



Trabajo Fin de Grado

Iconografía musical: una aplicación en Primaria.

Autor

Carlos Castillo García

Director

Susana Sarfson Gleizer

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2015

Índice.

1. Resumen y palabras clave.	4
2. Justificación y objetivos de este trabajo.	5
3. Estado de la cuestión.	6
3.1. Iconografía e Iconología.	6
3.2. Iconografía musical.	8
3.3. Vigotsky. <i>La imaginación y el arte en la infancia</i>	8
3.3.1. Capítulo 1.	9
3.3.2. Capítulo 2.	11
3.3.3. Capítulo 3.	14
3.3.4. Capítulo 4.	15
3.3.5. Capítulo 5.	18
3.3.6. Capítulo 6.	20
3.3.7. Capítulo 7.	30
3.3.8. Capítulo 8.	33
4. Pedagogos importantes. Metodologías.	38
4.1. Jaques-Dalcroze.....	38
4.2. Carl Orff.	43
4.3. Zoltan Kodály.	45
5. Parte creativa.	46

5.1.	Obas de arte y fichas de las técnicas empleadas en su reelaboración. ..	46
5.1.1.	Apolo tocando el laúd.	47
5.1.2.	Los ángeles músicos de la Iglesia de San Miguel de Daroca.	52
5.1.3.	Bodegón con un violín, una flauta dulce, libros, un portfolio de partituras, melocotones y uvas en una mesa.	57
5.1.4.	Los tres músicos.	62
5.1.5.	El viejo guitarrista.	68
5.1.6.	Instrumentos musicales.	73
5.1.7.	Músico.	78
6.	Conclusiones.	83
7.	Referencias bibliográficas.	84

Iconografía musical: una aplicación en Primaria.

- Elaborado por Carlos Castillo García.
- Dirigido por Susana Sarfson Gleizer.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Septiembre del año 2015.

Resumen

Este trabajo de fin de grado almacena muchas horas de trabajo, esfuerzo e ilusión. “Iconografía musical: una aplicación en primaria”, es un documento que trata de vincular las asignaturas de Música y Plástica, que actualmente se recogen en Educación Artística, a través de un trabajo integrador que gira en torno a la iconografía musical en el ámbito escolar. En él, aparecen una serie de conceptos básicos que ayudan a entender el significado de iconografía musical. También, un resumen capítulo a capítulo de la obra de Lev Semenovich Vigotsky “La imaginación y el arte en la infancia”, que examina el desarrollo de la imaginación artística en la infancia. Además, recopila los aspectos más destacados de la vida y metodología de tres grandes pedagogos como Jaques-Dalcroze, Carl Orff y Zoltan Kodály. La parte creativa de este trabajo incluye una serie de obras de arte de diferentes épocas y una serie de actividades propuestas para la reelaboración de estas obras en los diferentes ciclos de educación Primaria. La reelaboración de los cuadros es propia y viene reflejada en imágenes. Por último, se recogen las conclusiones finales y las referencias bibliográficas.

Palabras clave

Iconografía musical, Iconografía, Iconología, Educación artística, ámbito escolar.

JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS.

En la escuela primaria, actualmente en el currículum, el área de Educación Artística (RD 126/2014, BOE del 28 de febrero de 2014) tiene dos partes que corresponden a música y plástica, y aunque está prevista la presencia de un docente especialista en música, el maestro generalista tiene que tener recursos para trabajar ambas; por eso, este trabajo busca compaginarlas.

Así, este documento persigue el objetivo de vincular música y plástica a través de un trabajo integrador que gire en torno a la iconografía musical.

Lo que pretendo conseguir es recoger, mediante la iconografía musical, contenidos y aspectos importantes del área de Educación Artística: Música y Plástica, buscando una aplicación en el ámbito escolar. Gracias a la iconografía musical podemos, analizando las obras de arte, conocer muchos datos de la música en las diferentes épocas y como ha sido su evolución tanto en un marco estrictamente musical como en el social. Este trabajo alberga una serie de conceptos e ideas que son fundamentales para entender qué es la iconografía musical y qué puede aportar en la vida educativa. También se ofrece una serie de ideas y actividades que se llevan a cabo con una muestra de obras de arte que pueden trabajarse en la escuela en los distintos ciclos de Primaria. Además se presentan experiencias y vivencias propias, de estas obras mencionadas, mediante actividades desarrolladas con diversas técnicas.

Para finalizar, este trabajo recoge cierta bibliografía relacionada con la iconografía y la iconología, la iconografía musical y aspectos de las áreas de Música y Plástica en la educación escolar.

ESTADO DE LA CUESTIÓN.

Concepto de iconografía e iconología.

La música y la plástica son dos aspectos importantes para el desarrollo y la educación de un niño. Ambas están presentes en la vida de estos. Hay madres que durante sus embarazos ponen música para favorecer respuestas positivas en el feto, como estimular la frecuencia cardíaca o activar millones de células cerebrales. También la plástica está muy presente durante los primeros años de vida de un niño. En muchos casos la plástica aparece desde incluso antes del dominio del lenguaje hablado, convirtiéndose en un poderoso medio de comunicación. Por tanto, la música y la plástica van mucho más allá del mero entretenimiento, es una forma de expresión que hay que trabajarla y educar y el mejor lugar para ello es la escuela.

En este trabajo, voy a hablar sobre la iconografía musical, que es un concepto que aborda estos dos aspectos (música y plástica). La iconografía musical contempla el análisis de cualquier tipo de representación plástica (plana o con volumen) donde el motivo que se represente tenga una referencia musical.

Pero antes de entrar en profundidad en el tema de la iconografía musical, hay que diferenciar dos conceptos que guardan una estrecha relación y que son indispensables en esta temática, estos conceptos son iconografía e iconología. Iconografía e iconología, frecuentemente son utilizados como sinónimos en la terminología no académica. No obstante sus orígenes intelectuales y sus bases epistemológicas son diferentes. Son dos términos que cobran sentido en función de un método de estudio de las obras de arte a lo largo de la historia, es decir, se trata del estudio de las imágenes como una parte y como un modo de entender y practicar la Historia del Arte.

El término iconografía deriva del griego y significa propiamente descripción y clasificación de las imágenes. “La iconografía es la disciplina que nos permite conocer el contenido de una figuración en virtud de sus caracteres específicos y su relación con determinadas fuentes literarias.” (García Mahiques, 2008). La iconografía planteada como disciplina de la descripción y la clasificación de las imágenes, se manifiesta por primera vez en el campo de la arqueología. Así se puede apreciar en las primeras publicaciones, entre las que destacan las *Illustrium Imagines* de Giacomo Mazzocchi (1517), que dio a conocer retratos de personajes antiguos a partir de su propia colección numismática. Siguen *Inlustrum virorum* de Achilles Statius (1569), la *Iconografía* de

Giovanni Antonio Canini (1669), y las Immagini del anticuario J.F.B. Belleri (1685). Todas estas obras se caracterizan por ser manuales para la clasificación de piezas arqueológicas, y por lo tanto convierten la iconografía en una disciplina auxiliar de la arqueología.

La segunda mitad del siglo XIX y los inicios del siglo XX son posiblemente los momentos de mayor desarrollo de esta concepción de la iconografía como ciencia auxiliar, no solo de la arqueología, sino de la historia en general. Es especialmente en el ámbito de la Antigüedad clásica y romana donde la iconografía desempeña un papel importante en el ordenamiento del conjunto de obras por temas o por tipos iconográficos o por diferentes aspectos en relación con el significado de la figuración.

Pero el desarrollo de la iconografía corresponde al ámbito de la tradición cristiana, en la cual hay que situar las imágenes y la definición de los tipos iconográficos por un lado, y por otro el conjunto de estudios vinculados a la Arqueología cristiana.

La palabra iconología también proviene del griego, pero su significado está más relacionado con palabras como revelación, discusión, razonamiento, juicio, o bien con verbos como reflexionar, inferir, juzgar, opinar, etc. De este modo, el término deriva hacia lo conceptual y especulativo, aunque sin abandonar el carácter descriptivo. En suma, equivale a interpretar, convirtiéndose en la disciplina cuyo cometido propio es la interpretación histórica de las imágenes, es decir la comprensión de éstas como algo que se relaciona con situaciones y ambientes históricos en donde tales imágenes cumplieron una función cultural concreta. (García Mahiques, 2008).

Los vocablos describir e interpretar, definen a la par que diferencian, la iconografía de la iconología. G.J. Hoogeweert, un estudioso de la iconografía cristiana, en el Congreso Internacional de Oslo de 1928 apostaba por un desarrollo de la iconografía, que necesariamente había de llevar a la iconología. Afirmaba así:

La iconografía por sí sola no debería intentar interpretar el testimonio y el valor espiritual de las obras de arte. La iconografía es descriptiva, pero no tiene la misión de ser profundizadora. Corresponde a la iconología la tarea de ofrecer la exégesis de las manifestaciones artísticas, que por otra parte para la propia iconología no

son nunca exclusivamente artísticas. La iconología bien concebida toma como referencia la iconografía bien ejercitada... Así pues la iconografía se ocupa de observar ante todo las descripciones analíticas y comparadas; la iconología, plantea el problema de su interpretación. Ocupándose más del contenido que de la materia de las obras de arte, tiene por objetivo abordar también la irrealidad, comprender el sentido simbólico, dogmático o místico, expresado en las formas figurativas. (1928, p. 57-58).

Concepto de iconografía musical.

Una vez que se ha concretado el significado de ambos conceptos, damos pie al que verdaderamente tiene peso en este trabajo, que es el de iconografía musical.

En la revista REDU, vol.13 (2), Mayo-Agosto 2015, la Profesora de la Universidad de Zaragoza, Susana Sarfson, recoge perfectamente el concepto de iconografía musical en su artículo “Iconografía musical y su didáctica: entre la mimesis y el símbolo en el contexto de la formación de maestros”. En este artículo dice así:

La iconografía musical, entendida como el estudio de las representaciones visuales de sujetos musicales (Randel, 2003), puede contribuir al estudio de los instrumentos musicales, de las prácticas interpretativas, de los roles sociales y culturales de la música y de los músicos y, en su contexto dentro del arte, al conocimiento de los estilos y épocas, de las técnicas de expresión plástica, así como a la comprensión global de las artes. La iconografía musical puede ser mimesis, al reflejar en forma verosímil las prácticas musicales de un época, o bien aludir en forma simbólica a ciertos conceptos, cuando se utilizan elementos musicales como medio de situar el mensaje visual en un universo alejado semánticamente de lo meramente icónico, pero con una vinculación en el plano de las ideas. (2015, vol.13)

Vigotsky. La imaginación y el arte en la infancia.

El punto que viene a continuación es un resumen, capítulo a capítulo, de la obra de Lev Semenovich Vigotsky “La imaginación y el arte en la infancia”. Esta obra examina el carácter y el desarrollo de la imaginación artística en el niño.

Capítulo 1. Arte e imaginación.

Llamamos tarea creadora a toda actividad humana generadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan únicamente en el ser humano.

Resulta ser que nuestro cerebro constituye el órgano que conserva experiencias vividas y facilita su reiteración. Pero si su actividad sólo se limitara a conservar experiencias anteriores, el hombre sería un ser capaz de ajustarse a las condiciones establecidas del medio que le rodea.

Junto a esta función mantenedora de experiencias pasadas, el cerebro posee otra función no menos importante.

Además de la actividad reproductora, es fácil advertir en la conducta del hombre otra actividad que combina y crea.

Toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que cree nuevas imágenes, nuevas acciones, pertenece a esta segunda función creadora o combinadora.

Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente.

A esta actividad creadora del cerebro humano, basada en la combinación, la psicología la llama imaginación o fantasía, dando a estas palabras, imaginación y fantasía, un sentido distinto al que científicamente les corresponde. Pero, a fin de cuentas, la imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación.

Todos los objetos de la vida diaria, sin excluir los más simples y habituales, viene a ser algo así como la imaginación cristalizada.

De ahí se desprende fácilmente que nuestra habitual representación de la creación no encuadra plenamente con el sentido científico de la palabra. Para el vulgo la creación es privativa de unos cuantos seres selectos, genios, talentos, autores de grandes obras de arte, de magnos descubrimientos científicos o de importantes perfeccionamientos

tecnológicos. Reconocemos y distinguimos con facilidad la creación en la obra de Tolstoi, Edison o Darwin, pero nos inclinamos a admitir que esa creación no existe en la vida del hombre del pueblo.

Entre las cuestiones más importantes de la psicología infantil y la pedagogía figura la de la capacidad creadora en los niños, la del fomento de esta capacidad y su importancia para el desarrollo general y de la madurez del niño. Desde la temprana infancia encontramos procesos creadores que se aprecian, sobre todo, en sus juegos. El niño que cabalga sobre un palo y se imagina que monta a caballo, la niña que juega con su muñeca creyéndose madre, niños que juegan a los ladrones, a los soldados, a los marineros. Son éstos, frecuentemente, un mero reflejo de lo que ven y escuchan de los mayores, pero dichos elementos de experiencia ajena no son nunca llevados por los niños a sus juegos como eran en la realidad. No se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con las aficiones y necesidades del propio niño.

En este caso se ve claramente la actividad combinada de la imaginación. Tenemos ante nosotros, una situación creada por el niño, todos los elementos de su fabulación, son conocidos por los niños de su experiencia anterior: de otro modo no los habría podido inventar; pero, la combinación de estos elementos constituye algo nuevo, creador, que pertenece al niño, sin que sea simplemente la repetición de cosas vistas u oídas.

El juego del animal es también, con frecuencia, producto de la imaginación dinámica. Sin embargo, estos embriones de imaginación creadora en los animales no pueden lograr, dadas las condiciones de su existencia, un desarrollo firme y estable; y, sólo el hombre ha podido elevar esta forma de actividad hasta su actual y verdadera dimensión.

Capítulo 2. Imaginación y realidad.

Cabe, sin embargo, interrogar: ¿Cómo se produce esta actividad creadora basada en la combinación? ¿De dónde surge, a qué está condicionada y a qué leyes se subordina en su desarrollo? El análisis psicológico de esta actividad pone de relieve su desmedida complejidad. En cada nivel de su crecimiento adquiere su propia expresión, a cada periodo infantil corresponde su propia forma de creación. Posteriormente no se compartimenta en la conducta del hombre, sino que se mantiene en dependencia inmediata de otras formas de nuestra actividad y, especialmente, de las experiencias acumuladas.

Para comprender mejor el mecanismo psicológico de la imaginación y de la actividad creadora con ella relacionada, es conveniente empezar explicando la vinculación existente entre la fantasía y la realidad en la conducta humana. La primera forma de relación de fantasía y realidad consiste en que toda elucubración se compone siempre de elementos tomados de la realidad extraídos de la experiencia anterior del hombre.

Cabañas sobre patas de gallina no existen mas que en los cuentos, pero elementos integrantes de esta imagen legendaria están tomados de la experiencia humana y sólo en su combinación interviene la fantasía, es decir, que su construcción no corresponde a la realidad.

Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación. Por eso, la imaginación del niño es más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia.

Precisamente toda fantasía parte de esta experiencia acumulada; mientras más rica sea esta experiencia, a igualdad de las restantes circunstancias, más abundante deberá ser la fantasía.

De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle bases suficientemente sólidas para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia el niño, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación.

De esta primera forma de relación de fantasía y realidad se deduce fácilmente cuán incorrecto es contraponerlas entre sí.

La segunda forma en que se vincula fantasía y realidad es ya más compleja y distinta, esta vez no se realiza entre elementos de construcción fantástica y la realidad, sino entre productos preparados de la fantasía y algunos fenómenos complejos de la realidad.

Estos frutos de la imaginación se integran de elementos elaborados y modificados de la realidad, siendo necesario disponer de enormes reservas de experiencia acumulada para poder construir con estos elementos tales imágenes.

En esto se manifiesta con extrema claridad la dependencia de la imaginación respecto a las experiencias anteriores.

Es precisamente esta vinculación del producto terminal de la imaginación con unos o con otros fenómenos reales lo que constituye esta segunda forma, más elevada, de enlace de la fantasía con la realidad

En tal sentido, la imaginación adquiere una función de mucha importancia en la conducta y en el desarrollo humano, convirtiéndose en medio de ampliar la experiencia del hombre que, al ser capaz de imaginar lo que no ha visto, al poder concebir basándose en relatos y descripciones ajenas lo que no experimentó personal y directamente, no está encerrado en el estrecho círculo de su propia experiencia, sino que puede alejarse mucho de sus límites asimilando, con ayuda de la imaginación, experiencias históricas o sociales ajenas. En esta forma, la imaginación constituye una condición absolutamente necesaria para casi toda función del cerebro humano.

Si en el primer caso la imaginación se apoya en la experiencia, en el segundo caso es la propia experiencia la que se apoya en la fantasía.

La tercera forma de vinculación entre la función imaginativa y la realidad es el enlace emocional, que se manifiesta de dos maneras: por una parte, todo sentimiento, toda emoción tiende a exhibirse en determinadas imágenes concordantes con ella, como si la emoción pudiese elegir impresiones, ideas, imágenes congruentes con el estado de ánimo que nos sometiera en aquel instante. De la misma forma como los humanos aprendieron hace mucho tiempo a manifestar mediante expresiones externas su estado anímico interno, también las imágenes de la fantasía sirven de expresión interna para nuestros sentimientos.

Las imágenes de la fantasía brindan también lenguaje interior a nuestros

sentimientos seleccionando determinados elementos de la realidad y combinándolos de tal manera que responda a nuestro estado interior del ánimo y no a la lógica exterior de estas propias imágenes.

Resulta una combinación de imágenes basada en sentimientos comunes o en un mismo signo emocional aglutinante de los elementos heterogéneos que se vinculan.

Es fácil comprender que la fantasía, movida por factor emocional tal como la lógica interna de los sentimientos aparecerá como el aspecto más interno, más subjetivo, de la imaginación.

Existe además una vinculación recíproca entre imaginación y emoción. Si en el primero de los casos antes descritos los sentimientos influyen en la imaginación, en el otro caso, por el contrario, es la imaginación la que interviene en los sentimientos. Podría designarse este fenómeno con el nombre de ley de la representación emocional de la realidad, cuya esencia formula Ribot de la manera siguiente:

Todas las formas de la representación creadora encierran en sí elementos efectivos.

Esto significa que todo lo que construya la fantasía influye recíprocamente en nuestros sentimientos, y aunque esa estructura no concuerde con la realidad, todos los sentimientos que provoque son reales, auténticamente vividos por el hombre que los experimenta. La imagen del bandido, fruto de la fantasía del niño, es irreal, pero el miedo que siente, su espanto, son completamente efectivos y reales para el niño que los experimenta. La base psicológica del arte musical radica precisamente en extender y ahondar los sentimientos, en reelaborarlos de modo creador.

Cuarta y última forma de relación entre la fantasía y la realidad. Consiste su esencia en que el edificio erigido por la fantasía puede representar algo completamente nuevo, no existente en la experiencia del hombre ni semejante a ningún otro objeto real; pero al recibir forma nueva, al tomar nueva encarnación material, esta imagen cristalizada, convertida en objeto, empieza a existir realmente en el mundo y a influir sobre los demás objetos. Dichas imágenes cobran realidad. Los elementos que entran en su composición son tomados de la realidad por el hombre, dentro del cual, en su pensamiento, sufrieron una compleja reelaboración convirtiéndose en fruto de su imaginación. Sentimiento y pensamiento mueven la creación humana. Es muy sencillo convencerse de esto en el ejemplo de la imaginación artística. De tales obras suele decirse que son sólidas no por su fuerza exterior sino por la verdad interna. Cualquier

autor de obra de arte, al igual que Pugachov, no combina en vano, sin sentido, las imágenes de la fantasía, aglutinándolas arbitrariamente unas sobre otras, de modo casual como en los sueños o en los delirios insensatos.

Capítulo 3. El mecanismo de la imaginación creadora.

Como se infiere de lo anteriormente dicho, la imaginación constituye un proceso de composición sumamente compleja. Lo que llamamos creación no suele ser más que un catastrófico parto consecuencia de una larga gestación.

Resulta así que los primeros puntos de apoyo que encuentra el niño para su futura creación es lo que ve y lo que oye, acumulando materiales de los que luego usará, para construir su fantasía. Sigue más adelante un proceso bastante complejo para elaborar estos materiales, cuyas partes fundamentales son la disociación y la asociación de las impresiones percibidas. Constituye un proceso de extraordinaria importancia en todo el desarrollo mental del hombre que sirve de base al pensamiento abstracto, a la comprensión figurada.

Saber extraer rasgos aislados de un complejo conjunto tiene importancia para todo el trabajo creador del hombre sobre las impresiones. Al proceso de disociación sigue el proceso de los cambios que sufren estos elementos disociados. Sirva de ejemplo de tales cambios interiores, el proceso de subestimación y sobrestimación de elementos aislados de las impresiones que revisten una importancia tan enorme para la imaginación en general y para la imaginación infantil en particular.

El afán de los niños por exagerar, lo mismo que el afán de los adultos, tiene una raíz interna muy honda, debida en gran parte a la influencia que nuestro sentimiento interno ejerce sobre las impresiones exteriores. El afán infantil de exagerar se refleja claramente en las imágenes de los cuentos.

En las ciencias -dice Ribot- la representación numérica no reviste la forma de delirio semejante. Y, finalmente, momento postrero y definitivo del trabajo previo de la imaginación, es la combinación de imágenes aisladas ajustándolas a un sistema, encajándolas en un cuadro complejo. Pero no termina en esto la actividad de la imaginación creadora, sino que, como apuntamos antes, el círculo de esta función se cerrará solamente cuando la imaginación se materialice o cristalice en imágenes

externas.

El análisis psicológico deberá en cada caso distinguir la creación espontánea en estos elementos primarios (...). Cualquier invención tiene así origen motriz; la esencia básica de la invención creadora resulta motriz en todos los casos.

Las necesidades y deseos nada pueden crear por sí solos, son meros estímulos, solamente resortes creadores. Ambas premisas son necesarias y suficientes para comprender la actividad de la imaginación y de todos los procesos que la integran.

Pueden surgir preguntas acerca de los factores de los que depende la imaginación. Es sencillo también comprender que depende de la capacidad combinativa ejercitada en esta actividad de dar forma material a los frutos de la imaginación; depende también de los conocimientos técnicos, de las tradiciones, es decir, de los modelos de creación que influyen en el ser humano. La obra creadora constituye un proceso histórico consecutivo donde cada nueva forma estará apoyada en las precedentes.

Capítulo 4. La imaginación del niño y del adolescente.

La actividad de la imaginación creadora resulta ser muy complicada y dependiente de toda una serie de los más diversos factores. De aquí se desprende claramente por qué esta actividad no puede ser idéntica en el niño y en el joven ya que todos estos factores adoptan aspectos distintos en las diferentes épocas de la infancia. Por ello, en cada período de desarrollo infantil, la imaginación creadora actúa de modo singular, concordante con el peldaño de desarrollo en que se encuentra el niño. Ya advertimos que la imaginación depende de la experiencia y la experiencia del niño se va acumulando y aumentando paulatinamente con profundas peculiaridades que la diferencian de la experiencia de los adultos. La actitud hacia el medio ambiente que con su sencillez y complejidad, con sus tradiciones y con sus influencias estimula y dirige el proceso creador, es también muy distinta en el niño. Son diferentes también los intereses del niño y del adulto y por todo ello se desprende que la imaginación del niño funciona de modo distinto que la del adulto.

¿En qué se diferencia la imaginación del niño de la del adulto y cuál es la línea principal de su desarrollo en la edad infantil? Existe aún el criterio de que la imaginación del niño es más rica que la del adulto, considerándose que la infancia es la

época en que más se desarrolla la fantasía y, según ello conforme crece el niño van en descenso su capacidad imaginativa y su fantasía.

Se basa este criterio en toda una serie de observaciones sobre la actividad de la fantasía. Los niños pueden hacer todo de todo, decía Goethe, y esta simplicidad, esta espontaneidad de la imaginación infantil, que ya no es libre en el adulto, suele confundirse con la amplitud o la riqueza de la fantasía del niño. Más tarde la creación de la imaginación infantil se diferencia clara y bruscamente de la experiencia del adulto, de lo que se deducía también que el niño vive más en el mundo de la fantasía que en el de la realidad. Son también notorios la inexactitud, la tergiversación de la experiencia real, la exageración, la afición por los cuentos y narraciones fantásticas características de los niños.

Pero esta afirmación no resiste el examen científico, pues sabemos que la experiencia del niño es mucho más pobre que la del adulto. La imaginación del niño, como se deduce claramente de esto, no es más rica, sino más pobre que la del adulto; en el proceso de crecimiento del niño se desarrolla también su imaginación, que alcanza su madurez sólo en la edad adulta.

Los frutos de la verdadera imaginación creadora en todas las esferas de la actividad creadora pertenecen sólo a la fantasía ya madura. Conforme se acerca la madurez comienza a madurar también la imaginación y, en la edad de transición, en los adolescentes a partir del despertar sexual, se unen el pujante impulso de la imaginación con los primeros embriones de madurez de la fantasía. Más adelante, los autores que han escrito acerca de la imaginación, aluden al estrecho vínculo entre el despertar y maduración sexual y el desarrollo de la imaginación.

Al analizar la imaginación creadora trazó Ribot la curva que se muestra y que refleja simbólicamente el desarrollo de la imaginación permitiendo comprender las peculiaridades de la imaginación infantil, la del hombre maduro y la del periodo transitorio a que ahora nos referimos. La ley primordial del desarrollo de la imaginación que refleja esta curva se formula así: la imaginación, en su desarrollo, atraviesa dos periodos separados por una fase crítica. La curva IM representa la marcha del desarrollo de la imaginación en el primer periodo. Sólo en el punto M coinciden ambas líneas del desarrollo de la imaginación y de la razón.

El lado izquierdo del diagrama muestra con claridad la peculiaridad de la imaginación en la edad infantil y que muchos investigadores confunden tomándola por riqueza imaginativa del niño. Siguiendo esta parte del dibujo se advierte fácilmente que en la edad infantil difiere mucho el desarrollo de la fantasía del desarrollo de la razón y que la relativa independencia de la imaginación infantil, su independencia respecto a la actividad de la razón, no es prueba de riqueza sino de pobreza de la fantasía infantil.

Los niños pueden imaginarse muchas menos cosas que los adultos, pero confían más en los frutos de su fantasía y la controlan menos, y por eso la imaginación en el sentido vulgar, corriente de la palabra, o sea, algo inexistente, soñado, es mayor en el niño que en el adulto. De todas las formas de enlace con la realidad que antes enumeramos, la imaginación del niño se encuentra a la altura de la del adulto solamente en la primera, es decir, en la realidad de los elementos con los que edifica. Posiblemente la raíz emocional real de la imaginación del niño sea tan fuerte como la del adulto; pero en lo que afecta a las otras dos formas de vinculación debe advertirse que se van desarrollando sólo con los años, muy lentamente, gradualmente.

La actividad imaginativa prosigue, pero previa transformación, adaptándose a condiciones racionales, por lo que ya no es pura imaginación, sino entremezclada. El caso más frecuente es que caiga la imaginación creadora. Efectivamente, allí donde se mantenga siquiera una ínfima parte de vida creadora, hay imaginación. Todo el mundo sabe que con la madurez suele descender la curva de la vida creadora. Es un período en el que tiene lugar hondo cambio en la imaginación pasando de subjetiva a objetiva. Es muy fácil ver que la actividad de la imaginación en el aspecto en que se manifiesta en el niño, en el adolescente, va desapareciendo, al advertir que, por lo general o en la mayoría de los casos, al llegar a esa edad, pierde el niño la afición al dibujo. Siguen dibujando algunos niños, generalmente superdotados o atraídos por circunstancias externas como pueden ser clases especiales de dibujo, etc. El niño empieza a criticar sus propios dibujos, los esquemas infantiles dejan de satisfacerle, le parecen demasiado subjetivos hasta llegar a cerciorarse de que no sabe dibujar y deja el dibujo. Análoga desaparición de la fantasía infantil vemos también en que el niño deja de interesarse por los juegos ingenuos de años anteriores, por los cuentos de hadas, por los cuentos en general. Todo este aspecto subjetivo anhela materializarse en forma objetiva: en versos, en cuentos, en todas las formas artísticas que el adolescente toma de la literatura de los

adultos que le rodean.

En esta época asoman con toda claridad dos tipos fundamentales de imaginación: plástica y emocional, o exterior e interior. La imaginación plástica emplea preferentemente impresiones exteriores, construye con elementos tomados del exterior; lo emocional, por el contrario, construye con elementos tomados de adentro. Podemos designar a una objetiva y subjetiva a la otra. La aparición de uno o de otro tipo de imaginación y su diferenciación gradual son características precisamente de esta edad.

En este sentido es preciso señalar también el doble papel que puede desempeñar la imaginación en la conducta del hombre: de modo idéntico puede acercar y alejar al hombre de la realidad. Estos lados peligrosos de la imaginación suelen manifestarse con mucha frecuencia en la edad de transición. La sombra de melancolía que cae sobre esta edad, este doble papel de la imaginación, hace de ella un proceso complicado, extremadamente difícil de asimilar.

En la edad infantil encontramos los llamados niños prodigio al demostrar, desde la edad temprana, rápida maduración de alguna capacidad especial.

Las peculiaridades típicas de la creación infantil se dan sobre todo en los niños normales, no en los niños prodigio, lo que no quiere decir que la capacidad ni el talento dejen de manifestarse en edades tempranas.

Capítulo 5. Los tormentos de la creación.

Crear es fuente de júbilo para el hombre, pero acarrea también sufrimientos conocidos con el nombre de los tormentos de la creación. Crear es difícil, la demanda creadora no siempre coincide con la posibilidad de crear y de aquí surge, como dice Dostoievski, la tortura de que la palabra no siga al pensamiento. Los poetas llaman a este sufrimiento, tormento de la palabra.

No existe en el mundo martirio mayor que el tormento de la palabra, en vano, a veces, labios enloquecidos exhalan gritos: en vano, a veces está el alma presta a arder de amor; es mísero y frío nuestro pobre lenguaje. El anhelo de transmitir en palabras los sentimientos o ideas que nos dominan, el deseo de contagiar con este sentimiento a los demás y, al mismo tiempo, la comprensión de la imposibilidad de poder hacerlo, suele aparecer reciamente expresado en la obra literaria de la juventud.

Nos detuvimos en esta cuestión no porque los agudos sufrimientos vinculados con la creación tuviesen alguna seria influencia en la suerte futura del adolescente en desarrollo. Consiste este rasgo en el afán de la imaginación por crear; y esto es la raíz auténtica y el principio motor de la creación. En virtud de los impulsos encerrados en ella, la imaginación tiende a ser creadora, es decir, activa, transformadora de aquello hacia lo que tiende su actividad. En este sentido Ribot compara con justeza la contemplación con la apatía. Para él esta incierta forma de la imaginación creadora es totalmente similar a voluntad impotente. Dice: La imaginación en la esfera intelectual corresponde a la voluntad en la esfera del movimiento... La imaginación creadora, en toda su forma trata exteriormente de afianzarse en actos que no existan tan sólo para su autor, sino también para todos los demás. La contemplación viene a equivaler a abulia y los soñadores son incapaces de manifestar imaginación creadora.

Si dividimos la ensoñación y la imaginación creadora como dos formas extremas y en esencia diferentes de la fantasía será claro que en general, la educación del niño en la formación de imágenes posee no sólo valor parcial de ejercitación y fomento de una función aislada cualquiera, sino que posee importancia total que se refleja en toda la conducta del ser humano.

Si tomamos en cuenta lo antes señalado, precisamente, que imaginación es impulso creador, estaremos de acuerdo con este planteamiento con que Ribot sella sus investigaciones:

Con su obra, la imaginación creadora penetra toda la vida personal y social, imaginativa y práctica en todos sus aspectos: es omnipresente.

Capítulo 6. La creación literaria en la edad escolar.

De todas las formas de creación, la literaria u oral es el arte más típico de la edad escolar. Sabemos que en la edad temprana, todos los niños pasan a través de varias etapas de dibujo, pues el dibujo es el modo de expresión típico de la edad preescolar particularmente. En esos años, les gusta a los niños dibujar, sin ser estimulados por los adultos; a veces basta el más simple estímulo para que el niño comience a dibujar.

Las observaciones demuestran que todos los niños dibujan y las etapas a través de las cuales pasan en sus dibujos son más o menos comunes para los niños de la misma edad. En esos años el dibujo es ocupación predilecta de los niños, pero al comenzar la edad escolar, empieza a disminuir su afición al dibujo y, en muchos, incluso en su mayoría, desaparece por completo de no ser estimulada. Evidentemente, existe cierta relación interior entre la personalidad del niño en esa edad y su afición al dibujo. Por lo visto, la concentración de las fuerzas creadoras del niño en el dibujo no es casual, sino porque es precisamente el dibujo lo que permite al niño de esa edad expresar más fácilmente sus inquietudes. Al pasar a otra fase de desarrollo, el niño se eleva a un escalón superior en su edad, transformándose y cambiando también el carácter de su obra creadora.

El dibujo queda atrás, como etapa ya rebasada y su lugar empieza a ser ocupado por el arte literario de expresión que domina sobre todo en el período de maduración sexual del adolescente. Algunos autores llegan incluso a suponer que sólo a partir de esa edad puede hablarse en propiedad de creación literaria en los niños. El niño pequeño, que empieza a ir a la escuela, no puede hacerlo aún y, por lo tanto, su creación tiene un carácter condicional y, en muchos aspectos sumamente ingenuo.

Hay un hecho básico que muestra de modo convincente que el niño debe crecer hasta alcanzar capacidad literaria. Para esto debe el niño acumular numerosas experiencias, debe lograr muy elevado dominio de la palabra, debe llevar su mundo interior a un grado altísimo de desarrollo. Este hecho a que nos referimos se cifra en el retraso en los niños del lenguaje escrito respecto del lenguaje hablado.

Qué monótonas, pobres de contenido y forzadas son las cartas de los escolares a sus padres ausentes y cuán vivos y ricos suelen ser sus relatos verbales cuando los padres regresan. Parece como si cuando el niño toma la pluma en la mano se frenase su mente, es como si le asustase el trabajo de escribir. Yo no sé qué escribir. No me viene nada a

la cabeza, suelen lamentarse los niños. Esta falta de correspondencia entre el desarrollo del lenguaje hablado y del lenguaje escrito se debe sobre todo a la diversidad de las dificultades que encuentra el niño para expresarse de palabra o por escrito; cuando el niño se enfrenta a una dificultad mayor, a una tarea más difícil se esfuerza por superarla, como si fuese mucho más pequeño.

Basta con complicar el trabajo del niño con la palabra -dice Blonski- plantearle alguna tarea difícil, por ejemplo, hacerle expresarse en el papel, y veremos inmediatamente que su lenguaje escrito es más infantil que su lenguaje hablado: aparecen en el papel palabras que no tienen relación, sueltas, con numerosos imperativos. Lo mismo puede verse completamente en todo; cuando el niño realiza algún esfuerzo mental difícil vuelve a sentir todas las peculiaridades de cuando era más pequeño. Lo mismo ocurre cuando el niño pasa del lenguaje oral al escrito. El lenguaje escrito le resulta más difícil porque tiene sus propias leyes, con frecuencia diferentes a las del lenguaje hablado, y el niño no domina aún bien estas leyes.

Frecuentemente estas dificultades que experimenta el niño al pasar al lenguaje escrito se justifican por causas internas más profundas. El lenguaje oral resulta siempre comprensible para el niño ya que surge de la comunicación viva con otras personas, constituye una reacción completamente natural, como el eco del niño a lo que se hace a su alrededor y atrae su atención. Al pasar al lenguaje escrito, mucho más condicional y abstracto, a veces no comprende el niño para qué es necesario escribir.

Esto se manifiesta sobre todo en los casos en que el niño escribe tareas sobre temas dados en la escuela. En la antigua escuela se impulsaba la actividad creadora literaria de los escolares en temas planteados por el maestro para componer, y se hacía que los niños desarrollasen por escrito estos temas ajustándose lo más posible al estilo literario de los mayores o al estilo de los libros que habían leído. Estos temas solían ser ajenos a la comprensión de los alumnos, no tocaban su imaginación, ni sus sentimientos. Se les mostraba a los niños ejemplos de cómo debían escribir y muy raramente el propio trabajo se relacionaba con algún fin comprensible para los niños, cercano a ellos y a su alcance. Los pedagogos que procedían de este modo orientaban mal la creación literaria del niño, mataban su belleza natural, la peculiaridad y el brillo del lenguaje infantil, dificultaban el dominio del lenguaje escrito como medio especial de expresar sus ideas, sus sentimientos, induciendo en los niños la jerga escolar -al decir de Blonski- que

aparecía inyectando mecánicamente en los niños el lenguaje artificial, libresco, de los mayores.

Por ello, es mucho más fácil desarrollar la afición literaria en el niño y se logra más éxito cuando se invita al niño a escribir sobre temática que comprenda en su interior, que le emocione y, especialmente, le estimule a expresar con palabras su mundo interno. Con mucha frecuencia el niño escribe mal porque no tiene de qué escribir.

Hay que habituar al niño -dice Blonski- a escribir sólo sobre lo que conoce bien, en aquello que ha meditado mucho y profundamente. Para hacer del niño un escritor es preciso imbuir en él fuerte interés hacia la vida que le rodea. El niño escribe mejor sobre aquello que más le interesa, sobre todo cuando lo conoce bien. Hay que enseñar al niño a no escribir nunca de lo que no sabe, de lo que no le interesa. Y, por cierto, hay maestros que proceden completamente al contrario, con lo que matan al escritor en el niño.

Por eso, aconseja Blonski elegir los tipos de obras literarias más adecuados para los niños tales como notas, cartas, pequeños relatos.

Si la escuela quiere ser pedagógica debe dar lugar precisamente a estas obras literarias. En la experiencia de despertar la afición a escribir entre los niños campesinos se advierte con palmaria claridad la marcha del proceso de la afición literaria en el niño, cómo se engendra, cómo se desarrolla y qué papel puede desempeñar en ello el pedagogo si desea ayudar al buen desarrollo de ese proceso. La esencia de este descubrimiento de Tolstoi se encierra en que supo advertir en la creación infantil rasgos propios exclusivamente de esa edad y comprendió que la verdadera tarea del educador no consiste en habituar apresuradamente al niño a expresarse en el lenguaje de los adultos, sino en ayudar al niño a elaborar y madurar su propio lenguaje literario. Al principio los niños se resistían a escribir temiendo que era superior a sus fuerzas y, entonces el propio Tolstoi se puso a escribir.

¿Cómo logró Tolstoi despertar en niños que hasta entonces, ignoraban por completo lo que era la creación artística, esta compleja y difícil forma de expresión? Los niños empezaron a crear colectivamente: Tolstoi les contaba y ellos repetían a su modo.

Los niños inventaban, creaban figuras de personajes protagonistas, describían su aspecto exterior, toda una serie de detalles, episodios aislados fijando todo ello en forma oral determinada y precisa.

Y en este ejemplo podemos ver cuán vigoroso era el sentido de la forma verbal en este niño que por primera vez abordaba la creación literaria.

Alterar el orden de las palabras viene a ser en el lenguaje artístico algo así como la melodía en la música o el dibujo en el cuadro. Y, al decir de Tolstoi, el sentido del dibujo verbal, el detalle pintoresco, el sentido de la medida, estaba altamente desarrollado en el niño.

En base a esta experiencia llegaba Tolstoi a plantear que, a su parecer, para educar al niño en el arte literario basta solamente con proporcionarle estímulo y material para crear. Y por eso, estoy convencido de que no debemos enseñar a escribir y componer sobre todo en poesía a los niños en general y a los niños campesinos en particular

Por muy aleccionadora que sea la experiencia de Tolstoi, se refleja en su interpretación la idealización de la edad infantil y la actitud negativa hacia la cultura y la creación artística que caracterizaban sus concepciones religiosas en el último período de su vida. Según los enfoques reaccionarios de Tolstoi:

La educación corrompe y no corrige al hombre; no se puede enseñar ni educar al niño por la sencilla razón de que el niño está más cerca que yo, más cerca que cualquier adulto, al ideal de armonía, verdad, belleza y bien hasta el cual, en mi orgullo, quiero elevarle

En este incorrecto enfoque de la perfección de la naturaleza del niño se encuentra el segundo de los errores que comete Tolstoi respecto a la educación. Se desprende fácilmente también de lo anterior, que, Tolstoi no hizo otra cosa con los niños campesinos que darles educación literaria. La comprensión justa y científica de la educación no consiste en modo alguno en inocular artificialmente en los niños, ideales, sentimientos o criterios que les sean completamente ajenos. La verdadera educación consiste en despertar en el niño aquello que tiene ya en sí, ayudarlo a fomentarlo y orientar su desarrollo en una dirección determinada. Eso es precisamente lo que hacía Tolstoi con los niños de su relato. En los niños abandonados y vagabundos se ve de modo más evidente cómo los niños escriben con más deseo cuando sienten la necesidad de escribir. En estos niños el arte de la palabra suele manifestarse sobre todo en forma de canciones entonadas por ellos mismos para reflejar todos los aspectos de su vida. Son por lo general tristes, melancólicas.

En los cantos de los niños vagabundos se refleja toda la negrura, toda la dificultad de

su existencia.

Hace algunos años se llevó a cabo una interesante experiencia intentando reunir relatos personales de los niños abandonados. Anna Grinber reunió 70 relatos escritos por niños abandonados de 14 a 15 años. En estos relatos, con excepción de los niños que no querían descubrirse del todo y permanecían herméticos o insinceros, se reflejaban los rasgos principales de toda obra semejante. Lo que se ha ido acumulando dentro, duele, quiere salir al exterior, exige ser expresado, anhela moderarse en palabras. Cuando los niños tienen de qué escribir, lo hacen con toda seriedad.

Pero la auténtica seriedad del lenguaje literario testimonia la necesidad apremiante de expresar en palabras, la brillantez y diversidad del lenguaje infantil, tan distinto del lenguaje literario estereotipado de los adultos, la sincera emoción y la concreción de las imágenes en estos cuentos recuerdan análogos rasgos en las narraciones de los niños campesinos de que hablaba Tolstoi. Es muy fácil comprender la relación existente entre el desarrollo de la creación literaria y la edad de transición. La destrucción del equilibrio anterior y la búsqueda de un nuevo equilibrio constituyen la base de la crisis que experimenta el niño al llegar a esa edad. Otros, por el contrario, consideran que esta crisis se basa en el poderoso auge de vitalidad que rodea en todos los sentidos el desarrollo del niño y que la crisis misma de esa edad no es sino un reflejo de ese impulso creador. Todo un mundo de internas vivencias, anhelos y aficiones se abre a esa edad; la vida interior se complica inmensamente en comparación con la infancia. Se comprende perfectamente así que los períodos críticos en la vida humana, períodos de transición y reconstrucción interna de la personalidad, suelen ser ricos en sentimientos vitales o reacciones emocionales. La segunda parte de la edad escolar es la época de la pubertad y constituye una crisis interna de transición en el desarrollo del niño, que se caracteriza por la agudización y una elevación de la excitabilidad de los sentimientos: como ya advertimos, el equilibrio entre el niño y el ambiente que le rodea queda roto en esta edad por la aparición de un factor nuevo y que hasta entonces apenas se había dejado notar.

De aquí la sobreexcitación emocional de esta etapa, que explica en cierto grado el hecho de que, al acercarse a ella, el niño sustituye al dibujo, que había sido la forma predilecta de su manifestación artística en la edad preescolar, por el arte de la palabra, ya que ésta le permite con mucha más facilidad que el dibujo, expresar sus más

complejos sentimientos, especialmente de carácter interno. Por eso, el dibujo infantil que corresponde plenamente al período de simple y sencilla relación del niño hacia el mundo que le rodea, es sustituido por la palabra como medio de expresión correspondiente a una actitud más honda y compleja hacia la vida, hacia sí mismo y hacia lo que le rodea.

Antes de la guerra, Guizet investigó la creación literaria de los niños en diversas edades. Los datos aducidos por Guizet muestran las variaciones en poesía y en prosa por los niños y las niñas de los temas principales según la edad. El mundo de la fantasía - señala Guizet- es pura poesía femenina que los muchachos ignoran.

Las muchachas de 9 años consagran precisamente a ese tema la mayor parte de sus composiciones y la mitad de los niños de 12 a 13 años también escriben sobre la naturaleza. Los niños alemanes y sobre todo, las niñas, dedicaban gran atención a los temas religiosos. No dejan de tener interés los datos en los cuales se comparan los temas y los enfoques de los niños en sus trabajos escolares y a su libre albedrío. Resulta que el mundo de la fantasía está representado en este tipo de creación por un coeficiente quince veces menor que el que le corresponde en los trabajos escolares. No coincide tampoco el estado de ánimo de los niños al dedicarse a estos dos tipos de creación: por ejemplo, en los trabajos escolares encontramos un coeficiente de temas tristes y serios cinco veces mayor que en los de fuera de la escuela. Los datos siguientes caracterizan las formas literarias que prevalecen frecuentemente en los escritos infantiles.

Esto último se explica porque, siendo la forma más natural, desde el punto de vista psicológico, de la creación infantil es la menos cultivada en la educación tradicional de los niños. No carecen de interés los datos referidos a la forma gramatical y al volumen de las composiciones infantiles, que va creciendo con la edad. Al analizar la obra literaria de los niños, llegó Shíserson a la conclusión de que ni el drama ni el verso constituyen la forma natural de la creación infantil, y a su parecer, si ambas formas se encuentran en las producciones literarias de los niños es, fundamentalmente por la influencia de condiciones ajenas. Por el contrario, la prosa es, según su parecer, lo más peculiar en el medio creador del niño. Sabida es la importancia que la mayor o menor riqueza de formas gramaticales que encontremos en su lenguaje, tiene en la apreciación de la expresión literaria de los niños. Desde hace tiempo, los psicólogos han diferenciado el lenguaje no gramatical del niño como una época especial en el

desarrollo de su lenguaje.

En realidad, la falta de formas gramaticales en el lenguaje muestra palmariamente que, en el pensamiento oral y en su representación faltan en el niño las indicaciones concernientes a la vinculación y las relaciones entre los objetos y los fenómenos porque, son precisamente las formas gramaticales las señales que reflejan estos vínculos y relaciones.

Una vez más advertimos por estos datos que en el niño aumenta el empleo de circunstancias determinativas, complementarias, de lugar, tiempo, etc. El desarrollo intelectual del niño -dice Vajterov- se caracteriza no sólo por la cantidad y la calidad de las imágenes, sino por la mayor cantidad y la calidad de las relaciones entre estas representaciones. Cuanto más desarrollado está el niño, tanto mayor es el número de representaciones e ideas que es capaz de agrupar en un conjunto armónico.

Todos los investigadores son unánimes en que, en su infancia temprana, los niños emplean con especial frecuencia los pronombres personales. Schlag decía a este respecto: Si los niños de 7 a 8 años suelen repetir por término medio unas cinco veces y media cada palabra, los pronombres personales de primera persona los emplean con frecuencia cien veces mayor -542 veces-, y los de segunda persona, 25 veces más -135 veces-. Gut señala que los niños de 4 a 6 años, cuanto más avanzados estén en su desarrollo, con mayor frecuencia recurren al empleo de oraciones subordinadas. El investigador austríaco Linke llegó a la conclusión de que si se comparase el lenguaje oral y escrito de los niños veríamos que a los 7 años escriben como podrían hablar a los 2 años, es decir, que el desarrollo del niño baja inmediatamente al pasar a una forma de expresión que le resulta más difícil. Es muy notable el hecho de que las composiciones de esos niños campesinos que admiraban a Tolstoi, no eran más que muestras de la expresión oral de esos niños: ellos hablaban y Tolstoi escribía grabando en sus notas todo el encanto del lenguaje hablado de los niños. En esos mismos relatos aparece ese aspecto de la inventiva infantil que algunos autores llaman sincretismo y que se manifiesta en que la obra creadora del niño no se diferencia rígidamente ni por los diversos tipos de arte ni por las formas distintas de la literatura: los elementos de poesía, prosa y drama se unen en un solo conjunto en la obra del niño.

El proceso de la creación infantil descrito por Tolstoi se acerca mucho por su forma al teatro. El niño no se limitaba a dictar su relato, sino que representaba el papel y

actuaba como un protagonista del mismo. En esta vinculación entre el lenguaje literario oral y el arte dramático, como veremos más adelante, reside una de las formas más originales y fecundas de la creación artística a esa edad.

En estas auténticamente vivas palabras del niño se refleja perfectamente su estado emocional.

Buzeman dedicó toda una investigación a estudiar en qué medida la actividad infantil se refleja en la obra literaria, determinando para ello un coeficiente especial de actividad que expresa la correlación entre las actividades y los valores cuantitativos que se encuentran en las composiciones orales y escritas de los niños. Este coeficiente resultó alcanzar su mayor altura a los 6 u 8 años entre los niños y entre los 3 y los 9 años entre las niñas. Algunos autores han calculado la cantidad de movimientos en los relatos infantiles, pudiendo servir de ejemplo de tales cálculos en diversos resúmenes donde se enumera la frecuencia de los objetos, acciones y peculiaridades que encontramos en los relatos de niños de diversas edades. Ciertamente hay que hacer aquí una advertencia respecto a la influencia del lenguaje de los adultos, de sus imágenes literarias, en el lenguaje de los niños. Sabido es en qué medida los niños suelen imitar y de aquí se comprende que la influencia del estilo literario libresco en los niños suele ser tan grande que opaca las auténticas peculiaridades del lenguaje infantil. Citaremos algunos ejemplos tomados de autobiografías de niños abandonados, por los que se ve la gran semejanza de su estilo con el del lenguaje hablado.

En este sentido, en general, cuanto más pequeño es el niño, tanto más refleja su idioma las peculiaridades del lenguaje infantil y se diferencia del hablar de los mayores. Citaremos como ejemplo dos pequeñas composiciones infantiles: una pertenece a un niño de 13 años, hijo de un obrero, otra a uno de 12, hijo de un tonelero.

En estos relatos destaca claramente el sincretismo de la creación infantil. En ellos la prosa se mezcla con el poema, algunas frases están rigurosamente medidas, otras se basan en el ritmo libre, es una forma todavía no diferenciada, semi-prosa, semi-verso, que suele darse con frecuencia en los niños de esta edad. Citaremos también un ejemplo puramente de prosa, escrito por un niño de 12 años hijo de obrero.

En este caso, la tarea prosaica: describir un paisaje de bosque, dictó al muchacho la forma prosaica del relato. Pero también temas emocionales que exaltan a los niños suelen ser expuestos por ellos en estilo reposado, de prosa, como este relato de un

incendio escrito por un muchacho de 12 años, hijo de obrero: Ya había anochecido, La trilladora sonaba aún y se percibían las voces de los hombres. Como ejemplo de creación colectiva infantil podemos mostrar el relato que figura en la exposición del Instituto de métodos de trabajos escolares en 1925/26, escrito por los alumnos del quinto grupo de una escuela de Moscú, cuyas edades oscilaban entre 12 y 15 años. Fueron 7 sus autores, de ellos 6 muchachas y un muchacho que se encargó del plan general y de la redacción del relato escrito sobre el tema: Historia del vagón número 1243 contada por él mismo, propuesto por iniciativa de los propios niños al estudiar la producción.

En esta obra infantil colectiva se reflejaron todos los rasgos principales de la creación infantil literaria: fantasía combinada, atribuyendo al material de que se formó el vagón y al vagón mismo, sentimientos y emociones humanos; enfoque afectivo que hacía a los niños no solamente comprender e imaginarse la historia del vagón sino identificarse con ella, traducida al lenguaje de los sentimientos y sentir el anhelo de encarnar esta imagen emocional y figurada en forma exterior hablada como realizándola. Es fácil advertir en qué medida la inventiva infantil se alimenta de impresiones originadas en la realidad, las reelabora y conduce a los niños a una más honda comprensión percibiendo esa realidad.

La importancia de esta inventiva es mayor para el niño que para la propia literatura. No sería justo ni cierto considerar al niño como a un escritor y plantear ante su obra las exigencias que planteamos ante la obra de un literato. La producción infantil se encuentra en tal relación con la de los adultos como los juegos están respecto a la vida misma. El niño necesita jugar y la creación literaria del niño se necesita ante todo para el justo despliegue de las fuerzas del propio autor, así como para el medio ambiente infantil en que nació y en el que se desarrolla. Esto no quiere decir en modo alguno que el arte infantil debe surgir sólo espontáneamente partiendo de los impulsos internos de los propios niños, que todas las manifestaciones de este arte sean idénticas por completo y que deban satisfacer tan sólo al gusto subjetivo de los niños mismos. En el juego no es lo principal la satisfacción que experimenta el niño al jugar, sino el provecho objetivo, el sentido objetivo del juego que, aun inconscientemente para el niño reporta ese juego. Del mismo modo, la inventiva literaria del niño puede ser estimulada y dirigida desde fuera y debe enjuiciarse desde el ángulo de su valor objetivo para el desarrollo y la educación del niño. Los psicólogos han establecido ya de antiguo toda una serie de

procedimientos que sirven a un solo fin: despertar experimentalmente la reacción artística del niño. Para ello se plantean ante los niños determinadas tareas o temas, se le proponen diversas impresiones musicales, pictóricas, tornadas de la realidad, etc., a fin de despertar en los niños afición literaria. Es totalmente distinta la tarea planteada ante el estímulo pedagógico de la creación infantil, y al ser diferente la tarea, diferentes son también los procedimientos. El mejor de los estímulos para la creación artística de los niños consiste en organizar de tal modo la vida y el medio ambiente de los niños que cree la necesidad y la posibilidad de la creación infantil.

La revista desempeña un gran papel en el desarrollo del lenguaje escrito de los niños. Bien sabido es que los trabajos que realizan los niños con interés y buena voluntad dan mucho mayor resultado que cuando lo hacen obligados.

Acaso el mayor valor de la revista consista en que acerca el arte literario infantil a la vida de los niños, que llegan así a comprender para qué es necesario escribir y esto cobra en ellos sentido y se convierte en algo necesario. Análogo valor, si no mayor todavía, tienen los morales de la escuela y del grupo que permiten también agrupar en esfuerzo colectivo los trabajos más diversos según la afición de cada uno de los niños, las veladas y demás formas similares de trabajo que estimulan la inventiva infantil.

De tal modo nos referimos al sincretismo literario de los niños que no diferencian todavía la poesía de la prosa, el relato del drama. Pero hay en los niños un sincretismo mucho más amplio consistente en agrupar diversos tipos de arte en una sola acción artística. Los niños inventan y se imaginan todo de lo que hablan como sucedía con los niños de que hablaba Tolstoi.

El niño dibuja y habla al propio tiempo de lo que está dibujando. El niño representa un personaje y compone el texto correspondiente a ese papel. Hay algo peculiar en el arte infantil, en donde encontramos huellas del juego del que procede. El niño no suele trabajar largo tiempo en sus creaciones, las más de las veces las realiza de una sola vez, y en eso, la creación del niño recuerda mucho al juego surgido de un imperioso deseo del niño y que, por lo general, produce una rápida y definitiva descarga de los sentimientos que le ocupaban.

La segunda relación con los juegos consiste en que, tanto en su creación literaria como en sus juegos, los niños no han roto aún los lazos con sus intereses y sus vivencias personales. Basándose en este subjetivismo del arte creador infantil muchos autores

tratan de afirmar que ya desde la infancia se pueden distinguir dos tipos fundamentales de descripción artística de los niños que se pueden ver en la edad de transición, ya que son reflejos de esa transición misma por la que atraviesa entonces la imaginación del niño pasando del tipo subjetivo al objetivo. Tolstoi advirtió estos dos tipos que corresponden a la imaginación plástica y emocional, según la definición de Ribot.

Todo aquél que observa la creación literaria infantil, suele preguntarse: cuál es el sentido de esta creación si no es capaz de educar en el niño un futuro escritor, creador, si no es más que un episodio fugaz y breve en el desarrollo del adolescente, para más tarde reducirse hasta desaparecer por completo.

El sentido y la importancia de esta creación artística reside tan sólo en que permite al niño superar la angosta y empinada garganta en el desarrollo de su imaginación creadora que imprime a su fantasía una dirección nueva, que queda para toda la vida. Consiste también su sentido en que profundiza, ensancha y depura la vida emocional del niño que por vez primera despierta y se dispone a la acción seria; por último, consiste también su importancia en que permite al niño, ejercitando sus anhelos y hábitos creadores, dominar el lenguaje, el sutil y complejo instrumento de formular y transmitir los pensamientos humanos, sus sentimientos, el mundo interior del hombre.

Capítulo 7. El arte teatral en la edad escolar.

Lo más próximo a la creación literaria infantil, es la dramatización de los niños, el arte del teatro. Junto a la expresión literaria, el drama o representación teatral constituye el aspecto más frecuente y extendido de la creación artística infantil. Y se comprende que le guste a los niños, lo que se explica por dos aspectos fundamentales: en primer término, porque el drama, basado en la acción, en hechos que realizan los propios niños, une del modo más cercano, eficaz y directo la creación artística con las vivencias personales.

El drama, como forma de expresión de las impresiones vividas -dice Petrova-, yace hondamente en la naturaleza de los niños y encuentra su expresión espontáneamente, con independencia de los deseos de los adultos. El niño mimetiza las impresiones externas que percibe del medio que le rodea. Con la fuerza de su instinto y de su imaginación, crea el niño las situaciones y el ambiente que no le proporciona la vida

para improvisar impulsos emocionales (heroísmo, arrojo, abnegación). La fantasía infantil no se detiene en la esfera de los sueños, como sucede a los mayores. El niño quiere encarnar en acciones, en imágenes vivientes, todo lo que piensa y siente.

Aquí, las imágenes creadas por elementos reales, encarnan y se realizan de nuevo en la vida real aunque de modo condicional; el anhelo de acción, de encarnación, de realización encerrado en el proceso mismo de la imaginación, encuentra aquí su realización más plena.

Otra causa de proximidad a la forma dramatizada es para el niño su vinculación con los juegos. El teatro está más ligado que cualquiera otra forma de creación artística con los juegos, donde reside la raíz de toda creación infantil y es por ello la más sincretizada, es decir, contiene en sí elementos de los más diversos tipos de arte. Y, por cierto, que en ello reside el más alto valor de la representación teatral infantil, fuente de inspiración y de material para los más diversos aspectos del arte de los niños. Es una creación hablada, dialogada, de los niños que la necesitan, la comprenden y que viene a ser como parte de un todo, algo así como preparación o parte integrante de un juego completo e interesante. La preparación del decorado, vestuario y demás, excita la imaginación y la creación técnica de los propios niños. Los niños dibujan, modelan, recortan, cosen y todo ello adquiere sentido y fin como parte de un conjunto, de un sentido que les interesa. Los ejemplos mostrados -dice Petrova- bastan para demostrar cuán propia de los niños es la forma teatral de expresión del mundo. Los juegos son escuela viva del niño, lo educan física y espiritualmente. En ello, la creación del niño adquiere carácter de síntesis, sus esferas, intelectual, emocional y volitiva, vibran por la fuerza natural de la vida, sin excitación externa, sin ninguna tensión especial de su psiquis.

Algunos pedagogos se manifiestan terminantemente contra el arte teatral infantil basándose en sus peligros referidos al desarrollo prematuro de la vanidad, la afectación, etc. Y, efectivamente, la creación teatral de los niños, cuando pretende reproducir directamente las formas del teatro adulto, constituye una ocupación no muy recomendable para los niños. Empezar con un texto literario, memorizar palabras extrañas como hacen los actores profesionales, palabras que no siempre corresponden a la comprensión y los sentimientos de los niños, frena la creación infantil y convierte a los niños en repetidores de frases ajenas obligados por el libreto. Por eso se acercan más

a la comprensión infantil las obras compuestas por los propios niños o improvisadas por ellos en el curso de su creación. Estas obras resultarán sin duda más imperfectas y menos literarias que las preparadas y escritas por autores adultos, pero poseen la enorme ventaja de que han sido creadas por los propios niños. No se debe olvidar que la ley básica del arte creador infantil consiste en que su valor no reside en el resultado, en el producto de la obra creadora, sino en el proceso mismo. Lo principal no es qué escriben los niños, sino que son ellos mismos los autores, los creadores, que se ejercitan en la inventiva creadora, en su materialización. En las verdaderas obras infantiles, todo, desde el telón hasta el desenlace de la trama debe ser hecho por las manos y por la imaginación de los niños y sólo entonces la representación teatral alcanzará toda su importancia, todo su vigor aplicado al niño.

El propio valor de los procesos de la creación artística infantil se manifiesta con extraordinaria brillantez en que factores auxiliares, como el trabajo mecánico de los tramoyistas, adquieren para los niños importancia no inferior a la de la propia obra y su representación en escena.

Petrova hablaba de una representación teatral infantil y del interés que los niños mostraban por el trabajo técnico de su puesta en escena.

Aun los más pequeños aprenden pronto a taladrar, y niños de edad preescolar me enseñaron su manejo. A los ojos de los niños aquél taladro era un prodigio de la técnica...

De la misma forma que la obra teatral y el libreto, debe dejarse a los niños toda la escenificación del espectáculo, y del mismo modo que imponer a los niños un libreto ajeno perjudica a su psicología infantil, también el objetivo y el carácter fundamental del espectáculo debe estar al alcance de la comprensión y los sentimientos de los niños.

Los niños relacionarán y combinarán las plataformas y todas las formas exteriores del teatro adulto trasladadas mecánicamente a la escena infantil; el niño es un mal actor para los demás, pero un actor magnífico para sí mismo y todo el espectáculo debe organizarse de tal modo que los niños perciban que representan para sí mismos, estén penetrados por el interés de la trama, por su propio curso, no por sus últimos resultados. Del mismo modo que los niños, para escribir una obra literaria, deben comprender para qué escriben, el objeto que persiguen con ello, los espectáculos que montan los niños deben ofrecerles un determinado fin.

Próximo al teatro infantil como forma de expresión artística se encuentra el cantar, o sea, la expresión verbal del niño dramatizada en el sentido más estricto de la palabra.

Capítulo 8. El dibujo en la edad infantil.

El dibujo, como ya advertimos, constituye el aspecto preferente de la actividad artística de los niños en su edad temprana. A medida que el niño crece y se acerca a la adolescencia, empieza, por lo general, a apartarse y desilusionarse del dibujo.. La mayoría de los niños quedan ya de por vida en la actitud en que les sorprende, y los dibujos del adulto que nunca se dedicó a dibujar, se diferencian muy poco en este sentido de los dibujos de niños de 8 a 9 años que termina el ciclo de afición al dibujo. Estos datos demuestran que en la edad a que nos referimos, los niños dejan de interesarse por el dibujo y por lo general lo abandonan por entero. Otros investigadores de este tema consideran también que hacia los 13 años, a la madurez sexual, los niños experimentan cambios en sus aficiones.

Esta apatía de los niños hacia el dibujo, viene en esencia a encubrir el paso del dibujo a una nueva fase superior de desarrollo que es accesible a los niños con estímulos externos favorables como, por ejemplo, si reciben clases de dibujo en la escuela, si encuentran en la casa modelos artísticos, o si poseen dotes extraordinarias para este tipo de arte. Para comprender el salto que experimenta el dibujo infantil en este periodo convendrá señalar en sus rasgos generales el camino de desarrollo del dibujo en el niño. Kerschensteiner, después de llevar a cabo sistemáticas experiencias con los dibujos infantiles, divide en cuatro etapas la totalidad del proceso de desarrollo del dibujo infantil.

Si dejamos aparte el periodo de los palotes, garabatos y expresión amorfa de elementos aislados, y empezamos directamente por la etapa en que el niño empieza a dibujar en el pleno sentido de la palabra, situaremos al niño en el primer escalón, o en el escalón de esquema, en que el niño representa en forma esquemática objetos muy lejos de su aspecto verdadero y real. Es lo que suele llamarse cabeza-pies es decir, seres esquemáticos representados por los niños en lugar de figuras humanas.

Una vez, un psicólogo pidió a un niño que pintase a su mamá, que estaba allí mismo sentada, y comprobó que el niño la pintaba sin mirar ni una sola vez hacia ella. Y no la sola observación, sino que también el análisis del dibujo descubre fácilmente que los niños dibujan de memoria. Cuando un niño dibuja un jinete sobre un caballo en perfil, representa honradamente ambas piernas aunque el observador que le ve de lado sólo puede ver una

Cuando los niños dibujan hombres vestidos suelen pintarles las piernas bajo la ropa, no vistas por ellos. Otra clara demostración de que en este escalón de su desarrollo los niños pintan de memoria es la arbitrariedad y la licencia del dibujo infantil, partes tan voluminosas del cuerpo humano como es el tronco no figura por regla general en los dibujos infantiles, las piernas arrancan casi de la cabeza, como a veces también los brazos; los miembros no se unen en la forma en que el niño está acostumbrado a ver en otros seres humanos. Un rostro redondo con dos trazos acusados corresponde a lo que el niño puede hacer fácilmente y sin esfuerzo. Bühler dice con toda razón que los esquemas del niño son muy variados porque tanto los esquemas como la comprensión se limitan a contener los rasgos esenciales y permanentes del objeto. El niño, al dibujar, transmite en el dibujo todo lo que sabe del objeto que representa y no sólo lo que ve. Los psicólogos son unánimes en reconocer que los dibujos de los niños a esa edad son más bien enumeraciones, o mejor dicho, relatos gráficos sobre el objeto que quieren representar. Y, efectivamente, estas cosas se pueden explicar así: mientras el niño dibuja, piensa en el objeto de su imaginación como si estuviera hablando del mismo. La fase siguiente suele conocerse como la fase del sentimiento, donde comienza a sentirse la forma y la línea. El niño empieza a sentir la necesidad de no limitarse a enumerar los rasgos concretos del objeto que describe, sino a reflejar también las relaciones de forma entre las partes. En esta segunda fase del desarrollo del dibujo infantil observamos una mezcla de formalismo y esquematismo en la representación plástica, los dibujos son aún esquemáticos, pero por otro lado, encontramos ya en ellos embriones de representación cercana a la realidad. El niño no refleja todavía las perspectivas, la plasticidad del objeto, que aparece proyectado sobre un plano, pero, en general logra una representación veraz, parecida a su aspecto verdadero.

Son muy pocos relativamente los niños -dice Kerschensteiner- que superan por sus propios medios, sin ayuda de profesores, la tercera fase. Por último, el cuarto dibujo,

hecho por un niño de 13 años, ofrece ya la imagen plástica del vagón del tranvía teniendo en cuenta la perspectiva y reflejando el aspecto real del objeto.

Con mayor nitidez se perfilan las cuatro fases del desarrollo del dibujo infantil en los ejemplos de representación del ser humano y del animal, temas predilectos de los dibujos infantiles. En los primeros dibujos vemos meras representaciones esquemáticas de seres humanos limitadas a dos o tres partes del cuerpo. En la segunda fase volvemos a encontrar representaciones radiográficas, como sucede por ejemplo, con el dibujo de un niño de 10 años que pinta a su padre vestido de tranviario. En la segunda fase, de la representación mixta esquemático-formalista, vemos intentos de dar más verosimilitud a la representación del objeto, el esquema se entremezcla ya con aspectos o formas reales, como sucede por ejemplo, en el dibujo de un niño de diez años que pinta a su padre y a su madre. En estas figuras se distinguen aún con mucha facilidad huellas de representación esquemática, pero domina ya la forma real del objeto. Por último, los dibujos pertenecientes a la tercera fase, brindan los contornos planos de la imagen reflejando verazmente los aspectos propios del objeto que presentan. Pese a algunos errores, como la violación de la proporcionalidad y de las medidas, el dibujo de los niños se hace realista, reflejan lo que ven, transmitiendo la postura, el movimiento; tiene en cuenta el punto de vista del observador, ya no queda en absoluto nada del esquema.

Finalmente, en la cuarta fase encontramos la imagen plástica que recoge y refleja la forma del objeto representado.

En los últimos tiempos, el profesor Bakushinski, investigador del dibujo infantil, trató de dar explicación a este fenómeno diciendo que en la primera fase de su desarrollo, el niño se fija sobre todo para orientarse en el mundo que le rodea. Estas percepciones son primarias respecto a las visuales, subordinadas a las "dinámico-táctiles" de orientación del niño.

Todas las acciones de los niños -dice el citado profesor- y los productos de su obra pueden ser comprendidos y explicados tanto en lo fundamental como en las particularidades por la correlación entre las posibilidades dinámico-táctiles y visuales que tienen los niños para conocer el mundo que les rodea. Las acciones de los niños se distinguen por su intenso tinte emocional. Las acciones físicas predominan sobre los procesos analíticos de conciencia.

El niño vuelve a interesarse por el proceso, pero no el proceso de su propia acción,

sino el proceso que tiene lugar en el mundo exterior.

Ya advertimos que Kerschensteiner sólo encuadra la cuarta fase desde los once años, o sea, precisamente en la edad en la que, según la mayor parte de los autores, empiezan los niños a desinteresarse por el dibujo. La conclusión general a la que podría llegarse a la vista de estos datos se podría formular así: piernas, cabeza y brazos aparecen en los estados primitivos del dibujo infantil, las restantes partes del cuerpo, los detalles y la ropa van apareciendo conforme crecen los niños.

Sus combinaciones influyen en mi estado de ánimo. En el desarrollo de la creación artística infantil, incluyendo la representativa, hay que observar el principio de libertad, como premisa indispensable para toda actividad creadora. Esto significa que las clases de arte que se dan a los niños no deben ser obligatorias ni impuestas, debiendo partir exclusivamente de los propios intereses de los niños. Por eso el dibujo no puede ser ocupación masiva y general para todos los niños en la edad de transición, pero tanto para los mejor dotados e incluso para los niños que no piensen dedicarse más tarde a dibujar, tiene el dibujo enorme valor cultural; cuando, como se decía en el criterio antes citado, el color y el dibujo empiezan a hablar al adolescente, adquiere éste un nuevo lenguaje que amplía su horizonte, ahonda sus sentimientos y le permite expresar imágenes que de alguna otra forma hubieran podido llegar a su conciencia.

Sólo ayudándole a asimilar estos materiales podremos encarrilar atinadamente el desarrollo del dibujo infantil en esta edad. Así se plantea el problema en toda su complejidad. Consta de dos partes: por un lado hay que cultivar la inventiva, por otro lado el proceso de representación de las imágenes creadas por la imaginación requiere conocimientos especiales. Sólo mediante el debido desarrollo de ambos aspectos la creación artística del niño podrá desenvolverse justamente y proporcionarle aquello que tendremos derecho a esperar de él. Otra cuestión relacionada con el dibujo en esa edad consiste en que el dibujo infantil está muy estrechamente vinculado con el trabajo productivo o con la producción artística. Pospiéllova cita experiencias de inventiva infantil en la creación de grabados, en cuyo proceso los niños asimilaban toda una serie de conocimientos técnicos para realizar los grabados y reproducirlos.

El grabado constituía así una ocupación artística y técnica para los niños. Esta síntesis del trabajo artístico y productor responde en grado sumo al interés del niño en este período.

La importancia del factor técnico con que se debe pertrechar a la inventiva para que pueda ser posible en este período, destacará con toda evidencia si se tiene en cuenta que proporciona de una forma más accesible al niño el fruto del trabajo creador. Los autores afirman, con toda razón, que ese esfuerzo creador enseña a los niños a desplegar su capacidad artística en la vida social proletaria (adorno del club, preparación de estandartes, carteles, periódicos murales, escenografía para el teatro, etc.). En su experiencia los autores recurrieron al bordado, al tallado en madera, al decorado de lienzos, a los juguetes, a la costura, a la carpintería, coincidiendo todas estas experiencias en un resultado positivo: junto con el desarrollo de la capacidad creadora de los niños, tenía lugar su crecimiento técnico, el trabajo mismo adquiría sentido y alegría y la creación artística, dejando de ser una diversión, un juego, que había dejado de interesar al adolescente, empezaba a satisfacer la seria actitud crítica del niño hacia sus ocupaciones, ya que se basaban en la técnica que el niño asimilaba paulatina y trabajosamente. De aquí, así como de la experiencia de las representaciones teatrales infantiles es muy fácil hallar la salida en la esfera de la creación puramente técnica de los niños.

Sería del todo injusto hacerse a la idea de que todas las posibilidades creadoras de los niños se limitan exclusivamente al arte. Por desgracia, la educación tradicional que ha mantenido a los niños alejados del trabajo, hizo que estos manifestasen y fomentasen su capacidad creadora preferentemente en la esfera artística. Así se explica que la actividad artística infantil haya sido la más estudiada y mejor conocida, pero eso no quita, que en la esfera de la técnica veamos un intenso desarrollo de la inventiva infantil especialmente en la edad que más nos interesa. La confección de modelos de aeroplanos, máquinas, la creación de nuevas construcciones, de nuevos planos, la participación en los círculos de jóvenes naturalistas, todas las formas de la actividad técnica infantil, revisten gran importancia ya que orienta el interés y la atención de los niños hacia una nueva esfera en la que se manifiesta la imaginación creadora del hombre.

Como hemos visto, tanto la ciencia como el arte, permiten aplicar la imaginación creadora, uno de cuyos frutos es la técnica, a la que Ribot calificaba de imaginación cristalizada. Los niños, al tratar de asimilar los procesos de creación científica y técnica, se apoyan por igual en la imaginación creadora y en la creación artística. No nos

proponemos tampoco describir los métodos de trabajo con los niños en cada uno de los tipos enunciados del arte infantil. Concluyendo, conviene resaltar la especial, la extraordinaria importancia de fomentar la creación artística en la edad escolar. La formación de una personalidad creadora proyectada hacia el mañana es preparada por la imaginación creadora encarnada en el presente.

Como este trabajo quiere integrar los dos campos que conforman la Educación Artística, a continuación se presentan la vida y las metodologías de tres eminencias que tienen que ver con el ámbito musical.

PEDAGOGOS IMPORTANTES. METODOLOGÍAS.

Jaques-Dalcroze.

Emile Jaques-Dalcroze, nació en Viena en 1865, y falleció en Ginebra en 1950. Músico (compositor e intérprete), pedagogo y hombre de teatro, su vida le llevó a formarse en diferentes países europeos (Suiza, Austria y Francia).

Fue profesor de teoría musical y solfeo en el conservatorio de Ginebra. Como pedagogo musical, su objetivo era contribuir a interiorizar los elementos del lenguaje musical a través del movimiento expresivo conectado a la audición. A partir de ahí comienza sus investigaciones y descubre que a partir de la conciencia del pulso y el ritmo que puede generar el movimiento que se realiza en consonancia con la música que se escucha, se puede generar una base experiencial para aprender a escribir música y comprender algunas cuestiones formales.

Desarrolla una metodología a través de una serie de actividades y ejercicios que le llevan a realizar demostraciones por distintas regiones de Europa. Esta metodología está basada en la Eurytmia, que quiere decir buen ritmo.

El éxito de sus descubrimientos atrae a importantes personalidades de la época, lo que le permite difundir sus ideas por el contexto artístico europeo de la época.

En 1915 funda en Ginebra (Suiza) el instituto que lleva su nombre y desde el cual realizará una gran tarea pedagógica a lo largo de su vida, dando a su método notoriedad internacional.

La rítmica Jaques-Dalcroze es un método de educación musical que relaciona los lazos naturales y beneficiosos entre el movimiento corporal y el movimiento musical, llevando de este modo a la persona a desarrollar sus facultades artísticas.

Diferentes ejercicios audiomotores orientados a la percepción de todo el organismo, permiten entrenar el oído musical desarrollando la audición interior y la expresión personal. Se trata de un método multidisciplinario en el que la relación música y movimiento corporal se cristaliza en la utilización del espacio. El movimiento en el espacio permite sentir el tiempo y la energía necesarios para cada gesto, creando así imágenes audiomotrices-espaciales. Este “solfeo musical en el espacio” hace posible, en cierta forma, visualizar las diferentes nociones musicales.

En este método, el profesor siempre está en el piano, e improvisa en él. El objetivo es unificar el pulso del grupo, para ello establece una serie de pasos.

Primero hace andar al grupo al ritmo que él mismo marca con el piano, cada paso es una nota. Cuando acaba les dice que han seguido el ritmo de una figura llamada negra y que tiene ese pulso.

Luego el profesor toca otra música, en este caso, más rápida que la anterior, que lleva al grupo a caminar más rápido que antes. Cuando acaba les dice que este ritmo corresponde a una figura llamada corchea.

El profesor, nuevamente toca otra música, esta vez es más lenta que las dos anteriores, lo que induce al grupo a caminar más lento. Al acabar explica al grupo que el ritmo que han llevado corresponde con una figura blanca.

Este procedimiento lo realiza con las figuras que el profesor quiere interiorizar en los alumnos.

La rítmica Jaques-Dalcroze es un gran aporte en la educación musical de los niños, de los jóvenes y de los adultos, aficionados y profesionales. Su práctica enriquecedora en diferentes aspectos:

- Tomar conciencia de su cuerpo como primer instrumento.
- Desarrollar la motricidad global.
- Adquirir una educación auditiva activa a través del movimiento.
- Tomar conciencia del espacio y aprender a utilizarlo en relación con el fenómeno sonoro y motor.
- Sensibilizarse con el uso y la dosificación de la energía y aplicarla

adecuadamente en las ejecuciones solicitadas.

- Aprender a improvisar musical y corporalmente.
- Desarrollar la capacidad de contacto a través de la comunicación no verbal y de la expresión personal.
- Trabajar la música en grupo.

Los lazos entre el movimiento corporal y el movimiento musical se sitúan en el centro de la pedagogía de Dalcroze. Movimientos naturales como el caminar o desplazarse en una sala, se asocian a fenómenos sonoros gracias a la música desarrollando el sentido kinestésico, a través del cual el movimiento corporal se relaciona con el movimiento sonoro, creando imágenes audiomotrices que permitirá enriquecer la musicalidad del alumno.

Una de las particularidades del método consiste en que la educación musical se realiza ejercitando la motricidad global.

En las lecciones de rítmica se utiliza material auxiliar (pelotas, aros, sogas, lazos, etc.) e instrumentos de pequeña percusión (panderos, claves, etc.) con el objetivo de:

- Profundizar nociones musicales.
- Tomar conciencia de nuestro cuerpo en movimiento.
- Entrenar la coordinación entre los pies y las manos.
- Trabajar los distintos niveles de disociación: entre los pies y las manos
- {motricidad global) y sólo con las manos (motricidad parcial).
- Relacionarnos con otras personas del grupo.

En la clase de rítmica la educación musical se realiza gracias a la intervención de la música improvisada sobre todo en el piano (pueden utilizarse otros instrumentos y la voz). A través de la música creada «a medida» el maestro puede adaptar el proceso de aprendizaje del alumno a sus necesidades. En este sentido el método Dalcroze es un método de educación para la música y a través de la música porque ésta es creada para cada ocasión.

La improvisación es más que un medio del que dispone el profesor, es un objetivo de

aprendizaje. A través de la improvisación musical y corporal se incitará al alumno al descubrimiento de su propio lenguaje artístico en alumnos de todas las edades.

También permitirá ejercitar otras competencias como la atención, la concentración y la memoria.

Al hablar del método Dalcroze la palabra que surge es rítmica, pero esta está unida a otras dos que son solfeo e improvisación. Las tres se relacionan y forman al músico permitiéndole desarrollar su musicalidad. En las clases de rítmica se lleva a cabo la interacción de los participantes, el grupo es un elemento enriquecedor, permitiendo desarrollar a cada uno las competencias sociales necesarias.

La rítmica de Jaques-Dalcroze tiene como objetivo estimular, a través de la educación musical, el desarrollo global de la persona en el área física, afectiva, intelectual y social. Incita al alumno a:

- Responsabilizarse frente a sus potencialidades.
- Descubrir sus propios recursos.
- Encontrar bienestar interior.

A través de esta metodología se enseñan los diferentes parámetros de la música con relación al movimiento y al espacio, en grupo y, en muchas ocasiones, con material auxiliar. En su artículo «L'éducation par le rythme» (Jaques-Dalcroze, 1909), define las cualidades indispensables del músico. Jaques-Dalcroze opinaba que ese conjunto de facultades eran esenciales y siguen siéndolo en la educación musical actual. La inteligencia auditiva y el instinto rítmico necesitan de un cuerpo entrenado para poder expresarse y comunicarse a través de la ejecución musical. Observando las dificultades que encontraba en las ejecuciones de sus alumnos, Dalcroze llegará a la conclusión de que los problemas eran ocasionados por:

- El concepto: el alumno no reacciona correctamente porque no tiene clara la noción.
- La transmisión: el alumno no reacciona correctamente porque la transmisión nerviosa del cerebro a las manos, por ejemplo, no funciona con la rapidez necesaria.
- La realización: el alumno no reacciona correctamente porque no tiene la

técnica adecuada.

En el proceso de aprendizaje, el método Dalcroze favorece y valoriza la percepción sensorial. Vivencias y exploraciones nos permitirán apropiarnos, reconocer, nombrar y desarrollar creativamente a partir de cada una de las propuestas.

Las lecciones duran, en general, entre 50 y 75 minutos, según la edad de los participantes y el nivel de enseñanza. Éstas comportan globalmente tres partes:

1. Acondicionamiento para la actividad física y musical. Calentamiento.
2. Trabajo de las diferentes facetas del tema a través de ejercicios que implican distintas habilidades.
3. Aplicación de las nociones trabajadas a través de ejercicios que desarrollan la creatividad: juegos, improvisaciones, composiciones espontáneas, bosquejos coreográficos o situaciones pedagógicas que fijan los conocimientos adquiridos, así como el análisis de obras.

El método Dalcroze llegó a España a través de Juan Llongueras, discípulo de Dalcroze. Juan, creó una escuela basada en esta metodología en Barcelona, ahora la directora de esta escuela es su propia nieta.

Además, Juan Llongueras también recogió y plasmó la metodología de Dalcroze en su propio libro llamado “El ritmo”.

Carl Orff.

Carl Orff nació el 10 de julio de 1895 en Munich, Alemania y murió en la misma ciudad el 29 de 1982. Orff fue un compositor, director y profesor. Él desarrolló un sistema de enseñanza de la música para los niños a través de ejercicios de grupo y el uso de instrumentos de percusión para ayudar a desarrollar el sentido de ritmo.

Estudió en la Academia de Música de Múnich, y en 1920, estudió con Heinrich Kaminski.

Kaminski, hijo de un sacerdote católico antiguo de ascendencia judía, nació en Tiengen en el Schwarzwald. Después de un corto período trabajando en un banco en Offenbach, se trasladó a Heidelberg para estudiar política. Sin embargo, un encuentro casual con Martha Warburg le hizo cambiar de idea. Ella reconoció su don musical y se convirtió en su patrona. En 1909 se trasladó a Berlín y comenzó a estudiar música en el Conservatorio de Stern. En 1914 comenzó a trabajar como profesor de piano en Benediktbeuern. Durante la Primera Guerra Mundial Kaminski también fue director de coro y maestro de composición. Más tarde recibió una cátedra en la Academia Prusiana de las Artes de Berlín, donde se convirtió en director de una clase magistral de composición. Sus alumnos más significativos fueron Carl Orff, Heinz Schubert y Reinhard Schwarz-Schilling.

Su contrato se terminó en 1933 sin renovación por motivos de sus "opiniones políticas" y regresó a Benediktbeuern. Varios intentos de restablecer su carrera llegaron a nada por la misma razón. Se vio obligado a huir a Francia y Suiza, entre otros lugares.

Entre 1939 y 1945 perdió tres hijos, y murió en 1946 en Ried, Baviera.

Volviendo con Orff, a partir de 1930, publicó su método a través de una serie de libros a los que llamó Schulwerk, donde comparte sus ideas y como este debe llevarlas a cabo. En 1924 fundó un conservatorio privado junto a Dorothea Günther, hoy llamado Günther School.

Cuando Carl Orff definió su método, solamente se impartía en sus centros privados.

El método Orff es una manera de introducir y enseñar a los niños la música en un nivel que puedan comprender, a través de diversas formas de expresión: el canto, el

baile, la actuación y el uso de pequeños instrumentos de percusión (por ejemplo, cajas, xilófonos, etc.). Las lecciones se presentan con un elemento de "juego" facilitando a los niños el aprendizaje y adaptándolo a cada nivel.

El punto de partida del método Orff es el ritmo natural de la palabra hablada: así utiliza el ritmo de los nombres de los alumnos, refranes, poesías, etc de los cuales obtiene material para definir células rítmicas e interpretarlas mediante percusión corporal y después llevarlas a la escritura musical.

Lo característico del método Orff es que introduce en el aula los instrumentos de pequeña percusión, también llamados instrumentos Orff.

La percusión corporal, también es característica de esta metodología. Se realizan interpretaciones rítmicas mediante chasquidos, palmadas, golpes en las rodillas, golpes con los pies, etc.

Utilizando el enfoque Orff, los estudiantes aprenden sobre el ritmo, la melodía, la armonía, la textura, la forma y otros elementos de la música. Los estudiantes aprenden estos conceptos al hablar, cantar, bailar, el movimiento, la actuación y tocar instrumentos. Estos conceptos aprendidos se convierten en trampolines para otras actividades creativas tales como la improvisación o componer su propia música.

Zoltan Kodály.

Zoltan Kodály fue un compositor, pedagogo, musicólogo y folclorista húngaro de gran trascendencia. Un elemento importante en su pensamiento es la música tradicional de su tierra., la cual, según el autor, es positivo que se transmita a los niños en la escuela.

Su método parte del principio de que “la música no se entiende solo como solfeo, sino que está vinculada a los elementos que la producen (voz e instrumento) “. La práctica con un instrumento elemental de percusión y la práctica colectiva son los puntos principales en que se asienta su método.

Podríamos resumir su método en los principios siguientes:

- La música es tan necesaria como el aire.
- Sólo lo auténticamente artístico es valioso para los niños.
- La auténtica música folclórica debe ser la base de la expresión musical nacional en todos los niveles de la educación.
- Conocer los elementos de la música a través de la práctica vocal e instrumental.
- Lograr una educación musical para todos, considerando la música en igualdad con otras materias del currículo.

Su método, desde el punto de vista pedagógico, se basa en el canto a capella, cuidando mucho la afinación y la expresión, seguido de la lecto-escritura que se apoya al comienzo en sílabas rítmicas, en la fononimia y el solfeo relativo.

Con las sílabas rítmicas, Kodaly pretende relacionar a cada figura y su valor con una sílaba, con lo cual se facilita el aprendizaje de las diferentes fórmulas rítmicas.

Ejemplos de sílabas rítmicas: una negra se dice Ta; dos corcheas se dicen ti ti (respetando el ritmo de dos corcheas); cuatro semicorcheas se dicen ti ri ti ri, etc.

Con la fononimia, que consiste en simbolizar cada nota con un gesto en el espacio, ayuda a la dirección coral y la interiorización de una melodía.

Mediante el solfeo relativo se plantea la posibilidad de entonar cualquier melodía en la tesitura adecuada para el grupo. Un recurso que utiliza es la escritura del ritmo con la melodía abreviada mediante iniciales de los nombres de las notas, antes de añadir la

dificultad de lectura en pentagramas.

Con estos pasos y desde el punto de vista de la entonación, da igual la tonalidad en que se encuentre la obra musical original, pues siempre se podrá transportar a la tesitura más cómoda del intérprete.

El repertorio original del método Kodally era húngaro, sin embargo se han realizado adaptaciones a otros países con música tradicional de cada lugar, ya que el objetivo era la transmisión de folclore.

PARTE CREATIVA.

Obras de arte y fichas de las técnicas empleadas en su reelaboración.

A continuación se presentan las obras de arte elegidas para el desarrollo de la iconografía musical, y también, las ideas metodológicas para la reelaboración de estas obras.



FICHA DE LA OBRA.

Nombre de la obra.

Apolo tocando el laúd.

Contexto.

Esta obra es una de las más conocidas de Caravaggio, máximo exponente de la pintura del Barroco. El artista italiano realizó esta obra en el año 1595. Durante esta época, finales del siglo XVI, el Renacimiento estaba llegando a su fin y surgía un nuevo movimiento cultural conocido como Barroco. Caravaggio utilizó la técnica del oleo para pintar su lienzo. Esta técnica consiste en una mezcla de resinas y aceites con pigmentos. Dependiendo de esta mezcla se puede conseguir una pintura más fluida o más espesa y seca, además, la gama de colores que se puede alcanzar con esta técnica es muy amplia. La pintura al oleo permite trabajar despacio, ya que se seca lentamente, aunque el mayor éxito de esta técnica es que una vez seca la pintura continua teniendo un color vivo y potente.

Descripción de la obra.

Esta obra se caracteriza por tener una composición sencilla, los elementos que aparecen no se encuentran dispersos por todo el cuadro, sino que están recogidos en el centro de la imagen y por tanto ayuda a centrar la atención de la persona que lo contempla. Como figura principal encontramos a Apolo, en el centro de la imagen, tocando un laúd. Podemos apreciar este matiz porque observamos el movimiento de la mano, además se observa que tiene la boca entre abierta, como si recitase algo al mismo tiempo. En la parte inferior del cuadro apoyado sobre lo que parece una mesa de mármol, encontramos un violín y unas partituras. Para finalizar, en la parte izquierda de la obra observamos un jarrón de cristal con flores dentro y unas piezas de fruta.

Interpretación iconográfica.

El dios griego Apolo, hijo de Zeus y Leto, es el protector de las artes, especialmente de la música por lo que a menudo se le representa con una lira, para los griegos rige a los instrumentos de cuerda.

Los artistas concibieron siempre a Apolo en lo mejor de la juventud. Su iconografía proclama el ideal estético griego de la belleza viril, a la vez que su concepto de la razón, que equilibra y proporciona tanto las acciones con los sentimientos e incluso el mismo cuerpo. Apolo es el antagonista a Dionisos, que es el dios de lo intuitivo y lo irracional. Para los griegos Dionisos es el dios característico de los instrumentos de viento, ya que el aire representa la fuerza vital.

El laúd es un instrumento musical que aparece generalmente en las manos de la alegoría de la Música. Es también atributo de la templanza y la juventud.

Las flores simbolizan la belleza, el placer y otras realidades deleitosas, como la virtud, la armonía, etc. En algunas ocasiones es atributo de la sensibilidad o la capacidad para la captación de la belleza. Un ramillete, un ramo o sencillamente unas flores de cualquier modo presentadas son atributo de la primavera, de la juventud y de la aurora.

Explicación de la reelaboración realizada.

La técnica utilizada para la reelaboración de esta obra ha sido el puntillismo. Esta técnica consiste en descomponer los tonos de manera rigurosa para aumentar la intensidad luminosa del conjunto. Con dicha técnica las pinceladas se convierten en simples puntos que luego la visión a distancia mezcla para producir una imagen coherente.

Como futuro docente pienso que la puesta en práctica de esta técnica puede adaptarse a cualquier ciclo y a cualquier nivel, ya que su realización no es muy compleja. Pero también cabe subrayar que la reelaboración de esta producción de Caravaggio mediante puntillismo sería más adecuada para el segundo o tercer ciclo de primaria en cualquiera de sus niveles. La forma de trabajar esta obra sería de manera individualizada mediante un ejemplar del cuadro sin color. De esta forma ellos tendrán que colorear la obra mediante la técnica del puntillismo. Para reforzar la experiencia artística personal de cada alumno, durante la realización de la actividad se escucharía en el aula una audición de Greensleeves que favorecería un ambiente calmado y creativo de trabajo.







FICHA DE LA OBRA.

Nombre de la obra.

Ángeles músicos de la Iglesia de San Miguel de Daroca.

Contexto.

La Iglesia de San Miguel de Daroca, también conocida como “de San Valero” es una construcción románica del siglo XIII en piedra sillar. Dentro de la Iglesia, en el ábside, encontramos unas pinturas murales de estilo gótico donde se representa la Coronación de la Virgen. Acompañando esta imagen central encontramos tres filas de ángeles a ambos lados. Los ángeles situados en la fila de arriba portan grandes velones, los de la fila intermedia portan instrumentos musicales y los de la fila de abajo incensarios. La obra escogida para este trabajo corresponde a dos ángeles músicos que pertenecen a la fila central de la ábside.

Descripción de la obra.

La obra destaca por su complejidad debido a la gran cantidad de detalles que se aprecian. La figura de los ángeles es el elemento principal de la obra. Ambos están sentados en una especie de banco de madera situado debajo de un arco. El ángel que se encuentra a la izquierda de la imagen toca un instrumento similar a una dulzaina, mientras que el que se sitúa a la derecha toca un pequeño violín. En ambos ángeles se aprecian varios detalles, como cada una de las plumas de sus alas, el movimiento de las manos o los pliegues que se forman en sus túnicas. Los arcos y columnas que aparecen en el cuadro también están cargados de pequeños detalles que consiguen embellecerlos. Estas características hacen que la obra se asemeje a una vidriera.

Interpretación iconográfica.

Los ángeles son seres espirituales benéficos, ejecutores de la voluntad divina, que en la tradición cristiana han sido objeto de veneración. Un ángel es un mensajero o un enviado de Dios. La concepción del ángel responde a la necesidad de colmar de algún modo el vacío que media entre un Dios trascendente y todopoderoso y la pequeñez del hombre.

El ángel que se encuentra a la izquierda de la imagen sostiene una especie de flauta o dulzaina. Este instrumento musical de viento, participa de las potencialidades cautivadoras de la música en general y con frecuencia se atribuye a su sonido el arrobó o incluso el enajenamiento de los auditorios.

El ángel de la derecha de la imagen sostiene un violín. Este instrumento musical aparece a menudo en manos de los ángeles músicos que escoltan algunas representaciones de la Virgen o componen grupos en las visiones del paraíso. Sus connotaciones son generalmente positivas en cualquier caso, al evocar unos sonos dulces.

Explicación de la reelaboración realizada.

Como propuesta para la reelaboración de esta obra he optado por los lápices de colores, también conocidos como pinturas de madera. Este material es bastante económico y accesible para cualquier alumno, además si los empleamos adecuadamente puede convertirse en una técnica muy versátil. El lápiz de color está formado por una barrita de madera con una mina coloreada en su interior, más dura y fina que los colores pastel, pero con mayor facilidad de uso. La mina se compone de cera y resina con pigmento de color.

Aunque la obra es de notable complejidad debido a la gran cantidad de detalles, pienso que podría trabajarse en cualquiera de los ciclos de educación primaria. Esta obra permite diseñar diferentes actividades, dependiendo del ciclo, pueden ir de más sencillas, como colorear una copia de la obra en pequeños grupos, a más complejas, al realizar sencillas coreografías con alguna audición relacionada con la temática de la obra, como Estampies Royales de Jordi Savall.







FICHA DE LA OBRA.

Nombre de la obra.

“Still life with a violin, a recorder, books, a portfolio of sheet of music, peaches and grapes on a table top”.

Bodegón con un violín, una flauta dulce, libros, un portfolio de partituras, melocotones y uvas en una mesa.

Contexto.

Esta obra pertenece al pintor francés Jean-Baptiste Oudry, que además, fue grabador y diseñador de tapices del Rococó francés. Especialmente conocido por sus obras de animales y escenas de caza, también pintó retratos, obras históricas, paisajes, instrumentos, frutas y flores. Esta imagen tiene que ver con la idea del ocio de la aristocracia, al mostrar partituras y frutas de verano, que eran elementos que no estaban al alcance de toda la población.

Jean-Baptiste Oudry creó esta obra al óleo en pleno Barroco. El arte se volvió más refinado, se adoptaron formas más dinámicas y efectistas y un gusto por lo sorprendente, lo sobrecargado e incluso lo exagerado.

Descripción de la obra.

Como bien señala el nombre de la obra, ésta, está compuesta por un violín, una flauta dulce, libros, un portfolio de partituras, melocotones y uvas. Todos estos elementos están colocados encima de una mesa dentro de un bodegón. Dentro de la estructura del cuadro, estos objetos, se sitúan en el centro, consiguiendo que el protagonismo de la obra lo alcance el conjunto y no ningún elemento en particular. Jean-Baptiste Oudry, en esta obra, tiene muy en cuenta la importancia de los reflejos y las sombras para aportar a la obra el máximo nivel de realismo posible.

Interpretación iconográfica.

En el cuadro aparecen varios elementos que representan la idea del ocio de la aristocracia, es un contexto lúdico de la nobleza. La música aparece representada en esta obra mediante un violín, una flauta y unas partituras. La música es un lenguaje

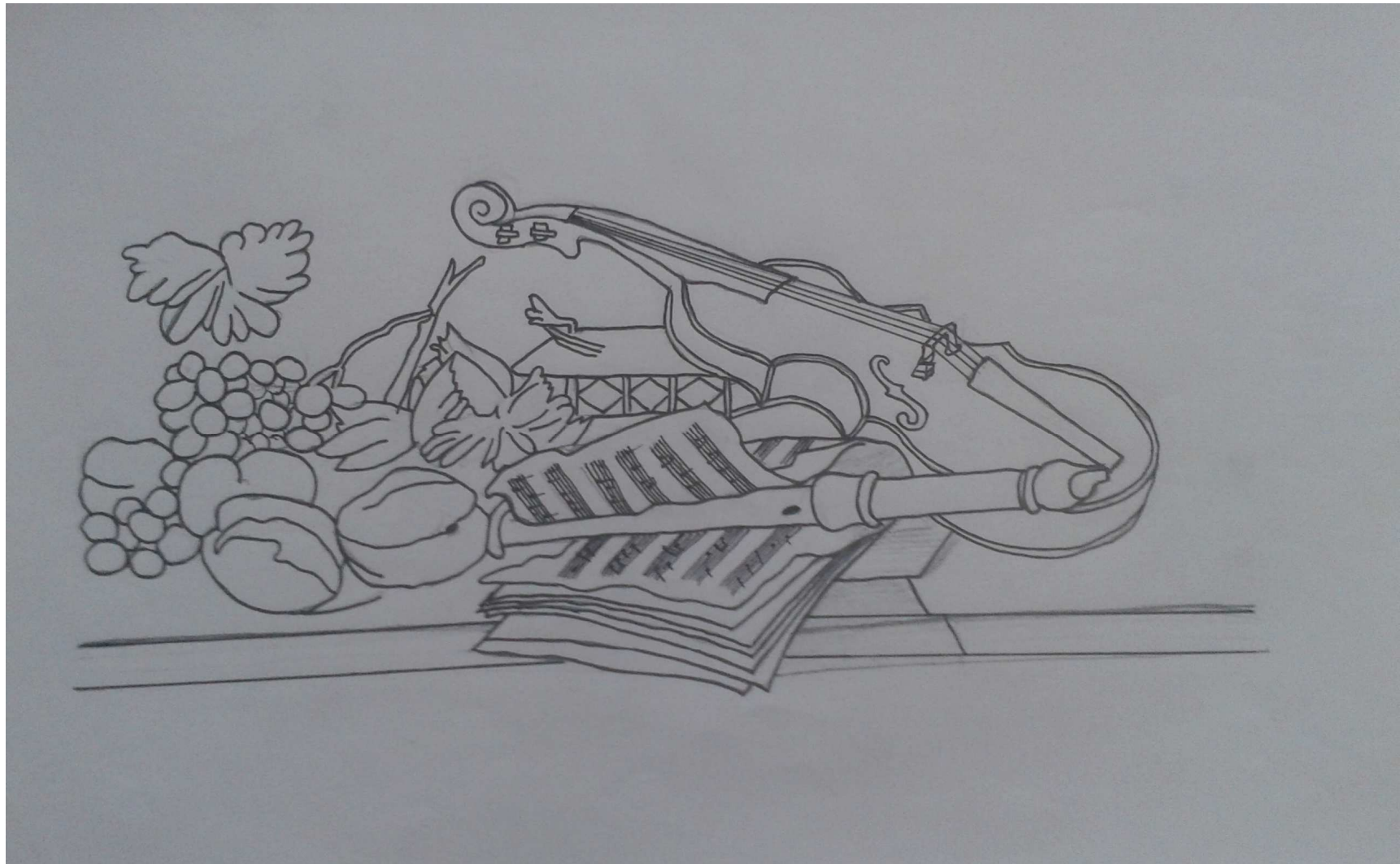
expresivo cuya importancia se ha ponderado siempre, como acredita su empleo frecuente para fines rituales. Además, la música tiene una función sedante, aunque en otros ritmos posee capacidades excitantes y agresivas. La mejor virtud que tiene la música es aglutinar a gentes de lenguas muy diferentes, ansiosas de comprenderse, que no lo consiguen de otro modo. Hay composiciones que han adquirido fuerza a despecho de fronteras, distancia y culturas.

En la obra, en la parte izquierda, aparecen frutas de verano. La fruta es símbolo de prosperidad, alude también a la naturaleza, pródiga y favorable que alimenta al hombre. En algunos casos la fruta representa caridad.

Explicación de la reelaboración realizada.

Esta obra, por sus características, especialmente por su juego de brillos y sombras, he decidido que la técnica más adecuada para su reelaboración es la de pintar con acuarelas. Las acuarelas son una mezcla de pigmentos con colas diluidas. Esta técnica nos permite lograr una mayor sensibilidad en la transparencia, ayuda a conseguir efectos de luz, humedad o densidad. Con la acuarela se fragua la impresión espontánea de luz y color.

Pintar con acuarelas es una actividad que se puede adecuar a cualquier ciclo de primaria, siempre dependiendo del grado de dificultad de la tarea. En este caso, la obra tiene cierta dificultad debido a los contrastes de luz, que dan lugar a brillos y sombras. Por eso considero que esta tarea sería ideal para trabajarla en el tercer ciclo de primaria, en cualquiera de sus cursos. Para que la experiencia artística personal de cada alumno sea más positiva, durante la realización de la obra sonará una audición relacionada con el Barroco, periodo en el que se pintó la obra, como por ejemplo “Handel - Passacaille in G Minors”.







FICHA DE LA OBRA.

Nombre de la obra.

Los tres músicos.

Contexto.

Esta conocida obra de Pablo Picasso fue pintada por el pintor malagueño en el verano de 1921 durante su estancia en Fontainebleau. Es una de las producciones más celebres situadas dentro del cubismo sintético, este movimiento artístico está basado en la superposición de planos de color que generan figuras más o menos reconocibles. Es una técnica que da la sensación de ser un collage pintado, que simplifica la comprensión de la obra. Picasso pretende representar los arquetipos de la comedia y nos los presenta acompañados de un instrumento o elemento musical.

Para la producción de esta obra sobre el lienzo, Picasso optó por el óleo. Éste, es una mezcla de resinas y aceites con pigmentos que dan la posibilidad de lograr diferentes texturas, además permite trabajar despacio debido a que la pintura se seca lentamente y hace que los colores queden muy vivos.

Descripción de la obra.

En “Los tres músicos”, la escena sitúa a tres figuras sentadas una junto a la otra mirando al frente. De izquierda a derecha, estas tres figuras representan un pierrot, un arlequín y un monje, cada uno con un instrumento o elemento musical entre las manos. El pierrot está tocando una flauta, el arlequín una guitarra y el monje sostiene una partitura. En la obra aparece una cuarta figura de un perro situado en la parte izquierda inferior, detrás del pierrot.

Para formar las figuras, Picasso, descompone éstas en formas simples coloreadas, que situadas unas junto a otras permiten hacer reconocible la figura. Esta simplificación hace que la obra parezca un puzle geométrico en el que los colores del fondo y los personajes se fusionan eliminando la sensación de profundidad.

Interpretación iconográfica.

En esta obra de Picasso aparecen tres personajes, un pierrot, un arlequín y un monje, todos con elementos musicales en sus manos. En la mayoría de las culturas, el número tres es el número perfecto que simboliza lo acabado y culminado. Se trata de un modo de simbolizar la perfección, la complejidad y la complementariedad en el seno divino.

Además el número tres simboliza el movimiento, es expresión del dinamismo y de la inercia energética. Estas características están muy relacionadas con el concepto de música, que se puede apreciar en la obra. La música es un lenguaje expresivo muy destacado, que se utiliza para todo tipo de celebraciones importantes. La música, además tiene la capacidad de conmover a gente de diferentes lenguas, traspasando fronteras, distancias y culturas.

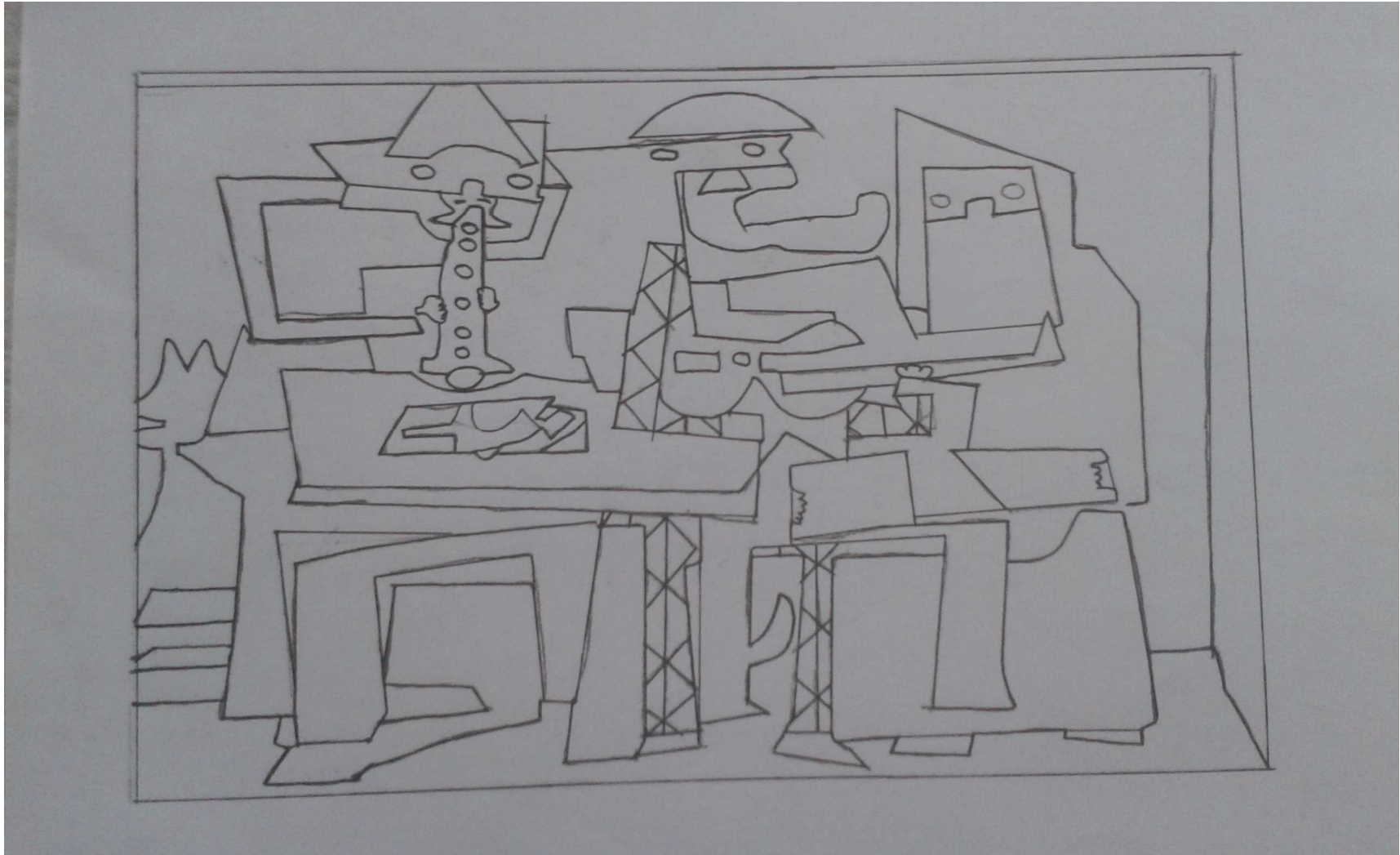
Los tres músicos de la obra son personajes de la “Commedia del’Arte”. Entre estos personajes, el arlequín es el que reaparece con más frecuencia en la obra de Picasso. El arlequín encarna un temperamento bullicioso, versátil y activo, pero superficial. Viste un traje formado por rombos de vivos colores y se cubre parcialmente la cara con un antifaz. Este personaje, para algunos autores, pudo ser una especie de “alter ego” para Picasso.

Explicación de la reelaboración realizada.

Los tres músicos de Picasso está situado dentro del cubismo sintético, este movimiento hace que la obra parezca un collage pintado y dota de cierta complejidad a la obra para su reelaboración. Por eso, mi propuesta didáctica para esta producción va dirigida al tercer ciclo de educación primaria para cualquiera de sus cursos. Ésta consiste en realizar un mosaico de esta obra mediante piezas geométricas que los alumnos recortarán de revistas o periódicos y que posteriormente pegarán sobre una plantilla que les servirá como guía para la producción del cuadro. Durante la actividad los alumnos escucharán una audición relacionada con la temática de la obra para aumentar la experiencia artística personal. Una propuesta para esta audición puede ser Commedia dell’Arte Production “Café Floriani”.

La manualidad o la técnica del mosaico consiste en crear una composición unificada combinando trozos de papel. El trabajo de creación del mosaico es ideal para todas las

etapas de primaria debido a la facilidad con la que se crean figuras y el bonito resultado final. La complejidad varía con la propuesta de la actividad.







FICHA DE LA OBRA.

Nombre de la obra.

El viejo guitarrista.

Contexto.

El viejo guitarrista es una de las obras más representativas de la etapa azul de Pablo Picasso, que se desarrolla entre los años 1901 y 1904. Esta etapa se denomina así porque en todas las obras que realizó durante este periodo el color que predomina es el azul. Para Picasso esta época fue bastante difícil y está llena de pesimismo, la muerte de su amigo y poeta Carlos Casagemas fue una fuerte influencia para él. El color azul está presente en todos sus cuadros, no solo en los fondos y en las ropas, sino también en las tonalidades de la piel. Este color frío y melancólico refleja sus sentimientos de pena y dolor.

Otra característica a tener en cuenta durante esta etapa es que los personajes que representa parecen bastante tristes. Picasso se siente identificado con la gente más humilde y proyecta en sus obras las penurias de esta clase social distorsionando la figura humana con cuerpos huesudos y dedos alargados.

Esta obra realizada en óleo sobre madera refleja a la perfección todas estas características identificadas en esta etapa azul de Picasso.

Descripción de la obra.

El protagonista de la obra recuerda al arquetipo español de clase humilde (Don Quijote). Es un hombre alto, huesudo y desgarrado con gesto triste que parece refugiarse detrás de su guitarra. Ésta, es el elemento que más destaca del cuadro y representa ese ápice de esperanza al que se aferra el hombre, ya que parece que está tocando en la calle para conseguir unas monedas.

La obra en sí misma está bien equilibrada, el hombre y la guitarra se encuentran en el centro de la imagen y ocupan correctamente las dimensiones del cuadro. Sí que es notable señalar que tanto el hombre como la guitarra aparecen cortados, como si Picasso se hubiera quedado sin espacio para completarlos.

Interpretación iconográfica.

En el cuadro de Picasso, el viejo hombre tocando la guitarra aparece extremadamente delgado y con la ropa rota. Estos detalles hacen que relacionemos esta figura con la palabra pobreza. En la antigüedad clásica, por tratarse de una realidad, la pobreza recibió una serie de rasgos negativos. Sin embargo, en el cristianismo, fue magnificada como una de las virtudes ejemplares. En los tiempos modernos, con un nuevo giro, se vuelve a considerar lastimosa cualquier tipo de pobreza. Durante la época azul de Picasso la pobreza representa un dato desesperanzado y sórdido.

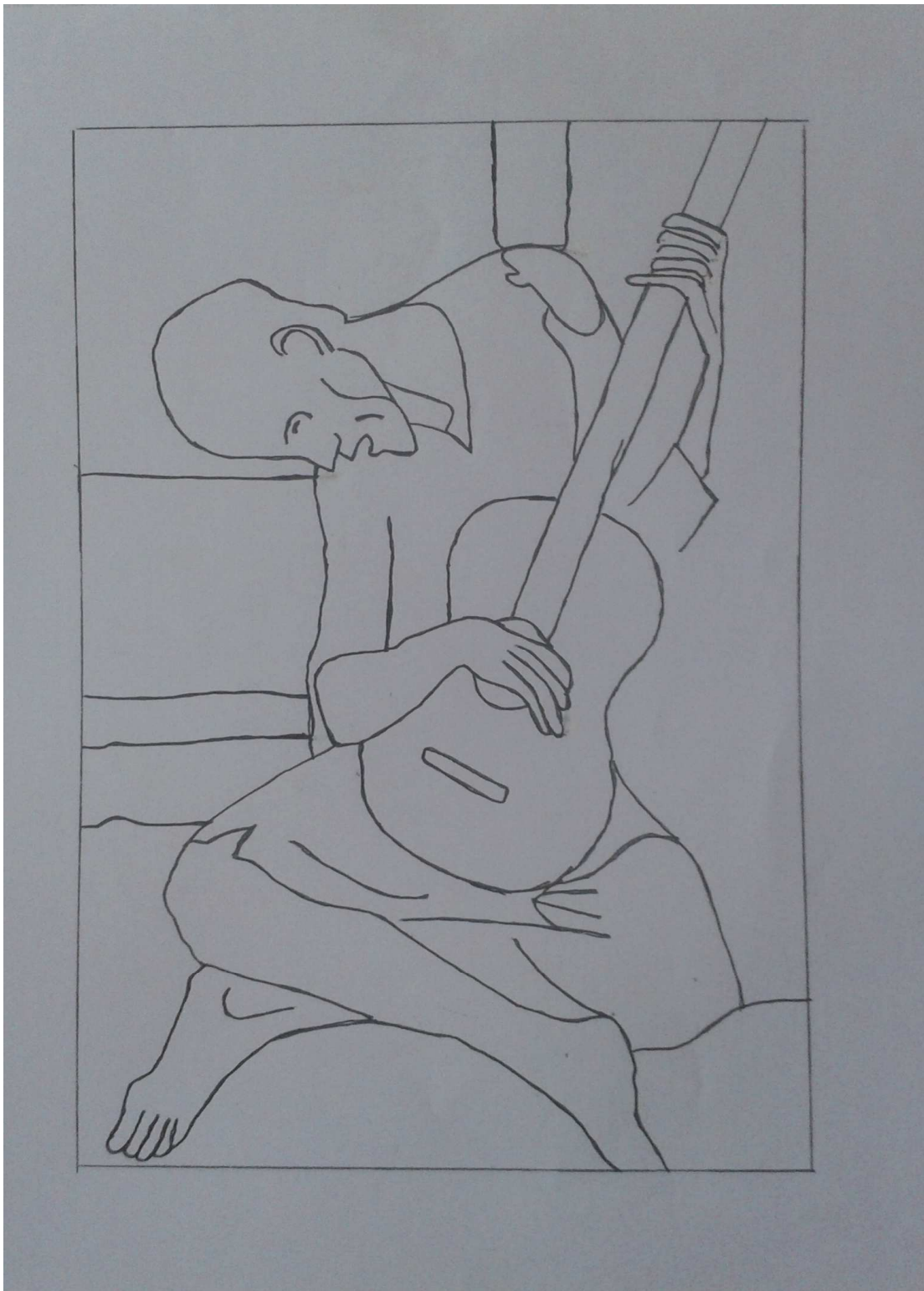
En esta obra, la guitarra del viejo simboliza la esperanza. Parece que el viejo, además de tocar el instrumento, se aferra a él como si fuese la solución a su desgracia.

Explicación de la reelaboración realizada.

Por las características del cuadro, pienso que la reelaboración de esta obra podría trabajarse en cualquiera de los ciclos de primaria diseñando actividades más simples o más complejas dependiendo de la edad del alumnado.

La actividad que yo propongo va destinada al primer ciclo de primaria. Ésta consiste en reelaborar esta obra, en pequeños grupos, trabajando sobre una plantilla de la misma sin color. Los alumnos tendrán que completarla mediante diferentes texturas, es decir, éstos, tendrán que realizar un trabajo de cooperación en el que deberán seleccionar los materiales que después usarán para su obra. Los materiales pueden ir desde arroz, algodón, lana, etc., hasta pinturas, papel charol, recortes de papel...

Esta actividad es muy creativa porque, aunque el maestro actúa como una especie de guía, también deja mucha libertad a los alumnos para realizar sus composiciones. Como audición para favorecer la experiencia artística personal, durante el desarrollo de la actividad, sonaría música de guitarra española, como por ejemplo “Entre dos aguas” de Paco de Lucía.







FICHA DE LA OBRA.

Nombre de la obra.

Instrumentos musicales.

Contexto.

“Instrumentos musicales” es una obra de la artista chilena Lole Ferrada Sullivan. Nacida en Santiago de Chile en 1962, sus estudios primarios y secundarios los realizó en el Colegio Mariano. En el año 1979 entra en la Universidad de Chile para licenciarse en Artes Plásticas con mención en pintura.

Esta pintura mixta sobre lienzo fue creada por la artista el 12 de Enero de 2010 y refleja dos de los instrumentos más representativos de la música latina.

Descripción de la obra.

En esta obra se muestra una imagen sencilla de líneas claras, donde los instrumentos ocupan todo el protagonismo del cuadro. Estos instrumentos, que pertenecen a dos familias musicales diferentes, el timbal a percusión, y la guitarra a cuerda, representan la música latina, y además, nos recuerdan la influencia que ésta tubo de la música africana y la música española.

Interpretación iconográfica.

Esta sencilla obra está protagonizada por dos instrumentos, un tambor o timbal y una guitarra. El tambor es un instrumento musical de muy remotos orígenes, ya que en principio la percusión sobre materia capaz de sonar pretendió imitar algunos de los ruidos más notables de la naturaleza. Su relación con la tormenta y el rayo, elementos de destrucción, hizo del tambor un instrumento bélico. Su utilidad psicológica ha sido muy notable en la guerra, inspira arrojo a la hueste que avanza y causa pavor a quien lo escucha como amenaza.

En algunas culturas el tambor es símbolo de mediación entre el cielo y la tierra, ya que su ritmo induce a estados de trance. En otras, es la expresión de la condición humana que abarca en sus múltiples facetas, tanto materiales como espirituales.

En contraposición a los instrumentos de percusión, la guitarra, como instrumento de

cuerda se relaciona con lo equilibrado, lo ordenado, etc. Los instrumentos de cuerda se relacionan con el Dios Apolo que representa el orden, la medida, el antídoto contra la irracionalidad.

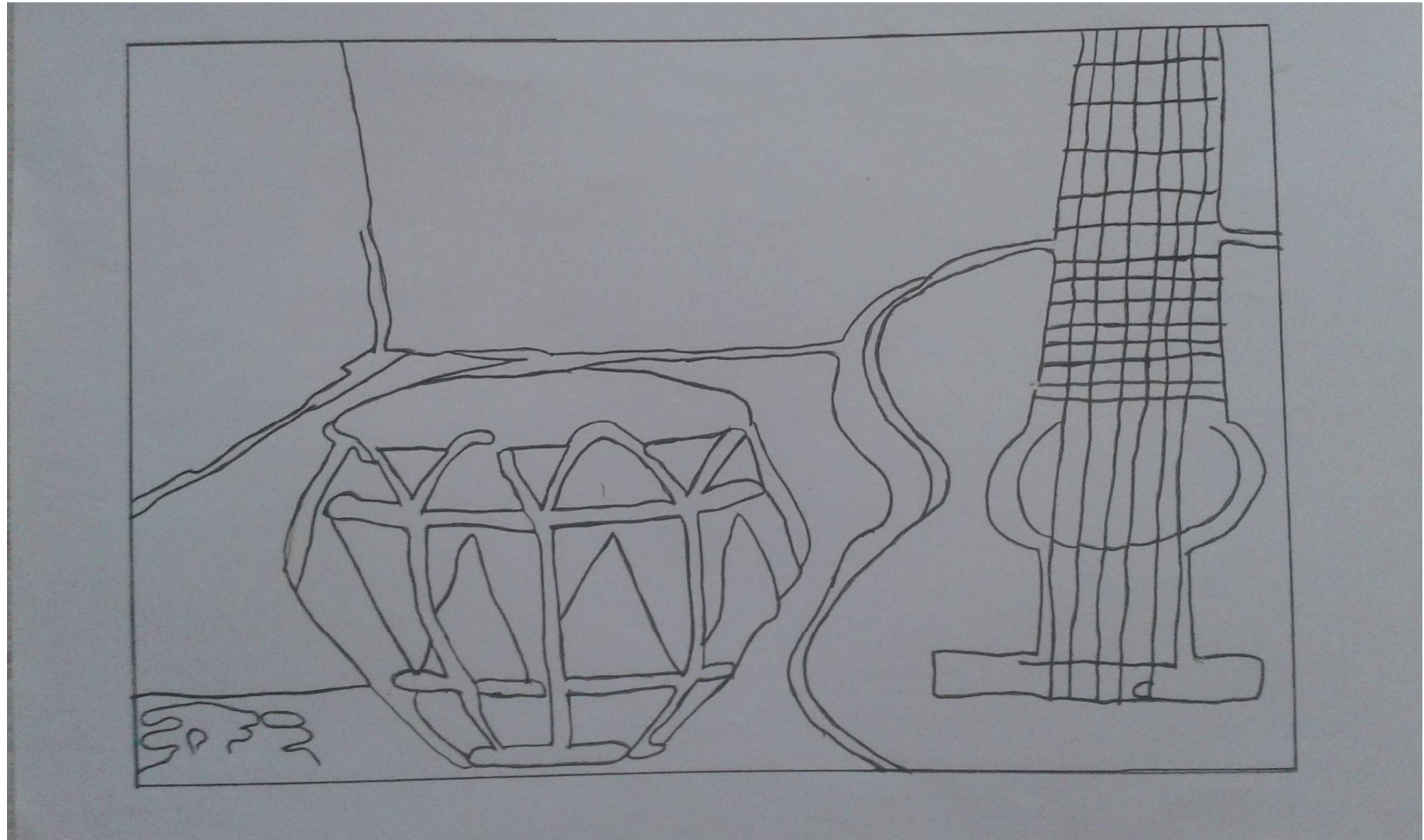
Explicación de la reelaboración realizada.

La reelaboración de esta obra, dependiendo de la actividad y la técnica a utilizar, puede realizarse en cualquier ciclo de primaria, ya que es una obra sencilla, de líneas claras, en la cual los elementos del cuadro se diferencian bien unos de otros.

Para mi propuesta de actividad, he decidido reelaborar el cuadro utilizando témperas. La pintura con témpera es una técnica semejante a la acuarela, pero que en vez de ser transparente, su característica principal es su opacidad. Para otorgarle ese carácter opaco a la tempera, se le agrega blanco de cinc o talco industrial, lo que permite aplicar capas de color claro sobre capas de color oscuro. Esta técnica es adecuada para dibujos, efectos de trazo seco o empastes de colores. Su aglutinante es la goma arábiga, aunque las témperas modernas pueden emplear aglutinantes plásticos.

Para la actividad, los alumnos tendrán que pintar una copia de la obra intentando imitar la original, logrando simular los colores y los efectos de trazo.

Durante el desarrollo de la actividad, en el aula sonará una audición que esté relacionada con la obra. En este caso, será música popular instrumental latina.







FICHA DE LA OBRA.

Nombre de la obra.

Músico.

Contexto.

Esta obra de Rosa Esteban, es un sencillo óleo sobre lienzo que directamente te transporta al Jazz. El Jazz es un género musical que nació en los Estados Unidos a finales de siglo XIX, pero que se expandió a lo largo del siglo XX de forma global.

El elemento principal que Rosa Esteban quiere destacar en su obra y por el cual, nada más observar el cuadro, nos viene a la mente la música Jazz, es el saxofón. Este famoso instrumento de viento fue inventado por Adolphe Sax en el año 1840, pero fue difundido por todo el mundo en el siglo XX gracias al Jazz. Sax, se inspiró en el clarinete para diseñar su saxofón, quería conseguir un instrumento de viento que tuviera más intensidad y más fuerza.

Descripción de la obra.

Rosa Esteban, en esta obra de colores fríos y cálidos, plasma la soledad de un artista callejero. En el cuadro aparece un músico en una esquina de la calle tocando su saxofón. Llama la atención que todas las líneas de la pintura son verticales u horizontales, excepto las del saxofón que aparece en diagonal, mostrando lo dinámico del instrumento.

Interpretación iconográfica.

En esta obra el elemento que destaca por encima de todos es el saxofón que el músico está tocando. El instrumento, contrasta con el resto de las líneas del cuadro, ya que se encuentra colocado en diagonal. Esta posición nos muestra lo dinámico de los instrumentos de viento, y en concreto del saxofón. Los instrumentos de viento son característicos de Dionisos, dios de la fuerza vivificante y de la energía vital. Este fervor dionisiaco se relaciona con la fuerza del aire que es el elemento principal de los instrumentos de viento.

Explicación de la reelaboración realizada.

La complejidad de esta obra, al no ser mucha, permite diseñar actividades que puedan trabajarse en cualquiera de los ciclos de educación primaria.

La actividad que yo propongo es la reelaboración de la obra original, de tal forma, que los alumnos tendrán que colorear un plantilla del cuadro mediante la técnica de las ceras blandas de colores. Las ceras blandas son unas pequeñas barras de colores de cierto grosor que se utilizan de forma similar a los lápices de colores. Las ceras tienen la ventaja de poder mezclar los colores una vez que las hemos usado sobre el papel. Además, es una técnica bastante sencilla que logra resultados muy buenos y que permite crear dibujos muy coloridos y atractivos para el ojo humano.

Por estas razones, esta actividad, he pensado que sería idónea para trabajarla en el primer ciclo de primaria en cualquiera de sus cursos.

Para que la experiencia artística de los alumnos sea mucho más positiva, durante la actividad sonará una audición que guarde relación con el cuadro original. Como el elemento que más destaca de la obra es el saxofón, la audición elegida sería cualquier composición de Glenn Miller, como por ejemplo “In the Mood”.





CONCLUSIONES.

“Si hubiera una única verdad, no sería posible pintar cientos de cuadros sobre el mismo tema”. Pablo Picasso.

A través de la realización de este Trabajo de Fin de Grado, he aprendido principalmente lo fundamental que es potenciar en la escuela aspectos como la creatividad, el placer estético o la libertad de pensamiento. La Educación Artística en Primaria es una buena vía para lograr este propósito, porque aúna dos campos muy influyentes en el desarrollo de un niño, la música y la plástica, aunque, en mi opinión, se disponga de pocas horas para su aprendizaje. En los últimos años, la escuela ha sufrido un importante recorte en Educación Artística, dejando paso a más horas de Matemáticas, Lengua o Ciencias. Desde mi punto de vista, no habría que considerar menos importante unas asignaturas que otras, porque el objetivo de la educación es la formación de personas integrales, que se desarrollen de la mejor manera posible en todos los aspectos.

Afrontando la realidad, la iconografía musical es una buena manera de trabajar la Educación Artística, ya que integra Música y Plástica en un concepto al que, por mi propia experiencia, se le puede exprimir bastante en cualquier ciclo de Primaria.

Las obras que he elegido son obras clásicas y modernas, que muestran cómo ha ido evolucionando el arte a lo largo de la historia. En cuanto a la reelaboración de las obras, las actividades son muy variadas y viables a realizarse en cualquier colegio, ya que los materiales utilizados son muy comunes. Son actividades motivadoras con un fin didáctico y creativo para los alumnos.

Por otro lado, a un nivel más personal y técnico, este trabajo me ha permitido descubrir un mundo que era bastante desconocido para mí, como es el mundo del arte. Conceptos, obras de arte, audiciones... no solo han logrado que mi formación como maestro mejore, sino que además, han despertado mi curiosidad y han conseguido que me lleguen a interesar ciertos aspectos artísticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALONSO SANZ, M.A. (2013). *A favor de la investigación plural en educación artística*. Integrando diferentes enfoques metodológicos. *Arte, individuo y sociedad*, 25, pp.111 - 120.

BARBOSA, B. (2005). *Lecturas de imágenes y metodologías en educación artística*. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, pp.7-16.

FERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (2011). La iconografía en la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Iber* 68, pp.7-16.

FREGA, A.y VAUGHAN, M. (1980). *Creatividad musical. Fundamentos y estrategias para su desarrollo*. Buenos Aires: Casa América.

GARCÍA MAHÍQUES, R. (2008). *Iconografía e iconología. La historia del arte como historia cultural*. (Vol. 1). Madrid. Encuentro.

GOMBRICH, E. (1972). *Imágenes simbólicas. Estudios sobre el arte del Renacimiento*, 2. Madrid: Debate.

HOOGEWERFF, G.J. L'íconologie et son importance pour l'étude systemetique de l'art chétien. *Rivista di archeologia Cristiana*. VIII. p.54.

HUERTA, R. (2011). Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, Individuo y Sociedad* 23, 5pp.5-72.

MARTÍNEZ DíEZ, N., RIGO VANRELL, C, y LÓPEZ FERNÁNDEZ-CAO, M. (1993). *La obra de arte como estímulo creador en distintas etapas de la educación: Primaria, Secundaria y Facultad de Educación*. *Arte, Individuo y Sociedad* 5.

REVILLA, F. (2007). *Diccionario de iconografía y simbología*. Madrid. Cátedra.

SARFSON GLEIZER, S. (2015). Iconografía musical y su didáctica: entre la mimesis y su símbolo en el contexto de la formación de maestros. *Revista de docencia Universitaria*. Vol. 13 (2). 307-321.

VIGOTSKY, Lev (2003) *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal