, o dedicados exclusivamente al aprendizaje especial del artista, pero nunca como centros donde la educación artística, no la particular, sino la general del hombre, tanto bajo el punto de vista de la inteligencia como del sentimiento, debe desenvolverse. Con decir que la enseñanza del arte no tiene todavía cabida en ningún programa oficial de segunda enseñanza en Europa, y con recordar las protestas que contra su introducción en el de las escuelas se levantaron por la mayoría de los maestros, que podríamos llamar

11. Véase Manuel B. Cossío, «¿Cómo se deben practicar las excursiones escolares?» (1880), recogido en *El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos*, edición de Eugenio Otero Urtaza, Madrid, Biblioteca Nueva/Ministerio de Educación y Ciencia, 2007, págs. 97-108.

12. Cfr., por ejemplo, José Moreno Villa, «Cossío y el arte», *Revista de Pedagogía*, año XIV, núm. 165, 1935, págs. 402-405; y Juan Uña, «El Señor Cossío», *BILE*, año LIX, núm. 905, 1935, págs. 193-196.

conservadores, en nuestro último Congreso Pedagógico se explica con facilidad por qué los museos no están organizados, por decirlo así, pedagógicamente. La necesidad no se ha sentido hasta ahora, y si la función no existe, natural es que falte también el órgano encargado de realizarla.¹³

Las «visitas instructivas» sirvieron, desde luego, a los requerimientos formativos de la Institución Libre de Enseñanza, pero, por múltiples testimonios del propio Cossío, sabemos que quisieron presentarse como un modelo de actuación pedagógica que pudiera extenderse a otros centros educativos, como luego propondrá también el Instituto-Escuela. Tampoco su demanda de la museografía propia de una *galleria progressiva*, apta para un mejor entendimiento histórico-artístico, quedó sin efecto en el Museo del Prado. Pero, más allá, y en concreto para el aprovechamiento social del Museo, sus visitas establecerán fórmulas de aproximación a las colecciones de éste que avivarán una museología transformada, con fuerte impronta también en el público no escolar, y aún con mayor amplitud durante la Segunda República. Todo partía de la sencilla instancia a «observar la importancia y verdadera originalidad del Museo de Madrid»¹⁴ que Cossío había cursado a sus alumnos.

13. Manuel B. Cossío, «Algunos vacíos del Museo del Prado», *BILE*, año VIII, núm. 177, 1884, pág. 188.

14. Manuel B. Cossío, «Los alumnos de las escuelas de Madrid en el Museo de Pintura. Consejos prácticos para hacer una excursión», *BILE*, año XIII, núm. 277, 1889, pág. 22.