

LAS ARTES PLASTICAS EN LA ESCUELA

ADRIANA BISQUERT SANTIAGO



BREVIARIOS DE EDUCACION

LAS ARTES PLASTICAS
EN LA
ESCUELA

BREVIARIOS DE EDUCACION

1. Las lenguas de España.
2. La narración infantil.
3. Introducción al comentario de textos.
4. Las artes plásticas en la escuela.

EN PREPARACION

5. Estructura y didáctica de las ciencias.
6. Antropología cultural: Una aproximación a la ciencia de la educación.

El INCIE acoge en su colección de Breviarios de Educación todos aquellos textos que considera pueden ofrecer experiencias y conocimientos enriquecedores a los lectores preocupados por los temas educativos. Esta acogida no presupone la aceptación por el Organismo de los conceptos y teorías expuestos, que son de la exclusiva responsabilidad de sus autores.

ADRIANA BISQUERT SANTIAGO

LAS ARTES PLASTICAS
EN LA
ESCUELA

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
INSTITUTO NACIONAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
MADRID, 1977

© Servicio de Publicaciones del Ministerio
de Educación y Ciencia, 1977

Edita: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

Imprime: RIVADENEYRA, S. A.
P.º Onésimo Redondo, 28 - MADRID-8

Depósito legal: M. 15.365-1978

I.S.B.N.: 84-369-0587-3

Printed in Spain - Impreso en España

*A Lucía e Inés,
mis hijas.*

Mi agradecimiento a Juana Linares y Maite Almendres por su ayuda en el quehacer diario del taller, y a todos los niños que en él participan, sin los cuales, no hubiese podido escribir este libro.

**INDICE
DE MATERIAS**

	<u>Páginas</u>
1. A MODO DE PROLOGO	15
1.1. Objetivos del libro	19
1.2. La experiencia de un taller	20
1.3. Hacia una nueva orientación educativa ...	21
1.4. Reflexiones ante una situación	22
2. LA NECESIDAD DE EXPRESARSE Y LA COMUNICACION	25
3. EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD CREADORA DEL NIÑO POR LA EXPRE- SION PLASTICA	49
3.1. El entorno	53
3.2. Sobre los test	55
3.3. La observación	61
3.4. La memoria visual	67
3.5. La memoria afectiva	69
3.6. La imaginación	72
4. VIAS DE LA EXPRESION PLASTICA	89
4.1. Una cuestión previa: el proceso creador ..	91
4.2. Del espacio vacío	101
4.3. Del espacio lleno	109
4.4. El movimiento	119
4.5. Acerca del color	131

	<i>Páginas</i>
4.6. El dibujo	141
4.7. Sobre la perspectiva	149
5. EL TALLER	159
5.1. El taller de artes plásticas	161
5.2. Organización del taller	169
5.2.1. Como se organiza un taller	171
5.2.2. Los grupos de niños. Tensión creadora	171
5.2.3. Cómo ordenar el sitio. Zonas húmeda, seca, de construcciones. Biblioteca y Archivo	175
5.2.4. El taller al aire libre	181
5.2.5. Del cuidado y orden del taller	181
5.2.6. Sobre el método	181
5.2.7. Sobre los programas	187
5.3. De la labor del maestro	191
5.3.1. Sobre la palabra maestro	193
5.3.2. La libertad mal entendida	197
5.3.3. Las motivaciones	199
5.3.4. El estudio de las obras de arte	199
5.3.5. Atributos del maestro	203
5.3.6. La tradición popular	207
5.3.7. La observación de la naturaleza	209
5.3.8. De la competitividad	211
5.3.9. El arte está en la vida	213
5.3.10. Los intrusos	213
5.4. Del comportamiento de los niños	217
5.4.1. Los pequeños genios	221
5.4.2. Los torpes	222

	<u>Páginas</u>
5.4.3. Los autocríticos	225
5.4.4. Los copiones	226
5.4.5. El miedo a la libertad	229
5.5. Sobre los materiales e instrumentos	231
5.5.1. El barro	239
5.5.2. Las pinturas	247
5.5.3. Diversos materiales, herramientas .	253
6. DICCIONARIO DE TERMINOS ARTIS- TICOS	259
7. BIBLIOGRAFIA	291
8. INDICE DE ILUSTRACIONES	301

1. A MODO DE PROLOGO

El tener la posibilidad de transmitir las experiencias que día a día he ido acumulando en mi pequeño taller, en este libro del I. N. C. I. E., es un deber que asumo con la ilusión de poder contribuir a una puesta al día de la enseñanza de estas materias en las escuelas, y así cooperar con todos aquellos que luchan por una enseñanza basada en la educación por el arte y la libertad.

1.1. Objetivos del libro

Es el fin de este libro, cubrir en parte, la laguna existente entre el teórico del arte y los recetarios-manuales. No se pretende dar una serie de recetas pedagógicas, nada más lejos de mi imaginación.

Al maestro de una escuela, no le son suficiente los libros de «cómo hacer recortes de papel», «cómo pintar con gouache», «cómo amasar el barro», etc.; en primer lugar porque no basta con enseñar a hacer una cosa al niño si no le sustenta una base ideológica del porqué y para qué. Hoy, por otro lado, la mayoría de los libros de teoría del arte no están redactados por artistas, sino por teóricos, y toda esta teoría, queda separada del quehacer cotidiano del maestro y el niño.

Se pretende con este libro ocupar precisamente esa «tierra de nadie», o «tierra de todos», en la que se den la mano la teoría y la práctica, con la mayor sencillez posible, con el lenguaje más llano; hacer comprender a educadores, a padres y a niños, que una educación basada en el arte es factible de llevarla a las aulas día a día, y que esto redundará en un afianzamiento de la personalidad del niño y en la adquisición de una mayor libertad para con él mismo y con los suyos.

1.2. La experiencia de un taller

Mi aportación es sólo de confirmación, simplemente de evidenciar e intentar transmitir, todo lo que los defensores de «la educación por la libertad», como teóricos del arte, han escrito y yo he podido comprobar en la práctica. En una labor continuada, día a día, trabajando al lado de los niños, con ellos, hemos ido recogiendo en el taller, una experiencia que consideramos interesante aportar. Y así, facilitar una visión de lo que esta actividad representa y debe representar en la escuela.

Nuestro taller (centro de artes plásticas dedicado al niño) surgió como una necesidad social, dado el estado deplorable de que era objeto esta materia en la mayoría de los centros de enseñanza, unos por abandono, y otros por falta de una clara orientación artística.

Se apoya sobre dos principios fundamentales: la libertad de expresión y el estímulo de la creatividad.

La línea pedagógica es la enseñanza individualizada, en un clima propicio de relajamiento, para fomentar la creación y el estado receptivo.

Así, el niño se expresa libremente y colabora con su actitud a una tensión creadora de grupo, que surge espontáneamente y que se transmite a todos los niños, enriqueciéndoles en su informa-

ción y en su formación de capacidad expresiva y creadora.

No se pretende hacer artistas, ni colaborar en proteger una élite que más tarde contribuya a la permanencia del caciquismo cultural. Nuestra finalidad, es buscar la auténtica forma de una enseñanza que pueda impartirse en todo el país, y que basándose en la libertad y el acceso y participación en la cultura contribuya a producir mejores individuos, mejores comunicaciones humanas y, por tanto, una mejor sociedad. Nosotros admitimos que ...«aprender es una práctica continua de acción directa, que es recreación permanente de uno mismo y del entorno, donde el juego, la experiencia directa y el *arte* como praxis global son objetivo y práctica continua, que *no trata al niño como a un adulto imperfecto*, incompleto, castrado, en que el adulto completo debe meter lo que a aquel aún le falta, que a cada momento le da pleno sentido en sí mismo, que desecha el recurso autoritario».

1.3. Hacia una nueva orientación educativa

Un esfuerzo hacia la puesta en marcha de una renovación de la enseñanza de las artes plásticas en los niños significa un hecho positivo para el futuro: ahora en nuestro taller se pueden ver

claros resultados a escala reducida de los grupos que lo frecuentan. La extensión de lo conseguido a una política educativa general, puede ser altamente beneficiosa para extensos sectores del país en unos momentos en que el desarrollo económico y social puede agostar la sensibilidad, el arte y la cultura.

Cuando en 1877, Montero Ríos pronunciaba el discurso de apertura de la Institución Libre de Enseñanza, recogía como recojo yo ahora las palabras de Leibnitz: «...De la reforma de la educación de la juventud depende la reforma del género humano...». Cuánto más, si esa reforma de educación la anticipamos a la niñez, que es cuando verdaderamente se forja la personalidad del individuo como ser aislado y como ser social, ligado a su entorno y a los suyos, por medio de unos canales de expresión y comunicación que debemos potenciar al máximo.

1.4. Reflexiones ante una situación

Si examinamos minuciosamente el estado en que se encuentra, tanto por parte de la enseñanza en los centros docentes, como en la mayoría de las propias familias el capítulo de actividades creadoras que corresponde al niño, podemos comprobar un lamentable abandono.

La sociedad de consumo en que nos hallamos inmersos, está convirtiendo a los niños en puros espectadores de la realidad que les rodea. *La falta de participación en el mundo de la cultura es evidente.*

En las escuelas, el tiempo dedicado a actividades creadoras está colocado al final de la jornada (cuando más cansado está el niño, en vez de dejar para entonces los ejercicios de pura copia, o memorización), y sobre todo, los textos en que se apoyan los educadores para impartir estas materias son lo opuesto a todo aquello que contribuya a desarrollar su capacidad creadora y su sensibilización hacia el arte y la cultura en la que deben participar.

El proponer una «educación por el arte», no significa incluir una materia más en los horarios escolares, significa un enfoque distinto de la actual enseñanza, un enfoque que tenga como base educativa el arte, y sobre esa base común, movernos en las distintas áreas. Por eso, «las artes plásticas», como una manifestación de ese arte vivo que alimenta la cultura de los pueblos y que es el sustento de su educación, entrarán a formar parte de todas las materias escolares.

Queda aún mucho tiempo para que este tipo de educación sea la impartida normalmente en nuestro país, pero todo esfuerzo hacia una mentalización de todos aquellos que hoy viven ajenos a este planteamiento, es un paso más que no

debe dejarse de adelantar, con la esperanza de contribuir al trajín común, en el que todos nos sentimos inmersos.

Responsabilizar a una sociedad que ahora está sorda hacia la necesidad de desarrollar la sensibilidad artística de la infancia, es un hecho ya inminente en una sociedad como la actual española.

Con esto estaremos dotando al futuro ciudadano de un régimen en libertad, de una conciencia crítica y de una capacidad creadora que tanto necesita dada la «crisis de creatividad» que ha producido un sistema educativo como el actual en el que se coarta cualquier indicio de desarrollarla. Estaremos, por tanto, ayudando a que se formen unos individuos más libres consigo mismos y más responsables con la sociedad.

Cuando una colectividad no asume sus responsabilidades y exige sus derechos, pierde su autonomía para convertirse en el objeto de cualquier sujeto que le va matando sus posibilidades de expresarse, su capacidad de crear. Tal es el caso nuestro ahora.

La España en la que hoy vivimos es el resultado de esa manipulación; despertar al individuo, hacerle sentir la exigencia de sus derechos, que libremente asuma sus responsabilidades, como individuo aislado y como integrante de una colectividad; despertarnos unos a otros es una labor aún por hacer y que nos atañe a todos.

2. LA NECESIDAD DE EXPRESARSE Y LA COMUNICACION

Deben reconocerse como derechos de todo individuo, su libertad de expresión y su participación en la cultura.

Expresar su mundo interior y su propia interpretación del exterior es una necesidad de todo ser humano, y potenciar esa expresión, que empieza por el llorar del recién nacido, es proporcionarle posibilidades a las vías que procuran una mayor comunicación social.

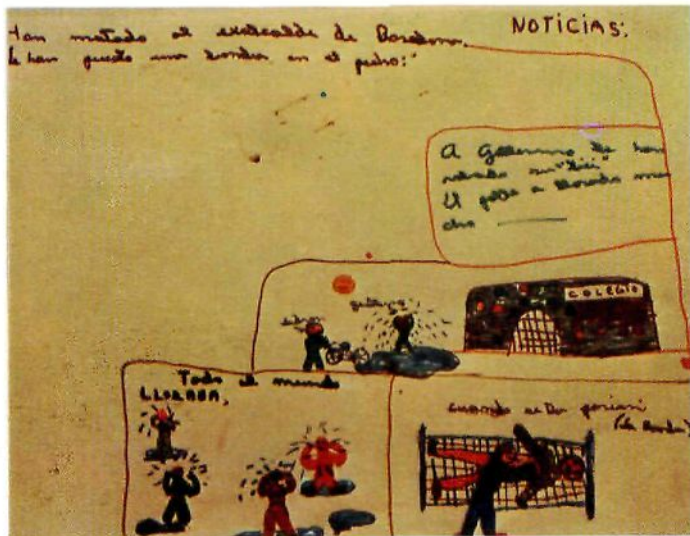


1

La necesidad de expresarse, de comunicar a los demás aquello que se siente, ha sido patente en toda la historia, a través de las artes plásticas. Así, el rechazo a la violencia como algo que repugna a la propia intimidad del ser está presente en cualquier humano.



2



3

Respuesta libre al tema: ¿qué noticias importantes recuerdas?

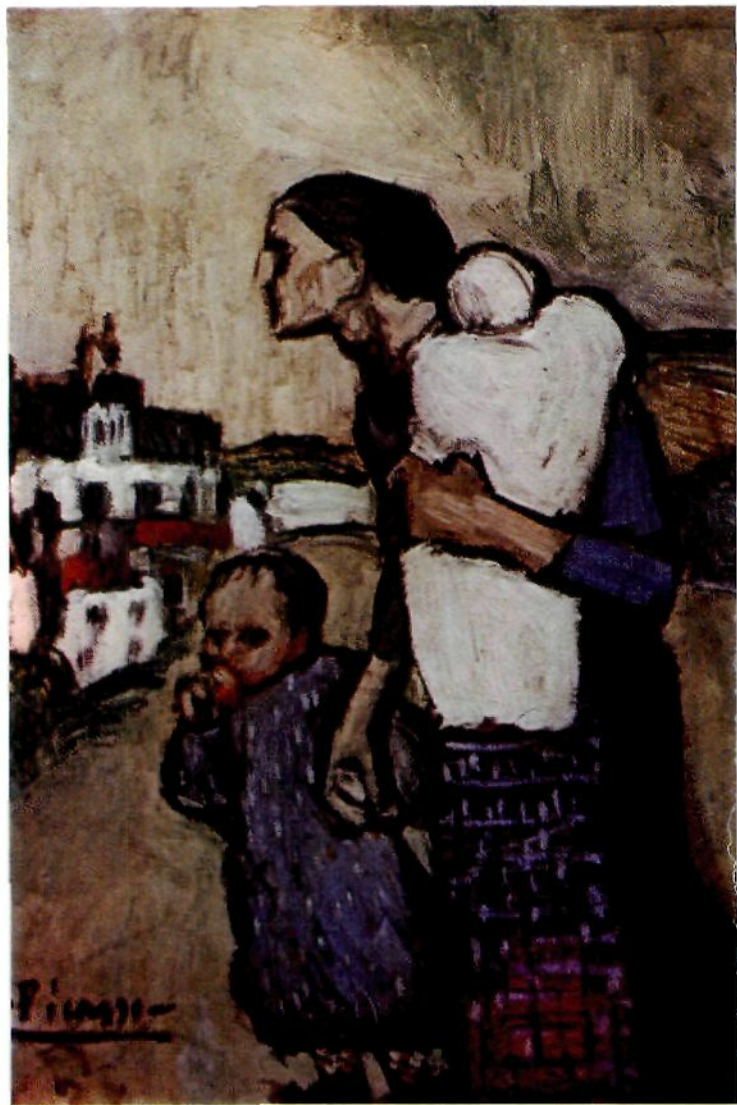




5

Asimismo, el concepto de maternidad, la imagen arquetípica de la madre, ha sido también expresada por muchos artistas y a través de todos los tiempos.

31







8



9

El hombre está rodeado de un medio exterior que le afecta, y ante esa afección que él percibe da respuestas que son filtradas por su propio yo, ese yo que es único en cada persona, y que participa de la cultura que es patrimonio de todos los suyos.

Por eso, cuando abogamos por una educación global, debemos tener presente que el individuo está rodeado tanto en su entorno exterior circunstancial, como de su herencia cultural que le atañe en lo más íntimo de su ser, y así, de esta forma, completo en su historia es como participa en la sociedad. Cualquier interpretación, cualquier obra de arte, es la expresión de un «yo» que se deja libre ante él y ante su entorno y se manifiesta.

El separar de una forma tajante el mundo interior de un individuo del exterior que está con él, no tiene sentido si pensamos que cada persona es un ser único pero que está integrado en una colectividad. Toda postura en cuyo planteamiento no integre estas dos facetas, colabora a la producción de marginados sociales, que se ha dado en llamar muchas veces y erróneamente, artistas.

Cierto es que puede relacionarse un ser estando privado de la expresión oral; es el caso de los mudos, aunque no muy común; cierto es

también que puede relacionarse un ser sin conocer la expresión escrita, es el caso de los analfabetos, pero ¿qué porcentaje está privado hoy en día de poder expresarse plásticamente? Yo diría, la mayoría de los adultos. No pasa así en los niños, pues conocido de todos es que el niño se expresa con normalidad hasta que se le empiezan a potenciar la expresión por el lenguaje y la escritura, dejando así a un lado las artes plásticas como forma expresiva.

Con respecto a la importancia de la necesidad de expresarse, nos dice Arno Stern: «Cuando los chicos se retiran del mundo de los adultos para ir a expresarse durante esas horas de elección, cuando van a tratar de pintar en el taller, ellos olvidan escuela, hermanos y padres; y los mayores olvidan a sus hijos, sus preocupaciones de adulto, para no ser un instante más que esto: uno mismo.

Entonces es cuando, de resultas de esta circunstancia, ejecutan actos de los que no se consideraban capaces. Entonces nace y se desarrolla rápidamente hasta la perfección, una función quedada en estado embrionario como si el entrenamiento en esta actividad acaparase energías, regase unas células, las especializase y las impulsara a convertirse en nuevo órgano. Entonces, a las necesidades vitales se añade una más, la de la expresión. Nace una nueva higiene, una manera distinta de ser.»

No debemos olvidar, sin embargo, cómo este tema de la expresión del propio yo queriéndose encontrar a sí mismo puede caer en un callejón sin salida, que desvirtúa todo el poder creativo, de autoconocimiento y de comunicación que posee la expresión. Ciertamente, como dice Ehrenzweig: «... nuestro propio ambiente, con sus sucesos externos, es mucho más capaz de expresar nuestras auténticas preocupaciones que no cualquier intento de mirar directamente dentro de nosotros mismos o de penetrar en lo que piensan los demás. Hoy el artista ha de prestar máxima atención a la realidad objetiva si quiere adentrarse en los secretos de su propio yo... En las escuelas de Bellas Artes perdura el viejo culto a la libre autoexpresión; pero como estímulo para la imaginación del estudiante es éste un recurso que se ha agotado ya por completo. Hubo una época en la que el eslogan de la libre autoexpresión traía auras de libertad impulsadas por los anhelos de los románticos y después por los dadaístas, que se indignaban contra los convencionalismos y restricciones impuestos desde fuera. El individuo se oponía enérgicamente a la sociedad.

Mediante disruptoras y chocantes sensaciones daba suelta en sí a una sensibilidad poderosa y altamente individualizada. Por uno de los muchos giros irónicos del arte moderno (debidos a



10

... e ir asumiendo su papel del espectador obediente...

un proceso secundario), hoy día la autoexpresión se ha convertido en un deber social cuyo cumplimiento le exigen al estudiante sus profesores, sus padres y el público.»

Sabemos, sin embargo, lo poco que se cultiva en muchos países, este derecho y deber de la expresión, individual o colectiva, que alimenta la cultura de los pueblos. Así es nuestro caso, y debemos ser conscientes de la etapa de ideología represiva que hemos vivido, en la cual la cultura no sólo ha sido secuestrada de las manos de la colectividad, sino usada contra ella.

Observemos a nuestros niños; ¿qué tiempo dedican a la creación?, son muy escasos los que pueden presumir de esta actividad, la mayoría, una gran mayoría, está condenada a dejar ir apagando sus capacidades creativas e ir asumiendo su papel de espectador obediente ante una sociedad, que le dice lo que debe hacer, qué juguetes tiene que comprar, cómo se debe vestir..., etc., y ya muy pocos niños se fabrican sus propios juguetes, y ya muy pocos padres arreglan los juguetes viejos con sus hijos, porque la rueda de la sociedad de consumo es muy difícil de parar. Nosotros, los que dedicados a la pedagogía, evidenciamos este momento social debemos, entre todos, intentar parar la rueda que mueve a la ingente masa que ha sido producto de esa ideología.



Grito.
40

Educar al niño en la necesidad de expresarse es afianzarle en exigir su derecho a la libre expresión y que esa exigencia se convierta en parte inherente de su personalidad.

El niño que ha sentido por él mismo el goce de la creación como participación en su cultura, aquel que se ha cultivado en ese quehacer, es un niño mucho más seguro de sí y más capaz de comunicarse con los suyos.

Sabemos, por los estudios del doctor G. Nissen, que la depresión en el niño en edad escolar es un tema trascendental y que no se considera con la importancia que debiera hacerse. Nos dice Nissen:

«Cuando existen procesos depresivos de mediana o larga duración en la infancia, hay que contar que en el 60-70 por 100 de los casos persistirán en la juventud y en la edad adulta trastornos y afecciones crónicas emocionales, predominantemente de carácter depresivo.» Y con referencia a la génesis de estos estados de los niños, nos aporta: «Por lo que respecta a la *situación pedagógica*, se manifiesta que la frecuencia de los síntomas depresivos es considerablemente mayor en las formas de educación autoritarias que en las democráticas.»

El niño inmerso en un sistema de vida que le es hostil a su desarrollo natural, cae con frecuencia en estados depresivos.



12



13

La pedagogía es sólo una circunstancia más del medio en que se desarrolla, pero cualquier aportación que pueda ser entendida como prevención a estas situaciones patológicas es positiva por mínima que sea.

Por ello, pensamos que considerando al niño como un ser completo y haciéndole partícipe en la sociedad que vive, desarrollando en él su capacidad de comunicación, estamos contribuyendo a marginar esas situaciones anómalas que pueden derivar en casos patológicos depresivos.

Abogo por una mayor participación del niño en la sociedad de que forma parte, en su ciudad. En los pueblos y pequeñas ciudades, aún es posible encontrar esta participación, y vemos a niños con responsabilidades que atañen a la colectividad, riegan jardines, cuidan animales, encalan sus casas y arreglan sus calles, se integran en la vida ciudadana. Pero, según la ciudad se desarrolla, según se va convirtiendo en gran aglomeración urbana, el protagonismo del niño empieza a desaparecer y, por tanto, su participación como ser responsable. Surgen áreas determinadas, en distintos puntos, áreas cerradas y exclusivas para ellos (la escuela, el parque, su casa), pequeños campos de concentración donde trasladan al niño de uno a otro, como un paquete, sin derecho a su integración y a su participación en la ciudad, que es tan suya como del adulto.



14

A veces la necesidad de proyectarse sobre su propia obra es tal, que el propio nombre pasa a ser parte de la composición.

Entonces, las responsabilidades del niño se limitan a jugar en el parque, a hacer los deberes en la escuela y a comerse la comida en su casa, para luego ver la televisión. Todas sus demás obligaciones son de exclusión: «no ensuciarse, no armar jaelo,... no...»

¿Por qué no está presente el niño en las manifestaciones culturales?, ¿por qué se organizan conciertos para niños y no conciertos de niños?, ¿por qué concursos de arte infantil, y no participación en los museos? (como se hace en otros países)... ¿no podrían pintar las tapias y contribuir a decorar la ciudad?... ¿por qué está ausente la imagen del niño al diseñar nuestros edificios?...

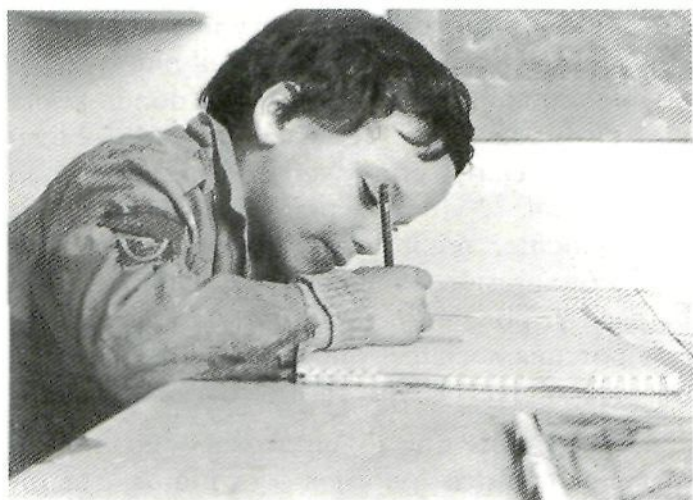
Por supuesto que el problema de la vida en las ciudades es mucho mayor. Atañe al niño y atañe también al adulto, pero no es aquí donde podemos profundizar en el tema, aunque sí es obligación evidenciarlo, por advertir lo que el mundo del niño puede y debe exigir en la sociedad.

Finalmente, recordemos que procurar facilidad de expresión es aumentar la comunicación humana y, por tanto, cooperar a la lucha colectiva por una sociedad más justa y más libre. Y esto nos obliga a todos, Picasso decía:

«¿Qué creéis que es un artista? ¿un imbécil que no tiene mas que ojos si es pintor, que oídos si es músico, que una lira en cada comparti-



15



16

mento del corazón si es poeta? No, el artista es también un ser político, alguien que siempre está alerta ante los acontecimientos que se desarrollan en el mundo, sean desgarradores, ardientes o dulces. ¿Cómo es posible desinteresarse de los demás? ¿en función de qué olímpica indiferencia podría ser posible apartarse de una vida que los demás nos aportan con tal abundancia? (...) Con el dibujo y con el color, que eran mis armas, he querido penetrar más profundamente en la conciencia de los hombres para que este conocimiento permita avanzar cada día más en el camino de la libertad.»

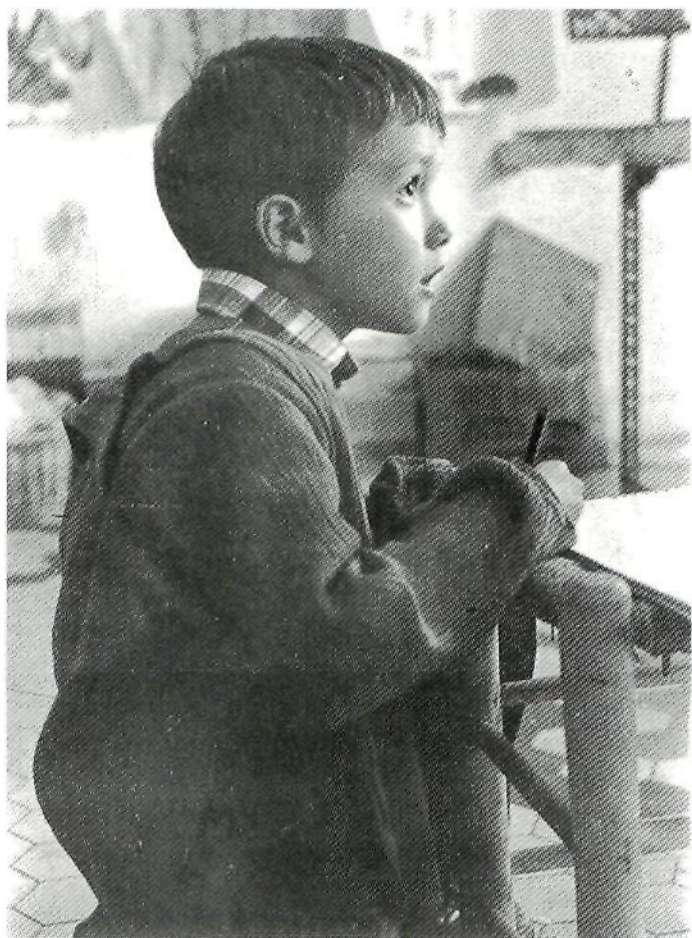


**3. EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD
CREADORA DEL NIÑO POR LA
EXPRESION PLASTICA**

Pensamos que una forma de desarrollar la capacidad creadora es potenciando la imaginación. Para ello nos ayudamos de la observación y de la memoria de esa observación. El cultivo armónico de todas estas aptitudes, junto con el de la libre expresión nos repercutirá en ser más creativos.

Veamos ahora cómo podemos desarrollar esas aptitudes.

Si nos fijamos en la actitud de un niño hacia lo que le rodea, vemos cuánto se interesa por conocerlo, y este interés se extiende desde el manosearlo y chupetearlo todo hasta irlo experimentando, y captar sus posibilidades y peculiaridades.



Una de las formas de potenciar esas dotes de observación innatas en todo individuo, es posibilitar que fije plásticamente aquello que observa.

Esa preocupación inconsciente de observar, luego le llevará a participar en aquello que se siente inmerso, a participar tanto en una postura crítica, como de integración en ese mundo externo a su yo.

El intentar plasmar plásticamente, aquello que nos afecta, es un proceso creador que supone desarrollar una capacidad de análisis, motivada por la observación, y una capacidad de síntesis al expresarlo.

3.1. El entorno

Ir ayudando al niño a descubrir y a reconocer su propia observación es una labor cotidiana, así el niño comienza a conocer su entorno próximo: su madre, su padre, sus hermanos; los objetos que le son más usuales, el espacio vacío por el que se traslada, su habitación, su casa; luego más tarde, la calle, el barrio; la escuela, sus costumbres, su tradición, sus amigos..., su entorno cultural histórico. El niño va conociendo su ámbito y se va sintiendo implicado en él; el educador en este caso, no necesita de fuertes motivaciones para despertar en el niño un interés por estos temas puesto que ese placer de observar e investigar es una condición innata del niño.



19



20



21



22



23



24

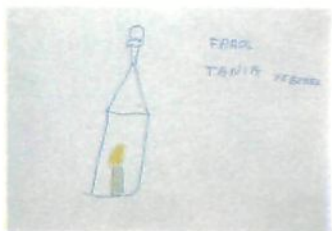
Ejercicio de observación de un farol.



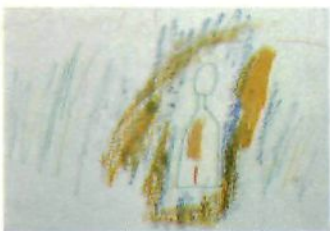
25



26



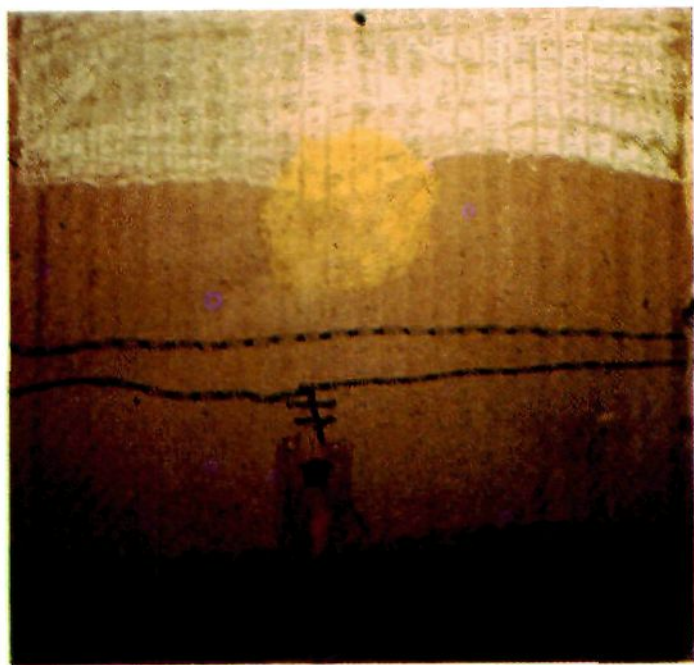
27



28

3.2. Sobre los test

El que un dibujo de observación del natural sea más o menos rico en detalle, ha dado pie a numerosos estudios sobre el mayor o menor grado de conciencia con que el niño ha observado el modelo, y bajo este criterio se abrigan muchos de los test, tan de moda actualmente, dirigidos a medir el desarrollo y la capacidad intelectual del niño por medio del dibujo. No comparto yo esa forma de graduar los valores de la inteligencia.



29

... Análisis y síntesis se simultanean en el sincretismo que caracteriza al niño...

El hecho de plasmar plásticamente lo observado conlleva una síntesis, precedida del análisis necesario para su interpretación, pero análisis y síntesis se simultanean en el sincretismo que caracteriza al niño, y es muy difícil aislar en esa simbiosis tan peculiar (analítico-sintética) de la observación, aquello que una vez observado, elimina, de una forma inconsciente la sintetización que conduce a la obra creada por el niño. Este «sincretismo» es peculiar de los niños y de los artistas, y está ligado plenamente a la intuición. La facultad de sincretizar, es comprender globalmente algo, llegando a una síntesis, sin pasar previamente por secuencias analíticas. El despertar en el niño las posibilidades analíticas del conocimiento, no debe nunca prevalecer sobre su actitud sincrética, al contrario, debemos potenciar al máximo esta facultad, para que el interés por la observación analítica redunde en beneficiar su sincretismo, que debe mantener siempre.

Es además importante señalar que cuando al niño no se le cultiva de una forma coherente la manifestación y el desarrollo de sus expresiones no puede sacarse en consecuencia que esté atrasado en su desarrollo intelectual, sino en su desarrollo expresivo.

Se da el caso, incluso, de niños de grandes dotes intelectuales, o de una enorme sensibili-

dad, cuyos dibujos muestran un considerable grado de atraso; son niños, éstos, los que por lo general, han querido ser excesivamente exigentes con sus obras, o niños, en otro caso, que precisan de un ambiente adecuado a su peculiar sensibilidad para poder expresarse.

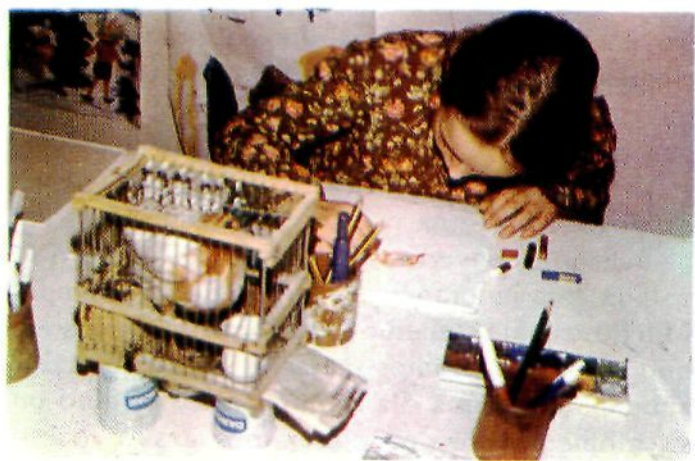
El terreno de lo afectivo, tiene tanta importancia en la mente del niño, como el intelectual, así dice D. Widlöcher en su libro «Los dibujos de los niños»: «Un niño afectivamente despejado no está estorbado en su expresión gráfica y ésta corresponde a su madurez intelectual. A la inversa, un niño que presenta importantes conflictos afectivos y anomalías del carácter produce un dibujo en el cual, estos conflictos y estas anomalías son causa de errores y de insuficiencias que sería equivocado imputar a un defecto de madurez intelectual.»

Dichos tipos de test se usan desafortunadamente aún hoy, en determinados colegios, para decantar, por medio de sus dibujos, a los niños que serán admitidos en sus aulas. Colegios, por supuesto, que parten de favorecer a una élite (precisamente la que ha tenido posibilidad de más vías de expresión) y en cambio, graciosa contradicción, son por lo general los que una vez admitido el niño, más le coartan en sus capacidades expresivas, escuelas de represores, donde el reprimido podrá ser luego un buen represor, si sigue perteneciendo a su clan.

Otra manipulación bastante frecuente que suele hacerse con los dibujos de los niños es la de las interpretaciones de tipo psicológico por los pseudopsicólogos. Cuando al niño se le intimida para que haga un dibujo que posteriormente será analizado, se manifiesta produciendo una obra que él piensa será admitida por el adulto como producción infantil; y contesta con una respuesta estereotipada que no tiene nada que ver con el verdadero mundo interior del niño, usándola, además, como un mecanismo de defensa para apartar su mundo interior, rico en pensamientos y observaciones, seguro de sí, de «el adulto-juez» que osa dudar de él y que no respeta su intimidad.

Por eso, es siempre buena norma, desconfiar en principio, de todos aquellos que creen adivinar en los dibujos de los niños aptitudes, coeficientes intelectuales, complejos ocultos y demás interpretaciones de índole psicológico, que pueden frustrar y de hecho muchas veces lo hacen, el desarrollo normal de un individuo, justificando con ello una pseudo-profesionalidad que ha llegado a convertirse en un bien de consumo.

Una gran ignorancia existe aún en este campo. Mucho trabajo debemos aportar entre todos los que nos consideramos maestros de taller, todos aquellos que día a día acompañamos al niño en su momento creador y asistimos a su proceso con el respeto del que asiste a un parto.

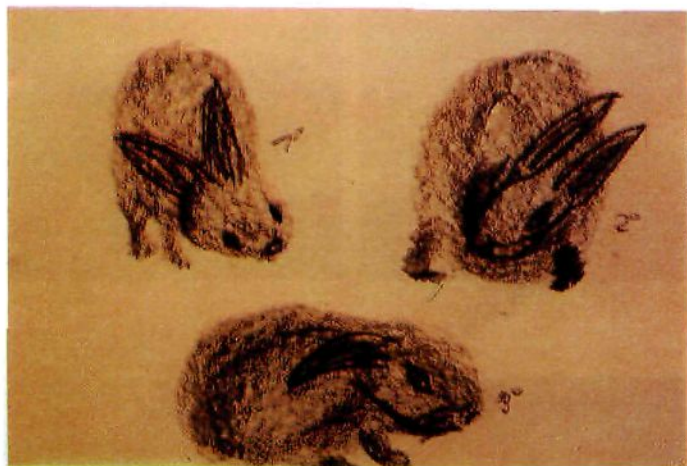


3.3. La observación

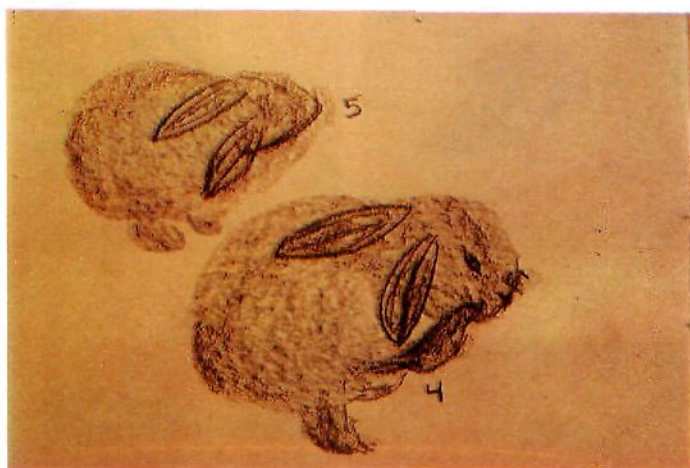
Cuando se pide a los niños que traigan «dibujado», por ejemplo, cómo es su calle, sin darle primero ningún tipo de orientación, sino simplemente que dibujen lo que quieran sobre su calle, el niño observará exactamente lo que a él le llame la atención y su respuesta será la auténtica expresión de lo que para él supone la calle donde vive, para unos quizá sea, sólo una impresión abstracta de manchas de colores, para otros mucha gente, para otros, casas, etc. En la sesión siguiente del taller (ya sea la escuela, el taller extraescolar) tendremos una confrontación de distintas visiones de lo que supone el propio entorno callejero de cada niño: es el momento, entonces, de que cada niño explique su dibujo y

que la reunión de todos no signifique una comparación sino una aportación entre unos y otros. Cada uno verá en los demás aquello que ellos no observaron, o formas distintas de expresar lo mismo que ellos vieron. Este es el momento en que el niño enriquece, no sólo su forma de expresión, sino su actitud hacia la observación y esto repercutirá para los siguientes ejercicios, en que volverá a encontrarse solo frente a otro problema y podrá resolverlo con mucha más riqueza de soluciones. Esa sesión conjunta además debe ser aprovechada por el maestro, si es que lo cree oportuno, para mostrar distintas interpretaciones que históricamente se han ido dando del mismo tema. Aquí, es donde el niño encuentra el eco de su propia expresión, pero nunca un modelo a copiar.

Es labor del maestro la de informar oportunamente al niño, y así éste se va formando pero no es el adulto quien le modela. Hay que huir siempre de cualquier modelo educativo; no es ésta, en absoluto, la labor del maestro; pues sentirse poseedor de un modelo, de la verdad, es limitar y estancar todo aprendizaje orgánico, intuitivo y lógico de un normal desarrollo. Es ésta, como muchas veces se ha dicho la postura del «educastrador»; que coarta cualquier iniciativa que un aprendizaje en libertad puede despuntar, de unos seres distintos del adulto, con sus peculiares inquietudes.



31



32

Observación del natural.

... al niño le motiva aquello que le interesa. Esta vez fue un conejo, animal infantil por excelencia.

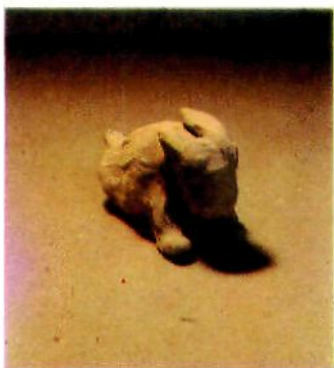
63



33



34



35



36



37



38



39



40



41



42



43



44

65



45



46

Pues bien, si cultivamos en el niño ese afán por conocer su propio medio, irá descubriendo, e interesándose por su propia cultura, el preguntarse (por ejemplo), el porqué del color de su pueblo, el porqué de sus costumbres, de su artesanía, de sus tierras, de sus animales, etc. Aquí, es cuando el maestro puede y debe colaborar en la investigación del niño y enseñarle geografía y matemáticas, etc., en una educación integral como debemos perseguir.

3.4. La memoria visual

En otro punto importante debemos detenernos. Al desarrollar la capacidad de observación en el niño, estamos potenciando el número de imágenes que quedan en su mente, lo cual le dará una mayor riqueza de posibilidades, a la hora de expresarse. Así, estamos desarrollando, también, su memoria visual, es decir la capacidad de recordar la forma y el color de las cosas, y poderlos expresar en el momento de la creación.

Es conveniente ejercitar al niño en este quehacer, puesto que su memoria visual será más completa, más eficiente, mientras mayor sea su espíritu de observación, siendo fácil para el maestro organizar este tipo de ejercicios. ¿Cómo es la puerta de vuestra casa?, ¿qué colores tiene hoy el cielo?, etc., un sinfín de temas que él



Recuerdo de las casas de Ibiza.

47

debe elegir oportunamente pensando en la vida cotidiana del niño, o motivarle de modo que el propio niño lo elija con ilusión.

Los «dibujos» de respuesta de los niños serán lo más variados que imaginamos, y habrá desde los más complicados, hasta los más simples. Nuestro comentario, como maestros, a ellos no debe ser nunca de comprobación exacta con la realidad verídica, pues el fin de este ejercicio, no es el dibujo en sí, sino crear en el niño la inquietud de observar, memorizar aquello que ve, para poderlo más tarde, recordar y ser capaz de plasmarlo plásticamente y así veremos al niño, cómo cuando vuelve a su casa se para en la puerta para fijarse en su picaporte, en el cerrojo, en las molduras, en todo aquello que dibujó y también en lo que no recordó.

3.5. La memoria afectiva

No debemos olvidar, sin embargo, que toda manifestación plástica es una interpretación que hacemos de aquello que vemos o sentimos. Es decir, que el filtro de nuestros sentimientos está siempre presente en nuestras obras de arte. Por eso, la memoria visual siempre va acompañada de una memoria afectiva, que de hecho manifestamos cuando nos expresamos. En el niño la memoria afectiva tiene más grandes dimensio-

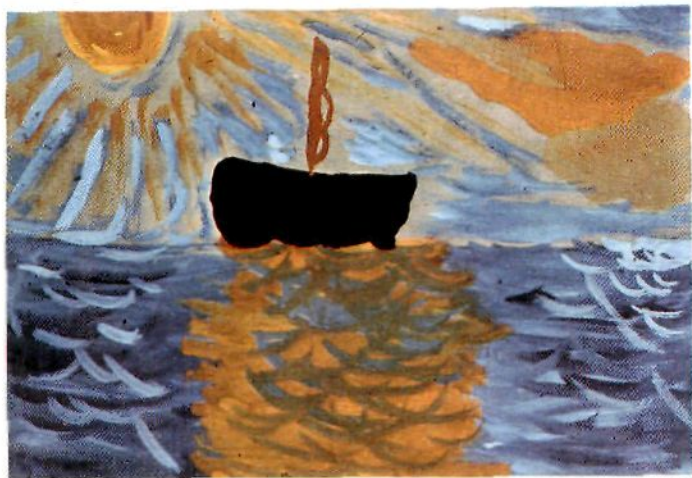


48



El mar: ejercicio de imaginación...

49



...

50



...

51

71

nes, ya que sus primeras relaciones con lo que le rodea son de tipo afectivo, sentimental.

Si pedimos que nos dibuje la cabeza del compañero, no le bastará con ponerle los ojos y la boca y las orejas, etc., porque aquello que definirá verdaderamente su dibujo será la memoria afectiva, es decir, la expresión que le dé a esos rasgos, y hará una cara triste o alegre, de simpático o de gruñón, según él considere a su compañero, y sin darse cuenta habrá exagerado unas partes, pasado por desapercibidas otras, etc., de modo que refleje todos los sentimientos de aquello que le afecta. Esta será una respuesta sincrética.

Por eso, al educar la memoria visual debemos siempre tener en cuenta la importancia de la memoria afectiva, y procurar no atrofiar en el niño la facilidad de trasladar sus sensaciones, ya sean sentidas del mundo exterior, como de su propio yo, a manifestaciones plásticas, que son como un testimonio de aquello que siente.

3.6. La imaginación

Con este fin, es interesante que el niño intente, en el campo de su expresión plástica, plasmar lo que otras artes no plásticas le pueden transmitir, por ejemplo, hacerles escuchar una música y pedirles que la interpreten, o una poe-

sía, o un cuento..., a veces, mucho más abstracto, sólo un concepto, el frío, el calor, la alegría. ¿No es esto, acaso, potenciar su imaginación?

De esta forma estamos contribuyendo a que el niño sea mucho más capaz de imaginar, puesto que él mismo ha ido enriqueciendo su mundo interior de imágenes, que ya son suyas, y esto redundará en ser mucho más creativo.

Ahora bien, hay algo importante que debe tener siempre presente el maestro. Es posible que el niño que no ha tenido un desarrollo coherente de sus formas expresivas, como respuestas a su imaginación fabrique unas imágenes estereotipadas, con las que responde como fórmulas... Es éste un caso muy común (la princesita, la casita, el sol, las montañas...), el propio niño no se siente libre, nota ataduras, es consciente de ello, por eso intenta copiar al de al lado. Más adelante volveremos sobre este tema, pues es de capital importancia.

Los ejercicios de imaginación pueden ser desde lo más libres, a ser conducidos dentro de la libertad.

Tema libre: el propio niño imagina lo que quiere.

Tema sugerido: el maestro sugiere ideas que piensa pueden motivar al niño, pues están dentro de su mundo de actividades: un cuento, una música, etc.

18-11-76

El elefante lloraba porque no
quería dormir...

- Duermes, elefantito mío,
que la luna te ve a oscur...

Papá elefante está cerca,
se baya en el manojón majo;
duermes, elefantito mío,
que la luna te ve a oscur...

El elefante lloraba

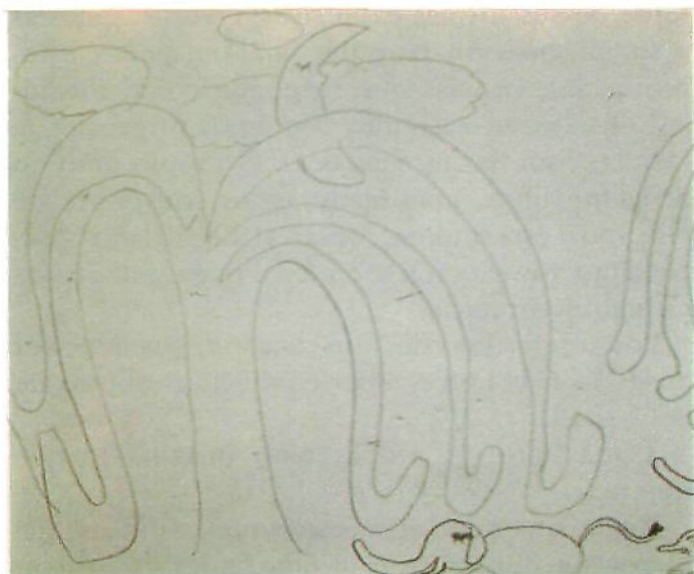
(¡ con un aire de indolencia!)
y alzaba sus trompas al
viento...

parecía que en la luna se
limpiaba la nariz...



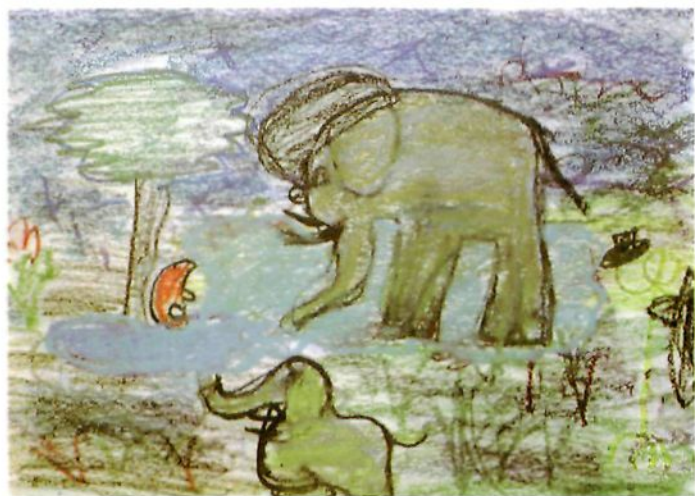
H^o Camón Gutiérrez

52



53

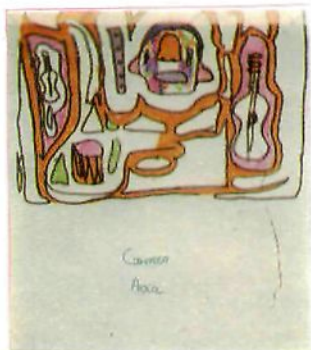
Interpretación de una poesía... «el elefante lloraba».
Adriano del Valle.



54



55



56

Interpretación de una música
de flautas indias.

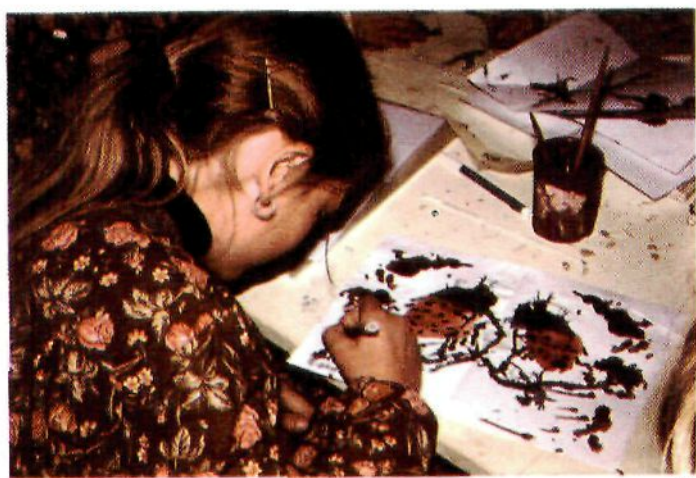


57



58

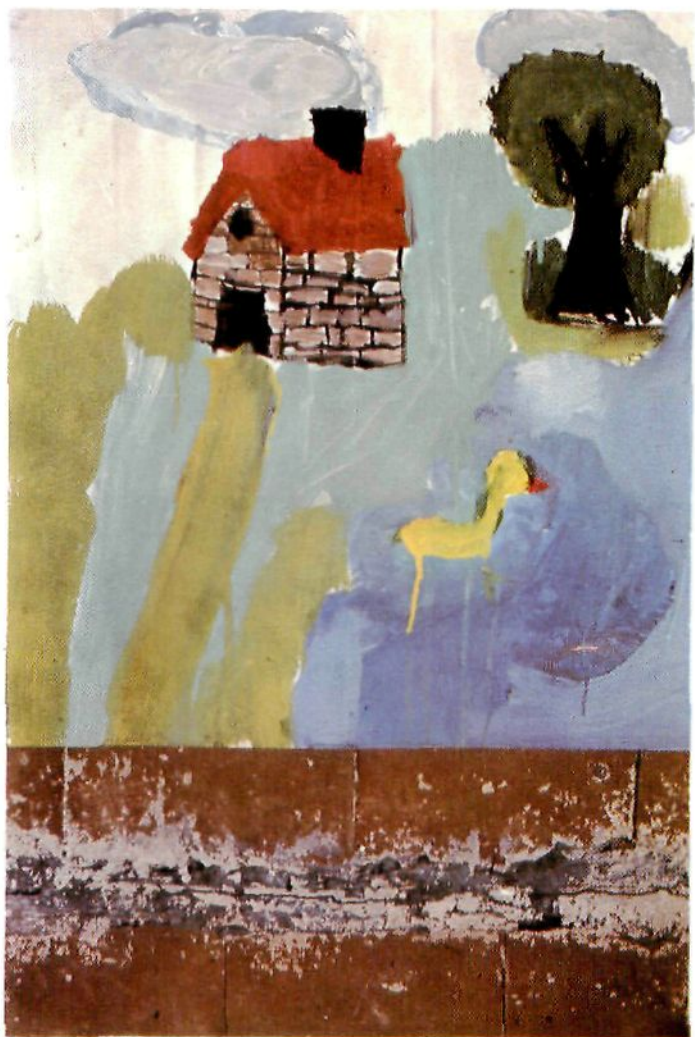
76



59

A veces, sólo unas manchas casuales en el papel, sugieren
infinidad de temas. «Insectos luchando».

77



60

Ejemplos de ejercicio imaginación: «un paisaje»...



...

61



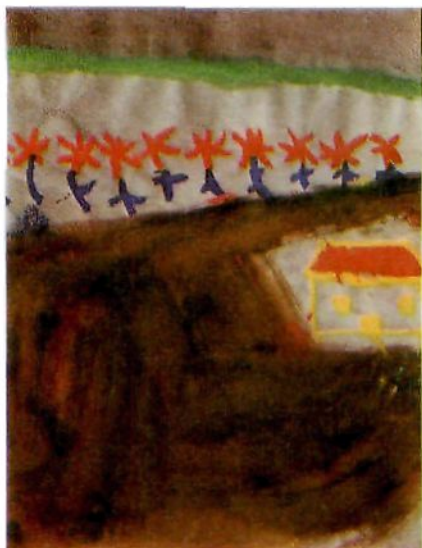
...

62

79







65



66

82



...

De retentiva: para estos ejercicios enseñamos un modelo durante un tiempo, o hacemos observar, y después lo retiramos, de modo que el niño dibuje aquello que recuerda.

La observación en el primer encuentro con el modelo debe partir espontáneamente del niño.

A veces, el motivo para que surja un ejercicio de observación lo traen los propios niños. El niño observa lo que a él le interesa, porque es parte de su vida, porque le afecta.

Cuando despertamos en el niño la necesidad de observar, goza de todo aquello que ve, goza al mirarlo y al expresarlo, en este caso plásticamente, y cuando va, por ejemplo, al campo lo siente y le afecta de tal forma que enriquece su mundo imaginario.

Así, cuando quiere expresarlo, cuando quiere comunicar aquello que ha sentido, lo plasma recreando aquella sensación.

El niño que no ha sido educado así, sólo sabe reproducir una imagen estereotipada (a veces tan sólo una) que suele repetir sistemáticamente como respuesta plástica.

Hemos dicho anteriormente que el niño usa su propia expresión como cauce de comunicación con los demás.

Primeramente, el niño busca en la forma expresiones de su contenido, nunca «formas estéticas».



68



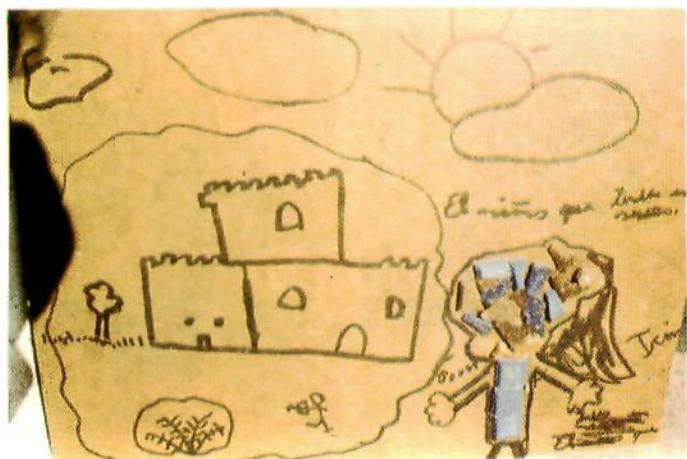
69



70

Distintas vistas de «señor pensando».

Así «señor pensando» cuando el niño lo hizo no pensó en una forma definida más o menos compuesta (esa forma él no la valora), pensó en un estado de ánimo de su personaje y se ayudó de colocarle así las manos y la cabeza.



«Niño que tenía un sueño», en este caso, el niño explicaba: «le he hecho la cabeza con piedras, porque cuando uno está soñando tiene la cabeza como muy pesada».

El niño lo primero que transmite y quiere hacer constancia a los demás de que le afecta, son sus sensaciones, los pensamientos elaborados vendrán luego, por eso, sus manifestaciones plásticas responden a simulaciones de sus sentimientos, de sus percepciones, es decir, el niño dibuja lo que *sabe* de las cosas, no lo que *ve*, por ello usa un lenguaje simbólico. Simbolismo que va cambiando según su desarrollo.



72

Cuando el niño hizo esta figura su comentario fue: «¡Fíjate que bien me ha salido la cara!, es justo la cara que se pone cuando se está meando.»

87

4. VIAS DE LA EXPRESION PLASTICA

4.1. Una cuestión previa: el proceso creador

Antes de entrar en lo que suponen para el mundo del arte los distintos campos de expresión plástica, y estudiar sus distintos resultados y su mayor o menor conveniencia u oportunidad en el desarrollo de la sensibilidad infantil y de su capacidad creadora, debemos hablar con atención de aquello que es común a cualquier campo expresivo, la importancia *del proceso creador*.



Aquello que enriquece al niño en su capacidad creativa no es la obra creada, sino su proceso creador, es decir, ese suceder continuo de decisiones, de toma de postura ante un diálogo abierto con aquello que se está creando, esto es lo que le afianza en su personalidad. ¿Y no es, acaso, esto la base de partida de toda educación? Por eso no debemos dejar de lado esta preocupación y darle la importancia que se merece.

Lo que no queda plasmado en el papel, aquello que no se puede elogiar como obra maestra, puesto que no se ve ni se oye, es importante, porque ha quedado plasmado en lo más profundo del ser, y es el alimento de sus raíces, que ha sido engendrado durante el proceso creativo.

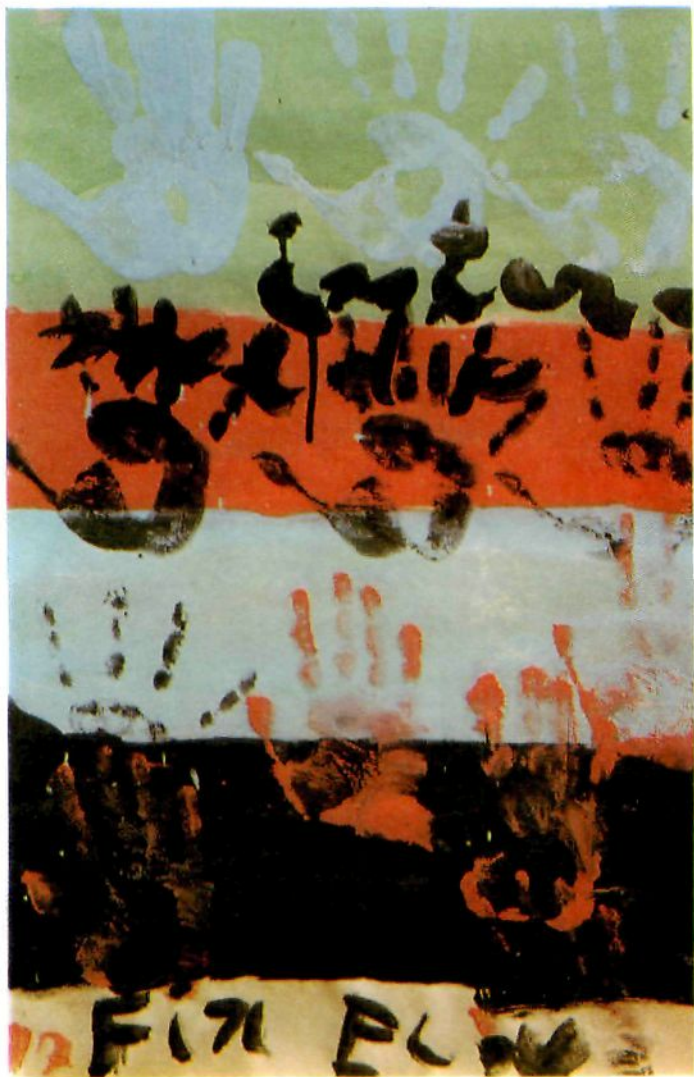
Si asistimos con respeto a estos momentos y observamos al niño, podremos ir captando ese diálogo secreto que va manteniendo con su obra; unas veces está contento y se explaya y canta mientras la realiza, y otras son incluso una auténtica lucha que en muchos casos acaba con la propia obra.

Pues bien, si consideramos las obras realizadas como elementos de estudio y reflexionamos sobre ellas, mucho más debemos considerar ese proceso que las ha precedido. Es éste un campo abierto, para el maestro, un campo muy poco estudiado aún, pues la mayoría de los entendidos sólo reflexionan sobre el porqué de las obras y su contenido, un campo, pues, que nos dará mu-



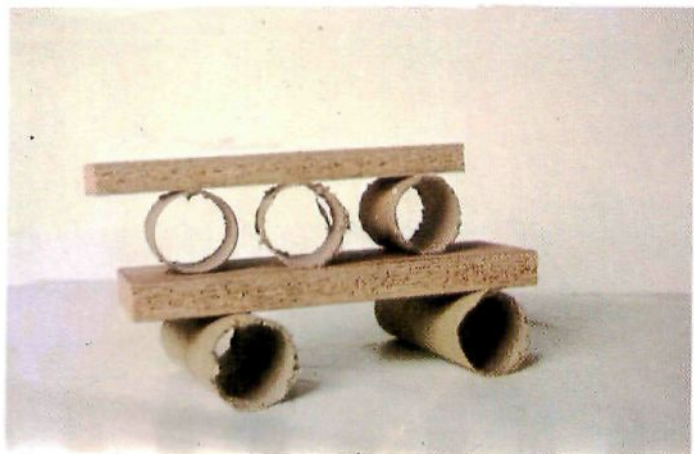
74

... ese suceder continuo de decisiones, de toma de postura
ante un diálogo abierto con aquello que se está creando...

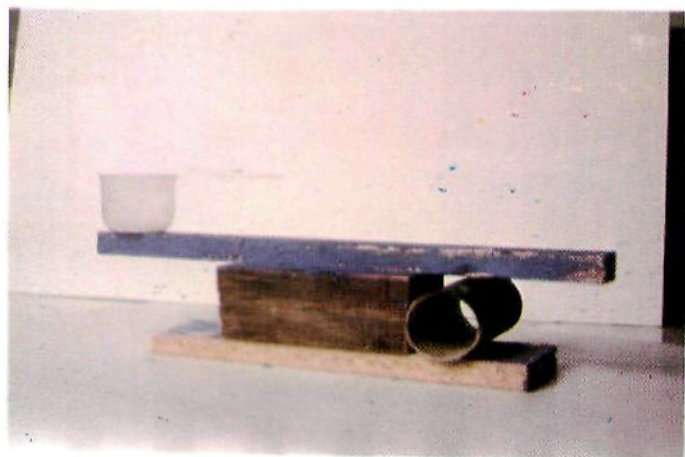


75

... unas veces acaban con el papel antes de terminar, otras, el propio niño escribe «fin», al darlo por terminado.



76



77

Otras veces, el proceso creador se extiende en más de una obra. Aquí la primera hizo surgir seguidamente la segunda.

chas luces para una pedagogía, que debe tener como protagonista al niño y como objetivo la educación por el arte y la libertad.

Pasemos ahora a estudiar cómo las distintas vías de expresión pueden potenciar ese proceso creador a que nos referimos, porque abrir al niño distintos caminos, presentarle el abanico de posibilidades para sus manifestaciones, es procurarle un desarrollo más completo y más coherente con sus propias aptitudes.



Vías de la expresión plástica

Es muy frecuente que las primeras manifestaciones del niño en el campo de la expresión plástica sean dibujos, pues es una costumbre muy común, tanto en las familias como en las propias escuelas, darle al niño un lápiz y un papel para que se distraiga o para que no «dé la lata». Luego aparecen las plastilinas, cuando ya no hay peligro de que se las coma, y las pinturas, ya de forma más escasa, las construcciones,... los juguetes; y así se inicia el niño en el mundo de las artes plásticas; empieza a expresarse creando «garabatos» en el papel, o figuras con plastilina.

Si observamos entonces atentamente el proceso creador del niño, vemos como para él es mucho más directo el estrujar una masa informe y convertirla en una expresión de su propio yo, donde se identifica mucho más con lo creado, le parece más suyo. La respuesta que le da la plastilina es más rápida; en seguida consigue lo que él quiere. Sin embargo, el dibujo supone una abstracción, es un campo más complicado, si cabe, al darle la respuesta al niño, lo cual no quita que el niño lo considere como válido y disfrute dibujando, que es de lo que se trata. De respuesta más directa es, también, la pintura; el poner al niño frente a unos botes de pinturas de muchos colores y darle una hoja blanca, es para él un



goce más grande que remitirle a la caja de lápices de colores.

Pues bien, si estudiamos detenidamente las reacciones del niño ante lo que los distintos campos de expresión plástica pueden significar para él, entonces observamos cómo el concepto de espacio es uno de los primeros que posee y que es capaz de expresarse muy claramente con él, tanto el espacio lleno (las figuritas de plastilina) como el espacio vacío. Hablaré del espacio vacío pues creo que es un tema importante en el desarrollo creativo del niño y muy poco considerado en el mundo educativo.

4.2. Del espacio vacío

Observando al niño en su comportamiento familiar, habremos asistido muchas veces, a la construcción de grandes murallas de sillas, de muebles, e incluso de sus propios juguetes, con los que el niño delimita unos ámbitos, a los que él llama su casa. Esto casi siempre suele interpretarse como una huida del mundo del adulto. El que pueda o no tener este sentido sería muy discutible pero lo que sí es cierto, es que cuando el niño está haciendo su «casa», está creando un espacio, un espacio suyo, que limita con sillas y que tiene techos de sábanas. Es un espacio vacío



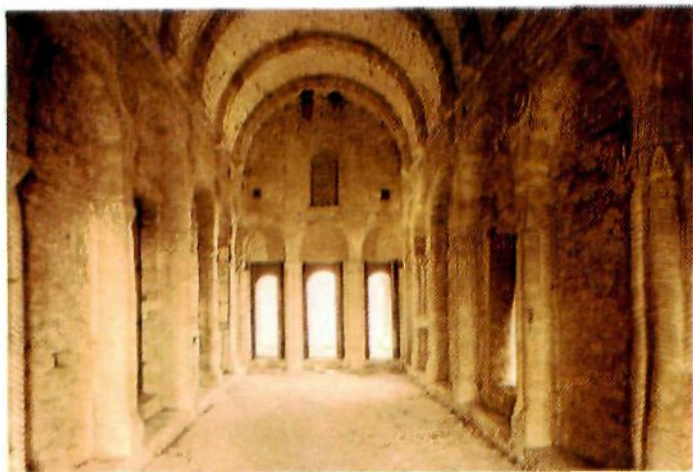
80

El niño construye su propio espacio.

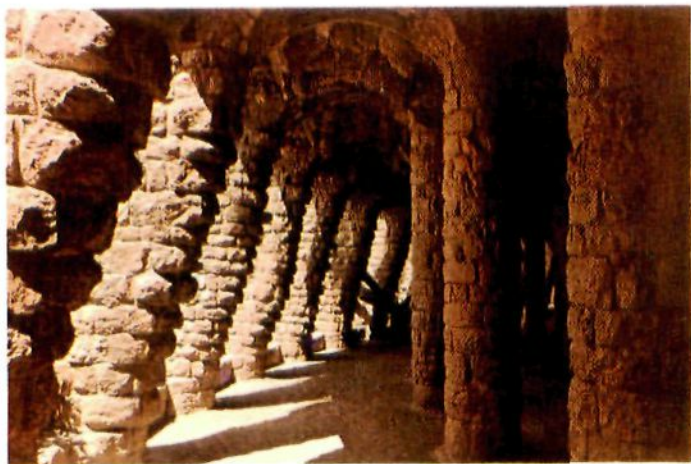


... y también el de
sus muñecos.





83



84

que él manipula de forma que se identifica con él, tanto en el terreno plástico como en el afectivo, y así sus refugios tienen o no ventanas, le hace una puerta grande o prefiere entrar reptando, lo cierra por el techo o lo deja descubierto..., etc. En definitiva está desarrollando su creatividad espacial, de una forma tangible, directa, y ¡ay! de nosotros, adultos, como se nos ocurra desarmarle su invento..., es como si arrugáramos un dibujo que acaba de hacer o aplastáramos su escultura. Es triste, sin embargo, que la mayoría de las veces sucede así. Las sillas vuelven a colocarse rígidas alrededor de la mesa, las sábanas a las camas, y todo aquel espacio vivencial desaparece, para aparecer, en el mejor de los casos, convertido en «tienda de indios» que el día de Reyes regalan al niño. Tienda de indios, que ya está hecha, que tiene una forma definida en la que ya él (que no es niño indio en la mayoría de los casos) no puede intervenir, espacio piramidal en el que sólo queda una posibilidad, sentarse de piernas cruzadas y ponerse las plumas en la cabeza.

¿Por qué hemos coartado al niño en su creatividad?

El niño, siente el espacio, y lo siente como algo que está presente en su vida. Sabe que se mueve por él, y en su casa, en los jardines y en los parques, tiene preferencias por los distintos



85



86

Los espacios que sentimos cada día, los que forman parte de nuestra intimidad, tiene para nosotros mucha carga afectiva que expresar.

rincones, y conoce las posibilidades de cada uno. Por eso suelen gustarle los pasillos, porque juega mejor a la pelota o corre más en la bicicleta, y sabe lo que es estar debajo de la mesa, y debajo de las camas, en resumen, conoce y siente el espacio vacío, y es capaz de crearlo, y de buscar en él la expresión de sus sentimientos.

Si no cultivamos en el niño este campo, lo expondremos a atrofiarle su sensibilidad al espacio. Fijémonos en muchos adultos, la mayoría diría yo, que a la hora de elegir su propia vivienda (dejando ahora a un lado el precio por metro cuadrado), sólo cuenta para ellos, el número de habitaciones y el suelo de «parquet». Esto es una realidad en la España de hoy, y que se evidencia en todas las clases sociales, e incluso en todos los niveles culturales. ¿Por qué no pensar en un espacio vividero, en una amplitud necesaria, no sólo física sino emocionalmente, en un espacio que está hecho también por luz y por sol y que es o no acogedor... a sus propias exigencias? Lo hemos castrado de pequeño, y ya no siente exigencias de un espacio armónico con él, en el que pueda vivir, como su casa, o relacionarse con los demás, su ciudad.

Cultivando en el niño esta capacidad, lo haremos mucho más consciente de lo que los espacios arquitectónicos, urbanos, o simplemente domésticos, significan para la sociedad.

87



88



108

4.3. Del espacio lleno

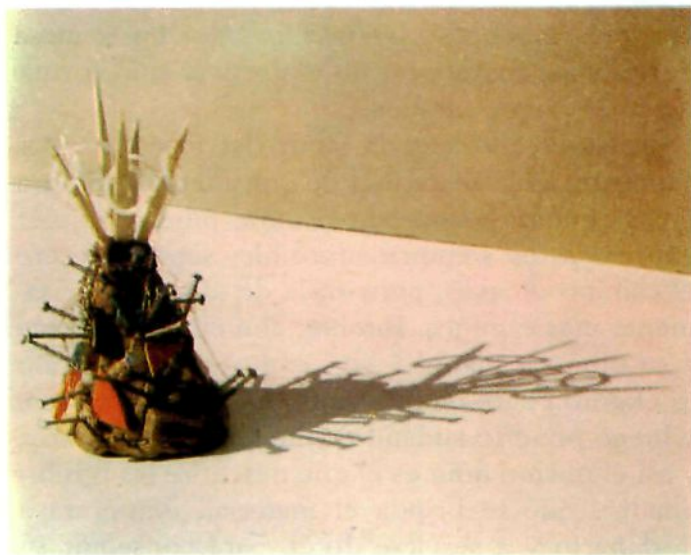
El hecho de que no todas las vías de expresión se abran al niño con las mismas posibilidades, y que se dé predominancia al dibujo, hace que a la hora de coger, por ejemplo, una masa de barro e intentar hacer un muñeco no lo trate como un volumen, sino como un plano. Así, va construyendo su muñeco, pegado a la mesa, y le va poniendo una cabeza, un cuerpo, luego unas piernas, etc., resiguiendo el mismo proceso que cuando dibuja, en vez de considerarlo desde el principio como un volumen de tres dimensiones.

Es éste un defecto muy común entre los niños que llegan por primera vez al taller. Así, modelan unos muñecos planos, tumbados en la mesa de trabajo, traducción no expresiva, sino formal de aquello que dibujan.

¿Cuál es entonces la labor del maestro? Por supuesto, que no será la de considerar como un error aquello hecho por el niño, pues cualquier expresión, es siempre admisible, sea cual fuere el camino elegido, pero sí, la de abrirle precisamente más caminos. Intentar con él poner de pie a su muñeco plano, y ver, cómo el propio niño lo engorda para que no se le caiga y plante bien, y luego ponerlo andando, y luego agachado, etc., y así el mismo niño es el que descubre las posibilidades, que le brinda el material, empezará a dominarlo y a servirse de él, para conseguir su



8



9

propia expresión. Más tarde, podremos observar, cómo el niño goza creando formas que salen de entre sus manos, algunas de un simple apretón, cómo el barro le obedece y le da esa respuesta directa a sus sensaciones que hablábamos antes.

La creación de formas, de volúmenes, de construcciones no tienen por qué ser precisamente de barro, debemos procurar que el niño tenga a su alcance una diversidad inmensa de materiales (en el capítulo de materiales se hablará más de ello) y que aprenda a conocerlos, y que investigue las posibilidades que éstos le brindan para expresarse con ellos.

Otro camino de concebir un espacio lleno, es por la exclusión de aquello que le sobra a un bloque para convertirse en otra forma, forma sentida e intuita por su creador, que estaba contenida en la primitiva y que ahora habla por sí sola.

Así concibió Miguel Angel muchas de sus obras. Cuentan que cogía el caballo, se iba a la cantera, miraba y remiraba aquellas inmensas piedras de mármol, hasta que se decidía... «ésta». En ese momento la veía realizada, su imaginación había ya esculpido su «obra maestra», prescindiendo de aquello que le sobraba, para convertirlo luego en un «Moisés».

Esta forma de trabajo es muy positiva también para los niños (no hacen falta grandes piedras),



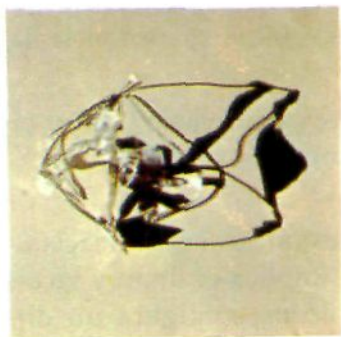
pero sí la talla de madera y de yeso, incluso de pastillas de jabón o cera, cultiva y potencia la imaginación.

Pensemos que tanto el espacio vacío, como el lleno, el uno configura al otro indistintamente. Y así lo comprende el niño.

Todas las vías de expresión se entremezclan. Igual que el espacio vacío implica el lleno y viceversa, una armonía de colores configura un dibujo o un espacio, y un dibujo puede ser a su vez un espacio de infinidad de formas distintas.

No existen vías de expresión delimitadas, acotadas, todas se entrecruzan para crear otras nuevas que enriquecen las posibilidades de creación. Esto debemos tener en cuenta al potenciar en el niño el conocimiento de las vías expresivas.





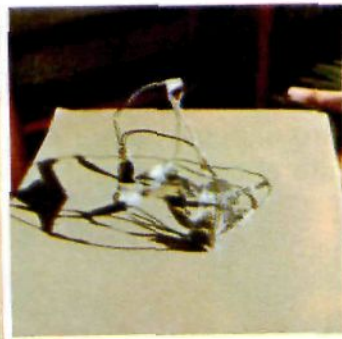
93



94



95



96

Distintas vistas. «Forma de alambre y estaño.»



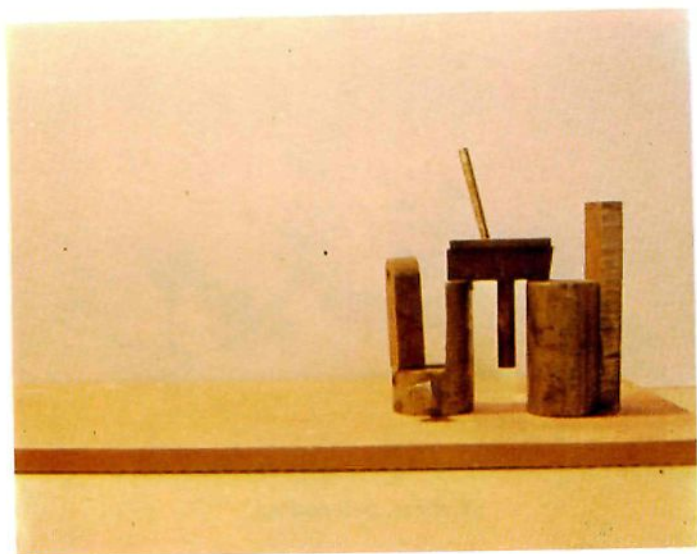
Cabras, peleándose.

97

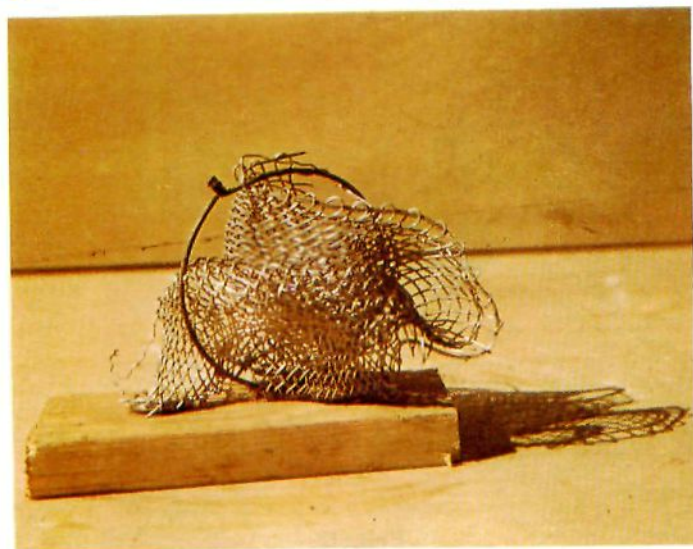


Pajarito.

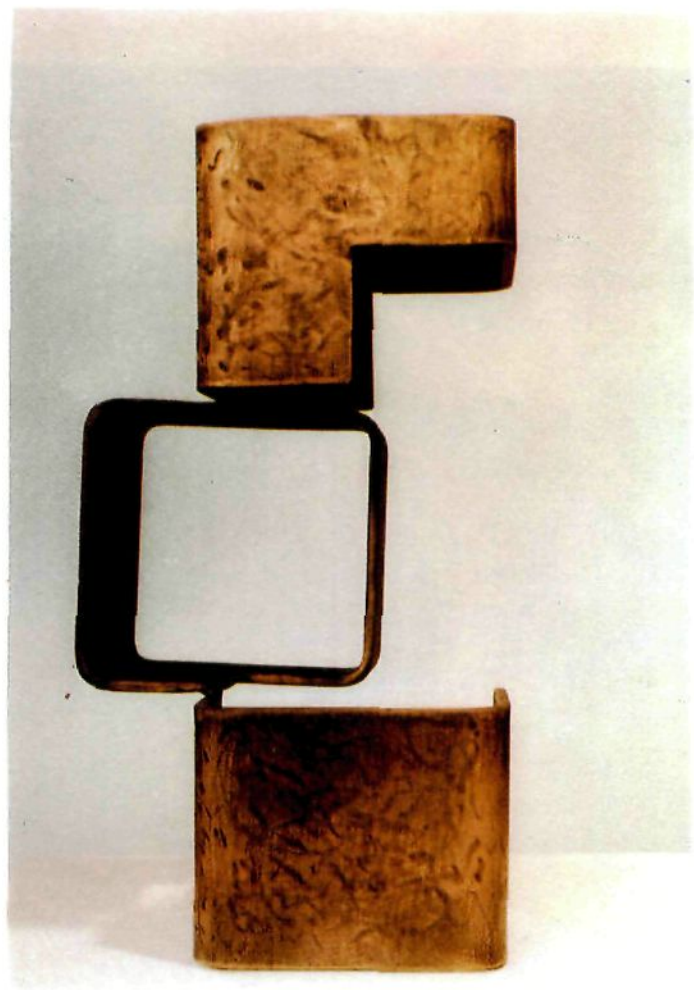
98



99



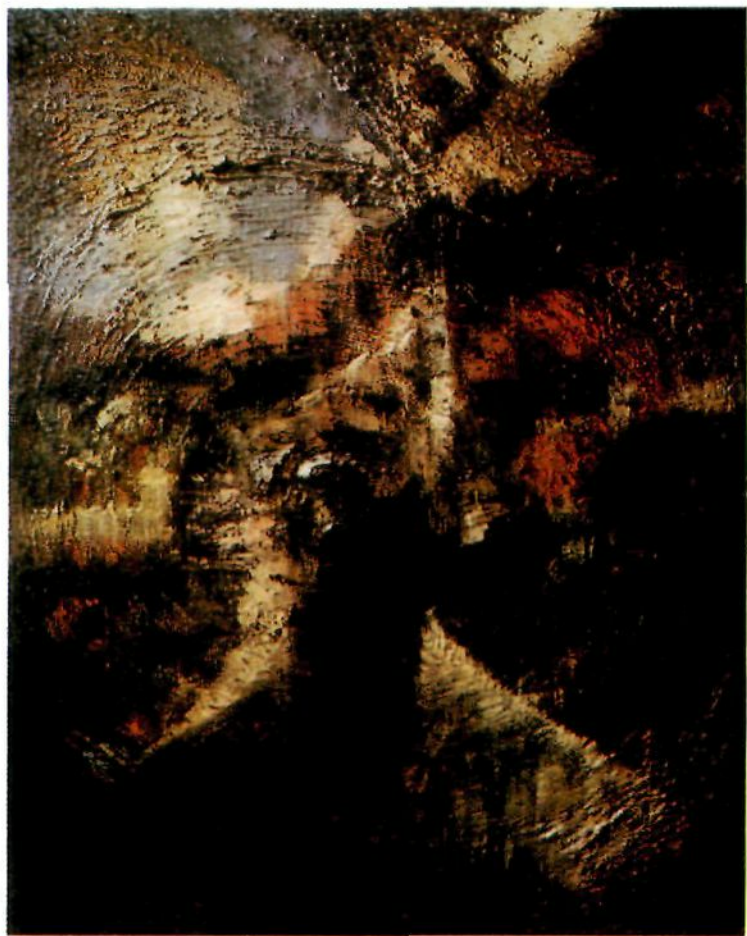
10



101

... tanto el espacio vacío como el lleno, el uno configura al otro indistintamente...

117

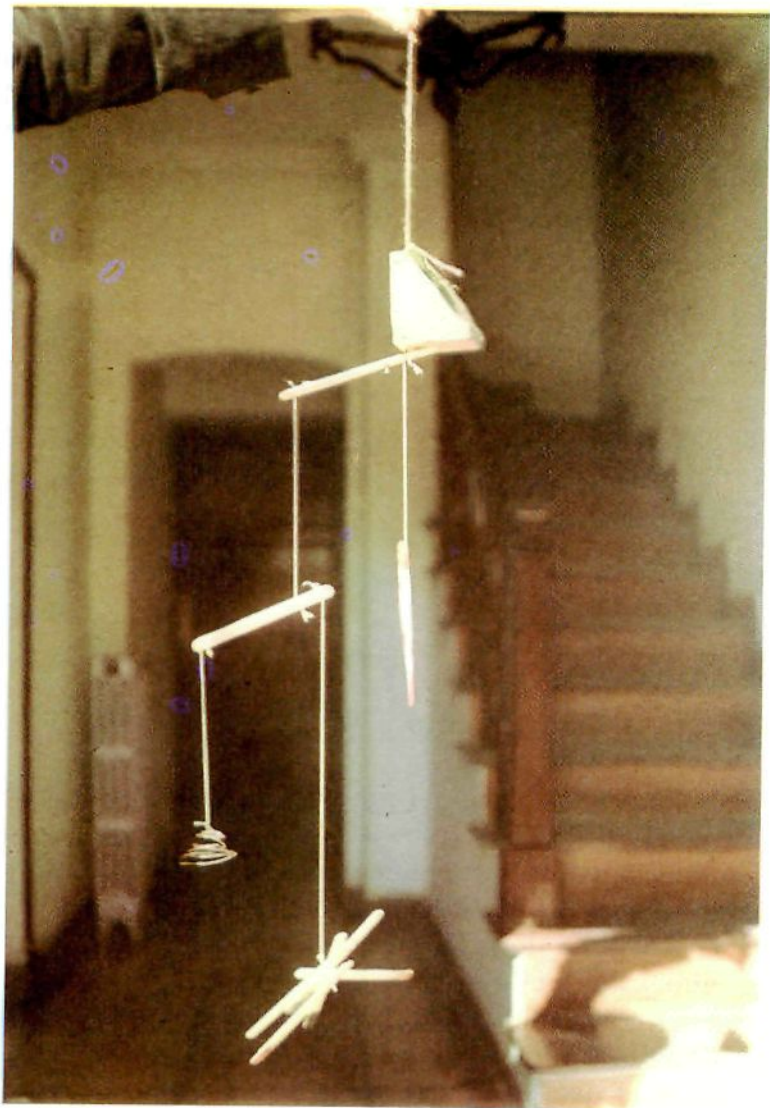


Dinamismo.

102

4.4. El movimiento

Cuando hablaba del proceso creador, veíamos cómo el niño incorpora a su creación el tiempo, pues lo que verdaderamente enriquece al niño, y lo que él en primer lugar valora, es el proceso creativo. Es decir, la creación la relaciona con la dimensión del tiempo, y para él, la obra no es el final conseguido, sino la sucesión de estado de equilibrio o desequilibrio por el que va pasando aquello que crea y recrea. Y ese es el goce del arte, como cuando contemplamos una obra



Un móvil.

103

120

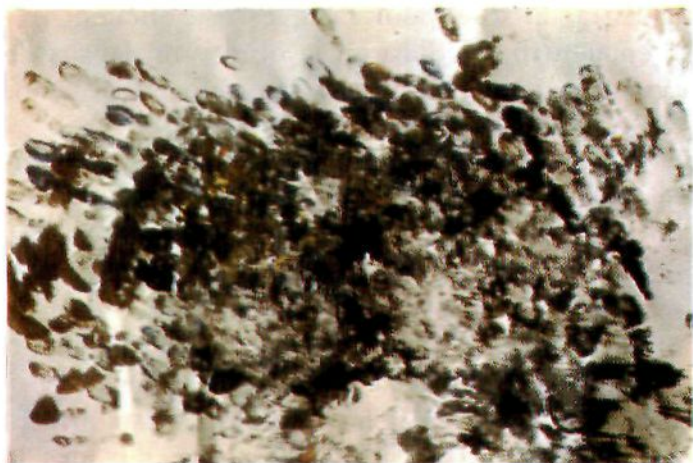
maestra, lo que valoramos, es ese encuentro y reencuentro, medido en la obra y en lapsus de tiempo, que el artista nos transmite y hablamos de movimiento, y sentimos su ritmo.

Ese sentir del tiempo en la obra, ese movimiento de cambios de estar, y de cambios de ser de la obra, lo capta el niño y lo conoce, y sabe de él cuando crea. Por eso, vamos a estudiar el movimiento, como algo que está presente en el niño, como una dimensión más que conlleva en sus expresiones, desde las más primarias.

El movimiento es para él, esa respuesta directa a su expresión de la cual abstraerá después la idea del tiempo.

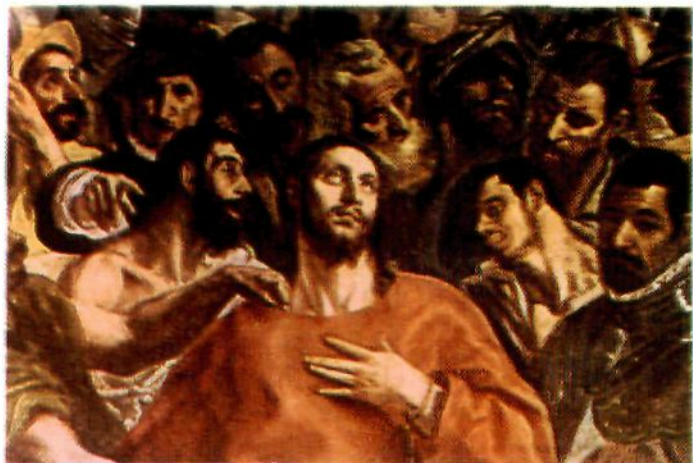
Si observamos al niño cuando juega, lo vemos como al coger cualquier objeto, indaga siempre en él las posibilidades del movimiento. Cuando no lo encuentra en sí, lo crea, y usa el juguete a modo de coche, o como si fuera un péndulo, o lo gira sobre su dedo..., o incluso, a veces lo convierte en mazo, con el que atesta golpes de un modo repetitivo. Con ello no está más que buscando distintos ritmos, y eso le gusta, porque incorpora a su juguete una nueva dimensión que él mismo controla. (En este caso, advierte además el sonido, y esto por supuesto forma parte importante en el proceder de su expresión creativa, pero no es este campo, el musical, el que aquí ahora nos ocupa.)

Si seguimos alimentando ese sentido del mo-



Distintos ritmos...

104



...

122

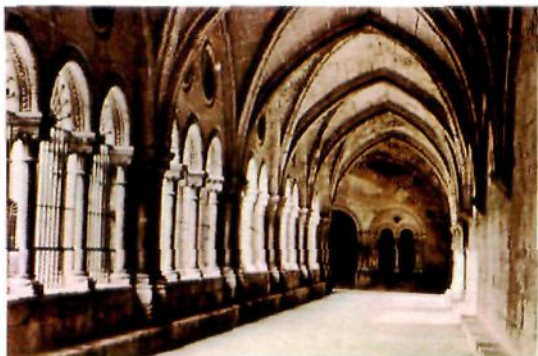
105



107



106



108

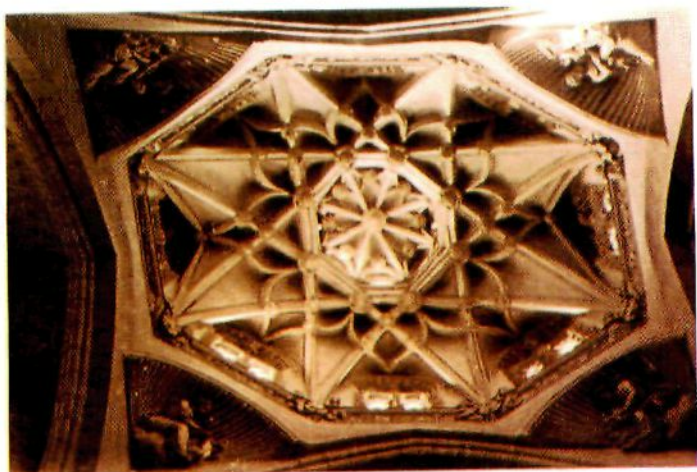


109

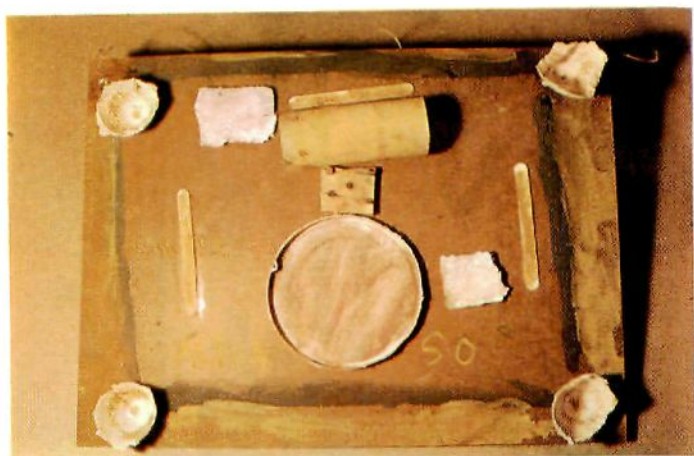


110

...
124



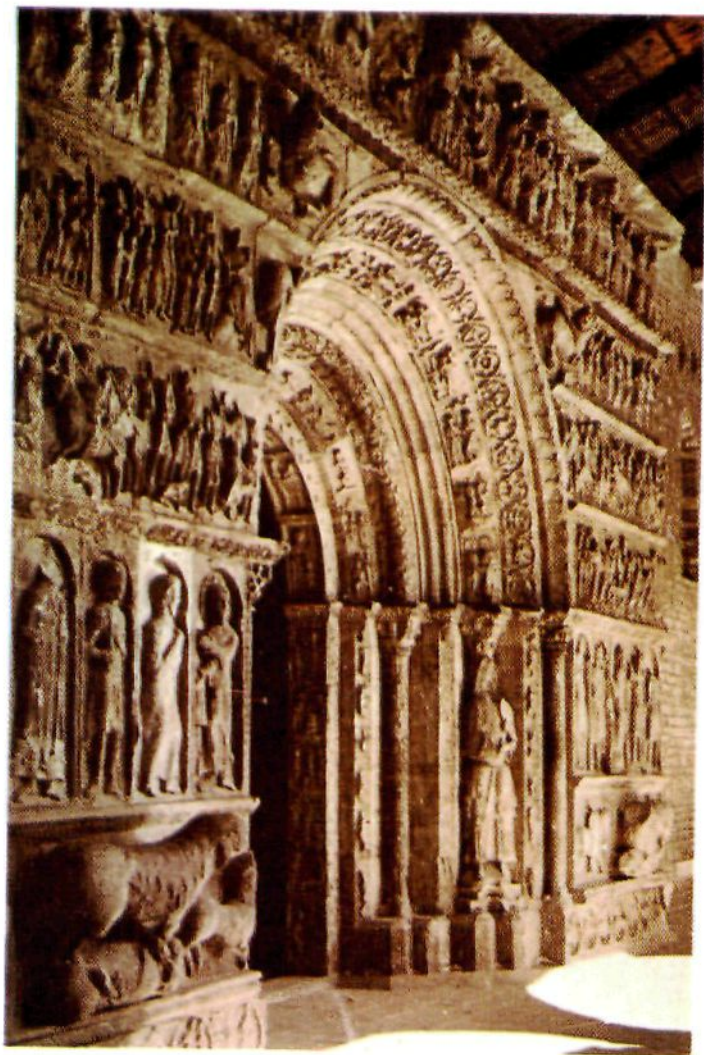
111



112

El niño... sabe... cómo es un ritmo repetitivo, ...o simétrico, ...o progresivo, ...o convergente, ...o divergente... Lo siente, y así lo expresa.

125



... la dinámica de las formas en equilibrio...

vimiento, del ritmo, del espacio y del tiempo en el niño, es decir, si no le coartamos esa sensibilización, irá creciendo en sus formas expresivas y contará en ellas con esa dimensión que conoce y siente.

Al seguir estudiando la evolución del niño, vemos cómo ese «sentir el movimiento», sigue presente en sus manifestaciones plásticas. Así, en sus dibujos, nos explica, esto es un perro corriendo, o un caballo saltando, o una niña patinando... La acción, y su representación plástica no está en el campo del olvido para un niño, sino al contrario, es parte importante en la mayoría de sus obras, y no sólo eso, él es capaz de captar ese sentido en las obras de otros. Recuerdo una vez que al mostrarles una iglesia románica primitiva, me decían... ¿y por qué la puerta se va haciendo chiquitita?... otras veces, «mira, he pintado una rueda que se mueve y otra que está quieta». Y es que el niño siente la dinámica de las cosas en equilibrio y sabe, aunque no lo diga, cómo es un ritmo repetitivo, o simétrico, o progresivo, o convergente o divergente. No sabe decírnoslo con palabras, pero si le observamos vemos cómo lo siente, y está presente en sus obras. Así el niño, entiende el porqué el cine es también un arte plástico.

Cultivar esta sensibilización, procurar que no se atrofie, es labor del maestro.



114

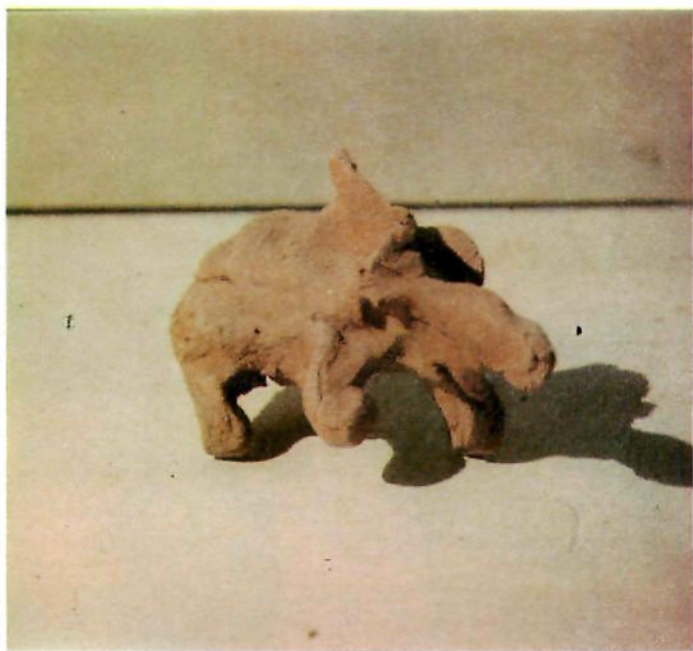


115



116

«Mujer que se despierta porque la llaman.»
¿A que parece que está moviendo la cabeza?, fue la frase con la que terminó el niño su obra.



Elefante bailando.

117

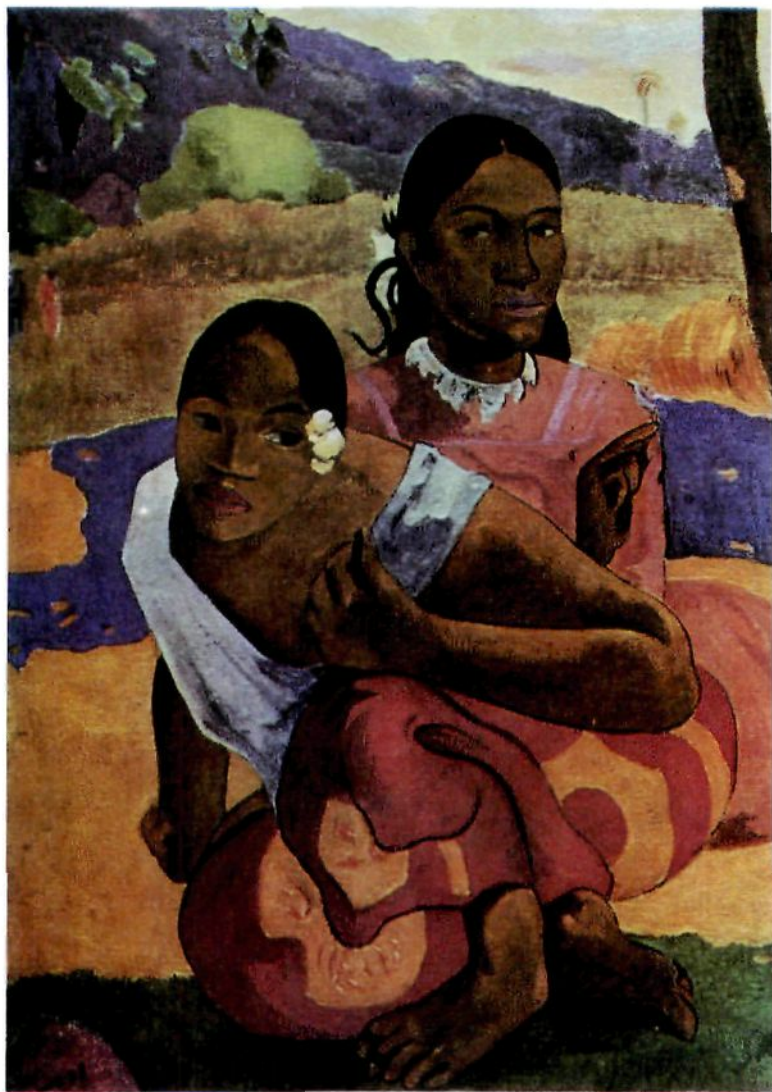


4.5. Acerca del color

Debemos familiarizar al niño con el color como un lenguaje plástico, no como el «relleno de un dibujo» pues ésta es, tristemente, la forma en que se inician en el conocimiento del color la mayoría de los niños.

Esta costumbre de colorear es aún muy usada en las escuelas. Se piensa que con ella, el niño educa su disciplina manual y cuida de no pasarse de la raya, resultando «limpio y ordenado»... Quizá de esta manera el niño se vuelva meticulouso, pero pierde su espontaneidad, y se queda sin conocer el color como debe ser, como algo que habla por sí solo.

Por eso el primer encuentro de un niño con el color no debe ser una hoja de papel con la silueta de un patito a multicopista, y que debe «rellenar de amarillo con mucho cuidadito». Debemos dejar al niño libre, frente a una gran variedad de botes de colores (colores que ha preparado él, o que ha colaborado en su prepa-





120



121



122

133



123



124



125

... el color puede traducir un espacio, una forma, un dibujo...

135



126



127



128

136

ración, colores que conoce su espesura o su fluidez). Dadle entonces un papel y dejadlo hacer, sin decir nada, con respeto, porque por unos minutos se va a trasladar a un mundo particular, el de sus sensaciones, el de sus sentimientos, y se va a expresar en un proceder creativo, que le va a llenar de felicidad.

Descubrir el mundo del color, su potencia expresiva, es un trabajo que debe hacer cada individuo, es aprender un lenguaje para poderse expresar.

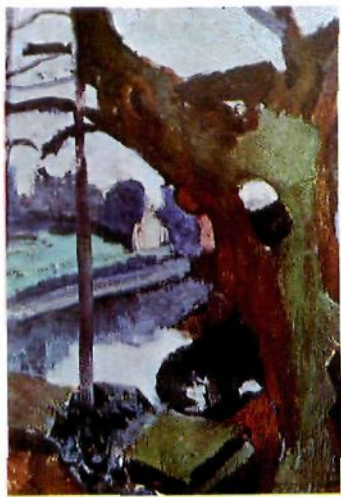
Comprobar como sólo con el color puede traducirse un espacio, una forma, un dibujo, que es un lenguaje de nuestros sentimientos; así lo entendieron los impresionistas, y de ellos ha nacido todo el arte moderno.

Los niños deben descubrir por ellos mismos cómo la mezcla de unos colores nos da otros, que el azul con el amarillo da verde, deben construirse su tabla de colores. Por ello es conveniente en una de las primeras sesiones, no dar más que colores fundamentales (azul, rojo, amarillo), junto con el blanco y negro, para que ellos mismos busquen los complementarios y las gamas y matices de sus mezclas.

Cuando el niño descubre el mundo del color, por abstracción capta también el de la luz, y sabe como la luz define distintos espacios, porque la siente como parte del color.



129



130

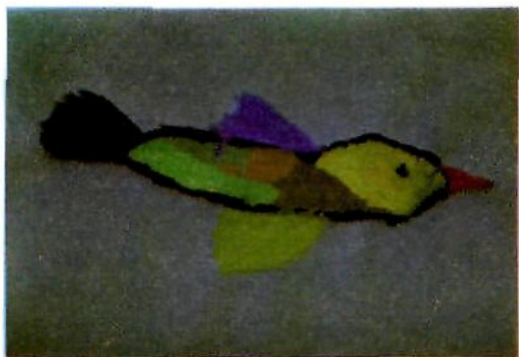


131

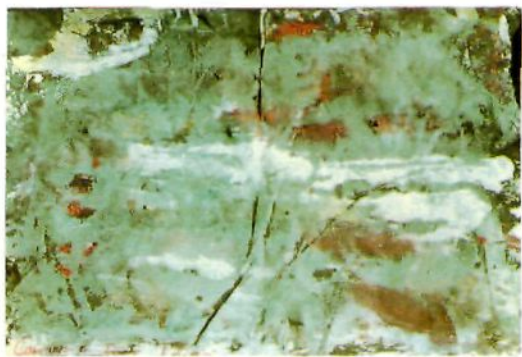
138



132

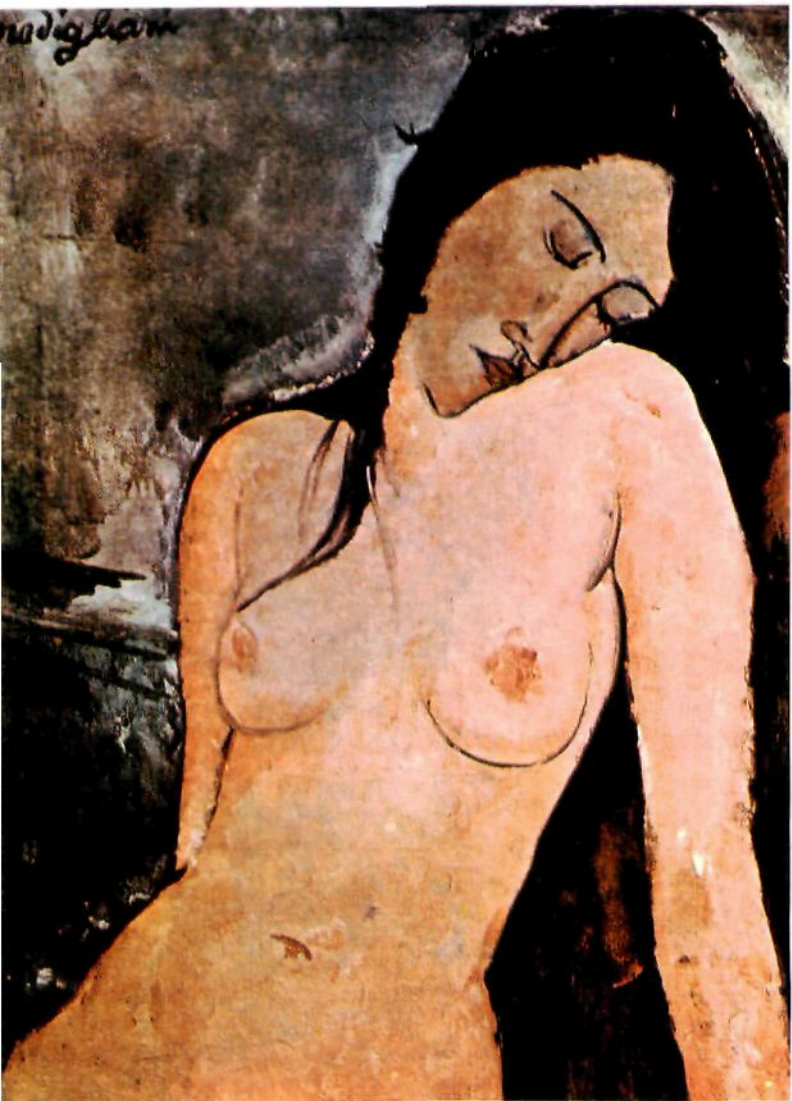


133



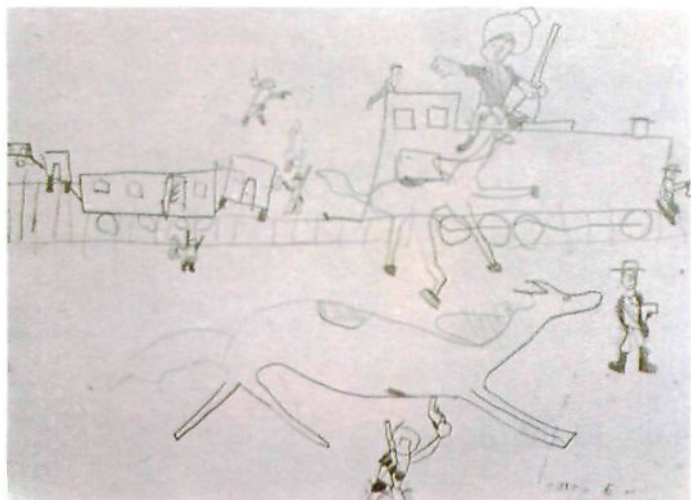
134

139



4.6. El dibujo

Ya hemos dicho antes que la mayoría de los niños están más familiarizados con el dibujo que con cualquier otra vía de expresión, aunque sea de respuesta más directa. Así, sus hallazgos, sus recursos con respecto al dibujo están más desarrollados por lo general, que puedan estarlo, por ejemplo, el mundo del color, o el del movimiento. Y de hecho hay muchos estudios sobre las distintas fases por las que pasa el dibujo en los niños: la fase del «renacuajo», cuando sólo ponen la cabeza y las piernas, etc. Sobre dibujos también se han diferenciado las etapas mágico-simbólica, lógico-concreta, etc. No vamos a entrar en estos temas, pues son de sobra conocidos y, a mi juicio no aportarían nada a la intención que persigue este libro, que es el niño que dibuja y no el dibujo del niño.

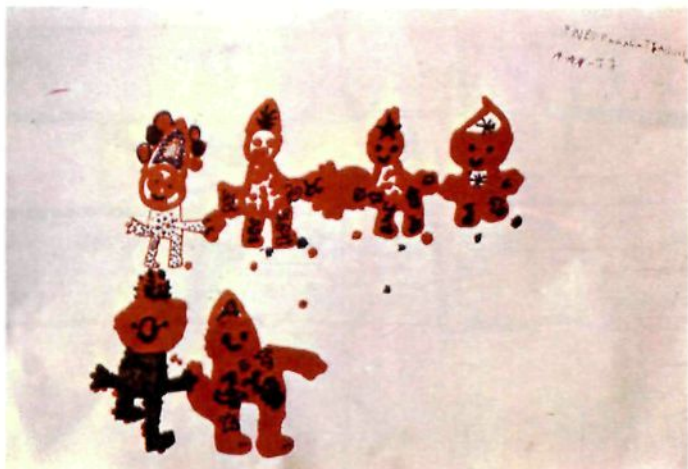


136



137

142



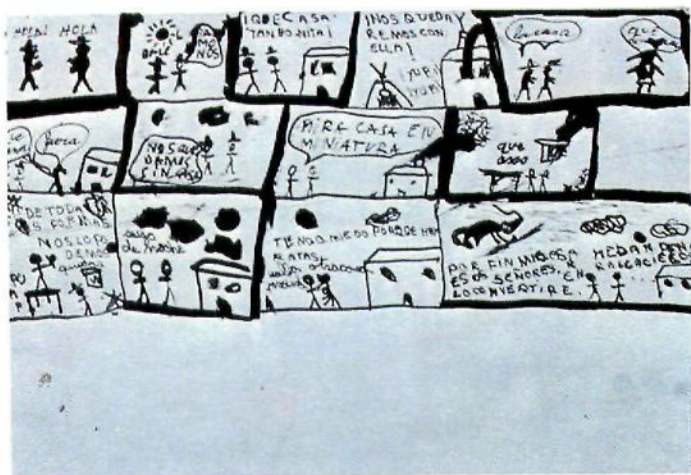
138

Sabemos que la particularidad más importante del niño, dentro del campo que estamos estudiando, es su sincretismo. Sincretismo que ya hemos definido antes, y que pensamos, que siendo peculiar del niño no se mantiene, desgraciadamente, más que en los adultos-artistas.

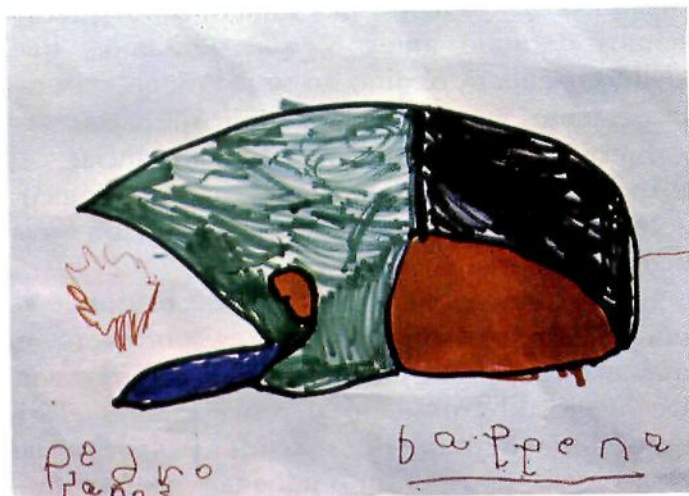
Entre otras muchas más circunstancias, el error de algunos planteamientos pedagógicos sobre este tema, colabora a su desaparición en la edad adulta.

El dibujo es el campo más abstracto donde se mueve la expresión creadora, es, por tanto, el que más posibilita una creación indiferenciada. De hecho, el arquitecto al proyectar usa el dibujo como herramienta más idónea, y ante las pocas rayas de un croquis adivina y sueña infinidad de espacios que luego va a formalizar.

143



139



140

144

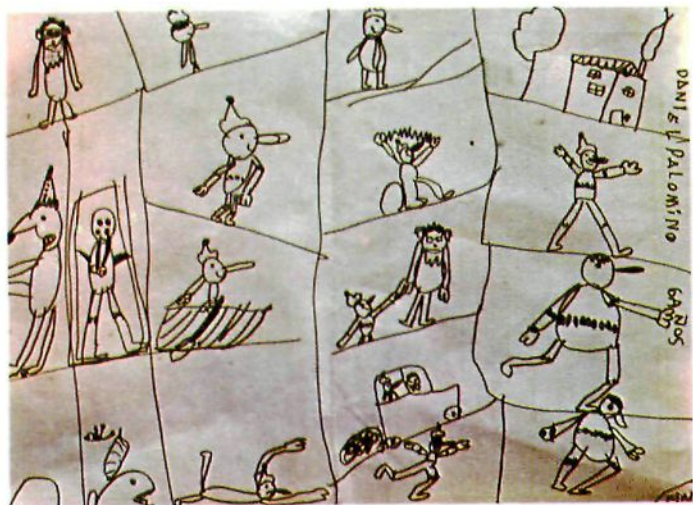


141

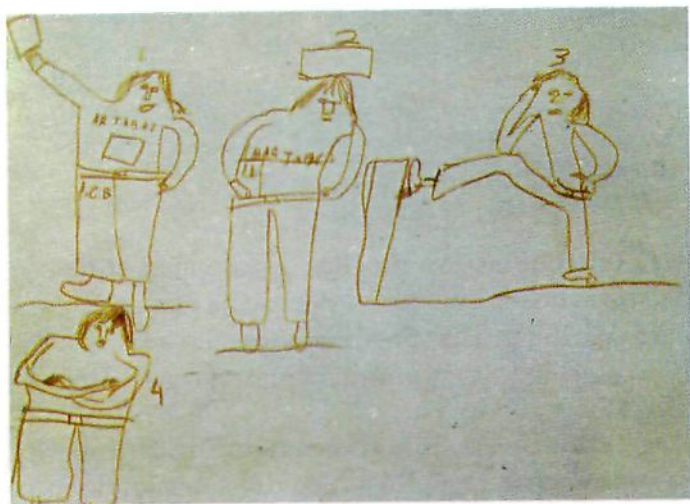
Las maquetas son muchas de las veces comprobaciones de alguno de esos espacios que configura para verificar sus posibilidades de realización. Pero su campo más potencialmente creativo, es el dibujo.

El niño dibuja espontáneamente, sin titubeos, de una forma resuelta y decidida, haciendo uso de su sincretismo. Y el niño conoce esa potencia

145



142



143

146

creativa del recurso que usa como vía expresiva. Así, nos enseña finalizada su obra, y al mismo tiempo nos cuenta, con pelos y detalles un sinfín de adornos emotivos, históricos, etc. que tiene su dibujo, y que la mayoría no aparecen en él... «éste era un señor que había perdido su perro... y que...», un montón de historias salen de cada dibujo, por simple que éste sea.

Ahora bien, cuando el niño empieza a observar su alrededor con una postura analítica, al intentar plasmar plásticamente aquello que observa, sigue dando respuestas sincréticas. Así el análisis debe ir potenciando su sincretismo. Pero no es siempre de esta forma entendido por el «educador», que erróneamente, empieza a exigir del niño, una respuesta fiel a su análisis, negándole, por tanto, la síntesis que de una forma no consciente el niño elabora en sus dibujos.

Es entonces cuando el dibujo pierde espontaneidad y empieza a reflejarse el miedo en sus trazos y en sus composiciones, miedo a equivocarse, pues el niño no entiende la respuesta que le pide el adulto.

Debe, por tanto, el maestro, respetar el dibujo del niño y advertir cuando aparece ese miedo, esos trazos temblorosos que son producto de un mal enfoque pedagógico. Su papel, entonces, es el de procurar alejar esa inseguridad. Para ello es conveniente los ejercicios de dibujos rápidos, los apuntes.





145

4.7. Sobre la perspectiva

Existe una preocupación bastante notable, tanto en los libros de texto como en los propios maestros por enseñar a los niños las leyes de la perspectiva. Hay que tener en cuenta, que si bien la perspectiva, es una forma más de representar el espacio, hasta el «quattrocento» italiano, no se inicia su manifestación plástica como tal. Debemos dejar que el niño la descubra.

149

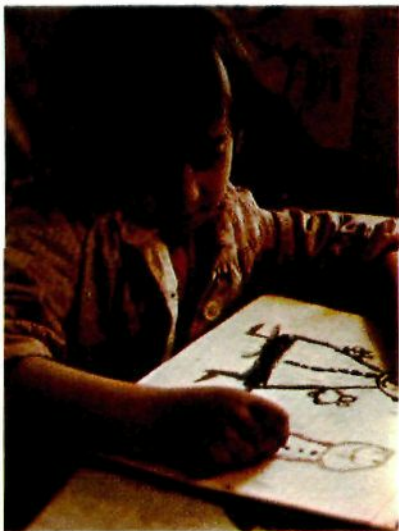


...Giotto no conocía la perspectiva geométrica, ...tampoco los egipcios, sin embargo, supieron representar un espacio. Paolo Uccello fue, en realidad, quien la introdujo como una aplicación de la geometría; nos cuenta Gombrich comentando el cuadro de la batalla de San Romano: ...«Se decía de Uccello que el descubrimiento de la perspectiva le impresionó tanto, que pasó noches y días dibujando objetos escorzados y planteándose a sí mismo nuevos problemas. Sus compañeros acostumbraban a decir que se hallaba tan absorto por esos estudios que apenas levantaba la cabeza cuando su mujer le avisaba de que la comida se hallaba dispuesta, exclamando: ¡Qué cosa tan bella es la perspectiva! En el cuadro podemos ver algo de este arrobamiento. Uccello no había aún aprendido a emplear los efectos de la luz, la sombra y el aire para suavizar los duros perfiles de una reproducción estrictamente en perspectiva. Pero si nos colocamos frente al cuadro, tal como se halla en la National Gallery, no sentimos nada anormal en él, pues a pesar de su obsesión de la geometría aplicada, Uccello era un verdadero artista...»

El niño debe descubrir, por él solo, cómo representar el espacio en sus tres dimensiones, valiéndose sólo de dos.

Por lo general, esa tercera dimensión, la profundidad, la manifiesta primeramente con el co-

... el niño, al principio dibuja figuras que van rellenando el papel de una forma más o menos arbitraria.



Los distintos planos de profundidad vienen definidos, en este caso, solamente por el color.

147



152

148

lor, aunque de una forma no consciente, como es lógico en toda mente infantil.

El niño, sabe sentir antes que observar, de ahí que el mundo del color, que está dentro de lo afectivo y emocional para él, sea un instrumento más usado que el de las leyes de la perspectiva lineal. El siguiente paso es el de los abatimientos, el niño dibuja aquello que ve o imagina desde su punto de vista más convencional, no desde el que ve realmente, y estas «distorsiones», le ayudan a expresar el espacio. El niño observador, empieza a fijarse que las cosas lejanas, nos aparecen como más chiquititas, él mismo lo descubre, y empieza a preocuparse por la perspectiva; entonces observa cómo una silla tiene todas las patas iguales, y, sin embargo, aparecen distintas.

El sentido del espacio está tan ligado a la vida del pequeño, como decíamos en capítulos anteriores, que es obvia su necesidad de expresarlo.

Es patente cómo cuenta con él en sus manifestaciones, siempre que aquello que plasme se derive de sus sentimientos, y no de las «deformaciones escolares».

Así, el niño, ante una hoja de papel, en la que quiere representar algo, no tiene en cuenta al principio, las limitaciones de papel, dibuja figuras, o escenas que van rellenándolo de una forma más o menos arbitraria. Pero llega un momento en que ya el tamaño de su hoja de papel no es



... dispone un suelo y un cielo, y empieza a considerar un espacio...



150



151

... dibuja aquello que ve o imagina desde su punto de vista más convencional.

sólo una limitación material, de que se acaba por todos lados, el niño siente la necesidad de un orden, y empieza a disponer, un suelo y un cielo, y empieza a considerar un espacio, un espacio de tres dimensiones, porque entonces, todo lo que allí aparece, es un mundo ubicado en tres dimensiones.

Otras veces el papel donde dibuja, es para él la ventana por donde se asoma a observar la escena. La profundidad, la evidencia, destacando la distancia entre la ventana y la escena que plasma.

La enseñanza de la perspectiva, como ciencia, no tiene, sin embargo, por qué dejarse de explicar en las escuelas. Pero debe quedar bien claro, por un lado, el traslado de un sentimiento del espacio de tres dimensiones al papel, y como ésto ha sido una preocupación constante durante toda la historia, y su diferencia de la perspectiva como ciencia, como una construcción geométrica, de la que ya Euclides, tres siglos antes de Cristo empezó a investigar, y que ya hoy en día incluso con el plotter de un ordenador, podemos dibujarlo.

Antes de dejar este tema, conviene resaltar la importancia que tiene el concienciar al niño de que ha sido capaz de llevar el espacio de tres dimensiones a su papel, de una forma u otra, pero que ese concepto de espacio lo siente y lo traslada en sus expresiones plásticas. Esto es lo importante.



152



153

... otras veces el papel donde dibuja es para él la ventana por donde se asoma a observar.



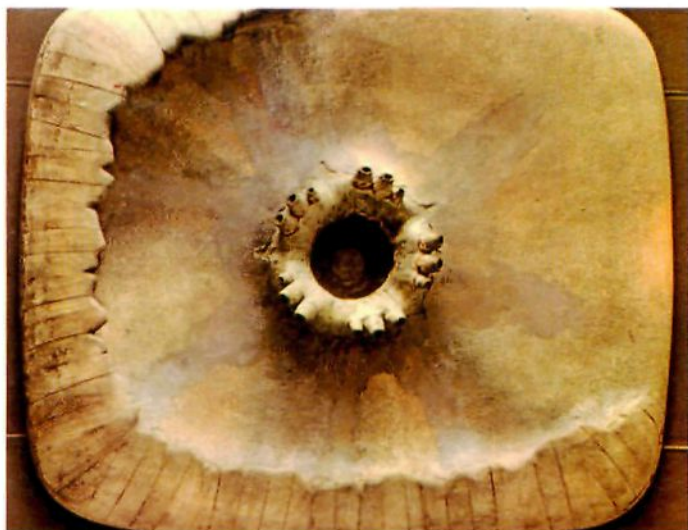
154

156

Una cuestión final

Conviene añadir que vías de expresión plástica hay muchas y que no es éste un campo acotado, pues además se interfieren entre sí y con todas las artes (esculturas que suenan, sonidos que se relacionan con colores, texturas, etc.).

Hay que romper con esa definición académica y convencionalista de dividir el arte plástico en arquitectura, pintura y escultura. No existen compartimentos estancos, ésta es sólo una división desafortunada que ha prevalecido durante tiempo, pero que hoy en día debe empezar a ponerse en duda.





5. EL TALLER

5.1. El taller de artes plásticas

A veces, vienen al taller visitas con la curiosidad de saber qué hay en él. Vienen cuando ya no hay niños, porque entonces pueden recorrerlo con tranquilidad, observar todos los detalles, mirar con detenimiento las repisas, encontrar en ellas obras de niños, rebuscar los archivos. Todo lo miran y remiran y parecen intentar memorizarlo, y... hasta apuntan listas de materiales, distribuciones, etc., y luego se van muy contentos creyendo haber conseguido lo importante para organizar un taller.



Yo les miro y les digo: «no, esto no es el taller, esto es sólo un lugar como pudiera ser otro cualquiera... porque el taller son los niños, el taller es una ideología, es una forma de trabajar, es un tiempo de creación, es una dinámica peculiar de cada grupo; el taller es el arte que llevan los niños dentro de sí, es una forma de asegurar su personalidad, el taller es libertad y es esfuerzo..., y es el drama continuo de la vida, porque es el realizarse día a día.»

Eso es el taller, les digo, y les invito a verlo cuando estén los niños y a observar callados, como entre bastidores, con los ojos bien abiertos y escuchando sin perder detalle. Sólo así pueden percibir lo que es un taller y ver al niño que canta cuando pinta, o al que baila mientras sierra un madero, o aquel que está ensimismado, abstraído en un mundo de colores, y a otros que trabajan juntos y que discuten cómo realizar su obra, y aquel que a veces se margina y nos dice... «yo no sé hacer nada»... ¿qué dices?... eso no me lo creo, ya verás dentro de un momento, mira... fíjate como trabaja ese niño..., o ven aquí con estos, o vamos a hacer algo juntos..., o si no descansa un poquito y mientras mira este libro..., estas frases que están en el aire del taller, son parte de él, porque cada una de ellas encierra todo un mundo de formas didácticas que el maestro debe manejar; y que sabe manejar si



158



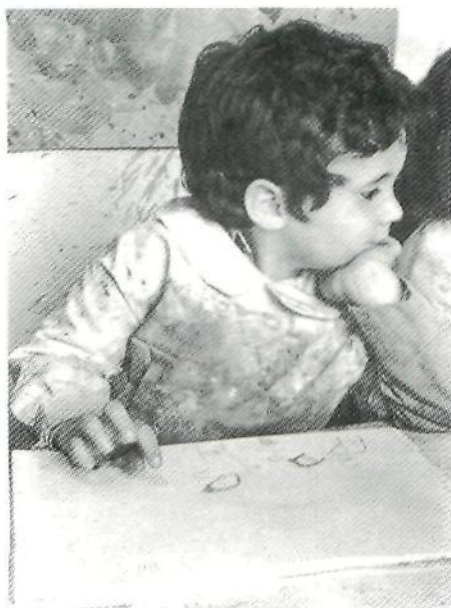
159



160

tiene una ideología clara de lo que el taller significa; entonces, para cada niño habrá una frase distinta, según la necesite; porque el maestro, y su actitud es también por supuesto, un elemento importante en el taller.

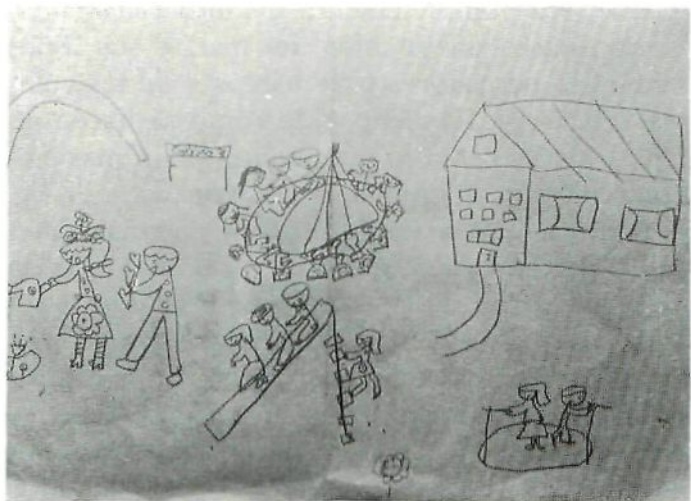
165



Este libro va dedicado a servir de orientación educativa al maestro, pero tanto a aquél de la gran ciudad, como al del pueblo pequeño con su escuela unitaria, por eso sería absurdo dar unas normas cerradas. Lo que sí tienen de común todas las escuelas es «el niño», el niño y sus capacidades a desarrollar, que son las mismas en cualquier lugar; el medio, su entorno, es el que cambia. Potenciar su creatividad, abrirle campos a su libre expresión, eso es lo que debemos tener presente, los modos o formas de hacerlo realidad, son los que ya dependerán de cada maestro y del lugar en que se desenvuelva.



Así, será completamente distinto cada taller. Unos estarán en pueblos del mar, y sus niños sabrán de pescadores y de barcos y de los colores del mar y del cielo, y de cómo se hacen las redes, y conocerán lo imponente de un mar embravecido y la tranquilidad de una playa solitaria, y usarán la arena. Otros tendrán por materiales piedras, panochas y semillas, materiales que en una ciudad son difíciles de encontrar. Otros los embalajes, los envases, los productos industriales, etc., y otros conocerán cómo cambia el sol cuando se pone entre las montañas, cómo se mueve el trigo cuando le da el aire, todos los infinitos amarillos que tiene el campo cuando la siega.



5.2. Organización del taller



164



165

5.2.1. **Cómo se organiza un taller**

Los propios niños son los que deben organizar su taller, con ayuda del maestro, y crear un ambiente apropiado que facilite la expresión plástica. Deben organizarlo ellos y responsabilizarse de su cuidado, tener a punto los instrumentos, que no falten materiales, respetar el orden y el lugar de las cosas, etc.

5.2.2. **Los grupos de niños. Tensión creadora**

Hemos dicho con anterioridad que donde hay niños hay un taller, pues bien, una de las primeras bases del taller, debe ser formar los grupos de niños.

El maestro debe organizar cada grupo de modo que pueda funcionar como una unidad autónoma, lo más rica posible en diferentes caracteres de niños, distintas edades, distintas inquietudes, etc. Es muy importante la influencia de unos entre otros, pues la espontaneidad de los pequeños se transmite a los mayores, y otras facultades más maduras de estos, como son: su mayor capacidad de observar, nivel de reflexión, dominio del material de las técnicas, etc. a los más pequeños.

Estas distintas formas de reaccionar ante lo exterior, estas distintas formas de expresarse cada



166



167

172

niño con sus peculiaridades propias, se transmiten al ambiente enriqueciéndolo de tal forma, que éste adquiere su propia personalidad, su propia dinámica. Así, se llega a producir una *tensión creadora* en el grupo, de modo que sin darse cuenta, todos participan de ella, y beben de ese ambiente enriquecido, al hacer sus realizaciones para expresarse. Por eso, las obras de los niños hechas en el taller, son distintas a las que hacen en sus casas solos.

El número de niños óptimo para formar un grupo de trabajo en el taller es muy relativo, pues depende del carácter de los niños que lo integran, de su temperamento, etc. Yo he observado y creo interesante comentar que con menos de nueve no se produce, por lo general, esa tensión creadora en el ambiente del taller; entre nueve y diecisiete es el número óptimo, pues al llegar a más, ellos mismos se disgregan en dos unidades con personalidad propia, ya que cada grupo tiene sus características, e incluso un mismo niño cambiado de unos compañeros a otros funciona de distinta forma. Esto debe advertirlo el maestro y buscar para cada niño el grupo idóneo, donde más se expanda, donde mejor se exprese. Es interesante y muy positivo que de vez en cuando los niños trabajen en equipo, pero no debe ser el maestro quien lo forme, debe surgir espontáneamente de ellos.



5.2.3. Cómo ordenar el sitio. Zonas húmeda, seca, de construcciones. Biblioteca y archivo

En el taller debe existir espacio suficiente como para poder utilizar cualquier forma de expresión plástica. No es conveniente compartimentar el taller, pues es muy beneficioso que los niños se vean trabajar unos a otros, aunque sea con elementos muy distintos, como puede ser una masa de barro o un rotulador. Lo que sí es conveniente es reservar zonas, para usos diferentes.

La *zona húmeda*, llamaremos así a la que más precisa de agua para trabajar, debe estar cercana a la toma de agua, y las pilas accesibles a los niños para poderse lavar en cualquier momento, o proveerse del agua que necesiten para lo que estén haciendo. Aquí, debemos reservar un área donde pongamos el barro con el que vamos a modelar, ya que esto requiere sus técnicas propias; lugar donde tener la arcilla húmeda, donde poner a secar las obras, etc.

Otro área dentro de esta zona, se dedicará a las pinturas (que fabricará el propio niño), témperas, plásticas, óleos, acuarelas, etc. Habrá pinceles de todas clases y tamaños, lo mismo que toda suerte de calidad y colorido de papeles, cartones, tableros, telas, etc.

En la *zona seca* tendremos todos los útiles po-



169



171

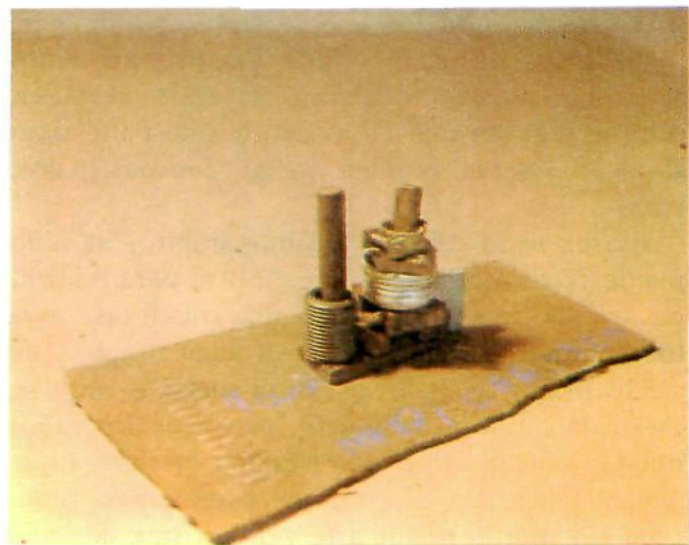


176

sibles para pintar y dibujar, que no precisan usar agua en abundancia, como ceras, rotuladores, lápices, tintas, etc. Se le dedicará superficie horizontal suficiente para los niños que hemos calculado, o sea, una mesa o dos, de modo que el niño pueda trabajar reunido con los otros y los materiales ocupen un lugar accesible, para el uso comunitario.

Otro área muy importante es la que podríamos llamar de las *construcciones*. Aquí contaremos con un banco de carpintero o similar, donde los niños puedan clavar, serrar, encolar, etc. y una mesa de trabajo que también puede ser el propio suelo, donde construir sus inventos. En esta zona estará el depósito de los materiales más diversos con los que se sirve el niño para realizar sus obras, y donde los propios niños acumulan aquello que van trayendo al taller, porque piensan que «a lo mejor vale para hacer algo» (hueveras, botellas vacías, cuerdas, palos, etc.).

Al ser todo ello un mismo ámbito, el niño puede trasladarse de un área a otra para realizar un trabajo, ya sea clavar unas maderas, para luego pintarlas. En el taller, en lugar limpio y en cierto modo retirado de zonas sucias o ruidosa, estará la biblioteca de arte, para que los niños puedan consultar cuando quieran los libros que les apetezca. En ella iremos procurando tener cada vez más libros de arte y de artistas, además,



tendrá una sección de libros más o menos técnicos, libros que el maestro debe cuidar de elegir bien, buscando los que se limitan sólo a explicar una técnica, por ejemplo la serigrafía, el esmalte, etc. y desechando todos los que ofrecen modelos para que el niño reproduzca, coartando su creatividad.

El archivo del taller es el lugar donde cada niño almacena sus producciones. Puede ser una carpeta grande (confeccionada por él mismo) donde guarda sus dibujos y pinturas y una caja o sitio en una estantería donde están las obras que va haciendo. Esto resulta muy cómodo para que el maestro, pueda estudiar el proceso de cada niño. Periódicamente se vaciará todo para recopilar de nuevo, pues el nivel de producción de los niños es tan alto que puede llegar a convertirse en un almacén todo el taller.

Esto es a *grosso modo* como podría ser un lugar destinado a taller. Debe tomarse sólo a título indicativo, pues cada escuela organizará el suyo como crea más apropiado dadas sus circunstancias.



5.2.4. El taller al aire libre

Es muy conveniente el sacar a los niños al aire libre, llevarse lo indispensable y organizar sesiones de ambientes exteriores, pues enriquecen su sensibilidad y su amor a observar la naturaleza.

5.2.5. Del cuidado y orden del taller

Para que los niños sientan el taller como algo suyo, es interesante que sean ellos mismos, los encargados de su mantenimiento. Así, al comenzar una sesión se repartirán a elección entre los propios niños los trabajos que habrá que hacer cuando finalice la sesión, y dejar el taller ordenado y a punto para poder usarlo otros grupos.

5.2.6. Sobre el método

Generalmente en todas las escuelas de arte, el método de aprendizaje consistía en conseguir un nivel de representación verídica de aquello que se quería copiar. Luego se pasaba a una interpretación y por fin a una composición; una capacidad de composición que la mayoría de las veces quedaba abortada por la rigidez que se había adquirido primero. Este método tan difundido en cualquier aprendizaje artístico, ya sean artes



176

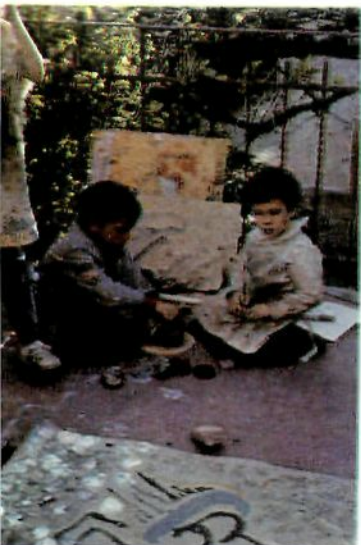


177



Trabajando
al aire libre...

178



179



180



181



182

183



Construyendo una pieza del telar.

183

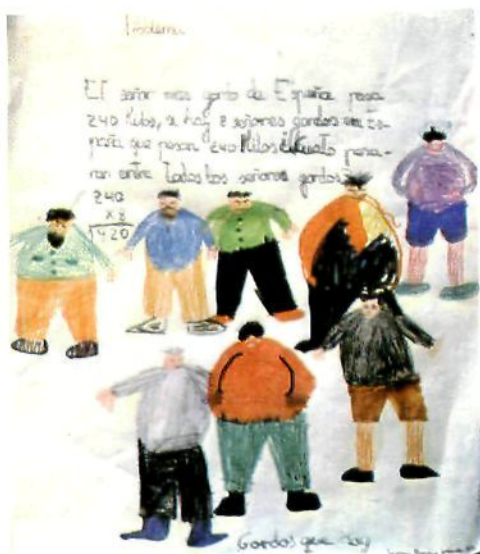
plásticas, música, baile, etc., ha empezado a caer por su base.

Hoy, el proceso se considera a la inversa: el niño en un clima no opresivo se siente propicio a desarrollarse, aumenta su capacidad receptiva y se esponja. Se expresa con plena libertad y va siendo consciente de su propio yo. Va forjando su personalidad y adquiere una capacidad crítica y unas formas de hacer que son suyas.

Así, avanza en su camino potenciando sus capacidades creativas, su imaginación, sus dotes de observación, su sentido crítico. Procurándole además una información correcta de todo lo que el mundo del arte significa en su cultura y en su tiempo, va recorriendo el camino de su aprendizaje, paso a paso, a su ritmo, al verdadero ritmo que le marca su propia forma de ser, su entorno social e histórico.

Así, desarrollamos en él, un aprendizaje coherente, que según he podido comprobar es mucho más completo, más verdadero y más rápido que el tradicional.

Manuel B. Cossío nos decía «... no anticipéis la conclusión; esperad siempre que el niño la descubra a fin de dejarle la iniciativa y el placer de su trabajo...»



Inventar un problema...

184



186

... inventar una poesía...

185

5.2.7. Sobre los programas

El niño se interesa por cosas diferentes.

Si pretendemos que el niño se desarrolle coherentemente dentro de su cultura y según su personalidad, sería absurdo el someterle a programas herméticos, a modelos cerrados, imponiéndole una educación rígida.

Quiero decir con esto, que huelgan este tipo de programas. Sin embargo, el maestro debe tener un plan de trabajo. Plan de trabajo abierto, que debe preparar con minuciosidad; y que viene condicionado por numerosas circunstancias. No será lo mismo, cuando hace buen tiempo, que puede llevarse los niños al aire libre y construir cosas grandes, y observar las flores, y los colores de la tierra, etc. que en un día de lluvia, donde el ambiente cerrado es otro. Entonces los ejercicios giran alrededor de otros temas diferentes: del ruido de la lluvia, dibujar mucha gente con paraguas, etc. Temas que surgirán de los propios niños, cuando el maestro haya logrado primero, relajarlos, hacerles notar su ambiente exterior y motivarles su interior, para que puedan dar una respuesta a aquello que sienten. Es entonces, así, como se inicia una jornada de taller.

El maestro, debe plantearse primero, qué objetivos quiere conseguir con ese plan de trabajo, teniendo siempre presente el desarrollo armó-



186

Llegó al taller pensando ¿cómo se podría pintar el humo?, y fue lo primero que hizo. Después muchos niños también pintaron humo, cada uno a su manera.

nico de todas las aptitudes del niño, como vimos antes.

Los temas nos vendrán, unas veces de aquello que se está tratando en geografía, historia, ciencias de la naturaleza, matemáticas, etc. Otras, surgirán motivados por circunstancias aleatorias.

Muchas veces, el niño llega al taller, con la idea de hacer algo concreto, que ya está en su mente: quiere pintar las escenas del circo que vio ayer, o el tren donde venían sus abuelos, o algo que se le ocurre en ese momento.

Debemos respetar todas estas iniciativas individuales de algunos niños y dejarles hacer, alentándoles en su trabajo.

Ocurre en algunos casos, que la iniciativa tomada por algún niño es de tal forma motivadora que arrastra a los demás (por ejemplo, el día que traen un animalito). Esto debe admitirlo el maestro y orientar la sesión de ese día adaptándola a esa circunstancia.

Queda claro, que no podemos tener programas cerrados, herméticos, si perseguimos este tipo de educación.



5.3. De la labor del maestro

A través de todo el desarrollo del libro ha quedado expuesta, de una forma más o menos velada, cuál debe ser la labor del maestro en el taller. Creo, sin embargo, importante dedicarle este apartado, en el que se reincida sobre la mejor actitud del maestro en el taller, sobre su trabajo y sobre su dedicación.

Para el niño, el taller debe ser su taller, no el del maestro. Debe considerar al maestro como alguien que está allí, y que, en cierta manera ayuda, pero como otro cualquiera. No debe en absoluto reconocer en él al ídolo sagrado que todo lo sabe.

5.3.1. Sobre la palabra maestro

Durante el desarrollo de este libro he procurado utilizar en el sentido de educador, la palabra maestro, en lugar de todos aquellos sucedáneos, como profesor, enseñante, etc. Palabras, muchas, de última adquisición en las literaturas pedagógicas y que forman parte del mecanismo clasista que apoya el sistema educativo actual considerando distintas clases y categorías de en-



188

194

señantes. Si ser «profesor de E.G.B.» quiere significar tener más conocimientos (más títulos académicos diría yo) que un simple maestro, démosle a éste la posibilidad de adquirir esos conocimientos que lo diferencian, y no remarquemos con distintos títulos, como con un ánimo oculto de denigrar. Es más, dejémosle la posibilidad abierta; un buen maestro, no cesa nunca en su aprendizaje, y éste debe producirse conjuntamente con los alumnos.

Es curioso, cómo se puede llegar por medio de un sistema totalitario a manipular palabras; es así el ejemplo de maestría industrial para indicar una carrera media, no de nivel superior.

Yo apoyo la palabra maestro como completa en todo su significado... «de relevante mérito»..., dice el diccionario. Así, hablamos, de los grandes «maestros» llamamos «obras maestras» a aquellas que significan un aporte a la humanidad, y que el contacto con ellas nos motiva y conmueve de tal forma que enriquece nuestro espíritu. ¿Acaso al escuchar una composición de Bach, o al contemplar una catedral, o un cuadro de Goya, decimos... «es una obra profesora»...?; Profesor me recuerda profeta:... «el que predice las cosas distantes o futuras en virtud del don de la profecía». Todo dogmatismo está fuera de lo que debe ser una enseñanza cuyo sujeto es el propio individuo que investiga.



5.3.2. La libertad mal entendida

Ahora bien, si partimos de que es el propio niño quien debe tomar la iniciativa de su propio aprender, y que ese aprendizaje debe ser libre sin que ningún «educador» modele esa libertad para hacerla a su imagen y semejanza; ¿cuál es entonces la labor del maestro?

El problema de la total libertad puede suponer un peligro, si esa libertad no es observada por el maestro. La falta de orientación muchas de las veces, produce un estancamiento en su proceso de aprendizaje, el niño descubre una forma de hacer que le resulta agradable e intenta repetirla, amanerándose y perdiendo su primitiva frescura. Es entonces cuando es decisivo el papel del maestro, interesando al niño en profundizar en el tema que le atrae, mostrándole otros campos, sabiendo despertar en él nuevas inquietudes que vayan completando su aprendizaje.

El hecho de una educación en plena libertad, no impide que al niño se le haga consciente de que su trabajo es, como el de todo ser humano, un continuo investigar, un continuo crear, y que eso es un derecho de todo individuo.



190



191



192

5.3.3. Las motivaciones

Cada maestro, sabrá encontrar, dentro de su ambiente cotidiano, aquello que más va a motivar al niño para su creación. Pero si observa al niño, él mismo le mostrará lo que le interesa, y es entonces cuando deberá orientar ese interés hacia su formación, hacia una educación global, que sea lo más completa posible, porque sólo motiva al niño aquello que le interesa.

Debe considerar el maestro como primordial el desarrollo de la capacidad creadora, y por ello debe cultivar en el niño:

el amor a la observación, el derecho a la expresión, y el goce de la creación, ya que todo esto le hace conocerse mejor a sí mismo y le une a los demás dándole sentido a la vida.

5.3.4. El estudio de las obras de arte

Debemos también, procurar despertar en los niños la afición a gozar con el estudio de las obras de arte, e informarle del porqué de su cultura.

Cuando un niño se emociona por la observación de una obra de arte, siente la necesidad de expresarlo, y hacer su propia interpretación de lo que ello le transmite. Esto lo han hecho la



193

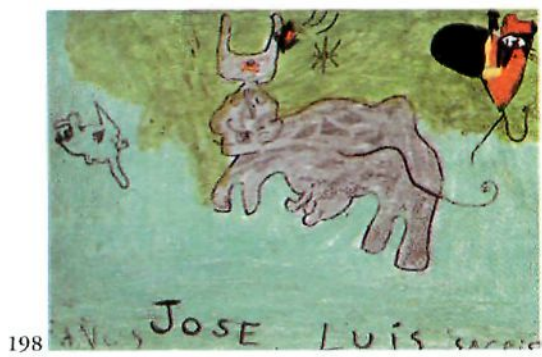


194



195

Interpretaciones del cuadro «La corrida», de Miró.





199



200



201

202

mayoría de los artistas. Picasso interpretó a Velázquez, Cézanne a Caravaggio, Rembrandt a Rafael. Por eso, cuando llevemos a los niños a visitar museos, exposiciones, debemos darles las máximas facilidades para realizar trabajos de este tipo. Así habituamos al niño, llevando siempre consigo un bloc de apuntes y algo de dibujar, a plasmar aquello que le interesa, que le emociona, y entonces no serán copias frías de aquello que ven, sino filtradas por su personalidad

5.3.5. Atributos del maestro

Qué decir tiene que el primer e indispensable atributo del maestro es que sea muy cariñoso con los niños, de forma que sepa crear desde el inicio de la sesión un ambiente relajado y tranquilo en el taller, de modo que provoque en el niño un estado receptivo que le predisponga a crear. Entonces, los ejercicios que allí se desarrollen deberán ir orientados a potenciar sus dotes de observación, memoria, imaginación y capacidad expresiva, cultivando su sensibilidad. Para ello nos apoyamos en su propio entorno, es decir: entorno próximo (hogar, madre, padre, etc.), físico (casa, calle, playa, campo, etc.), social (sus amigos, el colegio, la sociedad...), histórico y cultural.

El maestro debe llevar un diario con las anota-



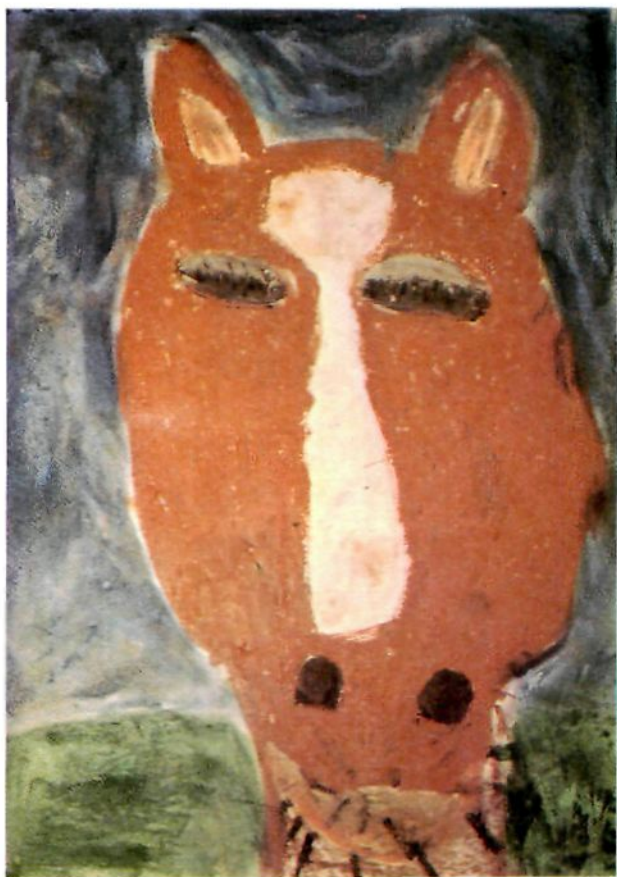
202



203

204

ciones que sobre cada alumno haya observado durante la sesión del taller. Esto será tema de estudio posterior, junto con las obras realizadas, que le dará pie a una mejor orientación del niño.



204

205



205



206



207

206



208

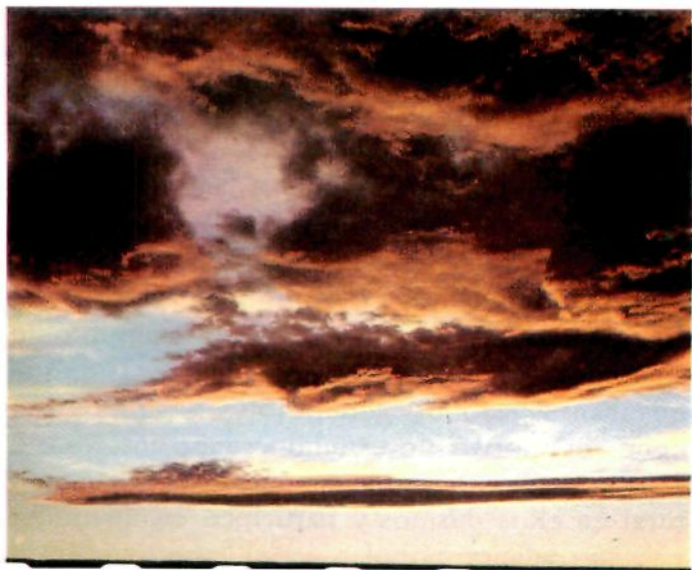
5.3.6. La tradición popular

Debemos inculcar en el niño, el respeto y el amor por su «tradición popular». El conjunto de costumbres, leyendas, usos, dialectos y arte, que nos han legado de generación en generación, debe ser motivo de estudio y debe interesar a los niños, de modo que sientan su herencia cultural en ellos mismos y participen en mantener viva su tradición popular.

207



209



208

210

5.3.7. La observación de la naturaleza

El sentido de proporción, medida, ritmo y armonía que el ser humano abstrae de la naturaleza forma parte en la elaboración de su cultura.

Históricamente cada hecho cultural, cada transformación, ha vuelto a ser reelaborada y transformada; el hombre aprende de la naturaleza y de todas aquellas transformaciones que él ha ido introduciendo.

Así, construye sus casas, sus máquinas, sus vehículos, sus ambientes,... pinta sus cuadros y hace una ciudad, va definiendo su momento cultural que será así recogido por otros.

«Cuando un poeta muere deja en manos de otro como una herencia, un instrumento que viene rodando desde toda la eternidad» dice Miguel Hernández. Creemos en ello y también pensamos que no siempre prevalecen en sus manifestaciones aquellos conceptos, aquel instrumento que viene rodando desde la eternidad. Esto produce en algunos casos derroteros artísticos que se desvían de lo que arte significa, pero, que por ser cuestión de «moda» se han supervalorado en su momento.

Por ello, lo mismo que enseñamos al niño a comprender y gozar la obra de arte, y lo vemos conmoverse ante un Goya, ante una locomotora o ante un computador, como hechos culturales, debemos enseñarle también a encontrar en la



naturaleza una primitiva fuente de armonía y así, con sendas demostraciones, procurar que vaya creando su propio sentido crítico que enjuicie todas aquellas modas que pueden estorbar la escala de valores artísticos que en él madura.

5.3.8. De la competitividad

Nunca se debe sentir en el ambiente del taller la competitividad, por ello no se hablará nunca de si tal niño es mejor que tal otro, que si éste es el que más... o el que menos... No. Todos los niños son distintos, son así, de una manera, tienen sus peculiaridades propias, su personalidad y así debemos cultivarlos.

El sistema educativo actual es muy dado a fomentar la competitividad, y la sociedad la aumenta organizando concursos infantiles. Nada peor para una educación, pues amaneran a los que premian y atrasan a los rezagados. Hay aún mucha costumbre de seleccionar trabajos de algunos niños (sólo algunos) y decorar la clase con ellos. En el taller, debemos tener obras de los niños expuestas, esto ayuda también a abrigar un ambiente propicio para la creación, pero de todos y cada uno de los niños que asisten al taller, de modo que todos se sientan representados. Debemos intentar desarrollar niños competentes, pero nunca competitivos.



212

Aquí los niños hicieron figuritas de masa de pan dulce.

212

5.3.9. El arte está en la vida

Incumbe al maestro demostrar que el arte está en la vida y que debe proyectarse sobre ella. Esta idea debe subyacer en todo planteamiento de los trabajos, para que el niño sienta el arte con él y en sus cosas, no solamente en los museos.

Por ello es interesante hacer que los niños se pinten su propia ropa, decoren las tapias de su pueblo, ciudad..., que hagan figurillas de dulce, para luego comérselas, juguetes, instrumentos, etc.

El arte puede y debe estar presente en nuestro ámbito cotidiano, y el niño darse cuenta de ello. Así, proyectará su creatividad y su imaginación, hacia ese ámbito, para hacerlo más suyo.

5.3.10. Los intrusos

Desde las páginas de este libro, me considero en la obligación de advertir a todos los maestros, de la gran inflación de pseudoentendidos en temas de pedagogía del arte (y en otros muchos campos) que existen ahora en este país. Estafadores de la cultura que, usando lenguajes y terminologías de aparente nivel de conocimiento, no hacen sino esconder su ignorancia. Cuando se tiene algo que decir, se puede y se debe hacerlo



Máscara.

213

en un lenguaje que pueda ser entendido por aquellos a los que va dirigido. Dichas posturas de disfraz paternalista, muchas de ellas, sólo contribuyen a aumentar la confusión que sobre estos temas existe hoy en nuestras escuelas.

Por eso, yo agradezco de antemano a todos aquellos que la lectura de este libro anime a montar talleres de expresión plástica. Aquellos que se sientan capaces de escuchar al niño y tengan la necesidad de aprender de él, en suma a los que lo respeten como individuo, que es lo más importante de toda pedagogía.



5.4. Del comportamiento de los niños

El niño que goza en su proceso creador, es decir, aquel para el que realizar una obra significa un tiempo placentero, y que valora, no la obra en sí, sino lo que ha dedicado a ella, es un niño que goza en las sesiones del taller. Pues bien, a este niño no le preocupa el éxito de la obra, probablemente, una vez realizada la olvide, no recordando más que la huella que le ha dejado dentro el hecho de realizarla. E incluso, es frecuente que una vez concluida, él mismo la deshaga para iniciar otra nueva.



215



216

220

5.4.1. Los pequeños genios

Hay otros niños que, en cambio, gustan de valorar excesivamente sus realizaciones, dando más importancia a la obra en sí, que al propio proceso de su creación, sin considerar, y muchas veces sin gozar, de ese tiempo maravilloso en que uno dialoga consigo mismo y con su obra, en un mutuo recrearse.

Este tipo de actitud en el niño, supone una falta de seguridad en su capacidad creadora, lo cual es consecuencia de una mala educación anterior. Probablemente, un adulto, ya sea padre o maestro ha valorado excesivamente sus obras, y delante del niño dio más importancia a la obra en sí, que a su propio proceso (esto es un defecto muy común en los adultos).

Cuántos niños, cuyo desarrollo armónico de sus capacidades, sorprendió al adulto con sus obras, y éste le consideró en categorías que el niño no conocía, y lo tachó de genio y de gran artista y así lo introdujo en el mundo de la competitividad, ¡nada más triste para una educación! Cuántos niños han sufrido esto y automáticamente han desequilibrado el desarrollo armónico de sus capacidades creadoras, convirtiéndose en esclavos de sus propias obras, obras de absurdos «genios-precoces», que matan su propia libertad.

¿Qué hacer, entonces, cuando un niño en estas condiciones llega al taller? Por supuesto seguir valorando sus obras, pues eso ha creado un hábito en él que no se debe romper bruscamente. Valorarlas sin exageración, como se valora cualquier obra de los demás niños, y poco a poco irle haciendo notar el goce de ese lapsus de tiempo infinito que supone crear una obra, hacerle consciente de ello, ayudarle a observar a los demás niños y a él mismo.

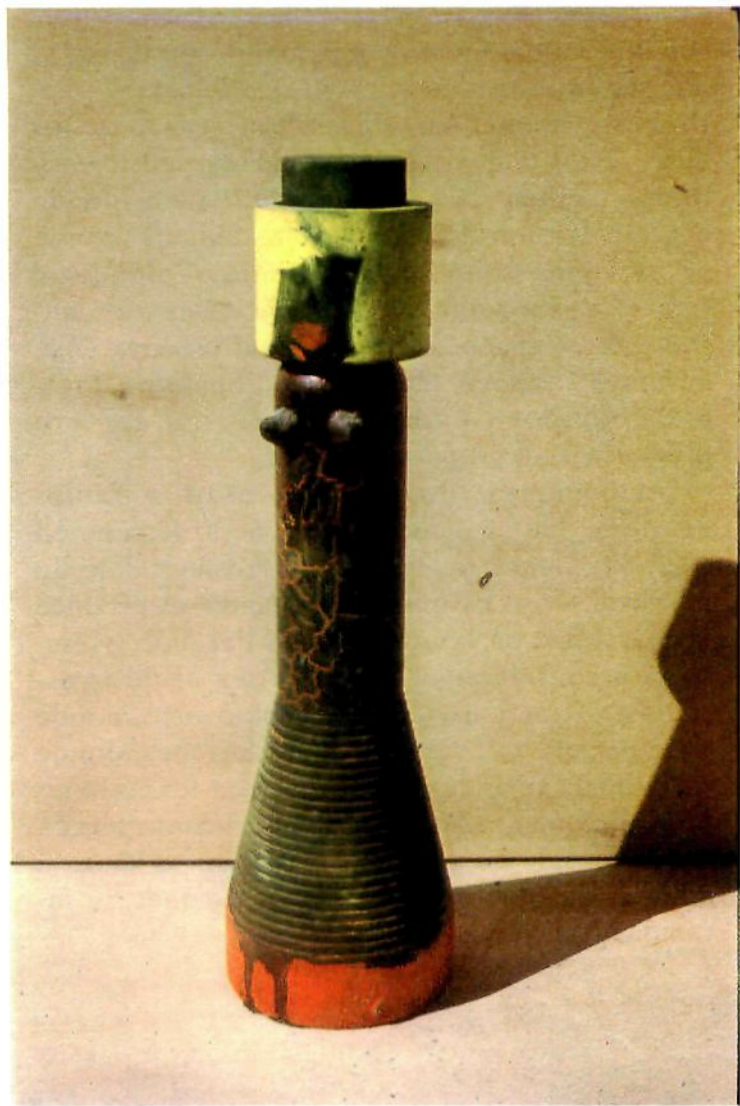
Estos pequeños-adultos-deformes, que nos llegan al taller, por lo general han ganado muchos concursos y han sido alumnos sobresalientes en alguna escuela-competitiva. Conocen, además, la vida y milagros de Goya, Velázquez, el número de cuadros que pintaron, a qué siglo pertenecen y en qué movimiento artístico se les incluye en la historia. Pero no saben qué sentía Goya cuando pintaba, no saben gozarlo en su obra, porque no lo conocen. Porque no saben que pueden encontrar en él el eco de su propia expresión.

5.4.2. Los torpes

Otros niños, al contrario de esos pequeños genios, son enviados al taller por torpes, desmanotados, faltos de sensibilidad y de gusto estético. «Pobres manazas que no saben hacer la o

con un canuto», como vulgarmente son llamados por sus adultos-jueces, los cuales sólo saben hacer oes y además para dibujarla necesitan un canuto. Estos niños, suelen ser muy sensibles y pronto captan el ambiente del taller, donde huelgan las comparaciones y los elogios, donde no se opina sobre «gusto-estético», donde el trabajo de cada niño es el de enriquecerse y *enriquecer al grupo, con su actitud creativa*. Así, en pocas sesiones, olvidan sus dibujos rígidos y estereotipados y empiezan a encontrar sus propios gustos, su propia expresión.

Un buen maestro, consigue estos adelantos del niño, con facilidad, lo que ya no le será tan fácil, es intentar que aquel adulto-juez deje de juzgar al niño. Es entonces, cuando se produce una dualidad de la personalidad del niño, y empieza a considerar el taller (ya sea el de la escuela o extraescolar), como un sitio suyo, donde se le respeta a él y a sus manifestaciones, donde no enjuicia si las cosas que hace son feas o bonitas, simplemente las hace, y así se siente seguro de sí mismo. En casa, sin embargo, se niega a dibujar, no quiere ser juzgado y esconde su intimidad, porque la valora.



5.4.3. Los autocríticos

Cuando el niño entra en su etapa de crítica consciente, esto suele coincidir con la preadolescencia, su sentido crítico hacia las propias producciones artísticas suele tomar mucha fuerza. El niño reflexiona sobre su propia obra y se exige a sí mismo unas metas que muchas veces hasta desconoce; es, sólo, «un no estar conseguido», a su juicio, lo que le preocupa. Es ésta una etapa difícil, pues puede desembocar en negarse a realizar producciones, y, por tanto, a un hermetismo de su comunicación.

El maestro debe prestar especial interés a estos casos, pues sucede en gran mayoría de preadolescentes, incluso habiendo tenido un desarrollo normal desde la niñez de su expresión plástica y su capacidad creadora.

Es labor del maestro entonces, el interesar al niño por trabajos con metas conocidas y fáciles de conseguir, en cuya producción tenga mucha parte el campo de lo racional. Así, el niño se entusiasma por las técnicas, dándole mucha importancia a la perfección. El maestro debe colaborar en este sentido y pasar por desapercibido el comportamiento más o menos claramente expresivo, el directamente expresivo, sabiendo que más tarde volverá a aflorar y entonces con mucha más seguridad.

Es también este momento, cuando es más fácil

suscitar en él la curiosidad por los problemas del claro-oscuro, el estudio físico del color, la perspectiva, las técnicas propias del grabado y el estudio del cuerpo humano, la historia de los movimientos artísticos.

5.4.4. Sobre los copiones

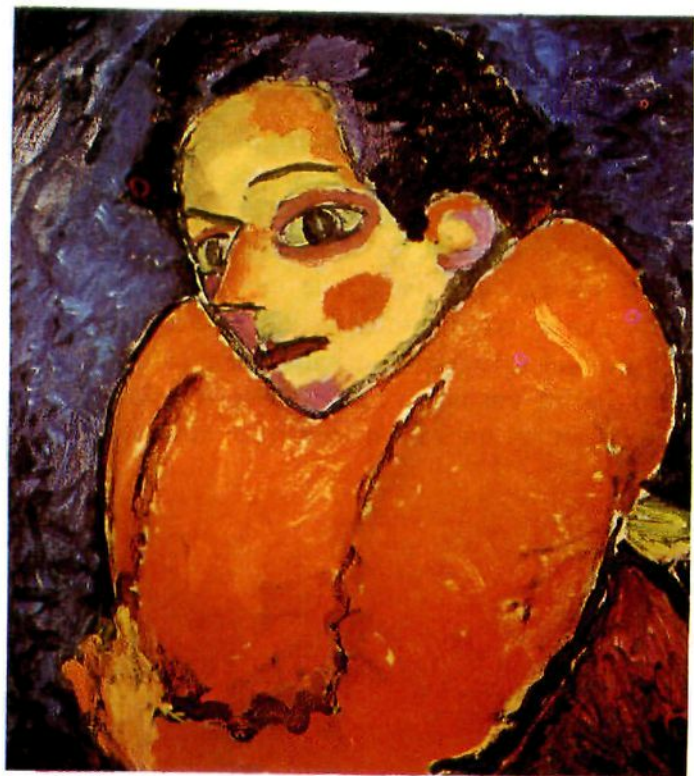
Hemos hablado con anterioridad de los niños que se copian, los copiones. El hecho de copiar es algo que preocupa a muchos maestros, e incluso a los propios niños. Si el niño no sabe darle vía libre a su expresión, lo más probable es que copie a otro. Esto no debe preocuparnos, pues el saber a quién copia y cómo copia nos dará puntos de apoyo para un conocimiento del niño y será más fácil motivarle y ayudarle a expresarse. Así, una vez el niño encuentre sus propias formas expresivas, él sólo dejará de copiar, porque ya no le interesa.

Otro caso distinto es el del niño que se interesa por el trabajo de otros niños. Esto es muy positivo. Muchas de las veces es porque advierte en el otro, un lenguaje plástico que podría ser suyo, porque lo entiende. Pensemos que, siempre es más fácil que un niño se sienta motivado por otro niño, que por un adulto.

El niño que observa a sus compañeros, y que traduce en sus obras la influencia sentida de

ellos, no está perdiendo en libertad, sino aumentando su riqueza expresiva. Es un ser cada vez más capaz, y sabe valorar lo que significa un entorno cultural en el que él participa con los demás, un entorno cultural, que le pertenece, tanto el próximo como el histórico. De ahí, que debamos acostumbrar al niño al estudio y al goce de las obras de arte que le son contemporáneas, y que le han precedido.

Otras veces, la reacción ante su impotencia no es copiar (pues algunos tienen el prejuicio de que eso es «malo») sino dibujar la casita con el sol en infinidad de versiones, que es el refugio al que acuden normalmente. Tampoco entonces debemos coartarle. Si dejamos libremente que pinte sus mil casitas, y a la vez le abrimos más otros caminos, estimulándole el interés por otros campos, el refugio se le habrá ampliado, y ya no sólo habrá casitas, pues conocerá más vías de expresión y habrá enriquecido su mundo de imágenes.



5.4.5. El miedo a la libertad

Un caso bastante frecuente que no debemos olvidar: El niño que es incapaz de afrontar la libertad.

Dado el sistema actual de educación en todos los ámbitos, que ha sido sostenido por una ideología represiva, son muchos los casos de niños, y aún más de adultos, que al no estar habituados a desenvolverse en un clima de libertad, se encuentran extraños, e incómodos ante cualquier posibilidad que le abra vías de libre expresión.

Así, llegan a veces niños al taller, que al no estar acostumbrados a este tipo de educación, se sienten aún mucho más coartados. No tienen programas que cumplir, no saben a qué obedecer, y ese miedo a la libertad, puede serles perjudicial si no se corrige a tiempo. Son estos los niños que preguntan ¿qué tengo que hacer?, ¿cómo se hace ésto? ¿puedo coger... lo otro?.

Debe entonces el maestro procurar que este niño se vaya integrando en el taller, pero nunca integrarlo él, porque la idea y el uso de su libertad debe nacer del propio niño. Ayudándole y respetándole de tal modo que él mismo marque su propio ritmo de integración.



2



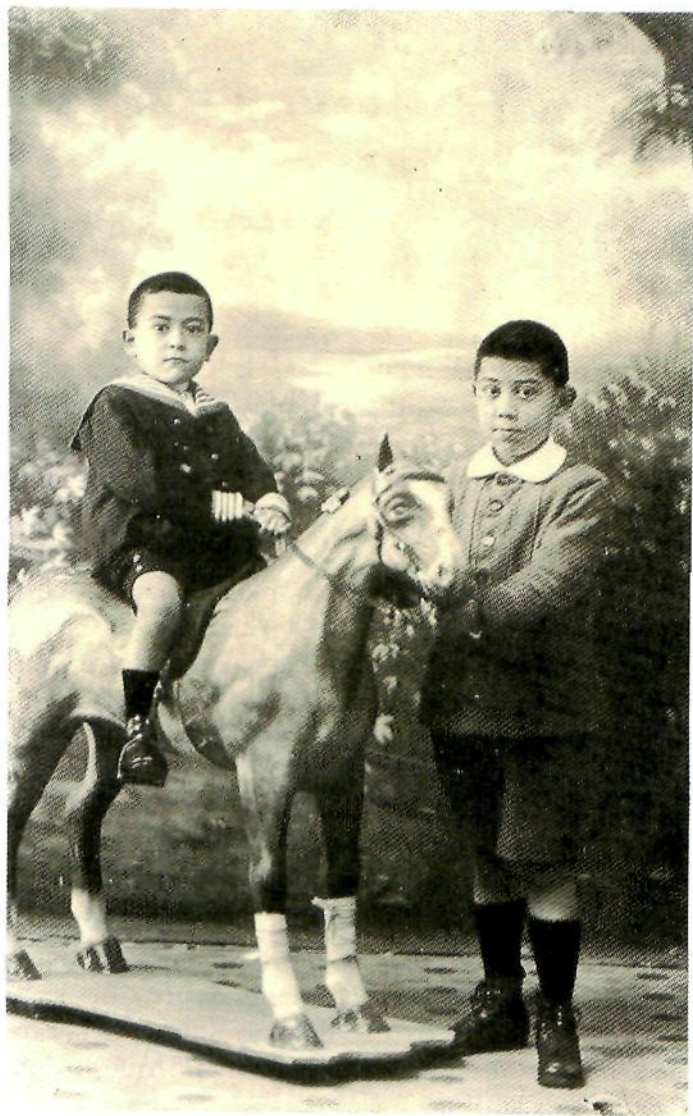
230

220

5.5. Sobre los materiales e instrumentos

Es importante inculcar en la conciencia del niño, que para expresarse plásticamente no es imprescindible el poseer toda suerte de materiales e instrumentos, que están a la venta en las tiendas dedicadas a las Bellas Artes.

Es cierto que en el taller debemos procurar que haya materiales de los más variados, pero nunca un niño debe dejar de hacer su obra por falta de medios. Eso quiere decir, que el propio niño debe saber encontrar los recursos necesarios para construirse sus propios elementos que le van a ayudar a expresarse. Un punto muy importante y en el que debe insistir el maestro es liberar al niño de esos prejuicios de consumidor con los que la sociedad actual intenta troquelarlo. Hacerlo libre y dueño de su libertad, es hacer que se sienta seguro, que no le perturbe ninguna escasez de nada, porque tiene dentro de sí el poder de crear. Por eso el niño debe valerse de aquello que tenga a su alrededor. Porque lo que importa es su imaginación.





222

Cuando un niño creativo coge una escoba vieja, sabe sacar de ella un arrogante caballo, o convertirla en estandarte, o en un árbol o una espada... en todo aquello que él quiere que sea.

El sentido de la transformación de las cosas, de su cambio de uso si cabe, el reciclaje de los elementos al servicio del individuo, es a mi punto de vista, muy formativo para el niño. En cierta manera combate la sociedad de consumo en que desgraciadamente nos hallamos inmersos,

235



223



224

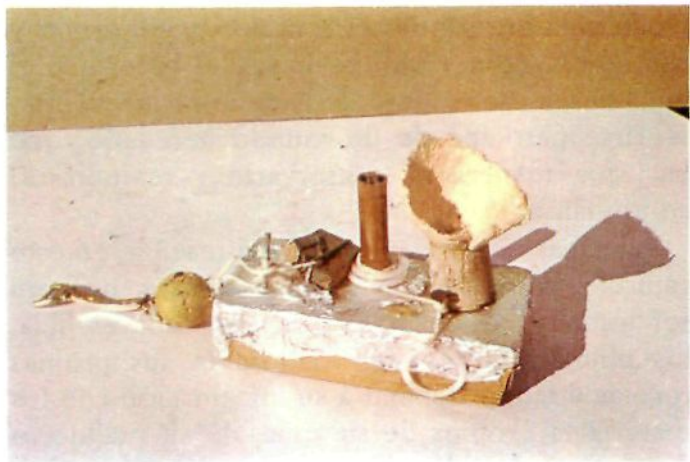
236

y estimula en el niño el sentido de conservar y respetar cualquier obra realizada; el hacer que el niño sienta ese respeto, le hará al mismo tiempo sentirse partícipe de un mundo heredado, que hay que respetarlo, conservarlo y revitalizarlo continuamente.

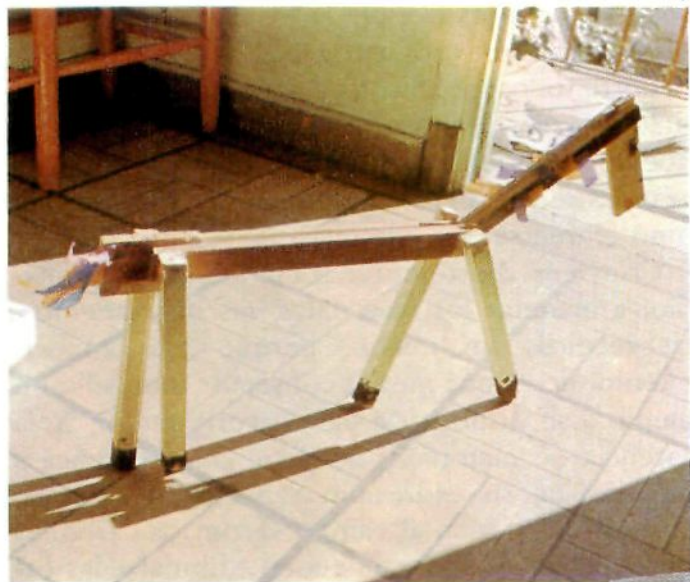
Las ideas técnicas que vamos a reseñar, en este capítulo, son simplemente sugerencias, no para ser tomadas al pie de la letra. En cada escuela, los niños y el maestro elaborarán sus propias recetas y harán trabajar a su imaginación con los materiales propios de su zona, de su pueblo, o de su ciudad, pidiendo, además, consejos técnicos, si es que es factible, a los carpinteros, ebanistas, pintores, drogueros, etc.

Entre todos, se va consiguiendo un fichero, un fichero vivo, al que día a día se le acumulan nuevas experiencias. Pero, de modo que nunca sean las técnicas las que dominen al niño, sino el niño el que se sirve de ellas.

Conviene acostumar al niño desde el principio, a manejar los materiales, los instrumentos, las técnicas sin miedo, porque este conocimiento, no es una meta a conseguir, sino sólo un medio a su disposición para hacerlo mejor. Y la carencia de materiales no debe coartar nunca a un niño en su expresión. Sabemos que Goya, cuando niño, salía al campo y con los carbones que quedaban de las hogueras, dibujaba las cabras sobre las piedras de su alrededor.



225



226

238

5.1.1. El barro

Hemos visto que el barro (la arcilla) es el material que más pronto responde al acto expresivo del niño. Por ello, debe ser materia importante a tener en el taller.

Preparación

La arcilla se puede adquirir en las tiendas de materiales para artistas.

Pero en zonas de tierra arcillosa es fácil que la preparen los mismos niños. Se busca un lugar donde sea relativamente accesible coger la tierra (que ya sepamos que es de naturaleza arcillosa). Una vez conseguida, le quitamos las piedras gordas y después la dejamos secar. Luego la desmenuzamos y la cubrimos con agua, removiéndola hasta que quede una pasteta más bien fluida (caldo espeso). Entonces, la vamos tamizando para irle quitando las piedrecillas.

Primero por una tela de saco, a modo de colador, y luego por otras más finas, hasta obtener el barro más limpio posible.

Una vez colado, se deja reposar en un recipiente preferentemente de grandes dimensiones y poca altura, para que se pose, vertiendo luego el agua sobrante. Hecha la pasta se intenta amasar, y si aún no se puede, es que está excesiva-

mente húmeda, hay que dejarla secar un poco, hasta que se pueda modelar con ella.

En caso de que obtengamos una arcilla excesivamente pegajosa, lo podremos corregir, mezclándola con un poco de yeso (p. e. tizas deshechas en agua).

Conservación

Se amasa mucho hasta obtener una masa homogénea y luego se guarda la arcilla en una cubeta, de plástico, de goma o de cinc, cubierta con un trapo húmedo. O si no, en bolsas de plástico cerradas herméticamente, donde puede durar casi indefinidamente.

Los útiles o instrumentos que necesitamos para trabajar con la arcilla son muy escasos, pues simplemente con las manos ya es suficiente.

Los *palillos de modelar*, es casi preferible que el niño no los tenga, y busque por su cuenta, maderitas para trabajar mejor, clavos para hacer incisiones, etc.

Sí es útil, sin embargo, un *cortador* de barro. Para ello tenemos suficiente con un hilo de nylon o un alambre, atado a dos topes de madera. También un *vaciador*, pues las figuras demasiado gordas, conviene ahuecarlas, sacándole el barro de dentro, para procurar un mejor secado posterior, e incluso cocción, si es que queremos cocer la pieza.

El vaciador lo construimos con un alambre duro, en forma más o menos de U, atado a un mango, con otro alambre más fino.

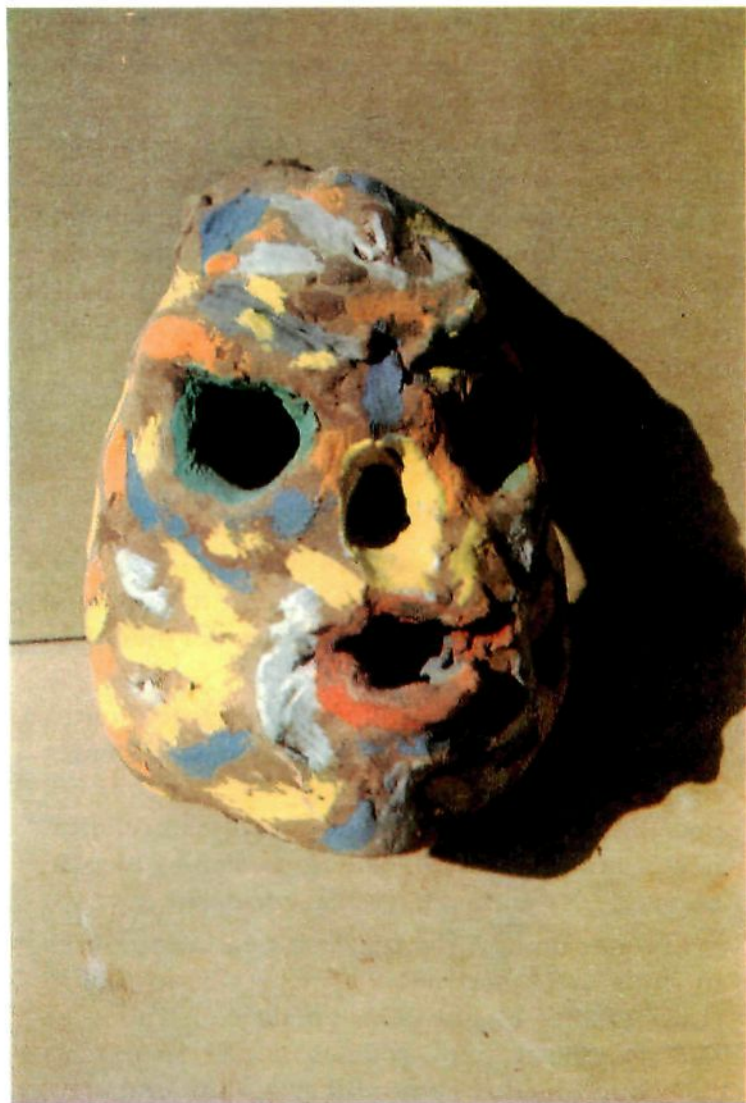
Es bastante útil, tener una *plancha* de *escayola* (de unos 6 u 8 centímetros de espesor) donde poder amasar el barro excesivamente húmedo, que por cualquier razón no podemos dejar secar, o que necesitamos con más urgencia, pues la plancha de escayola absorbe enseguida la humedad, dándole la consistencia óptima.

El secado y la cocción

Una vez hechas las obras se procede al secado, dejando las piezas en estanterías a temperatura ambiente, teniendo que estar secas del todo para poderlas cocer.

La cocción no es de lo más importante, dentro de la pedagogía que apoyamos. Esta además precisa de hornos especiales de alta temperatura que aportan a la pieza mayor dureza e insolubilidad, aunque la fragilidad sigue siendo el problema de las piezas de arcilla, cocidas o no.

El tener un horno de cerámica en la escuela es un lujo, pues supone una inversión de dinero considerable. El horno se puede construir y es fácil encontrar publicaciones donde se explica con todo detalle cómo hacerlo. Sin embargo,



242

227

opinamos que puede muy bien subsistir un taller, sin necesidad de cocer las piezas. Sin embargo, es interesante para los niños el conocer todo el proceso de la cerámica, desde la búsqueda del barro hasta la vasija terminada y en uso.

Conviene llevarlos, por tanto, a visitar «cerámicas», pues debe saber el niño todo sobre el barro ya que es el material más primario que ha elaborado la mano del hombre desde los comienzos de su historia... ya dice la Biblia que Dios hizo el hombre de barro.

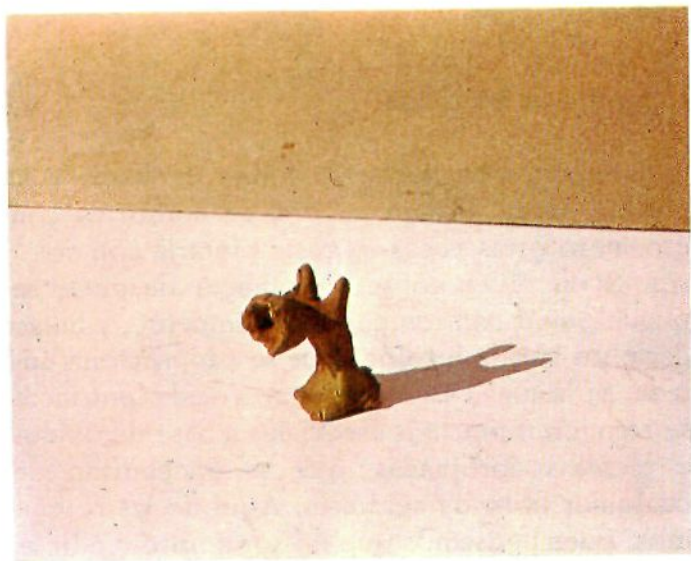
Tampoco es imprescindible tener un torno en el taller.

Cómo pintar las piezas

El niño ya ha hecho su figura de barro y la pone a secar. Por lo general se conforma con eso, pero otras veces le gusta pintarla con colores. Si la pieza no se va a cocer después, se puede pintar con témperas simplemente, y luego darle un barniz incoloro que le proporciona dureza. Si la pieza va a ser luego cocida, entonces se requieren pinturas especiales a base de óxidos y técnicas apropiadas, que se encuentran en cualquier libro de cerámica. Aquí no las reseñamos, pues pensamos que no son imprescindibles estos trabajos dentro de lo que significa la peda-



228



229

244

gogía que apoyamos, en que las técnicas, son meros auxiliares del proceso creador que es lo verdaderamente importante.

Sustitutivos del barro

En algunas escuelas, puede ser difícil el encontrar el barro (escuelas en grandes ciudades), no obstante la plastilina es también un material fácil de manejar y hasta cierto punto más limpio que la arcilla. Tiene el inconveniente que las figuras no endurecen, pero eso no es casi importante, si pensamos que el niño cuando verdaderamente se enriquece es en el momento de hacerlo. Sin embargo, es deber nuestro el respetar, aunque no potenciar, la relación niño-objeto. Por ello es preferible aquel material en el que luego pueda perdurar la forma, aunque a veces sea el propio niño el que alegremente deshaga su figura para comenzar otra distinta, hay que dejarle la libertad de elección.

Existen en el comercio, tipos de pastas de modelar, que endurecen con el secado, y que no precisan de cocción, quedando, además las piezas sin peligro de romperse.

Estos materiales de tan buenos resultados, no son, a mi punto de vista educativos para el niño, pues se acostumbra a comprar productos para el consumo y crea una dependencia para su expresión plástica.

Debemos enseñar al niño a hacer sus propios materiales, y a servirse para ello de lo que en cierta forma es accesible para él, pues la carencia de cualquier producto no debe frenar su capacidad creativa, sino, al contrario, potenciarla haciéndole buscar nuevos caminos para conseguirlo.

La pasta de papel

Es fácil de confeccionar y proporciona unos resultados muy buenos. Para prepararla, necesitamos periódicos viejos, o si no un rollo de papel higiénico (con esto queda más fina). Los desmenuzamos en trocitos pequeños y lo mezclamos con agua, en la que primero hemos disuelto cola (de la usada para empapelar) y harina, como para hacer engrudo. Se amasa todo muy bien hasta conseguir la pasta (en caso de estar muy pegajosa, le añadimos un poquito de yeso), y ya se puede modelar. El inconveniente es que tarda mucho en secar. Luego se pueden pintar con colores y barnizar, igual que hemos dicho antes.

Otro método para hacer figuras más grandes con este material (el papel como elemento base) es construir primero un armazón de la figura que queramos realizar. Para ello nos valemos de botellas de plástico, envases desechables, estructu-

ras con maderas y tela metálica, globos (para carretas), etc.

Luego vamos recubriendo con tiras de papel de periódico mojadas en cola, que van acoplándose al armazón hasta formar una capa más o menos gruesa, que le dará la resistencia a la propia figura. Así pueden construirse figuras de grandes tamaños. Luego se pintan y se barnizan.

Esto es muy bueno para, por ejemplo, hacer marionetas, ya que admite muy bien por simple pegado otros materiales como son cartones, telas, lanas, etc., que completan la figura.

5.5.2. Las pinturas

Es interesante que los niños ayudados del maestro, o los mayores ya solos, fabriquen sus pinturas en el propio taller. Esto es formativo para ellos, y sale más barato a la economía del taller, ya que pinturas se gastan mucho, y además deben estar a disposición del niño, para gastar cuanto quiera.

Témpera: es la pintura más fácil de preparar en el taller, simplemente mezclando: color en polvo, agua y cola. Así es lo más sencillo. Pero también podemos hacer otras variantes que son recomendables, según el soporte donde se vaya a pintar.

Témpera al huevo:

1 clara de huevo, 2 cucharaditas de goma arábica, 1 de barniz, 1 de aguarrás, 1 de vinagre y media de glicerina.

Esta mezcla es muy buena para pintar sobre liènzo.

Témpera a la caseína:

200 gramos de caseína, 1 litro de agua, medio litro de amoniaco, 100 gramos de glicerina.

Este tipo de pintura hay que prepararlo cada vez que se va a usar, pues la caseína dejada al aire pierde el poder adhesivo.

Témpera grasa:

1 parte de goma arábica, 2 partes de aceite de nueces, o de lino (no usar aceite de la cocina), y 3 partes de yema de huevo.

Una vez terminado de pintar con témpera, conviene fijar la obra.

El fijativo se puede hacer disolviendo en alcohol un poco de goma laca. Este fijativo vale también para los dibujos a carbón y a ceras.

En el taller es necesario tener mucha variedad de *pinceles*, desde los más blandos a muy duros y desde los pequeños capaces a trazar con ellos líneas finas, hasta las brochas para pintar grandes superficies. Los pinceles también podemos construirlos nosotros; para ello cogemos pelos de animal, si es posible, incluso de niños y los atamos a un palito muy fuerte con una cuerdecilla,

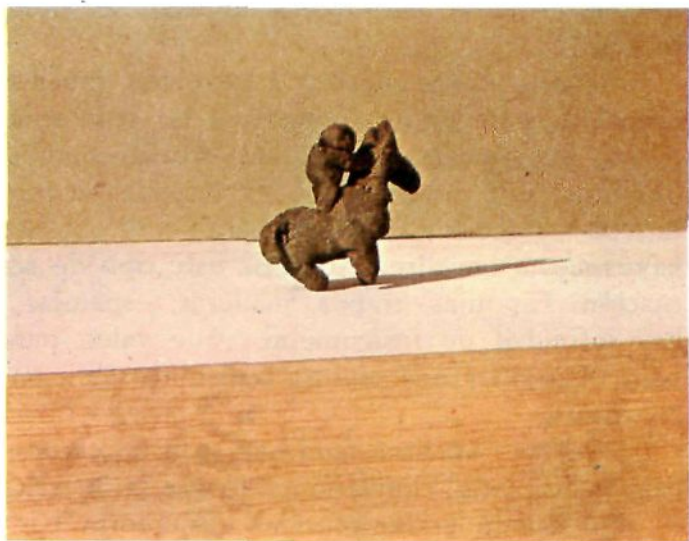
mojándolo luego para que al hinchar, se sujete mejor.

El maestro debe mostrar a los niños, muchos utensilios para poder pintar que no sean solamente los pinceles; desde sus propias manos, que todo niño debe hacer la experiencia de pintar con los dedos y las manos para poder obtener la respuesta tan directa que da este tipo de actuación. Esponjas, trapos, maderas, espátulas... hay infinidad de instrumentos que valen para poder extender una pintura y el niño sabrá encontrarlos.

Las paletas, no hace falta que sean las clásicas paletas de pintar, simplemente lo que se necesita es algo donde poder mezclar los colores para obtener los matices o las gamas que se buscan. Puede usarse a guisa de paletas, platos, azulejos,... A veces la paleta, es el propio cuadro, pues el niño descubre el mundo del color al trabajar sobre él, es, pues, el propio cuadro el laboratorio de donde nace una gran riqueza de su expresión.

Las pinturas al *acuarela*, pintan por transparencia, al contrario de las témperas que lo hacen por cubrición. Por eso el manejo de la acuarela a los niños, se hace más difícil. Conviene que tengamos en el taller este tipo de pinturas, pero no es imprescindible.

La pintura al *óleo* es la más rica en cuanto a posibilidades y fuerza expresiva. Se puede fabri-



230



250

231

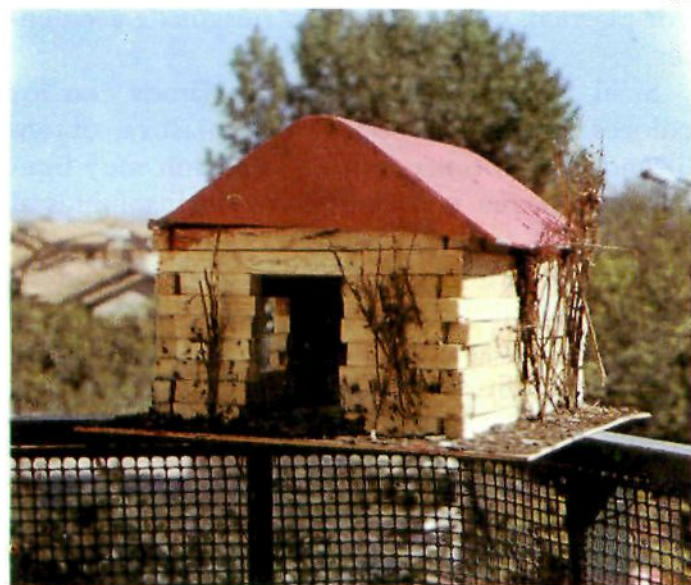
car disolviendo los colores en aceite de linaza o de nueces, un poco (muy poco) de secativo y aguarrás. Como las manchas en los vestidos son difíciles de quitar, no es muy bueno para los más pequeñines. No debemos olvidar que es importante que el niño se sienta libre de preocupaciones sobre si se ensucia o no se ensucia. Todos deben llevar un delantal, de modo que puedan ensuciarse como quieran, pues para eso está el delantal.

De ahí que el maestro procure dar los materiales que no coarten su libertad. Lo mismo pasa con los tarros de vidrio que conviene sustituirlos por plástico, ya que evitamos riesgos de accidentes.

Si al fabricar la témpera mezclamos con los colores en polvo y el agua cola plástica, obtendremos las *pinturas plásticas*, que son muy buenas puesto que una vez secas, son insolubles al agua, con lo cual podemos pintar cosas que luego van a ir a la intemperie. Además, los utensilios se limpian con agua simplemente, antes de que llegue a secar, los colores dan unos tonos muy vivos y duraderos.



232



233

5.5.3. Diversos materiales, herramientas

La escayola. Pensamos que la escayola es un material que da mucho juego en el taller y que el niño gusta de trabajar con ella. Sobre todo porque seca rápido y se obtiene en poco tiempo lo que uno quiere, lo cual contenta mucho al niño.

Una de las posibilidades es hacer planchas más o menos gruesas, que sirven después a modo de soporte, tanto para pintar encima como para grabar en ella con algún instrumento punzante. Se busca un molde plano con algo de grosor, se llena de agua y luego se va echando la escayola como una lluvia hasta que se empaste, esperamos un poco, fragua y se endurece. Otras veces, se usa para recubrir un armazón previo, hecho con tela metálica y alambres, si es grande, o simple papel arrugado y atado, etc. Una estructura de la obra que queramos hacer que luego recubrimos con escayola, cuando está aún en estado pastoso y esperamos a que seque. Al pintar las obras hechas de escayola, nos resulta muy absorbente, por lo que a veces es bueno darle primero una mano de témpera al huevo, o simplemente de cola. Esto último, además le proporciona dureza.

Las armaduras de lo que luego vayamos a recubrir pueden ser de todos los tipos, por eso debemos tener en el almacén del taller, cajones



234



254

235

de madera, listones, cajas de cartón, etc. De modo que podamos construir una gran escultura en alguna ocasión. Esta ocasión, suele ser cuando hace buen tiempo, para construirla al aire libre.

En el taller tiene que haber *herramientas*, es decir, martillos, sierras, berbiquís, destornilladores, alicates, tenazas, etc., así como también clavos, tornillos, puntas, alfileres, chinchetas, cuerdas, alambres...

Las *maderas*, tanto en contrachapados, como táblex, aglomerados o simplemente listones, para poder pintar o para construir con ellas.

A veces para pintar sobre maderas, conviene darle primero una preparación, evitando que absorba excesivamente, esta es la *imprimación*, que también usamos para preparar lienzos o cartones. Esta se consigue, dando primero una mano de cola, en capas muy delgadas, y después extendiendo una mezcla a base de una parte de yeso por otra de blanco de zinc disueltos en agua. A esta solución le añadimos también cola y un poco de glicerina.

El *papel* se deberá comprar en rollos grandes y tener abundante reserva en el taller. Habrá de todas clases y colores y desde lo más fino, hasta los cartones. Es importante enseñar a usar al niño el papel, no sólo como un elemento plano sobre el cual actuamos, pintando, pegando, dibujando, etc., sino como un material de dos dimensiones, que doblándolo encontramos la tercera.

Así, los niños sólo con el papel y una grapadora, o pegamento podrán construir volúmenes, y obtener del papel todas sus posibilidades, cómo al doblarlo en acordeón adquiere mayor rigidez, etc.

Porque es bueno que el niño, ante un material, lo estudie e investigue con él de todas las formas, de modo que llegue a conocer desde su comportamiento más idóneo hasta sus posibilidades más insospechadas.

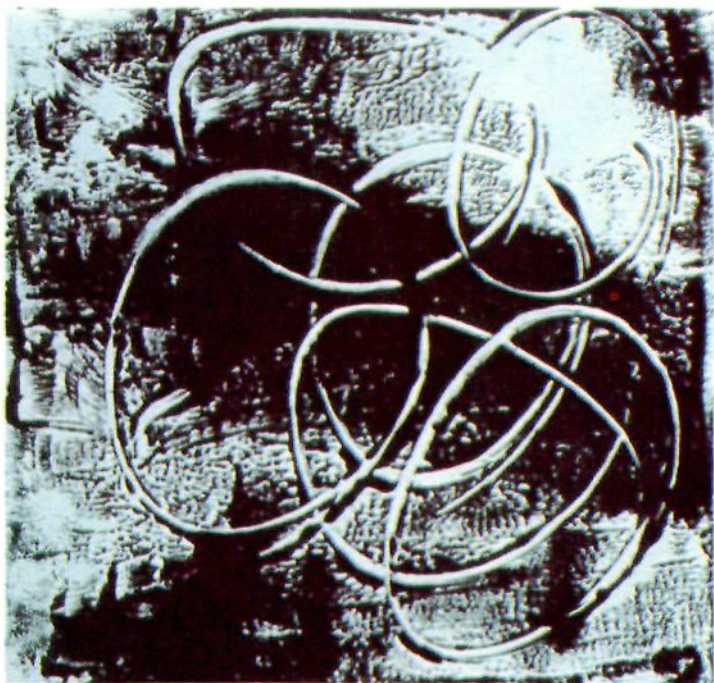
Lápices, rotuladores, ceras, carboncillos, pasteles, tizas... todos estos instrumentos, deben abundar en el taller, a ser posible. Buscaremos siempre las calidades más blandas, pues es más fácil para el niño matizar su línea con el lápiz blando.

Se pueden comprar en las papelerías y es incluso más rentable que hacerlos, pero también podemos fabricar algunos para que el niño lo vea, por ejemplo:

Pasteles: buscamos un trozo de caña seca o molde similar y la llenamos de una pasta a base de: color en polvo, agua y cola (poquísima). Dejamos secar y luego retiramos el molde.

Para las *ceras* el procedimiento es parecido pero añadiendo cera con aguarrás y calentándolo (al baño maría) para que se derrita antes de verter en el molde. Es peligroso y no conviene que lo hagan los niños solos.

Tejidos, lanas, hilos, cola, pegamento, metales, plásticos... cualquier material, muchísimos, cada día más si pensamos cómo la industria va sacando nuevos productos y nuevas técnicas. No sería posible hablar de todo lo que puede haber en un taller, ni de todo lo que se puede hacer, porque cada taller es distinto, y se debe surtir de lo que más a su alcance pueda obtener, entre niños y maestro.



6. DICCIONARIO DE TERMINOS ARTISTICOS

Selección del «Diccionario de términos de arte y elementos de Arqueología y Numismática», por Guillermo Fatas y Gonzalo M. Borrás. Edic. Anatole, S. A. Zaragoza, 1973.

A

Abstracto. Llámase así al arte no figurativo, es decir, al que sostiene que un conjunto de líneas, colores y formas, sin ninguna relación con formas identificables, puede expresar adecuadamente emociones íntimas, sugerencias, etc. Su apogeo, en torno a los años veinte y sobre todo alrededor de Mondriaan, Kandinsky, etc., lo llevó a la subdivisión en ciertas tendencias, algunas de las cuales —también llamadas abstractas— aún mantenían débiles vínculos con el mundo natural.

Académico. Que se atiene a normas consideradas como clásicas. Se dice asimismo de un trabajo correcto y canónico, pero falto de inspiración, o que repite con fidelidad pedantesca temas y formas tradicionales.

Action-Painting. Corriente del arte abstracto, en su versión expresionista, especialmente difundida en los EE. UU. de América, que intenta transmitir el espontaneísmo de la acción de pintar con colores aplicados sin un orden preestablecido. Tiende, más que a representar una acción, a ser por sí misma, acción.

Acuarela. Pintura realizada con colores transparentes, muy diluidos en agua, y que emplea como blanco el del papel.

Aglutinantes. Substancias líquidas que solidifican pasado algún tiempo y en las que se diluyen los pigmentos. Deben secar en capas transparentes, contraerse poco y alterar el color lo menos posible. En la pintura al óleo los aglutinantes más importantes son los aceites grasos, tales como el de linaza, obtenido de las semillas del lino, el de nueces, el de adormideras, etc. Los aceites volátiles, a diferencia de los anteriores, se vaporizan por completo como la esencia de trementina o aguarrás. También se usan bálsamos y resinas disueltos en aceites volátiles, que fijan permanentemente los pigmentos al fondo. En la pintura al temple, los aglutinantes son las mezclas íntimas (emulsiones) de componentes oleaginosos con agua. Tienen aspecto lechoso, que se hace transparente al secarse. Como emulsiones naturales se emplean la leche, el huevo (yema), el zumo de retoños de higuera, el diente de león, etc. Pero los principales componentes del temple son el agua y los aceites. Para que no se separen ambos, se les añaden compuestos que los mantengan emulgados, los cuales dan el nombre al tipo de temple (de caseína, al huevo, a la clara de huevo, a la goma arábiga, etc.). Véase las restantes técnicas pictóricas.

Aguada. Término con que se designa la pintura el «gouache». Procedimiento similar a la acuarela, cuyos colores son más espesos y se diluyen en agua o cola mezclada con miel. A diferencia de la acuarela, emplea también el color blanco. Da tonos opacos y fue muy empleada por los miniaturistas medievales.

Aguafuerte. Técnica de grabado que se obtiene tratando las partes de la plancha de metal no protegidas por un barniz previo con agua fuerte, es decir, con una sola solución de ácido nítrico en agua.

— Lámina impresa por una plancha obtenida según este sistema.

Aguarrás. Véase aglutinantes.

Aguatinta. Variedad del grabado en la que se cubre la plancha con resina. Una vez calentada la plancha, la resina se adhiere a ésta formando granitos o puntos. Luego se dibuja con pincel mojado en tinta especial (aguatinta) la figura que se quiere reproducir. El baño de aguafuerte actuará sobre la superficie tratada con el pincel y sobre la que no esté cubierta del granulado de resina.

Alegoría. Representación simbólica de ideas abstractas, por medio de figuras, grupos de éstas o atributos.

Alfarería. Arte y técnica de trabajar el barro, la arcilla, etc. para obtener vasijas.

Apunte. Notas gráficas, tomadas directamente del natural, que servirán al artista como recordatorio cuando ya no se halle en presencia del modelo.

Arabesco. Ornamentación entrelazada de complejos dibujos geométricos.

Arcilla. Mezcla de sílice y alúmina que, empapada en agua, se hace muy plástica, propiedad que pierde al deshidratarse, contrayéndose y adquiriendo dureza y consistencia.

Arts and crafts («artes y productos»). Movimiento del siglo XIX, de origen inglés, tendente a renovar artísticamente la producción de objetos de uso ordinario. Influyó notablemente en el Modern Style. Es el conocido movimiento de «Artes y Oficios».

B

Barbotina. Pasta cerámica líquida, que puede aplicarse con pincel o con molde con objeto de obtener decoraciones en relieve sobre piezas de alfarería. Suele conseguirse diluyendo creta en agua, y se emplea también para pegar a la vasija pedazos de tierra todavía húmeda.

Barniz. Líquido resinoso con que se recubre una superficie para abrillantarla o aislarla del medio ambiente. Es transparente, y se compone fundamentalmente de resinas disueltas en alcohol, trementina u otros vehículos volátiles. Algunos barnices se enrancian con el tiempo, adquiriendo un tono amarillento.

— Barniz blando, grabado al. Véase grabado.

Barroco. (Acaso del port. «aljofre barroco», perla irregular, acaso del florentino «barochio», engaño.) Estilo que se desarrolló durante el siglo XVII y primera mitad del XVIII. Sus características especiales hicieron que fuera menospreciado por la crítica neoclásica, por lo que la palabra ha pasado a tener un contenido peyorativo que va perdiendo poco a poco. Acaso las dos ideas matrices del barroco sean la de movimiento, que imprime a todos sus elementos, y —en Arquitectura— la pérdida de papel constructivo de muchos de ellos, en favor de una mayor riqueza ornamental e ilusionista.

— Por extensión, artificioso, complejo.

Batik. Voz malaya con que se designa el arte de colorear piezas de algodón según un procedimiento especial javanés que usa de los lavados, la cera líquida y el tinte por inmersión.

Bauhaus. (En alemán, «casa de la construcción».) Escuela fundada por W. Gropius en Weimar, en 1919, y trasladada a Dessau en 1925. Mies van der Rohe fue su continuador en 1928. Su programa era «restablecer la unidad y la armonía entre las distintas actividades del arte, entre todas las disciplinas artesanales y artísticas, para transformarlas en algo completamente concorde en una nueva concepción de la arquitectura». La escuela (a la que pertenecieron Kandinsky, Klee, Schlemmer, Feininger y otros) terminó su actividad en 1933, con la llegada del nacional-socialismo alemán.

Bizantino. Relacionado con el arte del Imperio de Oriente entre el siglo v d. C. y mitad del siglo xv, cuya influencia penetró en los países eslavos y continuó después de 1453 en la iglesia ortodoxa griega hasta el siglo XVI.

Bizcocho. Cerámica de tono blanco mate cuya pasta no ha sido esmalada o pintada, que suele cocerse dos veces.

— Doble cocción dada a ciertas piezas cerámicas.

— Juaguete.

Boceto. Fase previa de realización o diseño de una obra artística.

Bronce. Aleación de estaño y cobre.

Bruñir. Pulimentar un objeto metálico. Obtener brillo por frotación, en la cerámica.

Buril. Instrumento de acero punzante, de corte fino y a bisel, empleado para grabar sobre el metal.

C

Caballote. Armazón de madera con tres pies y un apoyo horizontal que es el soporte de un cuadro durante su ejecución.

— Por extensión, dicese «de caballote» a la pintura sobre lienzo, oponiéndola a la pintura mural.

Cantería. Arte y técnica de trabajar la piedra, tallándola, para la construcción.

— Llámese fábricas de cantería a las hechas de piedra.

Carboncillo. Palillo carbonizado que se usa para dibujar sirviendo de lápiz blando. Se emplea especialmente en los esbozos. Dibujo hecho con carboncillo.

Cariátide. Escultura femenina que ejerce papel de soporte en lugar de una columna, pilar, etc.

Caricatura. Representación de una figura en la que de intento se han exagerado determinados rasgos dominantes para producir un efecto generalmente cómico o crítico, de acuerdo con la intención del artista que quiere poner de relieve ciertos aspectos especialmente interesantes de la figura caricaturizada. Se llama así por «recargarse» («caricare» en italiano) en ella los defectos o rasgos salientes del personaje.

Cartel. Obra publicitaria generalmente realizada en papel, ilustrada, que comenzó a divulgarse en el siglo XVIII. En colores, aparecieron los

carteles poco después de mediado el siglo XIX. Son especialmente arquetípicos los de Toulouse-Lautrec. Su uso habitual era la exhibición en la vía pública.

— *Affiche.*

Caseína. Substancia albuminoidea que contiene la leche, utilizada en algunas pinturas al temple.

Cera. Substancia segregada por las abejas para formar las celdillas de sus panales y que es plástica, blanda y fácilmente fundible por el calor.

— Véase *cera perdida.*

Cerámica. Objeto fabricado con arcilla húmeda y después seco o cocido.

— *Arte de fabricar vasijas cerámicas.*

— Véase *loza.*

Ceramografía. Arte de decorar la cerámica.

Cera perdida. Procedimiento para realizar estatuas en bronce fundido de tamaño menor. Una vez modelada la figura en cera, se recubre de barro, yeso u otra substancia refractaria de modo que esta última capa se adapte perfectamente al molde en cera, reproduciendo todos sus detalles en negativo. Cuando se ha secado todo se practica un agujero en la parte superior y otro en la inferior, vertiéndose por el primero la colada de bronce fundido que va desplazando a la cera que sale derretida por el otro orificio. Una vez enfriado el metal, se fractura el molde y se desprende la estatua. Para que ésta no sea maciza se requiere una labor más compleja, en que la cera lleva un alma interior de la misma materia refractaria (arena, etc.). Véase *fundición.*

Cinzel. Instrumento de acero, hierro, etc., empleado para esculpir y grabar, cuyo extremo es cortante y hecho a bisel.

— *Obra hecha a cinzel.*

Cinzelado. Técnica de orfebrería que, por medio de golpes menudos de martillo sobre el cinzel, consigue las aristas o planos del modelado.

A veces se utiliza para reparar las imperfecciones resultantes de otras técnicas, como fundido o repujado.

Claroscuro. Arte de disponer en una pintura el contraste de luces y sombras. Aplícase concretamente al modo de destacar las figuras iluminadas sobre un fondo obscuro. (Véase *Tenebrismo* y *color.*)

Clasicismo. Conjunto de obras, realizaciones y cánones estéticos del arte greco-romano.

- Arte francés del siglo XVII y, en general, todos los que deliberadamente estudian e imitan el arte grecorromano.
- Epoca clasicista de un arte es aquella en la que se dan de modo más acentuado las características tenidas como canónicas o ideales de dicho arte.

Clásico. *Que se refiere o pertenece a la civilización grecorromana.*

- Que actúa conforme a normas tradicionales o canónicas: medida en la composición, armonía de desarrollo, equilibrio entre ideal y realidad, etc.
- En el arte griego, el período que cubre desde mediados del siglo V hasta el 323 a. de C., fecha de la muerte de Alejandro.

Cloisonnisme. Palabra francesa empleada para designar la técnica pictórica que consiste en poner en contraste violento zonas de colores puros separándolas con líneas muy acusadas. Fue muy empleada por Gauguin y los fauves. Su nombre deriva del esmalte «cloisonné» o tabicado.

Color. La fuente del color es la luz del sol o luz blanca que, cuando pasa a través de un prisma de cristal, se descompone en los siete colores del espectro. Según la clasificación tradicional de los colores hay tres primarios, simples o fundamentales: rojo, amarillo y azul; su mezcla entre sí dos a dos determina los tres colores secundarios o binarios: naranja (rojo más amarillo), verde (azul más amarillo) y violeta (azul más rojo). A su vez, sucesivas mezclas de estos seis colores, dos a dos, dan los intermedios.

- Se llaman colores cálidos, salientes o cercanos los que expenden luz: rojo, amarillo; colores fríos, entrantes o lejanos son los que la absorben: verde, azul, violeta. Se llaman complementarios los que, al mezclarse, dan blanco (gris neutro, en Física): así, el rojo y el verde, el naranja y el azul, el violeta y el amarillo. Todo color depende de la influencia que sobre él ejerce el que le rodea o el que se le yuxtapone. Los colores tienen una gran fuerza emotiva y actúan como factor importante en las reacciones del espectador. En el claroscuro, no sólo debe atenderse a los contrastes entre luz y sombra, sino también a los que se producen entre colores cálidos y fríos.
- Al conjunto o escala de colores preferidos por un pintor se le denomina «paleta» y gama a la serie de matices de un mismo color.

- Debido a la educación estética y a las convenciones culturales, un espectador educado no admitirá fácilmente la presencia simultánea o conjunta de determinados colores, considerados inarmónicos. Para facilitar su convivencia en la obra de arte se recurre a los llamados colores transicionales, que establecen entre los inarmónicos una gradación más o menos insensible a través de la cual es aceptable su coexistencia.
- Las materias empleadas para la consecución de los colores reciben el nombre de pigmentos.

Collage. Técnica plástica que consiste en pegar sobre un soporte (bastidor de tela, lienzo, cartón, etc.) diversos elementos (papel, tela, chapa, etc.), estructurados libremente (cortados, rasgados, rotos, etc.) con libre elección de formas, colores y calidades. Es voz francesa sin traducción aceptada en castellano, que significa «conjunto de cosas pegadas». Inicialmente predominó el uso del papel («papier collé») y es característico de la primera mitad del siglo XX, aunque actualmente se usan de nuevo los «collages» en la nueva figuración del «pop-art», etc.

Composición. En pintura se llama así a la disposición de los diversos elementos que integran un cuadro.

- Arte y técnica de distribuir armónicamente los elementos de una obra de arte —colores, masas, volúmenes, formas, etc.
- Entre los principales métodos convencionales de composición figuran: el de composición en triángulo, en diagonal, la isocefalia, etc., que generalmente han caracterizado a épocas enteras.

Constructivismo. Movimiento abstracto vanguardista ruso nacido hacia 1913. Su fundador, Tatlin, afirmó la necesidad de las formas abstractas relacionadas con la industria y la técnica. Este arte, geométrico, lineal, funcional, realizaba obras a las que se denominó «estructuras útiles».

Contraste. Oposición intencionada entre diversos elementos de un conjunto, de modo que resalten sus cualidades peculiares de forma especialmente evidente. Estas cualidades pueden ser de color, luz, volumen, forma, etc.

- Incisión de valoración en un metal precioso.

Copia. Repetición de una obra de arte, por otra mano que la del autor original, con intención de conseguir un grado máximo de semejanza. No debe confundirse con la réplica que es realizada por el mismo autor del original.

Cristal. Vidrio muy transparente, de gran calidad, que resulta de la fusión, a altas temperaturas, de arena de sílice, minio y potasa.

- De roca: cuarzo cristalizado, perfectamente incoloro y transparente, de gran limpieza y difícil talla, en el que se labran figuras y recipientes.
- De Bohemia: el fabricado desde el siglo XVII en esta región, a base de potasio y silicatos de calcio. Es especialmente sonoro, pesado y limpio, fácil de grabar y tallar.

Cuadro. En general, obra pintada mueble, no mural.

- Aplícase generalmente al lienzo o tabla pintados al óleo y enmarcados.

Cubismo. Movimiento artístico que valora la expresión primaria del volumen y la forma —reducidos a conos, cubos, cilindros, esferas— frente al descuido en que en este aspecto había llegado a incurrir el impresionismo, atento sobre todo a la superficie y a la apariencia momentánea de la realidad. El cubismo deriva del posimpresionismo y se bifurcará en dos ramas principales: la sintética, que busca mostrar de modo simultáneo la forma de un objeto visto desde perspectivas diferentes, y la analítica, o primera fase cubista en que los cuerpos se desintegran mostrando sus componentes volumínicos esenciales. En muchos aspectos, el cubismo es una reacción contra ciertas vías impresionistas que habían llevado el desapego de la realidad a extremos verdaderamente asistemáticos. El cubismo vuelve a tomar contacto con el mundo físico, ateniéndose a la última realidad formal de las cosas y reduciéndolas a sus esquemas geométricos esenciales. Sus orígenes, están, fundamentalmente, en las obras de última época de Cézanne, aunque sus primeros cultivadores propiamente hablando fueron Picasso y Braque.

Cuerda seca. Cerámica de-. Aquella en que los colores aparecen puros, planos, yuxtapuestos cuidadosamente, dejando un fino trazo de separación, cuyos perfiles se consiguen mediante una pincelada de materia grasa. La estampación, hecha con esa materia o manganeso, se rellenaba luego con colores esmaltados o fundentes.

Churrigueresco. (de Churriguera). Relativo al Barroco español, en arquitectura. Recibe el nombre de José de Churriguera (1665-1723). Es extraordinariamente fastuoso y muy abundante en Hispanoamérica.

- Por extensión cualquier arquitectura abigarrada, muy decorada, etc.

D

Dadaísmo. Movimiento antiacadémista, nacido en 1915 y, por lo tanto, en plena Guerra Europea, como protesta contra cualquier orden establecido o cualquier sistema racionalizado y sujeto a normas. Los sentimientos de angustia, de absurdo, de anonadamiento, de desastre universal a que abocaba en sus consecuencias el mundo capitalista, convirtieron a los «dada» en gentes negativistas y desconcertantes, cuyo impulso se perdió con la presencia joven del surrealismo, que articuló un sistema más complejo y expresivo, basado en el psicoanálisis, donde se expresaban sensaciones semejantes pero más ricas, complejas y universales. Su fundador fue el rumano Tristán Tzara en 1916. El nombre de «dada», hallado hojeando al azar el Larousse, significa el primer sonido emitido por el niño, sin expresión ni conciencia. En 1922 se escindió el movimiento.

Decoración. Ornamentación. «El conjunto de los elementos de una obra de arte que se dirigen directamente a los sentidos, tales como el color y el tono. O que directamente suscitan sensaciones imaginativas, como la forma y el movimiento» (Berenson).

Delineación. Acción y efecto de trazar las líneas que dan forma a una figura.

Debastar. (de «basto»). Disminuir el grosor de una pieza al modelarla, tallarla, etc.

Dibujo. Representación gráfica por medio de líneas, trazos y sombras, obtenida mediante lápiz, pluma u otro objeto semejante.

Difuminado. Hecho con difumino.

— Que consigue los efectos del difuminado.

Difumino. Cilindro de piel, papel u otra materia apta para difuminar, es decir: extender el trazo del lápiz, dando empaste a las sombras, rebajando los contornos, logrando efectos de suavidad, vaguedad de perfiles, etc.

Diseño. Fase de realización de una obra de arte, intermedia entre la concepción y su acabado.

— Esbozo, bosquejo.

— Industrial: aplicación de una idea o técnica artística a una actividad o producto industrial.

Dorar. Revestir exteriormente de oro, bien sea mediante baño o por aplicación de láminas, panes, etc.

E

Eclecticismo. En Arte, corriente estética que admira las obras maestras de todos los tiempos y estilos.

Empaste. Aplicación abundante de pasta o capa de color al óleo a la superficie de un lienzo, consiguiendo que no se presente plana sino rugosa, para transmitir sensación de relieve.

Emulsión. Líquido acuoso combinado con otro aceitoso o resinoso de tal modo que no se separen, utilizando un agente emulsivo. Hay múltiples emulsiones utilizadas en pintura.

Encoladura. Encolado, tratamiento que recibe un papel, lienzo, pergamino, etc., que es embebido en una mezcla a base de cola con objeto de poder ser lavado.

Engobe. «Mezcla de tierra no vitrificable y agua que se aplica sobre toda o parte de la pieza de obra de tierra, para cubrir el color de ésta y decorarla o trazar dibujos sobre ella» (Gómez Moreno).

Escala. Proporción real que guardan una representación y lo representado por ella. Se expresa en términos aritméticos, por medio de fracciones en que la unidad representa el tamaño real del objeto reproducido y el denominador el número de veces en que ha sido disminuido en su representación. Las escalas, se indican, asimismo, gráficamente.

Escenografía. Conjunto de elementos arquitectónicos, paisajísticos, decorativos, etc., que se disponen en una obra de arte de manera que se produzca efecto de un determinado ambiente.

— Arte de pintar decoraciones escénicas.

Escoplo. Herramienta de hierro acerado con mango de madera y corte a bisel, usado en el trabajo de la piedra y la madera.

Escuela. Serie de artistas que trabajan de acuerdo con un conjunto de normas semejantes.

— Conjunto de dichas normas y, en general, de las características que hacen que un artista o su obra presenten numerosos rasgos comu-

nes con los otro u otros. Se refiere, sobre todo, a los conceptos generales y al modo técnico de trabajar o representar.

Escultura. Arte de modelar, de tallar y esculpir en barro, piedra, madera, metal u otra materia conveniente, representando de bulto un objeto, real o imaginario, una figura, etc.

- Obra de un escultor.
- Fundición o vaciado que se forma en los moldes de las esculturas hechas a mano.
- Vulgarmente, estatua.

Esgrafiado. Decoración que consiste en trabajar sobre una superficie enlucida levantando su primera capa de acuerdo con un dibujo previo, de modo que se consiga la presencia de dos colores o tonos (el del fondo, que no se levanta, y el de la primera capa, en los lugares en que no se ha esgrafiado). A veces, las capas de enlucido son varias, para conseguir policromía.

- También se denomina así a toda decoración obtenida por un procedimiento semejante, como aplicando pasta blanca sobre estuco negro, etc.

Esmalte. Pasta vítrea, brillante, dura y susceptible de pulimento, que se obtiene por fusión en el horno, entre 700 y 850 grados, del polvo de esmalte, que es un vidrio coloreado por óxidos metálicos. Puede ser opaco o traslúcido y se aplica sobre cerámica o metal, aunque es esta última aplicación la que tiene mayor importancia y ha sido más empleada y estudiada, distinguiéndose, entre otras, las siguientes importantes modalidades:

- alveolado o tabicado («cloisonné»): se coloca, sobre la superficie del metal, perpendicularmente a éste, una serie de laminillas finas, de menos de un milímetro de altura, que forman un tabicado siguiendo las líneas del dibujo. Las laminillas son fijadas al metal por medio del fundente con que éste se ha revestido, o con pequeñas gotitas de soldadura de plata. Los espacios formados entre los tabiques, se rellenan con el polvo de esmalte y se procede a la fusión. Las principales variantes de este procedimiento son: la filigrana, que sustituye las laminillas por alambre muy fino, y el fenestrado, que no tiene fondo, puesto que sólo consta de los tabiques, sin plancha de metal que los sustente. El esmalte en redecilla (resillé) o enrejado, es un tabicado sobre fondo de esmalte liso.
- campeado, o mejor, excavado («champlevé»): se diferencia del anterior en que la superficie que ha de esmaltarse se obtiene vaciando el fondo de metal, con buril o por medios químicos (ácidos dilui-

dos, etc.). Pueden ser objeto de vaciado o excavado tanto las líneas y perfiles del dibujo, para ser trazado éste en esmalte, cuanto el fondo, de modo que el esmalte lo cubra, dejando en metal el dibujo de la figura. Igual que en el procedimiento anterior, tras la fusión se pulimenta el conjunto con esmeril, para que esmalte y metal queden al mismo nivel: si se prefiere que el esmalte sobrepase el ras del metal, se obtiene el llamado esmalte «en gota».

- pintado: el que ha sido tratado con pintura aplicada a pincel, una vez fundido y frío. Para fijar la pintura, se vuelve a hornear, a temperatura inferior, para que no funda el esmalte. Impropiamente se llama «pintura con esmalte» al esmalte «lemonín», en el que no es forzosa la intervención del pincel. Se consigue mediante la yuxtaposición de diversos polvos de esmalte, sin separar entre sí por tabiques, excavados ni ninguna otra cosa, y que forman una composición. Su dificultad estriba en que durante la fusión es mayor el riesgo de que se mezclen los diversos polvos, estropeando el trabajo. En él se usa el pincel, tras la fusión, para perfeccionar detalles.
- translúcido: también, esmalte «sobre relieve» de los plateros. En rigor, se trata de un policromado sobre figuras en relieve o bulto redondo, hecho con esmalte. Como indica su nombre, es translúcido, lo que produce un bello efecto, ya que los altibajos del relieve dan claroscuro a cada color.

Espátula. Pieza de material blando —cuero, madera, asta— en forma de cuchara aplanada que sirve para recoger los colores de la paleta. Se puede usar a modo de pincel, para producir-empastes, o para alisar la pintura aplicada por éste.

- Se suele denominar así a otro utensilio, antes llamado «cuchillo de paleta» hecho en metal, que consiste en una hoja plana, ensanchada en su parte final, sin filo, o bien formando un ángulo más o menos obtuso, que se utiliza con fines semejantes.
- Se usa en modelado para retocar.

Estarcido. Hecho con la bolsa o muñequita de estarcir, saquito relleno e impregnado de polvo negro o rojo. El estarcido es un procedimiento de calco que consiste en dibujar una figura que se quiere reproducir, en un papel grueso, agujereando su contorno con finos orificios muy cercanos entre sí. Colocado el papel sobre una superficie, se golpea encima con la bolsita y el polvo dibuja la silueta deseada.

Estuco. Mezcla de cal muerta y polvo de mármol, alabastro o yeso, que tiene numerosos usos por su baratura y ligereza. Una vez seco, pre-

senta aspecto suave y liso. Tiene el inconveniente de su gran fragilidad y poca consistencia. Es muy apto para reproducciones —por su fácil uso en estado de lechada— y obras decorativas como cielo raso, molduras, etc.

Expresionismo. Movimiento artístico nacido a fines del siglo XIX, opuesto al realismo que caracterizaba a los impresionistas. Se preocupa mucho menos de reproducir la realidad aparente y sus formas o armonías, que de trasladar al arte la expresión de los sentimientos y del mundo de las vivencias interiores del artista. Habitualmente sus obras más típicas intentan reflejar, de modo brusco e inquietante, las angustias y sentimientos del hombre ante la incertidumbre de los tiempos contemporáneos. No obstante, el término puede hoy aplicarse a cualquier tendencia a acusar violentamente la expresión con merma de otros valores o contenidos, por analogía con el expresionismo histórico.

— Los expresionistas más característicos son los del grupo «die Brücke» (el puente), de Dresde, hacia 1905 y los del «Blaue Reiter» (Caballero Azul).

F

Facsimil. Reproducción perfecta.

Fauvismo (del fr. «fauve» salvaje) («Salvajismo»). Movimiento en que sus pintores emplean sólo tonos puros, inventados, sin relación con la realidad, surgido en 1905. Negaron la licitud de buscar la forma a través de la luz y la sombra o la representación del espacio basada en el claroscuro. Por lo demás, carecieron de programa fijo, adoptando cada artista la vía expresiva más adecuada a sus ideas. Sus precedentes son posimpresionistas, como Van Gogh, y su principal representante artístico y teórico fue H. Matisse que agrupó a sus compañeros en el «Salón de Otoño», en 1905. El nombre de «Fauves» (silvestres, salvajes) fue empleado despectivamente por la Prensa. Braque y Dufy se unieron al grupo.

Figurativo. Dícese del arte que representa algo identificable en oposición al abstracto.

Fijador. Líquido que se emplea para fijar una pintura, normalmente compuesto por un cuerpo resinoso (resina de almáciga, dammar, trementina, colofonia, goma-laca, etc.) disuelto en alcohol, éter o bencina en muy baja proporción (un 2 por 100) sobre todo si es pintura al pastel lo que se ha de fijar. El fijador debe ser transparente y no alterar los colores en absoluto.

Fondo. Último plano de una representación, en profundidad.

— Plano de color sobre el que destacan los demás.

— Plano final o terminal de algo.

Forma. Configuración, aspecto exterior que reviste una materia. Es su estructura aparente, su orden, lo que por medio del trabajo artístico consigue transformar lo inerte o inexpresivo en algo inteligible y susceptible de provocar emociones estéticas o de otro tipo.

Fresco. Pintura al fresco es la ejecutada sobre un muro con revoque de cal húmedo y con los colores desleídos en agua de cal. Como la intensidad del color disminuye rápidamente a medida que la cal se absorbe, si se quieren conseguir tonos vivos es necesario aplicar nuevas capas inmediatamente, ya que el retoque al fresco es muy difícil, haciéndose, normalmente, cuando es preciso, al temple o por otro sistema. Si el desleimiento y la aplicación de la pintura se han hecho debidamente, se forma una película de carbonato de calcio, que une indisolublemente los colores a la pared. Se llama «*buon fresco*» a la pintura al fresco que no ha sido retocada después al temple o por otro procedimiento. Esta recibe el nombre de «*fresco seco*».

Fundición. Procedimiento para obtener esculturas en bronce. Las dos maneras tradicionales se describen en el término *cera perdida*.

— Muchos autores llaman «*fundición de arena*» al procedimiento de fundición con cera y alma interior, más complicado y largo que el primero, pero mucho más barato por la cantidad de bronce que ahorra y porque, una vez hecho el modelo, se trabaja con el molde que se obtiene, quedando aquel siempre dispuesto para ser objeto de nuevos moldes, lo que permite hacer tiradas en serie de una misma pieza.

Futurismo. Fundado por Marinetti en 1909, este ismo busca expresar el dinamismo de la vida moderna, mecanizada e industrializada, dando la sensación del movimiento o de los sentimientos dinámicos, simultaneando las posiciones sucesivas de los cuerpos, pero de tal modo que la forma pueda ser entendida por el espectador, para hacerle partícipe

de lo representado. Se relaciona con el cubismo en algunos aspectos —descomposición en planos y volúmenes— y estudia sobre todo el movimiento, prescindiendo de las líneas continuas, de la armonía y del «buen gusto». Balla, Carrá, Severine y Boccioni son sus figuras más destacadas.

G

Glíptica. Arte del grabado de las piedras duras y de las preciosas. También, el arte de grabar cuños y sellos, aun siendo de metal. Si el trabajo excava el dibujo, será diaglíptico y anaglíptico si lo deja en relieve.

Gliptoteca. Colección o museo de piezas de glíptica.

— En sentido amplio, museo de esculturas.

Gótico. Estilo que sucedió al románico, característico del siglo XII y siguientes en Occidente. Comenzó significando, despectivamente, «bárbaro», «propio de godos», por contraste con la serenidad armónica del arte italiano.

— Flamígero o florido es el gótico tardío, complejo y recargado, enormemente dinámico y móvil.

Grabado. Procedimiento por el que se consigue una estampa mediante la obtención previa de una matriz o plancha. Hay dos tipos fundamentales: aquel en el que la plancha se trabaja de modo que el dibujo queda en relieve (especialmente la xilografía) o bien aquel en el que el dibujo queda en hueco (sobre plancha de cobre, u otros materiales altamente pulidos).

— La xilografía es la técnica del grabado en madera, con el siguiente proceso: realizado el boceto de la obra a grabar y calcado sobre el taco o plancha de madera, se talla con ayuda de cuchillos, gubias, formón, buril, etc., vaciando de madera los blancos y dejando en relieve los negros; así obtenida la plancha, se entinta con el rodillo y se procede al estampado, que puede realizarse a mano por frotación o mediante el tórculo. Las maderas utilizadas pueden ser blandas (dóciles al tallado, pero poco resistentes a largas tiradas), o duras (entre las que destacan el peral, el cerezo o el boj).

— Se llama grabado a «contrafibra» al procedimiento xilográfico que utiliza una plancha de madera cortada de este modo, es decir, en sentido transversal al tronco originario; también se le denomina

grabado al boj, por la frecuente utilización de esta madera; es adecuado para largas tiradas o grabados de tamaño reducido. En el grabado «a fibra» la plancha de madera utilizada está cortada en el sentido de las vetas, como una tabla. El desgaste que sufre la madera con las repetidas estampaciones, hace que las primeras sean más perfectas y de mayor valor.

- El grabado sobre cobre o en hueco conoce dos sistemas principales: el aguafuerte y el grabado a buril o talla dulce. El primero es un procedimiento químico. El segundo consiste en incidir sobre la plancha con un buril, con el solo impulso de la mano del artista.
- Para obtener grabados en color, se necesitan siempre varias planchas que se estampan sucesivamente, entintando cada vez con un color.
- Otras técnicas afines al aguafuerte son: el grabado al aguatinta; el barniz blanco, o a modo de lápiz, cuyo proceso consiste en recubrir la plancha con un barniz húmedo y graso, sobre el que se coloca el papel con el dibujo que se quiere grabar, pasando un lápiz duro o un punzón sobre las líneas; al terminar, se levanta el papel en cuyo reverso estará adherido el barniz blando removido de la plancha en las líneas y partes que estuvieron sometidas a presión del lápiz; finalmente la plancha se somete a la acción del aguafuerte.
- El grabado en negro, llamado también a la manera negra, al humo o mezzatinta, consiste en trabajar la plancha por medio de un rasgador de varias puntas (el «rocker» o «berceau»), produciendo un graneado uniforme por entrecruzamiento de líneas, con el que se valoran los tonos claros y oscuros.
- El puntillado es un procedimiento que omite las líneas tradicionales, sustituyéndolas por puntos.
- En el grabado a punta seca no se utilizan ni los barnices ni el ácido. La plancha de metal desnuda es hendida directamente con una punta aguada de acero, diamante o rubí —«punta seca»—, que según el ángulo de incisión y la fuerza de presión, obtiene unas líneas de bordes ásperos que se conocen con el nombre de rebabas. Al imprimir o estampar, la rebaba se desgasta rápidamente, por lo que las tiradas a punta seca son reducidas, a no ser que se someta la plancha al acerado o baño de acero.

Grafito. Mineral negro agrisado, compuesto de carbono casi puro, del que se fabrican barritas que sirven para dibujar.

Gubia. Formón de media caña, delgado, usado para labrar en carpintería superficies curvas.

H

Herreriano. Estilo: el que caracteriza la época de Felipe II, creado por Juan de Herrera (1530-1597). Es un estilo depurado, matemático, austero y monumental, cuyo arquetipo es el monasterio de San Lorenzo de El Escorial.

Huecograbado. El que se ejecuta en troqueles de metal, madera o piedras finas para acuñar monedas o medallas, fabricar sellos, etc.

I

Icono. Imagen en el arte cristiano ortodoxo.

— Tabla religiosa pintada al estilo bizantino.

Impresionismo (del fr. *impressionisme*). Nombre derivado del título de un cuadro de Monet: «*Impression; soleil levant*», que sirvió para calificar mordazmente a un grupo de pintores que seguían un semejante orden de ideas, a partir de 1872-74. Los impresionistas aplicaron a la pintura el estudio científico de la luz, el color, la sombra, el contraste, etc. Pintaban de modelo natural y al aire libre, captando las tonalidades atmosféricas y los reflejos lumínicos sobre las cosas a diferentes horas del día, para captar el momento fugaz, la impresión instantánea. Es un tipo de realismo que derivaría luego hacia técnicas como el puntillismo.

— Especialmente notable es su característica de poner en contacto los colores elementales (azul, amarillo y rojo) con sus complementarios (naranja, violeta y verde) para producir efectos de pura luz, consiguiendo sorprendentes efectos atmosféricos.

— Monet, Pissarro, Renoir, Morisot, Degas y Cézanne (éstos durante un cierto tiempo nada más) son los nombres más relevantes del primer impresionismo.

Informalismo (del ing. «*informalism*»). Ismo artístico que propugna repudiar cualquier forma tradicional, excluyendo incluso las formas geométricas, para lograr un acercamiento máximo a la capacidad de expresión de la materia por sí misma.

L

Labrar. Trabajar artísticamente de algún modo un objeto y especialmente mediante talla, relieve o hueco.

— la piedra: tallarla, darle forma.

Laca. Barniz muy brillante, sólido y espeso, obtenido de resinas vegetales, oriundo del Extremo Oriente. Se aplica en numerosas capas sobre el objeto que ha de ser laqueado.

— Nombre que se da a un objeto laqueado.

Lienzo. Tela sobre la que se pinta, especialmente la hecha de lino o algodón, cáñamo, etc.

— Pintura sobre lienzo.

— Porción de muralla que corre en línea recta.

Litografía. Sistema para obtener grabados en planchas de piedra. Se trata la superficie con un lápiz de materia grasa que delimita el dibujo que se quiere conseguir; después, se somete a uno de estos dos procedimientos: bien se baña con ácido que corroe las partes no engrasadas, dejando el dibujo en relieve, bien se aplican dos clases de tinta acuosa y grasa, la primera de las cuales se fijará en el fondo mientras que la segunda cubrirá las líneas dibujadas con el lápiz graso. Las tiradas son obligadamente cortas porque desaparece la fineza del dibujo con el uso. La incomodidad del manejo de la piedra litográfica y su carestía hacen de éste un sistema poco difundido. Una característica peculiar es el aspecto granulado de la estampa obtenida. El procedimiento citado se inventó en 1796 por Senefelder.

— Estampa obtenida litográficamente.

Loza. Alfarería de barro esmaltado o barnizado. La loza debe ser fina, y estar bien cocida, entre 1.000 y 1.300 grados centígrados. El esmalte debe ser a base de estaño o plomo, transparente. La pasta es fina, porosa, absorbente, opaca y de color blanco.

M

Mancha. Estudio hecho en pintura para observar previamente a la ejecución el efecto de las luces y la distribución del color.

Manierismo. (del it. manierismo). Estilo de transición entre el Renacimiento y el Barroco, cuya denominación ha sido recientemente creada, y que se caracteriza, sobre todo en Pintura, por un exceso de refinamiento (poniendo, por ejemplo el tema central fuera del centro del cuadro). No debe nunca emplearse como sinónimo de amaneramiento.

— Cronológicamente abarca desde 1520 hasta fin de siglo. No obstante, se usa el término para designar cualquier tendencia artística erudita y rebuscada.

Marquetería. Trabajo con maderas finas. Ebanistería.

— Taracea.

Matiz. Cada una de las gradaciones que puede recibir un color sin perder sus características propias e individualizadoras.

Miniatura. Pintura a la aguada sobre pergamino o papel, hecho en pequeño tamaño.

— Otras se hacen al temple o al óleo, sobre diversos materiales, como el marfil, etc.

— Cualquier trabajo artístico de tamaño diminuto.

Modelado. Ejecución en barro o cera del modelo que se propone el artista reproducir en una substancia consistente.

— En pintura: todo lo que da a una pintura aspecto de bulto redondo.

Modelo. Arquetipo.

— En Escultura, un modelado.

— Persona que sirve para que el artista haga sobre ella estudios del natural acerca de la figura humana y sus características.

Modernismo. (También: «Modern Style» y «Liberty», en inglés; «Art nouveau», en francés, «Wiener Sezession» y «Jugendstil», en alemán; «Floreale», en italiano). Estilo nacido a fines del siglo XIX que tomó su primer nombre de la casa inglesa «Liberty and Co». Es un estilo rebuscado, móvil, con un dinamismo espiral («coup de fouet»), amante del arabesco fantástico y cuyo mayor mérito consiste en haber adecuado los productos artísticos a la vida moderna y los objetos modernos al gusto artístico. El modernismo puso fin a los eclecticismos reinantes y a los academicismos en boga. En Arquitectura, constituye (por el empleo de diseños atrevidos y de materiales nuevos como el cemento armado) el punto de partida del quehacer contemporáneo. Destaca su influencia en las artes industriales y decorativas, donde se acusa el

empleo de temas florales y de la fauna acuática. Actualmente se usa con preferencia el término «Art nouveau» para designar a este modo artístico.

Monocopia. Es la estampación de una imagen realizada sobre plancha de vidrio, metal, material acrílico, etc., mediante el empleo de pintura al óleo o tintas especiales, sin efectuar incisión ni usar ácidos. Se stampa dicha imagen en el papel bien por medio mecánico (tórculo, etc.) bien por simple presión de la mano sobre el dorso del papel, al que se traslada la pintura, quedando así la plancha casi totalmente despojada de tinta u óleo. Este hecho impide la reimpresión, y de ahí su nombre. Normalmente no se considera a la monocopia una técnica de grabado ni de pintura, sino de estampa.

— Monotipo.

Mozárabe. Dícese de lo relativo a los cristianos que vivían entre los musulmanes españoles.

— En lo que concierne al estilo mozárabe, la denominación se refiere a las técnicas peculiares creadas y empleadas por ellos, en las que se unieron felizmente influjos musulmanes, visigodos, etc.

Mudéjar. Dícese de lo relativo a los musulmanes que vivían entre los cristianos españoles.

— Su estilo característico se basó, desde el punto de vista de los materiales, en el uso preferente del ladrillo, la cerámica, la madera y el yeso.

Múltiples. Mediante los múltiples, editados en forma de láminas en serigrafía, relieves o esculturas, todo cambia: la obra prototipo es fiel e íntegramente recreada por medios adecuados. No se trata ni de copia ni de reproducción. La concepción de la obra de arte y la ética adherida a la producción de arte se encuentran profundamente transformadas: la obra de arte no debe ya su valor a la mano del artista, sino a la emoción, al choque, al mensaje que es capaz de suscitar, sean cuales sean los medios utilizados. La aportación de los múltiples, es, por lo tanto, doble. Por una parte se identifican con la multiplicación del objeto de arte, sin que el número suprima la cualidad. Por otra están ligados a la idea de una presencia multiplicada y destruyen por ese mismo hecho el mito de la obra única e inimitable, parcialmente caduco (Vasarely).

Museo. Lugar donde de modo permanente se exhiben al público colecciones y objetos de arte. Su tutela suele estar encomendada al Estado,

a Corporaciones de Derecho público o a Entidades benéficas o culturales. Su organización y disposición han dado modernamente lugar a una ciencia o técnica de los museos (la Museografía) que estudia la manera correcta de disponer, iluminar y conservar los objetos museados, con objeto de que jueguen un papel activo en la educación del visitante, no siendo considerados como objetos muertos que sólo ocasionalmente se visitan.

— En origen, el Museo fue un templo consagrado a las Musas y dedicado a actividades intelectuales.

N

Naïf. («Ingenuo»). Nombre que se dio al arte de los pintores encabezados por Rousseau y que se caracterizaban por la búsqueda de la candidez y la ingenuidad (se les llama también «ingenuos»), por la espontaneidad, el autodidactismo, sin propósito científico alguno. Su pintura es, en efecto, cándida y poética, muy lírica, produciendo un efecto simpático e inmediatamente inteligible por el espectador. Su estilización buscada conscientemente, la paleta diáfana y sencilla, la composición primitiva, son los principales aspectos de este ismo. Rousseau murió en 1910.

Neobarroco. Estilo imitación del Barroco que floreció en la segunda mitad del siglo XIX como reacción a la frialdad académica imperante. París posee un aspecto neobarroco, así como muchas otras grandes ciudades europeas. El Neobarroco te puntos de contacto con la vena romántica y se dio también en pintura y escultura.

Neoclásico. Estilo artístico inspirado en las formas del arte clásico, que se desarrolló a fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX. Reproducía las formas solemnes y graves del arte grecorromano, aunque nunca se desprendió de una cierta frialdad impasible y de un academicismo muy peculiar. No obstante, sus realizaciones fueron notables por su grandiosidad y elegancia. Al neoclasicismo pertenece el napoleónico estilo Imperio, así como el burgués «Biedermeier».

Neogótico. Estilo inspirado en el gótico, cuyo florecimiento debe mucho a las corrientes del romanticismo nacionalista. Apareció en Inglaterra a mediados del XVIII. Durante el XIX, la Europa continental conoció una fiebre neogótica que restauró y completó catedrales (como la de Barcelona). En 1836 se construía en este estilo el Parlamento de Londres.

Neoimpresionismo. Técnica de pintura que aplica los principios cromáticos y lumínicos del divisionismo, que actúa por yuxtaposición de colores, sin mezclarlos en el cuadro. Seurat, Signac y Pissarro son sus representantes iniciales.

Neoplasticismo. Teoría estética propugnada por el grupo «De Styl» o «De Stijl», fundado por P. Mondrian en Amsterdam en 1917. Las composiciones son rigoristas, rectilíneas, y los colores primarios (amarillo, rojo, azul) o «anti-colores» (blanco, gris, negro). Se distingue al movimiento por su gran pureza plástica.

Neo-renacimiento. Estilo finisecular del XIX que imita las formas renacentistas, contemporáneo del Neobarroco. Sus países predilectos fueron los germánicos, y sobre todo, Alemania y Dinamarca.

O

Obra. Trabajo Artístico.

- Edificio en construcción.
- Técnica o material empleados en un edificio y trabajo artístico.

Obra maestra. («Chef d'oeuvre». «Capolavoro»). Trabajo artístico de mérito excepcional

Oleo. Técnica de pintura que consiste en disolver los colores en un aglutinante oleoso, como el aceite de linaza, el de nuez, o aceites animales. Para que seque mejor se le añaden cuerpos volátiles como el aguarrás. Permite una gran variedad de efectos pictóricos.

- Cuadro pintado al óleo.

Op-art. (del inglés «optical-art»). Arte que busca efectos luminosos y ópticos, móviles y contrastados, a base de procedimientos combinados con recursos al magnetismo, la electricidad, la teoría de los colores y los principios de la óptica, tanto física cuanto fisiológica.

P

Paisaje. Cuadro que reproduce un exterior natural o inspirado en la Naturaleza.

- A veces se llama «paisaje ideal» («Ideale Landschaft», en alemán; «paysage composé», en francés) a aquel en el que el artista no

reproduce un escenario real sino una composición en la que expresa sus concepciones personales sobre la belleza de lo natural, desde una perspectiva poética.

- El «paisaje heroico» o «histórico», presenta una escena de carácter épico sobre fondo de paisaje ideal. Los grandes cultivadores de este género son C. Lorrain y N. Poussin.

Paleocristiano. Dicese del primer arte cristiano hasta el siglo VI.

Pastel. Lápiz de color, aglutinado con caolín, yeso, goma arábiga, etc.

- Pintura realizada con pasteles sobre papel granulado o pergamino, o cualquier otra superficie un tanto rugosa y áspera. Los trazos de color se extienden con ayuda del difumino, cobrando un aspecto aterciopelado y suave, que la hacen apta para retratos. La viveza de su color la designa como una valiosa ayuda cuando hay que tomar apuntes del natural con vivos efectos cromáticos o de luz. Su poca persistencia obliga a fijarla, aunque con ello pierde un tanto de su belleza. En realidad, el problema de su fijado no ha sido bien resuelto, y acaso sea preferible protegerla simplemente con un vidrio, evitando en lo posible desplazamientos inútiles.

Pastiche. Imitación desprovista de gracia.

- Obra en la que se mezclan diversos estilos y cánones componiendo un todo poco airoso.

Pátina. Especie de barniz o tono suave que adquieren los objetos con el paso del tiempo, o artificialmente, y que altera levemente su aspecto superficial. La más característica es la del cobre y bronce, con colores pardos y verdes.

- Las pátinas metálicas se producen muy a menudo artificialmente, sobre todo a base de compuestos ácidos amoniacales.

Perspectiva. Modo de representar en una superficie los objetos de manera que aparezcan en la forma y disposición en que se muestran a la vista en la realidad.

Pigmento. El pintor necesita para dar color a sus trabajos, junto a los aglutinantes, materias en polvo que no se disuelvan en ellos sino que queden en forma dispersa: son los llamados colores o pigmentos. Pueden ser inorgánicos (colores minerales) y orgánicos (de origen animal o vegetal) pero hoy día se producen artificialmente tanto unos como otros. El número de pigmentos empleados en pintura es increíble-

mente alto, y su nomenclatura confusa. He aquí los más importantes: blanco (blanco de plomo, de zinc, de titanio, litopón, que es mezcla de sulfuro de zinc y sulfato de bario), amarillos (de Nápoles, o de antimonio, de cromo, de zinc, de barita, de estroncio, de cadmio, indio o de euxantina, de cobalto, siena natural), rojos (ocre rojo tostado y los óxidos de hierro, puzolana, siena tostada, cinabrio, cadmio, laca de rubia), azules (de ultramar, o de lapislázuli, ultramar artificial, cobalto, celeste o cerúleo, de Prusia, también llamado de París o de Berlín), verdes que pueden obtenerse también por mezcla de azules y amarillos (opaco, montaña, de malaquita, esmeralda o de óxido de cromo, tierra verde, que puede ser de Bohemia, del Tirol, etc.), pardos (sombra natural) y negros (de marfil, de vid, de huesos y de manganeso).

Pinacoteca. Lugar donde se exhibe y guarda una colección de pinturas de modo permanente y público.

— En la Antigüedad era un lugar sagrado donde se guardaban las pinturas que, como exvotos, se consagraban a la divinidad.

Pincel. Util de pintor, mango rematado en una serie de cerdas o pelos formando haz, de muy diversos tamaños y calidades, con el que se aplica la pintura.

— Manera peculiar de pintar de un artista.

— Pintor, metafóricamente.

Pintura. Arte de aplicar los pigmentos o colores sobre una superficie.

— Obra pictórica.

— Color dispuesto para su aplicación.

— Lo representado en una obra pictórica.

Pirograbado. Arte y técnica de grabar la madera en superficie con un metal incandescente (generalmente una punta de platino).

Plastilina (neologismo). Producto industrial conseguido a base de cera, óleos, arcilla y otras sustancias que puede sustituir al barro de modelar en pequeñas obras.

Policromar. Revestir con colores diversos.

Pop-art (del inglés «popular-art»). Corriente artística nacida en EE. UU. que toma elementos teóricos del dadaísmo y el surrealismo componiendo obras con elementos del mundo trivial o habitual, piezas industriales, etc. Su finalidad consistiría en provocar la reacción del espectador en un sentido múltiple: antimecanicista, estético, etc.

Posimpresionismo. Etapa posterior al impresionismo caracterizada por una mayor preocupación por las sensaciones táctiles, formales, consistentes, frente al predominio de la sensación visual que caracterizó al impresionismo. Bajo esta denominación se agrupan personalidades muy acusadas y distintas entre sí, como Cézanne, Van Gogh, Gauguin, etc., de cuyo influjo arranca la pintura del siglo XX.

Primitivos. Los artistas que comienzan una tendencia o escuela.

- actuales: dicese de los pueblos de cultura primitiva que viven actualmente, y de sus artes.
- Se aplica el término muchas veces a los pintores góticos, que suelen encabezar cronológicamente muchas colecciones de pintura.

Proporción. Relación ordenada, correspondencia armónica en la medida que guardan las partes entre sí y con el todo.

Punzón. Instrumento de acero que tiene en la boca un relieve que se hinca, por presión o percusión, quedando impreso en el trabajo que ha hecho el orfebre.

- En orfebrería se distinguen los punzones de taller u orfebre, de ciudad y de año.

Q

Quattrocento. En italiano, «siglo XV».

R

Realismo. Actitud o tendencia estética que intenta reproducir fielmente la realidad. Se diferencia del naturalismo en que es menos crudo y descarnado, ya que el realismo añade a la intención reproductiva una relación dialéctica y un juicio del artista sobre la realidad interpretada.

Renacimiento. Movimiento cultural con el que se pone fin a la llamada Baja Edad Media, y que, en general, supone una recreación de los valores humanísticos, estéticos y de pensamiento de la Antigüedad clásica. Comienza en Italia, con el siglo XV, aunque es evidente que las raíces del Renacimiento se hallan en la propia civilización medieval, creadora del primer humanismo.

Repujado. Trabajo efectuado sobre metal, martilleando su parte de atrás, para conseguir un relieve por el anverso. Se retoca con el *cincel*.

— Labor sobre cuero que consigue efectos semejantes a los del repujado en metal, y que se obtiene colocándolo sobre una masa uniforme de material plástico, humedeciéndolo y comprimiéndolo de modo que, al secar, las partes rehundidas permanezcan, dejando el resto en relieve.

Retrato. Reproducción de la efigie de una persona, principalmente en Escultura y Pintura.

Románico. Estilo predominante en Europa en los siglos XI, XII y parte del XIII caracterizado por el uso del arco de medio punto y la bóveda de cañón. Se desarrolló en Francia, España, Alemania e Italia y secundariamente en Escandinavia e Inglaterra. Sus formas son cerradas y equilibradas, realizando una síntesis del sustrato clásico romano, de las aportaciones bárbaro-germanas y de la espiritualidad cristiana. Su estética es rudimentaria, pero esencial, tosca y expresiva a la vez. En pintura predomina una clara bidimensionalidad basada sobre todo en enérgicas construcciones lineales.

Romanticismo. Movimiento cultural que en la primera mitad del siglo XIX reaccionó vivamente contra el academicismo reinante, y sobre todo contra el neoclásico, dirigiendo su atención a otro tipo de temas, especialmente los relativos a la Edad Media y al pasado nacional, tratándolos de manera apasionada e idealizada, y, a veces, revolucionaria y detonante. El romanticismo pictórico introdujo definitivamente en Arte la valoración del color y la materia a la par o incluso por encima del dibujo y la forma.

Rupestre. Hecho sobre la roca. Dícese especialmente de las pinturas y grabados en roca hechos por pueblos primitivos, tanto prehistóricos cuanto actuales.

S

Sanguina. Dibujo hecho con un lápiz de color rojo oscuro, especie de pastel, que también se llama sanguina.

Semántica. Término lingüístico, que aplicado al arte, significa la relación existente entre el signo, lo que éste expresa y su capacidad para expresarlo.

— Fuera del campo lingüístico se suele hablar de «semántica lógica» para designar la ciencia que estudia las reglas «que determinan en qué circunstancias es aplicable un signo a un objeto o situación y que permiten poner en correlación los signos con las situaciones que son susceptibles de designar» (Carnap). Para algunos autores (Lázaro Carreter), semántica-lógica equivale a semiótica.

Semiología. Ciencia general de los signos (se usa habitualmente como sinónimo de Semiótica). El término fue modernamente propuesto por Saussure para bautizar una ciencia que debería estudiar «la vida de los signos en el seno de la vida social».

Semiótica. Ciencia que estudia los signos. Para los pensadores lógicos (Peirce, Morris, Tarski, etc.) la semiótica posee una «sintaxis» (las reglas según las que se establecen las relaciones de los signos), una «praxis» (que estudia la relación signo-intérprete) y una «semántica» (que se ocupa de la relación del signo y los objetos a que se refiere).

Serigrafía. Procedimiento por el que se obtienen impresiones filtrando los colores a través de una trama de seda. Las partes del tejido que no deben filtrar se recubren con cola para impermeabilizarlas.

Signo. Grafismo que contiene un valor semántico, por sí solo o en unión de otros. Establece el nexo de unión entre el mundo conceptual y lingüístico y el mundo de la expresión gráfica y artística.

Simbolismo. Cualquier tendencia que en Arte use frecuentemente de símbolos, buscando el conocimiento intelectual y la expresión conceptual.

— El simbolismo por antonomasia es el francés del sigloXIX que en pintura está bien representado por Gauguin y los Nabis o nabíes.

Símbolo. Signo gráfico con que se representa una idea de orden moral o intelectual por razón de cierta semejanza existente entre el símbolo y lo simbolizado. Esta semejanza puede o no ser objetiva o explícita.

Suprematismo. Movimiento pictórico creado por Malevich en 1913 y divulgado por éste y Maiakovsky en 1915. Influyó en la Bauhaus por su defensa del uso de los colores puros sobre fondo blanco y por preconizar el empleo del círculo, el cuadrado, el triángulo y la cruz como formas de la simplificación supremas.

Surrealismo. Tendencia literaria y artística nacida en Francia hacia 1924, bajo el patrocinio de André Breton. La ausencia de controles racionales sobre la expresión caracteriza a este movimiento, que usa profusamente de imágenes de procedencia psíquica, onírica y subjetivista, procurando reflejar lo inconsciente y subconsciente en oposición a lo factual y objetivo. Dalí, Miró, Ernst y Arp son algunos de sus nombres principales. En origen, tiene relaciones con el dadaísmo.

T

Tabla. Pintura hecha sobre madera.

Talla. Escultura en madera.

— dulce: trabajo a buril, en grabado.

Tapiz. Labor tejida en la que las figuras que la decoran forman parte de la trama, a diferencia del bordado.

Temple. Procedimiento en el que los colores se diluyen en agua templada o engrosada con aglutinantes. Se aplica sobre tabla o muro y puede retocarse en seco, a diferencia del fresco.

— temple común: pintura basta para revestimiento mural compuesta de albayalde y agua de cola caliente a la que a veces se adicionan colorantes.

Tenebrismo. Tendencia artística que utiliza grandes contrastes acusados de luz y sombra, de modo que las partes iluminadas se destaquen violentamente sobre las que no lo están. Los temas tenebristas suelen referirse a tipos humildes, representados en actitudes poco convencionales, para reaccionar contra el intelectualismo manierista. Fue especialmente difundido por Caravaggio, que le dio otro nombre que emplean algunos tratadistas: «caravaggismo».

— Técnica que usa mucho el claroscuro.

Tinta. Color con que se cubre una figura.

— China: líquido obtenido a base de negro de humo, gelatinas y ciertos odorizantes, como alcanfor o almizcle. Da un color muy sólido y uniforme. En la actualidad casi todas las llamadas tintas chinas se fabrican de acuerdo con procedimientos no semejantes al original.

- plana: relleno de una silueta con un solo color, de modo que no puedan indicarse las líneas del dibujo interior. Se aplica especialmente al arte rupestre.

Tono. Tono es cada una de las bandas en que convencionalmente se divide la luz solar al ser descompuesta por un prisma. Estas bandas (a las que habitualmente llamamos «colores») son siete; roja, naranja, amarilla, verde, azul, añil y violeta. No obstante, son admisibles valoraciones subjetivas especialmente en las zonas de transición de estas bandas o tonos (rojo-naranja, azul-añil, etc.) hablándose entonces de tonos intermedios.

- Se llama asimismo tono al grado de intensidad (luminosidad) de un color.

V

Vaciado. Procedimiento para la reproducción de esculturas o relieves. Se consigue aplicando al modelo yeso líquido, gelatina, etc. y esperando a que endurezca. Cuando lo ha hecho, se separa de él y sobre este molde obtenido se trabaja para conseguir tantas copias como se desee vertiendo una colada en su interior. Se llama vaciado tanto a este sistema de reproducción mecánica como a la copia obtenida por él.

Valor. Se dice que determinado color tiene más valor o valores cuando resulta por su luminosidad o intensidad más dominante, como masa cromática, que otro. Aunque hay colores que en principio son más luminosos que otros (el amarillo más que el verde, por ejemplo) puede darse el caso de que, en una obra, determinado amarillo sea menos valioso que determinado verde. Se aprecian bien estas diferencias cuando se contempla una pintura entornando los ojos, con objeto de liberarse de la influencia del dibujo y la línea y atender tan sólo a los valores y masas cromáticas. El valor de un color es, pues, «la medida de su claridad en relación con la escala que va del negro al blanco» (Knobler).

Veladura. Tinta transparente que se da para suavizar el tono de lo pintado o para conseguir una mayor fusión tonal. Es típica de los pintores venecianos.

Vidriado. Baño vítreo, aplicado de diversas maneras sobre la materia destinada a vitrificarse mediante la cocción.

- Cerámica con barniz vítreo, compuesto de plomo, arena y sal, mezclados con agua. El barniz vítreo o «de plomo» se aplica antes de la única cochura que se da a la pieza. Se empleó también este barniz (al que se llama asimismo «vidriado») como fundente.

Vidriera. Bastidor con vidrios para cerrar puertas o ventanas.

- La formada por vidrios de dibujos coloreados, ensamblados por un emplomado o red de plomo, de sección en H para que encajen los vidrios, y que siluetea los contornos y dintornos de las figuras, para cerrar los ventanales de las iglesias y otros monumentos. A veces los vidrios pueden ir superpuestos para conseguir bellos colores, colores binarios, etc.

Vidrio. Substancia dura, frágil, transparente, insoluble en casi todos los cuerpos conocidos y fusibles a alta temperatura.

- Está formada por sílice y sosa o potasa con pequeñas cantidades de otras bases.
- Se fabrica en hornos o crisoles.

X

Xilografía. Grabado en madera.

Y

Yeso. Sulfato de cal hidratado, compacto o terroso, blando por lo común, tenaz y que se raya con la uña. Deshidratado por calor y molido se endurece cuando se amasa con agua, usándose en escultura y construcción.

- *Obra de escultura vaciada en yeso.*

7. BIBLIOGRAFIA

- ACCATINO, E.: *Educazione artistica*. Milano, C. Signorelli, 1966.
- AGUILERA CERNI, V.; BONET, J. M.; CIRICI, A.; CONTRE-RAS, E.; CORREDOR MATHEOS, J.; GARCÍA VIÑO, M.; GIRALT-MIRACLE, D.; MARCHAN, S., y RODRÍGUEZ AGUILERA, C.: *El arte en la sociedad contemporánea*. Valencia, Fernando Torres, 1974.
- ARNHEIM, R.: *El pensamiento visual*. Buenos Aires, Eudeba, 1971.
- AYMERICH, C. y M.: *Expresión y arte en la escuela*. Barcelona, Teide, 1970.
- BARBIANA, ESCUELA DE: *Carta a una maestra*. Barcelona, Nova Terra, 1970.
- BERGER, R.: *Arte y comunicación*. Barcelona, Gustavo Gili, 1976.
- * BRUGIDOU, J. P., y otros: *Pedagogía y Psicología de los grupos* Barcelona, Nova Terra, 1976.
- BURNS, CHARLES L. C.: *Los niños inadaptados*. Barcelona, Herder, 1960.
- CARPANI, R.: *Arte y militancia*. Madrid, Zero, 1975.
- CARDOSO, C., y TOJAL DE VALSASSINA HEITOR, MM.: *Arte infantil, linguagem plástica*. Lisboa, Meridiano, 1972.
- CIARI, B.: *Nuevas técnicas didácticas*. Madrid, Ediciones Iberoamericanas, 1967.
- CIARI, B.: *Modos de enseñar*. Barcelona, Avance, S. A., 1977.
- COLECTIVO CERO A LA IZQUIERDA: *Por un aprendizaje libertario*. Madrid, Campo abierto, 1977.
- COLECTIVO, dirigido por A. Fernández Alba: *Ideología y enseñanza de la arquitectura en la España contemporánea*. Madrid, Tucur, 1975.
- CHAUCHARD, P.: *El cerebro y la mano creadora*. Madrid, Narcea, S. A., 1972.
- DEWEY, *Scuola e società*. Florencia, La Nuova Italia.

- * EHRENZWEIG, A.: *El orden oculto del arte*. Barcelona, Labor, 1973.
- * FATAS, G., y M. BORRAS, G.: *Diccionario de términos de arte*. Zaragoza, Anatole, S.A., 1973.
- FERRER GUARDIA, F.: *La escuela moderna*. Bilbao, Zero, 1976.
- * FIELD, DICK: *Change in Art Education*. London, Routledge and Kegan Paul, 1970.
- FREINET, C., y SALENGROS, R.: *Modernizar la escuela*. Barcelona, Laia, 1972.
- FREINET, C.: *Parábolas para una pedagogía popular (Los dichos de Mateo)*. Barcelona, Estela, 1970.
- * FREINET, C.: *Por una escuela del pueblo*. Barcelona, Fontanella, 1972.
- FREINET, E.: *Dibujos y pinturas de niños*. Barcelona, Laia, 1972.
- FREINET, E.: *Méthode naturelle de dessin*.
- FREINET, E.: *L'enfant artiste*.
- * FREIRE, P.: *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI, 1975.
- FREIRE, P.: *Educação como pratica da liberdade*. Lisboa, Dinalivro, 1975.
- FROMM, E.: *El miedo a la libertad*. Buenos Aires, Paidós, 1966.
- * FURTH, HANS G.: *Las ideas de Piaget; su aplicación en el aula*. Buenos Aires, Kapelusz, 1974.
- GABEY, G., y VIMENET, C.: *A criança criadora*. Lisboa, Assirio and Alvin, 1974.
- GALERÍA MULTITUD: *Vanguardia española: 1920-1936*. Madrid, Catálogo de la Exposición, 1974.
- * GONZÁLEZ DE IBARRA, R. L., SÁNCHEZ DE GRIFFOI, E., y SERRA DE PANIER, E. A.: *Educación creadora del niño por las artes plásticas*. Buenos Aires, Huemul, S.A., 1969.
- L. ARANGUREN, J. L.: *La comunicación humana*. Madrid, Guadarrama, 1967.

- *LOWENFELD, V., y LAMBERT BRITTAİN, V.: *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Kapelusz, 1972. España, Cincel, 1975.
- LOWENFELD, V.: *El niño y su arte*. Buenos Aires, Kapelusz, 1973.
- MACHADO, L. A.: *La revolución de la inteligencia*. Barcelona, Seix Barral, 1975.
- MARCUSE, H.: *Eros y civilización*. Barcelona, Edhasa, 1970.
- MARCUSE, H.: *Ensayos sobre política y cultura*. Barcelona, Ariel, 1970.
- *MONES, J.; SOLA, P., y LÁZARO, L. M.: *Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria: elementos para un debate*. Barcelona, Icaria, 1977.
- MUNARI, B.: *El arte como oficio*. Barcelona, Labor, 1968.
- MUNARI, B.: *Diseño y comunicación visual*. Barcelona, Gustavo Gili, 1974.
- NISSEN, G.: *La depresión en el niño de edad escolar. Sintomatología, génesis y pronóstico*. En *Sandorama*, 1975, núm. 44.
- OSTERRIETH, P.: *Psicología infantil*. Madrid, Morata, 1970.
- OZINGA, G.: *L'activité Créatrice et l'enfant*. Louvain, Vender, 1961.
- PANOFKY, E.: *El significado en las artes visuales*. Buenos Aires, Infinito, 1970.
- PASSATORE, F.; DESTEFANIS, S.; FONTANA, A., y DE LUCIS, F.: *Yo soy el árbol (tú el caballo)*. Barcelona, Avance, 1976.
- PIAGET, J.: *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel-París, Delachaux et Hiestlé, 1945.
- PIAGET, J.: *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires, Proteo, S. C. A., 1968.
- PIAGET, J.: *Algunas reflexiones sobre la pedagogía*. En «Cuadernos de Pedagogía», núm. 27, marzo 1977.
- PIAGET, J.: *Psicología dell'intelligenza*. Florencia, Universitaria, 1960.

- PIAGET, J.: *The language and thought of the child*. London, 1926.
- PIAGET, J.: *La toma de conciencia*. Madrid, Morata, 1976.
- PIAGET, J., y INHELDER, B.: *Psicología del niño*. Madrid, Morata, 1975.
- READ, H.: *La redención del robot*. Buenos Aires, Proyección, 1967.
- READ, H.: *Las raíces del arte*. Buenos Aires, Infinito, 1971.
- * READ, H.: *Educación por el arte*. Buenos Aires, Paidós, 1973.
- RUIZ GARCÍA, E.: *La descolonización de la cultura*. Barcelona, Planeta, 1972.
- RUSKIN, J.: *Elements of drawing*. London, 1857.
- SCHLOSSER, J.: *La literatura artística*. Madrid, Cátedra Ediciones, 1976.
- SOLA, P.: *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-36)*. Barcelona, Tusquets, 1976.
- STONE, L. J., y CHURCH, J.: *Psicología y psicopatología del desarrollo*. Buenos Aires, Paidós, 1970.
- STERN, A.: *Interpretación del arte infantil*. Buenos Aires, Kapelusz, 1969.
- STERN, A.: *Comprensión del arte infantil*. Buenos Aires, Kapelusz, 1962.
- STERN, A.: *La expresión*, Barcelona, Promoción Cultural, S. A., 1977.
- STERN, A.: *El lenguaje plástico*. Buenos Aires, Kapelusz, 1965.
- * WIDLÖCHER, D.: *Los dibujos de los niños (Bases para una interpretación psicológica)*. Barcelona, Herder, 1971.

Siendo toda la bibliografía de interés para el lector, se han seleccionado (*) aquellas publicaciones que juzgamos más representativas de la pedagogía que persigue este libro.

Existen en el mercado libros sobre trabajos manuales, técnicas, oficios, así como revistas periódicas que tratan de manualidades más o menos pseudoartísticas para el tiempo libre.

Hemos omitido deliberadamente su relación sistemática en esta bibliografía para evitar una inflación que hiciese equívoca o inútil su consulta.

Debe estar, sin embargo, al alcance de los niños alguna de estas publicaciones, elegida con los criterios expuestos a lo largo de este libro, para que sirva de ayuda, comienzo de obra o iniciación a una técnica o un material. Nunca como modelo obligatorio, excluyente y único o como método de imitación que limite la libertad de crear.

Merece especial mención la colección «Cómo hacer», editada por Kapelusz, de Buenos Aires, con varias decenas de títulos, así como la colección francesa «Kinkajú» (Gallimard, París) de la que existe versión española por SGEL, de Madrid.

Todas las ilustraciones de este libro que son obras de niños, han sido realizadas única y exclusivamente por ellos, individual o colectivamente, y en completa libertad.

No ha habido ninguna intervención del maestro más que la de estimular en ellos, y, por tanto, en el taller, un ambiente adecuado que desarrolle su capacidad creadora. Sin opinar sobre cuestiones de gusto.

Fotografías de J. Linares, J. López Jaén, A. Bisquert y Archivo del Ministerio de Educación.

INDICE
DE
ILUSTRACIONES

1	<i>Detalle del Guernica.</i> Pablo Picasso (1881-1973)	28
2	<i>Los Fusilamientos del 3 de mayo.</i> Francisco de Goya (1746-1928)	29
3	<i>Noticias.</i> Iciar Bollain (10 años)	29
4	<i>Santa Ana, Virgen y niño.</i> Leonardo da Vinci (1452-1519)	30
5	<i>Madre con niño.</i> Marta Sevilla (10 años) ...	31
6	<i>Mujer con niños.</i> Pablo Picasso (1881-1973)	32
7	<i>Mujer con niño.</i> Soledad López (6 años) ...	33
8	<i>Mujer con niño.</i> Carla Alberola (6 años) ..	34
9	<i>Mujer con niño.</i> Marina Bollain (8 años) ..	34
10	<i>Niños viendo la televisión</i>	38
11	<i>Grito.</i> Antonio Saura (1930)	40
12	<i>Niños trabajando</i>	42
13	<i>Niños trabajando</i>	42
14	<i>Niña.</i> Belén Quixal (5 años)	44
15	<i>Niño dibujando</i>	46
16	<i>Niño dibujando</i>	46
17	<i>Tapia pintada por niños</i>	48
18	<i>Niño observando</i>	52
19	<i>Ejercicio de observación de un farol.</i> Jorge Quixal (7 años)	54
20	<i>Ejercicio de observación de un farol.</i> Mónica Alberola (12 años)	54
21	<i>Farol.</i>	54
22	<i>Ejercicio de observación de un farol.</i> Jorge Quixal (7 años)	54

23	<i>Ejercicio de observación de un farol.</i> Gonzalo Alburquerque (7 años)	54
24	<i>Observación de un farol.</i> Angela Saavedra (11 años)	54
25	<i>Observación de un farol.</i> Belén Guiscal (5 años)	55
26	<i>Observación de un farol.</i> Eloy Saavedra (7 años)	55
27	<i>Observación de un farol.</i> Tania Yébenes (8 años)	55
28	<i>Observación de un farol.</i> Fernando Saavedra (7 años)	55
29	<i>Paisaje.</i> Lucía López (6 años)	56
30	<i>Niño observando del natural</i>	60
31	<i>Observación del natural de un conejo.</i> Ana Saavedra (10 años)	63
32	<i>Observación del natural de un conejo.</i> Ana Saavedra (10 años)	63
33	<i>Observación del natural de un conejo.</i> Mónica Alberola (11 años)	64
34	<i>Observación del natural de un conejo.</i> Juan Travesí (5 años)	64
35	<i>Observación del natural de un conejo.</i> Irina Yébenes (11 años)	64
36	<i>Observación del natural de un conejo.</i> Inés López (4 años)	64
37	<i>Observación del natural de un conejo.</i> Angela Saavedra (9 años)	64
38	<i>Observación del natural de un conejo.</i> Silvia Uslé (8 años)	64
39	<i>Observación del natural de un conejo.</i> Marta Sevilla (10 años)	65
40	<i>Observación del natural de un conejo.</i> Ana Saavedra (10 años)	65

41	<i>Observación del natural de un conejo.</i> Silvia Uslé (8 años)	65
42	<i>Observación del natural de un conejo.</i> Silvia Uslé (8 años)	65
43	<i>Observación del natural de un conejo.</i> Irina Yébenes (10 años)	65
44	<i>Observación del natural de un conejo.</i> Celia Martínez (4 años)	65
45	<i>Ejercicio de imaginación libre: una calle.</i> César Luaces (10 años)	66
46	<i>Una calle.</i> W. Kandinsky (1866-1944)	66
47	<i>Recuerdo de las casas de Ibiza.</i> Nuria Julbe (6 años)	68
48	<i>Ejercicio de imaginación: el mar.</i> Inés Aparicio (6 años)	70
49	<i>Ejercicio de imaginación: el mar.</i> Lucía López (7 años)	70
50	<i>Ejercicio de imaginación: el mar.</i> Marta Sevilla (10 años)	51
51	<i>Ejercicio de imaginación: el mar.</i> Irina Yébenes y Ana Saavedra (10 años)	51
52	<i>Interpretación de una poesía: El elefante lloraba (Adriano del Valle).</i> María Carmen Gutiérrez (9 años)	74
53	<i>Interpretación de una poesía: El elefante lloraba (Adriano del Valle).</i> Angela Saavedra (9 años)	74
54	<i>Interpretación de una poesía: El elefante lloraba (Adriano del Valle).</i> Mónica Alberola (10 años)	75
55	<i>Interpretación de una poesía: El elefante lloraba (Adriano del Valle).</i> Jorge Quixal (6 años)	75
56	<i>Interpretación de una música de flautas indias.</i> Carmen Aroca (8 años)	76

57	<i>Interpretación de una música de flautas indias.</i> Lucía López (6 años)	76
58	<i>Interpretación de una música de flautas indias.</i> Pedro Aroca (9 años)	76
59	<i>Ejercicio de imaginación de manchas sobre papel: Insectos luchando.</i> Ana Saavedra (12 años)	77
60	<i>Ejercicio de imaginación: Un paisaje.</i> María Carmen Gutiérrez (9 años)	78
61	<i>Ejercicio de imaginación: Un paisaje.</i> Muriel Arias (6 años)	79
62	<i>Ejercicio de imaginación: Un paisaje.</i> Paula Casado (6 años)	79
63	<i>Ejercicio de imaginación: Un paisaje.</i> M.^a Teresa Travesí (9 años)	80
64	<i>Ejercicio de imaginación: Un paisaje.</i> Lucía López (7 años)	81
65	<i>Ejercicio de imaginación: Un paisaje.</i> Iciar Bollaín (9 años)	82
66	<i>Ejercicio de imaginación: Un paisaje.</i> Celia Martínez (5 años)	82
67	<i>Ejercicio de imaginación: Un paisaje.</i> Luis Aparicio (8 años)	83
68	<i>Señor pensando.</i> Lucía López (7 años)	85
69	<i>Señor pensando.</i> Lucía López (7 años)	85
70	<i>Señor pensando.</i> Lucía López (7 años)	85
71	<i>El niño que tenía un sueño.</i> Iciar Bollaín (9 años)	86
72	<i>Señor meando.</i> Santiago Guerreiro (10 años)	87
73	<i>Niño pintando.</i>	92
74	<i>Proceso.</i> Miguel Aparicio (4 años)	92
75	<i>Expresión.</i> Eloy Saavedra (7 años)	95

76	<i>Forma abstracta.</i> Gonzalo Albuquerque (7 años)	96
77	<i>Forma abstracta.</i> Gonzalo Albuquerque (7 años)	96
78	<i>Niño trabajando el barro</i>	98
79	<i>El taller</i>	100
80	<i>El niño construye su propio espacio</i>	102
81	<i>Casa con muñeco.</i> Inés López (5 años)	103
82	<i>Casa con muñeco.</i> Teresa Sánchez (8 años) .	103
83	<i>Santa María de Naranco.</i> Oviedo (s. IX) ...	104
84	<i>Corredor bajo el viaducto.</i> Parque Güell. Gaudí (1852-1926)	104
85	<i>Interior de habitación.</i> Van Gogh (1853-1890)	106
86	<i>Interior de habitación.</i> Matisse (1869-1954)	106
87	<i>Escalera.</i> Le Corbusier (1887-1965)	108
88	<i>Plaza Mayor.</i> Madrid. Gómez de Mora (1580-1648)	108
89	<i>Cara.</i> Jorge Quixal (6 años)	110
90	<i>Forma abstracta.</i> Silvia Uslé (8 años)	110
91	<i>El Moisés.</i> Miguel Angel (1475-1564)	112
92	<i>Figuras.</i> Angel Sánchez (11 años)	113
93	<i>Forma de alambre y estaño.</i> Mónica Alberola (10 años)	114
94	<i>Forma de alambre y estaño.</i> Mónica Alberola (10 años)	114
95	<i>Forma de alambre y estaño.</i> Mónica Alberola (10 años)	114
96	<i>Forma de alambre y estaño.</i> Mónica Alberola (10 años)	114
97	<i>Cabras peleándose.</i> César Luaces (10 años) .	115
98	<i>Pajarito.</i> Muriel Arias (7 años)	115
99	<i>Forma abstracta.</i> Iciar Bollain (9 años) y Mari Carmen Gutiérrez (9 años)	116

100	<i>Forma abstracta.</i> Mónica Alberola (11 años)	116
101	<i>Estela n.º 8. Triple Noray.</i> R. Ugarte de Zubiarrain (1942)	117
102	<i>Dinamismo.</i> Antonio Bisquert (1906)	118
103	<i>Un móvil.</i> Pedro Aroca (9 años)	120
104	<i>Ritmos.</i> Fuensanta Aroca (6 años)	122
105	<i>El expolio (detalle).</i> El Greco (1545-1614) ..	122
106	<i>Relieves del claustro. Monasterio de Silos</i> (s. XI-XII)	123
107	<i>Ritmos.</i> Luis Bollaín (10 años)	123
108	<i>Claustro. Catedral de Tarragona</i> (s. XII-XIII).	124
109	<i>Ritmos.</i> Luis Bollaín (10 años)	124
110	<i>Ritmos.</i> Luis Bollaín (10 años)	124
111	<i>Cimborrio.</i> Catedral de Teruel (s. XIII)	125
112	<i>Ritmos.</i> Alfonso Travesí (7 años)	125
113	<i>Portada.</i> Santa María de Ripoll (s. XII)	126
114	<i>Mujer que se despierta porque la llaman.</i> Eva Méndez (8 años)	128
115	<i>Mujer que se despierta porque la llaman.</i> Eva Méndez (8 años)	128
116	<i>Mujer que se despierta porque la llaman.</i> Eva Méndez (8 años)	128
117	<i>Elefante bailando.</i> Celia Martínez (5 años) .	129
118	<i>Composición abstracta.</i> Ignacio Luaces (9 años)	130
119	<i>Composición.</i> Paul Gauguin (1848-1903) ...	132
120	<i>Composición.</i> Seurat (1859-1891)	133
121	<i>Composición.</i> Seurat (1859-1891)	133
122	<i>Paisaje en rosas.</i> Lucía López (8 años)	133
123	<i>El «pont neuf» de noche.</i> Marquet (1875-1947)	134
124	<i>El «pont neuf» de noche (detalle).</i> Marquet (1875-1947)	134

125	<i>Catedral de Ruan. Monet (1840-1926)</i>	135
126	<i>Composición abstracta. Tania Yébenes (7 años)</i>	136
127	<i>Composición abstracta. Tania Yébenes (7 años)</i>	136
128	<i>Composición abstracta. Arturo (8 años) y Daniel Roldán (6 años)</i>	136
129	<i>Mujer. Carmen Aroca (8 años) y Marina Bollaín (8 años)</i>	138
130	<i>El árbol viejo. André Deraín (1880-1954)</i> .	138
131	<i>Composición abstracta. Juan Albo (8 años)</i> .	138
132	<i>Composición abstracta. Marta Sevilla (10 años)</i>	139
133	<i>Pájaro. Santiago Guerreiro (9 años)</i>	139
134	<i>Composición abstracta. Iciar Bollaín (8 años) y Carmen Aroca (8 años)</i>	139
135	<i>Desnudo sentado. Modigliani (1884-1920)</i> .	140
136	<i>Asalto al tren. Curro Ramírez (6 años)</i>	142
137	<i>Dibujo. Silvia Uslé (8 años)</i>	142
138	<i>Enanitos. Inés López (5 años)</i>	143
139	<i>Historia en viñetas. Luis Aparicio (8 años)</i>	144
140	<i>Ballena. Pedro Salmerón (4 años)</i>	144
141	<i>Dibujo. Marina Bollaín (9 años)</i>	145
142	<i>Historieta. Daniel Palomino (6 años)</i>	146
143	<i>Apuntes del natural. Juan Velasco (6 años)</i>	146
144	<i>Muñeca sentada. Lucía López (7 años)</i>	148
145	<i>El lavatorio (detalle). Tintoretto (1518-1594)</i>	149
146	<i>La batalla de San Romano. P. Uccello (1397-1475)</i>	150
147	<i>Niño dibujando.</i>	152
148	<i>Composición abstracta. Marta Sevilla (10 años)</i>	152
149	<i>Gente en un parque. Inés López (4 años)</i> . . .	154

150	<i>Señores comiendo. Maite Muñoz (7 años) ...</i>	154
151	<i>Desembarco. Natalio Mingo (7 años)</i>	154
152	<i>Calle con tienda. Angela Saavedra (10 años)</i>	156
153	<i>Descargando paja en una plaza. Iciar Bollain (9 años)</i>	156
154	<i>Niño trabajando. Carmen Aroca (8 años) .</i>	156
155	<i>Aparato de música. Manuel Gómez Raba (1927)</i>	157
156	<i>Niño pintando</i>	158
157	<i>En el Taller.</i>	162
158	<i>Trabajando en el taller.</i>	164
159	<i>Trabajando en el taller.</i>	164
160	<i>Trabajando en el taller.</i>	165
161	<i>Trabajando en el taller</i>	166
162	<i>Trabajando en el taller</i>	167
163	<i>Dibujo. Ana Merino (6 años)</i>	168
164	<i>Trabajando en el taller</i>	170
165	<i>Trabajando en el taller.</i>	170
166	<i>Trabajando en el taller</i>	172
167	<i>Trabajando en el taller</i>	172
168	<i>Trabajando en el taller</i>	174
169	<i>Trabajando en el taller</i>	176
170	<i>Trabajando en el taller</i>	176
171	<i>Trabajando en el taller</i>	176
172	<i>Trabajando en el taller</i>	176
173	<i>Esgrafiado. Luis Bollain (10 años)</i>	178
174	<i>Composición abstracta. Mari Carmen Gutiérrez.</i>	178
175	<i>Pintando al aire libre</i>	180
177	<i>Pintando al aire libre</i>	182
178	<i>Pintando al aire libre</i>	182
179	<i>Pintando al aire libre</i>	183
180	<i>Pintando al aire libre</i>	183

181	<i>Pintando al aire libre</i>	183
182	<i>Pintando al aire libre</i>	183
183	<i>Construyendo una pieza de telar</i>	184
184	<i>Problema inventado. Lucía López (8 años)</i> ..	186
185	<i>Poesía inventada. Lucía López (7 años)</i>	186
186	<i>Humor. Carmen Aroca (8 años)</i>	188
187	<i>Composición abstracta. M.^a Teresa Travesí (9 años) y Lucía López (7 años)</i>	190
188	<i>Relieve. Templo de la Victoria Apta. Acrópolis de Atenas (s. V a. d. C.).</i>	194
189	<i>Esgrafiado. Pedro Aroca (9 años) y Lucía López (6 años)</i>	196
190	<i>La corrida. Miró (1893)</i>	198
191	<i>Relieve del friso del Partenón. Acrópolis de Atenas (s. V a. d. C.).</i>	198
192	<i>Retrato de Chain Soutine. Modigliani (1884-1920).</i>	198
193	<i>Interpretación del cuadro «La corrida», de Miró. Elena Sacristán (8 años).</i>	200
194	<i>Interpretación del cuadro «La corrida», de Miró. Nuria Julbe (7 años)</i>	200
195	<i>Interpretación del cuadro «La corrida», de Miró. Santiago Guerreiro (9 años).</i>	
196	<i>Interpretación del cuadro «La corrida», de Miró. Cecilia Muñoz (9 años)</i>	201
197	<i>Interpretación del cuadro «La corrida», de Miró. Silvia Usle (9 años)</i>	201
198	<i>Interpretación del cuadro «La corrida», de Miró. José Luis Sacristán (7 años)</i>	201
199	<i>Interpretación del cuadro «La corrida», de Miró. Marta Sevilla (11 años)</i>	202
200	<i>Interpretación del cuadro «La corrida», de Miró. Teresa Sánchez (8 años)</i>	202

201	<i>Interpretación del cuadro «La corrida», de Miró.</i>	Araceli Sacristán (10 años)	202
202	<i>La pelea.</i>	Luis Bollain (10 años)	204
203	<i>Composición abstracta.</i>	Silvia Uslé (8 años) y Marta Sevilla (10 años)	204
204	<i>Caballo.</i> Observación del natural.	Marina Bollain (10 años)	205
205	<i>Caballo.</i> Observación del natural.	Marina Bollain (10 años)	205
206	<i>Caballo.</i> Observación del natural.	Iciar Bollain (10 años).	206
207	<i>Caballo.</i> Observación del natural.	Mariana Ruiz Lobera (8 años).	206
208	Cerámica popular.		207
209	Cielo		208
210	Cielo.		208
211	<i>Muñecos de guiñol.</i>	Inés López (5 años)	210
212	Figuritas de comer.		212
213	<i>Máscara.</i>	José Luis Sacristán (7 años)	214
214	<i>Dibujo.</i>	Sergio Matesanz (7 años)	216
215	<i>Lírica.</i>	W. Kandinsky (1866-1944)	220
216	<i>Composición abstracta.</i>	Lucía López (8 años)	220
217	<i>Figura.</i>	Iciar Bollain	224
218	<i>La jorobada.</i>	Alexej Jawlensky (1867-1941)	228
219	<i>Escultura.</i>	Fausto Blázquez (1947)	230
220	<i>Collage.</i>	Eloy y Fernando Saavedra (7 años)	230
221	Juguete antiguo (1921)		234
222	<i>Cabeza con caja de galletas.</i>	Silvia Uslé (9 años)	235
223	<i>Rey Mago.</i>	Carmen Aroca (9 años) y Lucía López (8 años)	236

224	<i>Caballo de cartón.</i> Iciar Bolláin (10 años) ..	236
225	<i>Barco.</i> Arturo Roldán (8 años)	238
226	<i>Caballo de madera.</i> Pedro Aroca (9 años) ..	238
227	<i>Máscara.</i> Ana Saavedra (11 años)	242
228	<i>Ajedrez.</i> Luis Aparicio (8 años). Iciar Bolláin (10 años)	244
229	<i>Caballo de ajedrez.</i> Luis Aparicio (8 años). Iciar Bolláin (10 años)	244
230	<i>Caballito con jinete.</i> Sergio Bolláin (6 años)	250
231	<i>Mariposa.</i> Mari Carmen Gutiérrez (9 años)	250
232	Trabajando en el taller.	252
233	<i>Casita de madera.</i> Marina Bolláin (9 años). Mari Carmen Gutiérrez (9 años)	252
234	<i>Composición abstracta.</i> Diana Gómez Sellés (10 años)	254
235	<i>Casa con árbol, niña y pájaros volando.</i> Eva Yébenes (5 años)	254
236	<i>Impresión.</i> Silvia Uslé (9 años)	257

Cuando termino este libro, pienso todo aquello que he trabajado más sobre cada tema de los aquí expuestos.. cuántas cosas me quedaron por decir..., cuántas diría de nuevo... y ya no están en estas páginas. Por eso creo, que no está terminado, y convoco a todos los interesados en el tema no para terminarlo, sino para seguir empezándolo, en un continuo investigar que es el germen de toda pedagogía viva.

Adriana Bisquert

Octubre, 1977

ESTE LIBRO SE TERMINÓ DE IMPRIMIR
EN LOS TALLERES GRÁFICOS
DE RIVADENEYRA, S. A. MADRID
EN EL MES DE ABRIL DE 1978

«Las Artes Plásticas en la Escuela» trata de poner al alcance del maestro un instrumento de trabajo que facilite su labor en las áreas escolares de la expresión plástica.

Planteado con amplitud de concepto, dejando a un lado los manuales o libros de manualidades al uso, abarca desde la necesidad de expresarse y las formas de expresión plástica del niño hasta la organización de un taller de artes plásticas, con el claro objetivo de entender el arte como práctica de libertad.

El libro sitúa al lector en el momento actual del entendimiento y enseñanza de lo artístico, aportando una bibliografía escogida que permita profundizar en las tesis del mismo, así como un diccionario de términos artísticos.

Completa el texto una serie de ilustraciones de la obra de niños que ayudan a la comprensión del libro tanto como las obras de artistas consagrados.

Adriana Bisquert, hija de pintores, urbanista, arquitecto en ejercicio profesional desde 1968, Gran Premio de Roma de Arquitectura, galardonada escenógrafa y pintora, hace del magisterio de la creación artística principio y meta de su fecundo humanismo.

Profesora de la Escuela Superior de Arquitectura de Madrid, mantiene desde hace años un Taller de Artes Plásticas para niños, basado en la educación por el arte y la libertad.

