



EL MUSEO DEL PRADO
en Castilla-La Mancha

13 de julio de 2020 - 28 de marzo de 2021

Sigüenza - Puertollano - Tomelloso - Ciudad Real
Toledo - Guadalajara - Cuenca - Talavera de la Reina

MUSEO NACIONAL DEL PRADO



Con el patrocinio de



**MATERIAL DIDÁCTICO
PARA VISITAR LA EXPOSICIÓN**

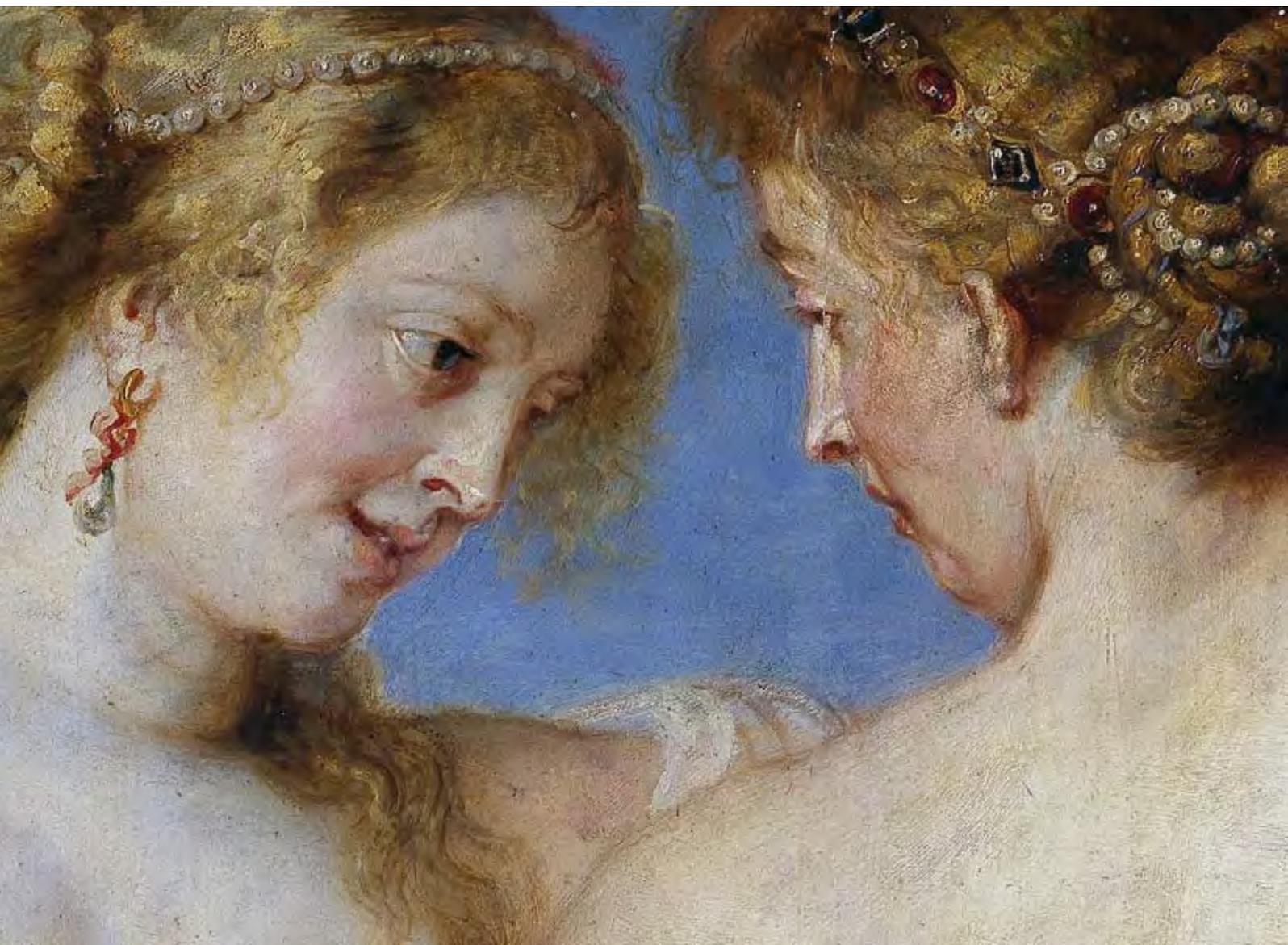
"la Caixa" · Museo del Prado

El arte de educar

DOSSIER PARA PROFESORES

Hablemos de arte

Propuestas educativas para preparar
una visita al Museo del Prado



Índice

1	Cómo usar el dossier	3
	¿Para qué sirve?	
	¿Qué incluye el dossier?	
	¿Cómo trabajaremos con las obras?	
	¿Cómo organizo mi visita?	
2	Dialogar con las obras	4
	Preguntar antes de informar	
	Construir el diálogo	
	Recomendaciones durante la visita	
	Ver las obras en el aula con Google Earth	
3	Tres temas para ocho obras	6
	El cuerpo desnudo y su imagen	
	Representar la emoción	
	El tiempo y la pintura	
4	Durante la visita. Un recorrido por ocho obras maestras	8
	4.1 Anónimo, <i>Ofrenda de Orestes y Píldes</i> , h. 10 a.C.	10
	4.2 Fra Angelico, <i>La Anunciación</i> , h. 1425-28	16
	4.3 Roger van der Weyden, <i>El Descendimiento</i> , h. 1435	23
	4.4 Caravaggio, <i>David vencedor de Goliath</i> , h. 1600	29
	4.5 Pedro Pablo Rubens, <i>Las tres Gracias</i> , h. 1635	34
	4.6 Diego Velázquez, <i>Las meninas</i> , 1656	39
	4.7 Francisco de Goya, <i>El tres de mayo de 1808</i> , 1814	46
	4.8 Joaquín Sorolla, <i>Chicos en la playa</i> , 1909	53
5	Anexos	59

Edita Museo Nacional del Prado y Fundación "la Caixa"

Concepto y coordinación Departamento educativo - Área de Cultura de la Fundación "la Caixa"

Textos Agnes Zander

Diseño MNP Difusión. Mikel Garay

Maquetación Tipus Gràfics

© de la edición 2009, Fundación "la Caixa" y Museo Nacional del Prado

© de los textos, los autores

Todas las reproducciones son de obras del Museo Nacional del Prado (MNP) excepto en los casos en los que se indica.

1

Cómo usar el dossier

¿PARA QUÉ SIRVE?

Es una herramienta para que el docente pueda **planificar una visita al Museo Nacional del Prado de forma flexible**, para un grupo escolar de primaria o secundaria, sin necesidad de una preparación larga y exhaustiva. El dossier ofrece recursos esenciales para trabajar ocho obras en el Museo, aunque también incluye actividades para profundizar y ampliar la experiencia en el aula.

Dado que una hora y media de visita no permite trabajar a fondo tantas obras, **cada profesor personaliza la visita según las necesidades y los intereses del grupo**. Siguiendo el mismo modelo de trabajo, puede incluir otras obras que le parezcan imprescindibles.

¿QUÉ INCLUYE EL DOSSIER?

Para ayudar al docente a seleccionar las obras que visitará con sus alumnos, la sección *Tres temas para ocho obras* (página 6) propone **organizar el itinerario en torno a un tema**, ya sea “El cuerpo desnudo y su imagen”, “Representar la emoción” o “El tiempo y la pintura”. En este caso se trabajan tres de las ocho obras del dossier, y se amplía con otras piezas del Museo.

PARA TRABAJAR EN EL MUSEO

Este dossier ofrece indicaciones para desarrollar un tipo de visita en el que los alumnos hablen de cada obra en base a unas preguntas clave que les ayudarán a profundizar en sus observaciones e interpretaciones, además de realizar una serie de **actividades** destinadas a dinamizar el diálogo con la pieza. También se incluye un resumen con **información** sobre el artista, la obra y su momento histórico, así como posibles **relaciones con otras obras** de la colección. Un plano ayuda a localizar la obra en el Museo.

Además, con cada obra se plantean **temas más generales** que los alumnos podrán enlazar con conocimientos y experiencias de otros ámbitos, como Historia, Ética, Lengua y Literatura, Filosofía, Música y, por supuesto, Arte y Plástica.

Los esquemas al final del dossier constituyen un **soporte material para las actividades** durante la visita. Es fácil imprimirlos y fotocopiarlos para distribuirlos entre los alumnos.

PARA TRABAJAR EN EL AULA

Para profundizar en estos temas **después de la visita**, el dossier sugiere **actividades para desarrollar en clase**. Con ayuda de Internet y, en el caso de algunas obras, de Google Earth, los alumnos podrán volver a examinar las obras.

¿CÓMO ORGANIZO MI VISITA?

1. Después de leer el dossier escoja las obras que desee trabajar con el grupo. Recomendamos un máximo de cuatro obras para una visita de una hora y media. Si prefiere un tema como hilo conductor elija uno de los tres propuestos en el apartado *Tres temas para ocho obras* (página 6).
2. Vuelva a leer las secciones del dossier que aluden a las obras seleccionadas para interiorizar las preguntas y las actividades. También puede imprimir el dossier en un formato más reducido para poder consultarlo durante la visita.
3. Imprima y fotocopie el material referente a aquellas actividades que ha seleccionado. Para realizar algunas de las actividades los alumnos deberán llevar bolígrafos y un soporte para escribir con comodidad.
4. Después de la visita decida qué temas le interesa profundizar en clase mediante actividades.



Dialogar con las obras

PREGUNTAR ANTES DE INFORMAR

¿Por qué empezamos preguntando, en vez de informar? Porque, de entrada, los alumnos se interesan más por sus propias observaciones que por lo que el adulto les pueda decir. Una pregunta implica **reflexionar e interpretar** para construir una respuesta propia. Los alumnos se convierten así en **espectadores activos** ante las obras. Además, treinta mentes observan y piensan mejor que una. Con las múltiples respuestas el grupo teje una conversación. Esto les familiarizará con la obra de una forma extraordinaria.

Algunas de las preguntas son más abiertas como “¿qué pasa aquí?”; otras son más concretas y fijan la atención en un detalle o un tema. Entre todas conducen la conversación para desgarnar los significados esenciales de las obras.

CONSTRUIR EL DIÁLOGO

Al **escuchar e integrar** las respuestas de los alumnos, el profesor sostiene el diálogo. El dossier sugiere un orden en las preguntas para profundizar en la conversación, pero es un guión sujeto a la **improvisación**. En algunas ocasiones puede crearse un “momento cumbre” en el que los alumnos toquen un tema apasionante para ellos: será importante dar espacio a estas intervenciones. Del mismo modo, una interpretación puede abrir un camino insospechado y el profesor valorará si le interesa explorarlo. En cualquier caso, el guión nos servirá para retomar el hilo conductor.

Escuchemos las respuestas con atención sin negarlas o juzgarlas a priori: una observación que parece errónea puede ser la explicación más lógica que un alumno ha encontrado a un enigma. Por ejemplo, al contemplar la escultura de *Orestes y Píldes*, alguien exclama que está manchada

para explicar las vetas del mármol. Podemos **preguntar al resto del grupo si alguien tiene una respuesta distinta** a la supuesta “mancha” antes de corregirlo nosotros.

Del mismo modo, si ante *La Anunciación* de Fra Angelico alguien concluye que Adán y Eva son unos ladrones significa que está interpretando correctamente los gestos de las figuras: amenazador el del ángel y culpable el de la pareja.

Es frecuente que los alumnos proyecten los referentes de su entorno. Así, Orestes y Píldes pueden convertirse para ellos en una pareja homosexual. En vez de descartar la respuesta, **siempre pediremos al alumno que la argumente** con una pregunta como esta: “¿Qué ves en la obra que te haga pensar eso?” Al contestar que son la desnudez y el abrazo, ratificamos la importancia de estos dos puntos e invitamos al resto del grupo a interpretarlos. Así podrán extraerse nuevas conclusiones, como “son hermanos” o “son atletas que han ganado los juegos olímpicos”. Naturalmente, en algún punto de la conversación explicaremos el mito de los dos héroes griegos, y los alumnos reconocerán aspectos que ellos ya habían deducido.

Al ayudar a los alumnos a **definir de forma clara lo observado**, anclaremos sus deducciones a la imagen. Así, por ejemplo, si ante *Las tres Gracias* de Rubens, un alumno comenta que el ambiente es “mágico”, le pedimos que precise qué partes del cuadro lo son y por qué. El alumno que había hecho esa afirmación especificó: “la luz lo llena todo y los ciervos al fondo no tienen miedo de los personajes”.

! Atención, debemos tener mucho cuidado en no molestar al resto de visitantes. Si hay mucho público es mejor permanecer de pie.

RECOMENDACIONES DURANTE LA VISITA

- Una vez en el Museo, los alumnos contemplan la obra en silencio. Si la sala y el momento lo permiten, invitamos al grupo a sentarse en el suelo.
- Formulamos las preguntas una a una y damos tiempo a que varios alumnos compartan sus respuestas.
- Insistimos en que los alumnos se expresen de forma clara pero sin molestar al resto de visitantes de la sala. Si una respuesta no se entiende pedimos al alumno que sea más preciso. A veces, resulta más ágil que los compañeros ayuden al alumno a explicarse.
- Introducimos la información a medida que se necesita. Si en algún momento un alumno pide una información concreta, se la ofrecemos. Al final siempre podemos añadir significados que no hayan aparecido o información para contextualizar la obra.
- Es posible que la ubicación de algunas obras no coincida con la señalada en este dossier. Le sugerimos que compruebe su localización real en la Web del Museo antes de hacer su visita. Disculpen las molestias.

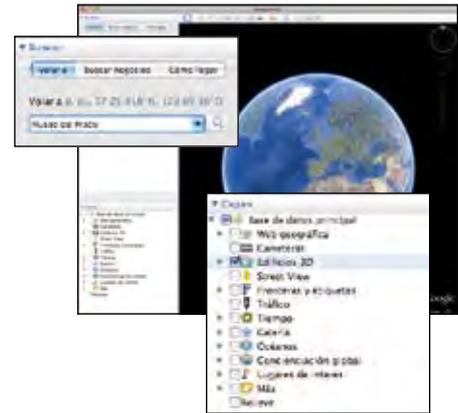
VER LAS OBRAS EN EL AULA CON GOOGLE EARTH

Algunas de las ocho obras se pueden contemplar en el aula a través de Google Earth. Es un instrumento estupendo para ver los detalles con gran precisión pues el zoom permite acercarse a las obras hasta percibir la textura del soporte y la más mínima pincelada.

Para ver una obra del Museo en Google Earth:

1. Descargue el programa Google Earth en su ordenador pinchando aquí:

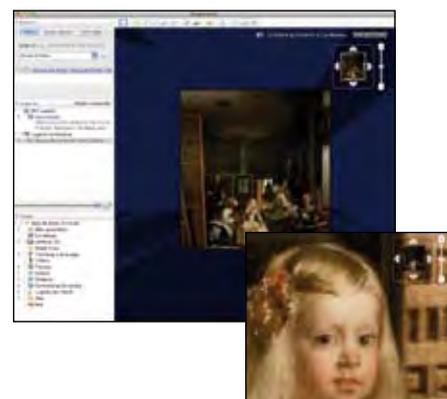
2. Al abrir el programa encontrará el menú de búsqueda a la izquierda. En *Volar a* escriba "Museo del Prado" y en *Capas* marque la opción *Edificios 3D*. Haga clic sobre la lupa para empezar la búsqueda.



3. En el mapa pase el ratón sobre el edificio del Museo hasta que quede enmarcado en un rectángulo azul claro. Haga clic y aparecerá el menú con las obras. Seleccione la obra.



4. Seleccione *Explorar esta imagen en superalta resolución*. Y a través del zoom de la derecha ya podrá disfrutar de la obra.



3

Tres temas para ocho obras

EL CUERPO DESNUDO Y SU IMAGEN

En casi todas las culturas el ser humano se ha representado a sí mismo. Desde la aparición de las primeras imágenes, cada época y cada artista ha presentado una imagen del cuerpo humano marcada por su visión del mundo y por el lugar que el hombre y la mujer ocupan dentro de esta visión. Bajo vestidos, tocados y calzados que tan claramente distinguen una época de otra, también el cuerpo desnudo cambia según la mirada del artista en tanto que lo idealiza, exagera, abstrae, ilumina o mueve.

En la Grecia clásica, los escultores crean unos cuerpos idealizados a partir de la unión de los aspectos más armoniosos de varios modelos. Modelan a héroes, atletas y dioses con unos cuerpos atléticos y bien proporcionados, como los de los jóvenes **Orestes y Píades**. También reproducen el movimiento de la forma más natural posible prestando atención a la forma en que la musculatura se tensa y coloca. El Renacimiento sigue el canon de belleza de la Antigüedad, pues los cuerpos son armoniosos e idealizados. Los mecenas empiezan a pedir imágenes de desnudos femeninos para su deleite privado y proliferan las Venus de cuerpos bellos y sensuales. Éstos se muestran ahora con más naturalismo y reflejan el gusto y la sociedad a la que pertenece el artista. Así, en el Barroco, la piel blanca y sonrosada y las formas rotundas del cuerpo de **Las tres Gracias** de **Rubens** configuran una belleza del norte de Europa inspirada en una mujer real, concretamente, la esposa del pintor.

En otras épocas el cuerpo se ha abstraído o exagerado. Durante la Edad Media, los cuerpos interesan más como símbolo que como representación fiel de la anatomía y, más adelante, El Greco alarga los cuerpos para hacer de las figuras un emblema de la elevación espiritual. En el siglo XX los artistas nos mostrarán un cuerpo extraño,

fragmentado, incluso grotesco, sometido a los vaivenes de un mundo en constante movimiento, aunque fueron los artistas del siglo XIX quienes dieron el primer paso en este proceso. En **Chicos en la playa**, **Joaquín Sorolla** no se preocupa por mostrar la identidad de los niños, sino por reproducir el reflejo del sol sobre la piel mojada. Para ello construye los cuerpos a partir de pinceladas rápidas de tonos naranjas, rosáceos, amarillos, blancos, verdes y malvas.

Otras obras con las que podemos desarrollar este tema:

Pinturas murales de la ermita de la Santa Cruz de Maderuelo (Segovia), *Creación de Adán y El pecado original*, h. 1125

Hans Baldung Grien, *La Armonía o Las tres Gracias y Las edades y la Muerte*, h. 1541-44

Tiziano, *Venus recreándose en la música*, h. 1550

El Greco, *El Bautismo de Cristo*, 1597-1600

Juan Carreño de Miranda, *Eugenia Martínez Vallejo, desnuda*, h. 1680

Francisco de Goya, *La maja desnuda*, 1795-1800

REPRESENTAR LA EMOCIÓN

Casi siempre que aparece un personaje en una obra de arte, surge la necesidad de representar la emoción. Desde la contención hasta el dramatismo, el artista controla el grado de intensidad con el que dota a su obra, pero en todo caso, la expresión del rostro y los gestos del cuerpo son claves para diferenciar la sorpresa del miedo, la ira de la tristeza, la serenidad de la alegría, entre otros muchos matices.

Durante la época helenística de la antigua Grecia, las esculturas cobraron más emoción y realismo que las figuras idealizadas de la época clásica, y así apareció el cansancio, el miedo y la ira en rostros y cuerpos. A lo largo de la Edad Media y el Renacimiento en el norte de Europa, la emoción de los personajes en escenas religiosas buscaba conmover al espectador e inspirarle devoción cristiana, como podemos admirar en una de las obras que muestra con

indiscutible maestría el dolor y la tristeza en todas sus intensidades: **El Descendimiento** de **Roger van der Weyden**.

La emoción puede ser tan contenida que aparezca sólo en la mirada de una persona retratada, o en la posición de una mano, como en *El caballero de la mano en el pecho* del Greco. Otras veces, la emoción se expresa de forma tan grandilocuente que la pintura recuerda a una escena teatral. Algunos gestos se han convertido en códigos para descifrar una emoción: por ejemplo, un brazo doblado y apoyado con la mano sosteniendo el rostro es señal de melancolía, o los brazos en cruz como el del personaje central de **El tres de mayo de 1808** de **Goya** remiten al sacrificio y al dolor de Cristo.

Además de los gestos y la expresión, un pintor puede intensificar la emoción con la luz y los colores que usa. En **David vencedor de Goliath**, **Caravaggio** pinta una luz intensa que penetra en la oscuridad e ilumina a los personajes, dejando el resto en la sombra. Esta luz llamada “tenebrista” intensifica el dramatismo de la escena a pesar de los gestos contenidos de los personajes.

Otras obras con las que podemos desarrollar este tema:

Juan de Juanes, *Martirio de San Esteban*, h. 1562
Francisco Ribalta, *Cristo abrazando a San Bernardo*, h. 1626
Andrea del Sarto, *El sacrificio de Isaac*, h. 1528
El Greco, *El caballero de la mano en el pecho*, h. 1580
Diego Velázquez, *Marte*, h. 1640
Francisco de Goya, *Gaspar Melchor de Jovellanos*, 1798
Francisco de Goya, *Cristo crucificado*, 1780
Eduardo Rosales, *Muerte de Lucrecia*, 1871

EL TIEMPO Y LA PINTURA

Nuestro código de lectura de izquierda a derecha tiene una equivalencia temporal: lo que está a la izquierda es anterior a lo que está a la derecha. Es importante en aquellos cuadros en los que dos escenas con tiempos distintos coinciden en un plano, como sucede en **La Anunciación** de **Fra Angelico**. La expulsión de Adán y Eva sucede antes que la Anunciación, y por ello se encuentra a la izquierda de la pintura. También las escenas que representan la vida de la Virgen en la predela se leen de izquierda a derecha: la primera muestra el nacimiento y la última, la muerte. Además, los retablos góticos frecuentemente incluyen imágenes ordenadas verticalmente, y el sentido de la lectura es el mismo que el de la escritura, de arriba a abajo.

La perspectiva, que introduce la profundidad en la pintura, genera también la aparición de nuevos criterios a la hora de ordenar la lectura: los artistas pintarán los sucesos más importantes, los más actuales, en primer plano, mientras que colocan las escenas pertenecientes al pasado o al futuro en los planos más alejados a la mirada del espectador.

Hay pinturas de gran formato horizontal y con múltiples escenas que parecen reclamar al espectador un tiempo de dedicación más largo, como *El lavatorio* de Tintoretto. De otras imágenes diríamos que pertenecen a un tiempo eterno o detenido como el cielo luminoso y nublado de *La Inmaculada Concepción* de Murillo. En otros casos, una pintura muestra un instante real, un tiempo brevísimo detenido por el pincel. En **Las meninas** el reflejo de los reyes en el espejo y el caballero del fondo a punto de salir o entrar en la estancia parecen cazados al vuelo por **Velázquez**. El historiador E.H. Gombrich dice en *La historia del arte* (Madrid, Ed. Debate, 1997, p. 408) “*me gustaría pensar que Velázquez detuvo un instante del tiempo mucho antes de la invención de la cámara fotográfica*”. **Joaquín Sorolla** sí conoció la fotografía y se inspiró en las instantáneas para crear su obra **Chicos en la playa**. La imagen en picado, con la cabeza y las manos de uno de los niños recortadas por el margen del cuadro, bien podría ser una fotografía del álbum familiar de un fotógrafo aficionado. Claro que las pinceladas y el colorido de Sorolla pertenecen al saber hacer de un maestro.

Otras obras con las que podemos desarrollar este tema:

Jaime Serra, *Historias de la Magdalena y de San Juan Bautista*, h. 1356-59
Sandro Botticelli, *La historia de Nastagio degli Onesti*, 1483
Joachim Patinir y Quentin Massys, *Paisaje con las tentaciones de San Antonio Abad*, h. 1520-24
El Bosco, *El carro del heno*, h. 1500
Tintoretto, *El lavatorio*, 1548-49
Diego Velázquez, *San Antonio Abad y San Pablo, primer ermitaño*, h. 1634
Bartolomé Esteban Murillo, *La Inmaculada Concepción de los Venerables*, h. 1678
Francisco de Goya, *Perro semihundido*, 1820-23

4 Durante la visita

Un recorrido por ocho obras maestras

Las obras escogidas representan una variedad de géneros pictóricos con estilos muy distintos. También pertenecen a distintas épocas en la historia del arte: la Antigüedad romana, el Renacimiento italiano y flamenco, el Barroco español, italiano y flamenco y el siglo XIX. Se trata en todo caso de obras maestras y emblemáticas.

Seguro que los alumnos ya conocen algunas de ellas a través de reproducciones en libros u otros soportes. Durante la visita podrán contemplarlas como objetos únicos, en su contexto y sus dimensiones reales, y conectar con ellas a través del diálogo y las propuestas didácticas.



Anónimo
Ofrenda de Orestes y Píladas
h. 10 a.C.

Página 10..... [ir](#)



Fra Angelico
La Anunciación
h. 1425-28

Página 16.....



Roger van der Weyden
El Descendimiento
h. 1435

Página 23.....



Caravaggio
David vencedor de Goliath
h. 1600

Página 29.....



Pedro Pablo Rubens
Las tres Gracias
h. 1635

Página 34.....



Diego Velázquez
Las meninas
1656

Página 39.....



Francisco de Goya
El tres de mayo de 1808, 1814

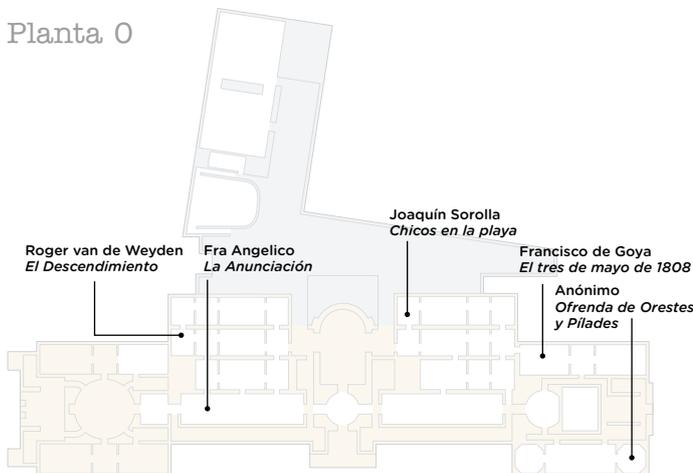
Página 46.....



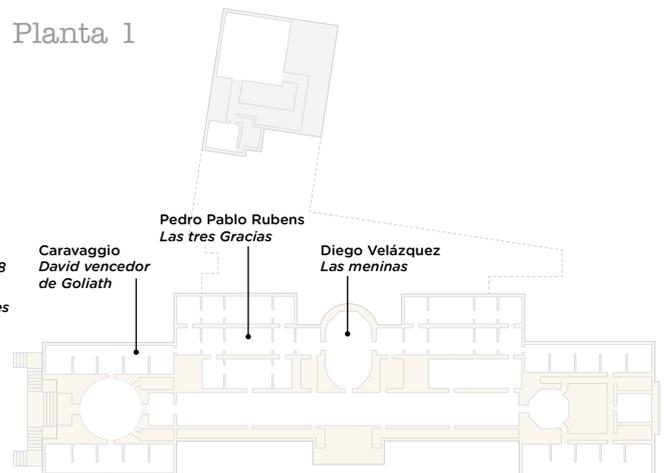
Joaquín Sorolla
Chicos en la playa
1909

Página 53.....

Planta 0



Planta 1



UN CAPÍTULO PASO A PASO

En las páginas que siguen se dedica un capítulo a cada una de las ocho obras. Cada capítulo mantiene la misma estructura para ordenar los contenidos:

PRESENTACIÓN DE LA OBRA

Incluye información sobre el artista, el contexto histórico y algunas particularidades de la obra.



PARA TRABAJAR EN EL MUSEO

Diálogo con la obra



Este apartado sugiere las preguntas ideales para formular a los alumnos en el museo. Se incluye a la derecha una columna que explica los objetivos a conseguir con la pregunta y, en algunos casos, anticipa las respuestas de los alumnos.



A la izquierda aparecen recomendaciones para incluir actividades e información adicional. Su posición indica en qué momento del diálogo conviene proponerlas. Cuando la obra presenta una historia mitológica o bíblica, ésta se explica después de las preguntas por si el profesor quiere incluirla en el transcurso de la conversación.

Relación con otras obras del museo

Presenta otras piezas con las que se puede comparar la obra trabajada.



Al pinchar sobre la flechita que aparece en la esquina inferior de cada imagen, enlaza con la presentación de la obra en la galería online del Museo Nacional del Prado. Este apartado también incluye preguntas para desarrollar el ejercicio comparativo.

Actividades en la sala



La actividad ayuda a profundizar en algunos aspectos que surgen durante la conversación sobre la obra. Especifica si es para primaria, secundaria o ambas. Después de la descripción de la actividad aparecen preguntas clave para formular a los alumnos que ayudan a integrar la actividad en el diálogo.



PARA TRABAJAR EN EL AULA

Un tema para profundizar

Este apartado presenta, de forma más amplia, un tema relacionado con la obra que se ha trabajado en el museo. Después se desarrolla un aspecto particular de ese tema. Ambas informaciones contextualizan las actividades posteriores.

Actividades en el aula



Especifica los ámbitos curriculares relacionados con la actividad y el nivel (primaria o secundaria) al que va dirigida. Después de la descripción aparecen preguntas clave para incitar a una reflexión colectiva. Las recomendaciones incluyen fuentes de información para consultar en Internet o en libros.

4.1 *Ofrenda de Orestes y Pílates* o “*Grupo de San Ildefonso*” Anónimo

Esta escultura de la época del emperador Augusto representa, tanto en la forma como en el tema, el arte griego que tanto influyó en el Imperio romano. Los cuerpos de los jóvenes siguen cada uno un canon clásico distinto: la figura de la derecha mantiene la proporción más rotunda de Policleto, mientras la figura de la izquierda toma la sinuosidad más exagerada de Praxíteles.

El tema representa una escena mitológica griega. Algunos historiadores identificaron a las dos figuras como Cástor y Pólux, los hermanos gemelos inmortalizados en la constelación de Géminis (gemelos en latín). Hoy se considera más probable que se trate de Orestes y Pílates quienes, aun sin ser hermanos, representan el grado más alto de amistad. En cualquier caso, la estatua ensalza la relación de cercanía y aprecio entre dos jóvenes y representa el ideal de belleza masculino clásico que aún hoy predomina en nuestra sociedad.

Durante el reinado de Adriano sustituyeron la cabeza original del muchacho de la izquierda por un retrato de Antinoo, el joven que había sido compañero y amante del Emperador. Al morir de forma súbita antes de cumplir los veinte años, Adriano quiso inmortalizar su belleza. Mandó crear bustos, estatuas, relieves e incluso acuñar monedas con la efigie de Antinoo para conservar su imagen. En la escultura se percibe claramente el corte entre el cuerpo original de Pílates y la cabeza añadida.



Anónimo, *Ofrenda de Orestes y Pílates*
o “*Grupo de San Ildefonso*”.
Mármol, 161 x 106 x 56 cm, h. 10 a.C.

La escultura se conoce como “Grupo de San Ildefonso” porque perteneció a la colección real del primer monarca de la dinastía de los Borbones, Felipe V, y estuvo expuesta en su palacio de verano de La Granja de San Ildefonso, cerca de Segovia. Su historia, ligada al Renacimiento y al Barroco, muestra el estrecho vínculo que se sentía en esta época con la Antigüedad Clásica. La primera referencia sobre la pieza aparece en 1623, cuando pertenecía al Cardenal Massimi en Roma. A su muerte, la reina Cristina de Suecia la adquirió por mil escudos. En 1724 Felipe V la adquirió para su colección por cuatro mil escudos, siendo expuesta por primera vez en el Museo del Prado en 1839.

Diálogo con la obra

Si los alumnos leen en la cartela la referencia a Orestes y Píldes y a Cástor y Pólux, querrán conocer más detalles acerca de estos personajes. Con la promesa de narrar el mito al final, proponemos entrar en el diálogo sin proporcionar más información.

PREGUNTAS CLAVE

¿Quiénes son los dos jóvenes? ¿Por qué están desnudos? ¿Qué llevan en las manos?

Algunos alumnos asociarán a los jóvenes con los atletas de los Juegos Olímpicos. Tal vez sepan que en la antigua Grecia los deportistas competían desnudos, y es posible que la antorcha que Orestes lleva en la mano para su ofrenda les recuerde a la antorcha olímpica. En Roma, las coronas de laurel que ambos portan simbolizaban la victoria, mientras que los griegos las asociaban al culto a Apolo. Sin embargo, serán sobre todo los cuerpos atléticos con músculos y articulaciones marcadas, los que les harán pensar en atletas; este era el ideal de belleza masculino con el que se representaba a héroes y dioses en la Grecia clásica.

 **Recomendamos** incorporar la actividad **El cuerpo sinuoso** (página siguiente) cuando en el diálogo surja el tema de la postura de las figuras.

¿Qué relación existe entre los dos jóvenes? ¿Qué aspecto de sus gestos y posturas nos hace pensar en ello?

La relación entre las dos figuras masculinas muestra intimidad por la manera de abrazarse y por la desnudez. Puede que algunos alumnos identifiquen una relación homosexual, mientras que para otros será señal de hermandad o gran amistad. La edad, el físico y la estatura similares los aproxima aún más.

¿Quién puede ser la figura femenina? ¿Qué relación hay entre ella y los dos jóvenes?

Aprovechamos la actividad anterior para comparar la sinuosidad de los muchachos con la postura hierática de la figura femenina y para señalar otras diferencias: su tamaño más pequeño, su posición secundaria detrás de los jóvenes y el hecho de que está vestida. A algunos alumnos les recordará a una diosa por su atuendo y su aspecto; tal vez la identifiquen con una estatua por su tamaño y su apariencia más rígida, y puede que asocien la acción de los jóvenes con una ofrenda a la diosa. También es posible que asocien la diferencia de tamaño con una diferencia jerárquica: los hombres son más importantes que la mujer, ya sea exclusivamente en el grupo escultórico o dentro de la sociedad de la que proviene la escultura.

EXPLICAR LA HISTORIA EL MITO DE ORESTES Y PÍLDES

Orestes pertenece a una de las familias más conflictivas de la mitología griega. Era hijo de Agamenón y Clitemnestra, y sus hermanas eran Electra e Ifigenia. Agamenón sacrificó a su hija Ifigenia para poder ganar la guerra de Troya. Clitemnestra se vengó matando a su marido con la ayuda de su amante. Salvaron al pequeño Orestes llevándolo a vivir con un pariente que a su vez tenía un hijo llamado Píldes. Ambos niños crecieron juntos como hermanos. Ya adulto,

Orestes viajó con Píldes hasta la tumba de su padre para presentar como ofrenda un bucle de su cabello. Juró venganza y mató a su madre y a su amante. Como consecuencia, las Furias lo atormentaron. Orestes sólo consiguió la paz cuando pidió ser juzgado por su crimen y resultó absuelto. Para acabar de curar su locura, el dios Apolo le aconsejó viajar a Táuride para buscar una estatua de Artemisa. El fiel Píldes lo acompañó. Allí encontró a Ifigenia, la hermana

a la que creía muerta. La diosa Artemisa la había salvado y a cambio ella se había convertido en sacerdotisa de su culto. En Táuride todo extranjero debía morir. Ifigenia podía salvar a uno y quería que fuera su hermano. Orestes prefirió dar su vida antes de ver muerto a su amigo y Píldes sintió lo mismo. Finalmente, los tres consiguieron escapar de la isla llevando consigo la estatua.

Actividades en la sala

EL CUERPO SINUOSO

Atención

Cuando realicemos esta actividad debemos tener mucho cuidado en no molestar al resto de visitantes. Si hay mucho público es mejor realizar la actividad en el aula.

 **Recomendamos, después de la actividad,** explicar a los alumnos de secundaria la técnica del *contrapposto* y sus efectos (página siguiente).

PARA PRIMARIA

- Dos voluntarios entre los alumnos adoptan la misma postura que los jóvenes de la escultura. Es indiferente que sean chicos o chicas.

- Deben fijarse en la posición de los pies, las rodillas, la cadera, el pecho, los brazos, las manos y la cabeza, y en la dirección de la mirada.

- Los demás alumnos pueden adoptar el papel de escultor para rectificar algún aspecto.

- Los dos voluntarios mantienen durante unos instantes la postura.

- Después, deshacen la postura y quedan en posición recta con los pies apoyados en el suelo y los brazos caídos, salvo la mano izquierda del voluntario que esté a la derecha, que se mantiene sobre el hombro izquierdo del otro.

- Los alumnos comparan la postura rígida de los dos voluntarios con la de la escultura.

Preguntas clave

Mientras los voluntarios imitan la escultura:

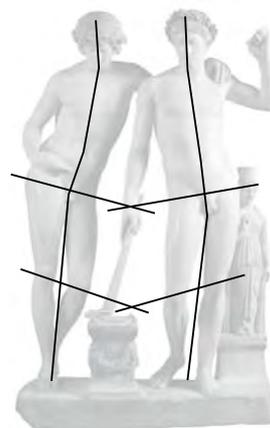
- **¿Están en equilibrio? ¿Qué pie carga el peso del cuerpo? ¿Cómo sienten la columna vertebral, la cadera, los hombros y la cabeza?**

Una vez que los voluntarios adoptan la postura recta, en comparación con la escultura:

- **¿Qué sensación transmiten las figuras en la escultura en comparación con la postura recta de los compañeros?**
- **¿Qué ocurre en el espacio que queda entre las dos figuras de la escultura? ¿Qué ocurre en el espacio entre los dos alumnos?**

PARA SECUNDARIA

- Los alumnos pueden compartir por parejas la reproducción de la escultura que aparece en el anexo .



- Todos los alumnos imitan a la vez la postura del personaje de la izquierda. El objetivo es percibir lo inestable y tensa que resulta para nuestro cuerpo: estamos intentando congelar un movimiento que en realidad es fluido. Además, el escultor ha exagerado tanto la postura que necesitamos un apoyo para no caer.

- Con la reproducción en mano, los alumnos trazan sobre cada figura una línea que una la rodilla izquierda con la derecha y otra línea a través de la cadera. Después marcan el movimiento sinuoso de ambas figuras con una línea de la cabeza a los pies que pase por el centro del cuerpo.

Preguntas clave

- **¿Cómo sentís el cuerpo al intentar imitar la posición de la figura de la izquierda? ¿Dónde notáis tensión?**
- **¿Cómo ha logrado el escultor dar la forma de “S” a los cuerpos?**
- **Fijándonos en la reproducción que tenemos en las manos, ¿hacia donde convergen las rodillas y las caderas? ¿Cómo ayuda la composición de la escultura a mostrar la relación de los jóvenes con la ofrenda?**

PARA SABER MÁS **CONTRAPPOSTO**

A partir del siglo IV a.C. los escultores griegos representaron la figura humana en movimiento dando a la silueta una forma de "S". Para ello, una de las piernas aparece ligeramente flexionada y

todo el peso se carga en la pierna apoyada en el suelo. La cadera y el hombro opuestos a la pierna flexionada se elevan, creando una forma curvilínea. Si nos fijamos la próxima vez que veamos a una

actriz o modelo posar para una fotografía sobre una alfombra roja, observaremos que a menudo adoptan esta postura.

Relación con otras obras del Museo

Mientras recorremos las salas de esculturas clásicas, pedimos a los alumnos que se fijen en otros desnudos masculinos (*Diadúmeno* y *Hércules*) y femeninos (*Venus del delfín* y *Venus del pomo*).

¿Qué palabras asociamos a los desnudos masculinos? Fuertes, atléticos, musculosos, etc. ¿Y a los femeninos? Jóvenes, redondos, armoniosos, púdicos, etc.

Anónimo, *Diadúmeno*, 140-150, MNP.



Anónimo, *Venus del delfín*, 140-150, MNP.



Un tema para profundizar: la belleza ideal

Hay un momento en la escultura griega en el que los cuerpos parecen cobrar vida y respirar. A partir del siglo IV a.C. aparecen las articulaciones, los músculos y los huesos esculpidos con precisión. Da la sensación de que bajo la piel de piedra late un cuerpo vivo. Y se trata de cuerpos bellos. No es que los griegos fueran más sanos y hermosos que el resto de la humanidad, sino que representaban a sus héroes y dioses descartando todo aquello que no fuese perfecto. Creaban una imagen a partir de muchos modelos para dar una apariencia de vida y realidad, conjugando así lo individual con lo ideal.

“Lo más exacto es lo más bello”
 “Respetar el límite”
 “Odia la insolencia”
 “De nada demasiado”

Estas cuatro inscripciones en los muros del templo de Delfos expresan la importancia de la precisión y la medida para los griegos. La belleza se basa en la proporción y la armonía, y por ello atrae y agrada a la mirada. Existe una correspondencia entre cuerpo y alma, entre exterior e interior: nace la asociación entre lo bello, lo bueno y lo justo.

MEDIR EL CUERPO HUMANO

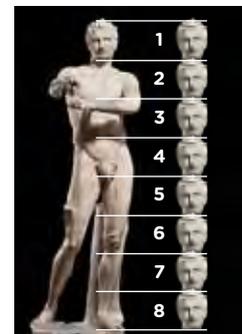
Pitágoras sostuvo que el número es el principio de todas las cosas. Sus seguidores buscaron la regla numérica capaz de ordenar el mundo en proporciones relacionadas entre sí. Su visión era la de un cosmos mensurable y comprensible para ahuyentar así el caos temible de lo infinito. A lo largo de los siglos, siempre que en una cultura ha primado la razón, sus músicos, arquitectos y artistas han buscado la manera de crear sus obras a partir de relaciones matemáticas.

Durante el siglo IV a.C. el escultor griego Policleto creó una estatua que pasó a convertirse en canon, es decir, en una serie de reglas con parámetros fijos que rigen la representación del cuerpo humano. Para Policleto hay una relación matemática entre cada fragmento y el todo; por ejemplo, la altura completa de un cuerpo contiene siete veces la altura de la cabeza.

Pero la idea de proporción ideal cambia según la época, de modo que el canon es variable. Cien años después de Policleto,

el escultor Lisipo crea figuras más esbeltas en las que la relación entre la cabeza y la altura total es ocho. Aunque el canon que propuso el romano Vitruvio aludía sobre todo a la arquitectura, también especifica las proporciones del cuerpo humano: el rostro representa 1/10 de la longitud total y la cabeza 1/8 de la longitud del tórax.

Vitruvio también menciona que el cuerpo humano con los brazos y las piernas extendidas encaja en las formas perfectas del círculo y el cuadrado. Los artistas del Renacimiento, tan admiradores del arte clásico, toman la frase de Vitruvio como postulado filosófico. Tal vez quien logró con más éxito “la cuadratura del círculo” fue Leonardo da Vinci con su archiconocido *Hombre de Vitruvio*. Por otro lado, Alberto Durero no sólo acumuló 26 series de proporciones sobre el cuerpo humano, sino que estudió por primera vez con sus dibujos y esquemas la relación tan distinta que existe entre la cabeza y el cuerpo de los niños pequeños.



Lisipo, Apoxyomeno, s. IV a.C., copia romana, Museos Vaticanos, Ciudad del Vaticano. © AISA



Leonardo da Vinci, Esquema de las proporciones del cuerpo humano, h. 1492. Galería de la Academia, Venecia © AISA

 **ACTIVIDADES EN EL AULA**
EL CANON DE NUESTRA CLASE
Matemáticas / Arte

 **Recomendamos,**
después de la

actividad, que los alumnos de secundaria lean extractos de:

- Los diálogos de Sócrates que describen la unión de belleza y alma en la pintura y la escultura, recogidos en: Jenofonte, *Memorables o recuerdos de Sócrates*, III, siglos V-IV a.C.
- *Historia de la belleza* de Umberto Eco, Barcelona: ed. Lumen, 2008, que propone un viaje a través de las diferentes nociones de belleza en la cultura occidental a lo largo de los siglos mediante imágenes y citas literarias.

PARA PRIMARIA

- En parejas, los alumnos miden mutuamente la relación que existe entre su cabeza y la altura total de su cuerpo.
- Apuntan los datos de todos los alumnos en una hoja sin poner los nombres y, a partir de estos datos, establecen la media del grupo.
- Mostramos a los alumnos una reproducción del *Apoxiomeni* de Lisipo para establecer el canon.
- Comparan la media de la clase con el canon establecido por Lisipo, que fijaba la relación entre la cabeza y la altura total en 1:8.
- Los alumnos proceden a buscar ejemplos de obras de arte que muestren la figura humana con una apariencia muy distinta a las proporciones clásicas: El Greco, Pontormo, Parmigianino, Modigliani, Giacometti, Fernando Botero, etc.



El Greco, *Adoración de los pastores*, 1612-14, MNP.

 **Preguntas clave**

- **¿Qué relación hay entre la proporción existente entre la cabeza y la altura total media de la clase y el canon clásico griego? ¿A qué se debe la diferencia? (Los niños tienen una proporción distinta a la de los adultos; además, el canon es un ideal arbitrario).**
- **En obras de arte en las que las figuras humanas no siguen las proporciones clásicas, ¿qué aspecto tienen los personajes? ¿Los consideramos feos? ¿Podemos considerar por el contrario que su belleza es única?**

 **BELLEZA CAMBIANTE**
Filosofía / Arte

PARA SECUNDARIA

- En grupos de 4 a 5 personas, los alumnos buscan representaciones de la figura femenina de una época de la historia para analizar el ideal de belleza imperante.
 - Las épocas podrían ser: la Prehistoria, la antigua Grecia, el Renacimiento del Norte, el Renacimiento italiano, el Barroco, el Romanticismo y la actualidad. La actividad se puede extender también a otras culturas distintas de la occidental, o considerar también la figura masculina.
 - A partir de las imágenes, los alumnos buscan los rasgos más destacados que definen el ideal de belleza.
 - Cada grupo intenta asociar el ideal de belleza con su significado más profundo. Por ejemplo, las Venus prehistóricas aluden a la fertilidad, mientras que otros ideales tienen que ver con la sensualidad, la castidad, etc.
 - Todos los grupos comparten sus imágenes y resultados con el resto del grupo.
-  **Preguntas clave**
- **¿Qué relación existe entre lo que se considera bello y los valores de una sociedad en concreto?**
 - **¿Lo bello es necesariamente lo bueno y justo? ¿Tenemos ejemplos de ello? (*Femme fatale*, Salomé, etc. Pensemos en películas o libros que los alumnos conozcan).**
 - **¿Cómo evoluciona el concepto de belleza a lo largo del tiempo?**

4.2 *La Anunciación* Fra Angelico

El nombre de Fra Angelico apareció por primera vez catorce años después de su muerte. Su primer biógrafo lo definió como un “pintor angelical” para describir la profunda espiritualidad que marcó su vida y sus obras. Después de convertirse en pintor, se ordenó como fraile dominicano en el convento de Santo Domingo de Fiesole, una ciudad cercana a Florencia. Cinco años antes de su muerte, en 1455, se convertirá en prior. Entretanto, Fra Angelico dedicaba su tiempo a crear pinturas exclusivamente religiosas. Para él, el arte es sinónimo de devoción cristiana. Tanto el acto de pintar en sí, como la posterior contemplación de la obra acabada podían convertirse en experiencias religiosas.

Aunque la mayor parte del tiempo mantuvo su taller en el convento, su éxito le llevó hasta Roma, donde pintó durante cuatro años para el Papa en el Vaticano. También consiguió como patronos a las familias más poderosas de Florencia, los Strozzi y los Medici, que aun siendo rivales, o tal vez por ello, coincidieron en encargar a Fra Angelico algunas de sus obras más importantes.

Esta *Anunciación* es la primera de las muchas versiones que pintó de la escena bíblica y la creó para su propio convento.



Fra Angelico, *La Anunciación. Temple y oro sobre tabla*, 194 x 194 cm, h. 1425-28

Muestra cómo Fra Angelico bebía aún de dos estilos. Por un lado, aparecen elementos más ligados a una concepción del mundo medieval: los detalles minuciosos de flores, objetos, los colores brillantes y los dorados. Por otro lado, Fra Angelico acoge los primeros pasos del arte revolucionario que aporta el *Quattrocento* italiano. A tan sólo 8 kilómetros, el florentino Brunelleschi llevaba unos años explorando cómo representar el espacio a través de la perspectiva y Masaccio pintaba con éxito las primeras escenas religiosas dentro de espacios profundos. Fra Angelico titubea aún al intentar plasmar los espacios tridimensionales. Las columnas son demasiado delgadas para sostener el peso de los arcos, y si la Virgen se levantara chocaría con el techo del edificio. Tal vez existe una voluntad de mostrar la escena más importante y actual enmarcada por el lenguaje más moderno de la perspectiva, mientras que Adán y Eva habitan un jardín que se corresponde con un estilo más “antiguo” y a punto de desaparecer.

Frente a las innovaciones formales, la iconografía es más tradicional. La tabla central presenta dos escenas que se solían mostrar juntas: *La Expulsión del Paraíso* de Adán y Eva unida a *La Anunciación* relacionaban los primeros capítulos del Antiguo y el Nuevo Testamento. Ambas significaban el ciclo completo del ser humano desde su caída hasta su salvación. El pintor incluyó un amplio repertorio de simbología cristiana, sobre todo en la escena entre el arcángel Gabriel y María. Dios aparece en un medallón esculpido encima de los arcos del edificio, el Espíritu se condensa en una paloma blanca dentro de un haz de luz que proviene de unas manos divinas. María está leyendo un libro que tradicionalmente se relaciona con un pasaje de Isaías y que habla sobre una doncella encinta. El azul de la túnica de la Virgen representa pureza, los nimbos dorados alrededor de las cabezas nos hablan de un estado de santidad. El tejido dorado detrás de María también se convierte en un trono improvisado. Fra Angelico conjuga los símbolos para hacer visible un momento intangible. ¿Cómo se representa un misterio?

Diálogo con la obra

El retablo muestra la Anunciación en la parte central y, en la predela debajo de ella, cinco escenas de la vida de la Virgen. Estas cinco imágenes son muy pequeñas y complejas para observar *in situ*, así que el diálogo se centra sólo en la imagen central. La predela la podemos mirar con detenimiento en el aula con la ayuda de Google Earth.

PREGUNTAS CLAVE

¿Quiénes son los dos personajes del primer plano? ¿Qué sucede entre ellos? ¿En qué lugar se encuentran?

Como el retablo muestra dos historias separadas en lugar y tiempo, lo analizaremos primero por partes, y después buscaremos la relación entre ambas historias.

Seguramente los alumnos reconocerán al ángel por las alas y tal vez alguien observe los rayos de luz dorada que rodean su cuerpo. También pueden reconocer a la Virgen, o pensar que es una reina o figura importante por el halo dorado que rodea su cabeza; la tela situada tras su espalda recuerda un trono improvisado. Para algunos, la piel blanca de la figura, sus ojos caídos y su postura podrían indicar que está enferma o moribunda. Otros dirán que el gesto y la mirada expresan emoción.

El rayo de luz dirigido a la Virgen puede interpretarse como un rayo de sol, pero otros aducirán su origen divino al descubrir las manos en la parte superior y la paloma bañada por la luz. Conectarán la luz con un mensaje positivo dirigido a la Virgen: tal vez cuidarla, sanarla o recibir un hijo.

Los alumnos se fijarán también en el edificio donde se encuentran ambas figuras: tal vez alguien reconozca a Dios en el rostro esculpido por encima de la columna, pues a través de los siglos ha sido representado como un hombre con barba larga. El techo azul con puntos dorados parece el cielo estrellado. Tal vez alguien hable de la habitación amueblada de forma sencilla que se ve a través de una puerta.

¿Qué pasa entre los tres personajes del fondo? ¿Qué expresan sus gestos?

Será difícil que los alumnos reconozcan a Adán y Eva, pues estamos acostumbrados a verlos desnudos. Pero sí podrán ver culpa o incluso una huida en la forma en que corren y el gesto del hombre que se lleva la mano al rostro. Alguien tal vez afirme que son pobres por sus sencillas vestimentas si las comparamos con las que portan las otras figuras. O hasta pueden convertirse en ladrones que pierden su botín, las frutas en el suelo, durante su huida. Será más fácil identificar al ángel por las alas y seguramente reconozcan que persigue a la pareja para atraparla o castigarla.

¿Qué historias cuenta esta pintura?
¿Qué relación hay entre la escena del primer plano y la del fondo?

El punto de conexión más claro será la figura del ángel en ambas escenas. Los ángeles tal vez son los mismos o tienen parentesco entre ellos por su aspecto parecido. Pueden concluir que ambas escenas son religiosas, pero a no ser que hayan identificado a Adán y Eva será difícil que descubran la diferencia temporal entre ambas escenas. También costará descifrar la iconografía cristiana en el cuadro y la conexión temática entre las historias. Por ello, las explicamos primero y después volvemos a preguntar sobre posibles relaciones entre ellas. Al final, podemos ofrecer la relación simbólica con la historia que contiene el cuadro: el pecado cometido por Adán y Eva es redimido por la Anunciación de la llegada de Jesús como “salvador del mundo”.

EXPLICAR LA HISTORIA

LA ANUNCIACIÓN

En el Evangelio, Lucas cuenta cómo el arcángel Gabriel llega a casa de María de Nazaret para anunciarle que concebirá al Hijo de Dios a través del Espíritu Santo. María acepta la decisión divina con humildad. Es un momento íntimo en el que un ser humano recibe un mensaje sin mediar palabras ni pensamientos, a través de la intervención divina. ¿Cómo representar una escena así?

LA EXPULSIÓN DEL PARAÍSO

En el primer libro de la Biblia, el *Génesis*, Dios crea a los primeros humanos, Adán y Eva. Viven en el paraíso, desnudos y sin vergüenza. Sólo tienen una prohibición: comer el fruto del árbol del bien y del mal. La serpiente tienta a Eva a morder la manzana y Eva se la ofrece a Adán. En ese momento sienten su desnudez y la intentan cubrir con hojas. Dios se da cuenta y les hace unos vestidos de pieles. Castiga a hombre y mujer a vivir con dolor y sufrimiento, y los expulsa del Paraíso. ¡No fuese que además tomasen el fruto del árbol de la vida y, como Dios, viviesen eternamente!



Fra Angelico,
La Anunciación,
detalle,
h. 1425-28, MNP.

Relación con otras obras del Museo

Recomendamos realizar la actividad **Del espacio plano al tridimensional** (abajo) para entender la perspectiva lineal.

ANDREA MANTEGNA, *EL TRÁNSITO DE LA VIRGEN*, h. 1462 *En la sala 49*
Comparamos cómo en las décadas posteriores a Fra Angelico se afianzan los conocimientos para representar la perspectiva.

Pero, ¿qué pasaba en los siglos anteriores al uso de la perspectiva?



Andrea Mantegna, *El tránsito de la Virgen*, h. 1460, MNP.

ANÓNIMO, *CACERÍA DE LIEBRES*, SIGLO XII *En la sala 57 B*

Contemplamos la escena de la *Cacería de liebres* de la pintura mural de San Baudelio de Casillas de Berlanga (Soria) del primer tercio del siglo XII.

¿Cuál es el tamaño de la figura humana, los perros y las liebres? ¿Cómo están dispuestos en el plano del mural? ¿Qué referente hay de espacio?



Anónimo, *Cacería de liebres*, pintura mural de San Baudelio de Casillas de Berlanga (Soria), h. 1125, MNP.

Actividades en la sala

DEL ESPACIO PLANO AL TRIDIMENSIONAL

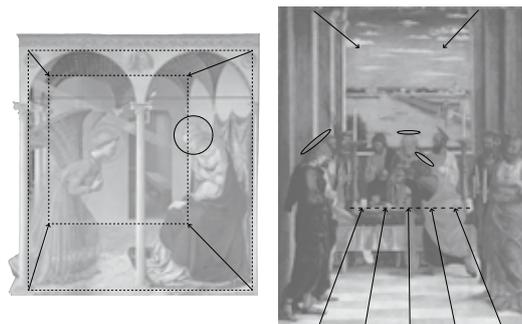
PARA PRIMARIA Y SECUNDARIA

Los alumnos observan en dos pinturas cómo se desarrolla la perspectiva en el Renacimiento. Este ejercicio tan sencillo puede ayudar a entender las nociones de la perspectiva lineal, sobre todo para alumnos de primaria.

- Damos a cada dos alumnos un esquema de la pintura de Fra Angelico y de Mantegna.
- Los alumnos buscan el punto de fuga de ambas perspectivas alargando las líneas de fuga del espacio de Fra Angelico y Mantegna.

Preguntas clave

- ¿Qué ocurre con la perspectiva en el retablo de Fra Angelico? ¿Y en la pintura de Mantegna?
- Imaginemos que la Virgen de Fra Angelico se levantara, ¿qué ocurriría?
- ¿En qué otros elementos vemos que Mantegna aplica la perspectiva con más rigor y conocimiento que Fra Angelico?



Un tema para profundizar: narrar en viñetas

Fra Angelico, predela
de *La Anunciación*,
h. 1425-28, MNP.



Las escenas de la predela son: 1. *El Nacimiento y Desposorios de la Virgen*. 2. *La Visitación de María a su prima Isabel*. 3. *La Epifanía*. 4. *La Purificación de María*. 5. *El Tránsito de la Virgen*.

Explicar una historia mediante la secuencia lateral de imágenes es una práctica muy anterior al cómic y al cine. Hace miles de años, los aztecas usaban pictogramas, los egipcios y romanos bajo relieves y los griegos pintaban sobre vasijas en las cuales varias imágenes seguidas contaban una historia.

Algunos retablos medievales y renacentistas tenían debajo de la imagen principal una estructura horizontal llamada "predela". En ella el artista completaba la historia central con varias escenas más pequeñas. En tiempos en los que la mayoría de cristianos eran analfabetos, la predela fue un formato más con el que presentar las historias sagradas con coherencia y detalle. El espectador reconocía la vida y milagros de un personaje santo a través de imágenes ordenadas cronológicamente. Las leía siguiendo nuestro sistema occidental, lateralmente de izquierda a derecha. El marco arquitectónico de la predela daba continuidad espacial y, al mismo tiempo, separaba las escenas entre sí mediante elementos verticales. La historia saltaba de viñeta a viñeta permitiendo elipsis entre ellas, toda una serie de tiempos y sucesos sin contar. Porque como sabe todo buen narrador, tan importante es lo que se excluye de la historia como lo que se incluye.

A veces, dentro de un mismo espacio, aparecían de forma simultánea los mismos personajes en tiempos distintos. Por ejemplo, en la primera escena de la predela de *La Anunciación*, el nacimiento y la boda de María coexisten, cuando en realidad más de una década separó ambos sucesos. ¿Cómo podemos saber que se trata de dos momentos distintos? Por un lado, el nacimiento tiene un espacio propio dentro de la viñeta: ocurre dentro de una habitación y una gran puerta enmarca el momento. Además, el nacimiento está a la izquierda y la boda a la derecha, manteniendo el orden de lectura tradicional. Pero además, la perspectiva con su profundidad dentro del cuadro permite otra manera de diferenciar las escenas: lo que ocurre delante, en primer plano, cuenta el momento más importante, el más actual. Lo que queda en segundo plano suele representar una acción secundaria, ya sea en un tiempo anterior o posterior.

Otro ejemplo del Museo del Prado ayuda a entender la simultaneidad de tiempos en un cuadro y su cuidadosa jerarquización a través del espacio: en *La historia de Nastagio degli Onesti*, Botticelli cuenta en gran formato una historia del *Decamerón* de Boccaccio.

Fra Angelico,
La Anunciación,
detalle, h. 1425-28, MNP.
Escena 1 de la predela:
*El Nacimiento y
Desposorios de la Virgen*



Sandro Botticelli, *La historia de Nastagio degli Onesti*, h. 1483, MNP.

LA PERSPECTIVA: UN ÚNICO PUNTO DE VISTA

Perspectiva deriva del latín “perspicere”, ver con claridad. Con ella los artistas del Renacimiento quisieron ordenar el espacio plano de un cuadro para representar el espacio tridimensional. Tuvieron un éxito arrollador: a partir del siglo XIV, la perspectiva clásica influyó a los artistas a lo largo y ancho de Occidente y, durante siglos, determinó la manera de representar el espacio. Estamos tan acostumbrados a ver imágenes con perspectiva que es fácil considerarla como la forma más “correcta” y hasta la “única” forma de pintar. Al basarse en reglas geométricas, pudiera parecer

científica y objetiva, pero esconde también una ideología. Durante el Renacimiento el hombre, y no Dios, se convierte en el centro del universo. La perspectiva es la organización del espacio a partir del ojo humano. Presupone un sólo punto de vista: una persona mira el mundo desde un lugar y un tiempo precisos.

En otras culturas, en otros tiempos, la forma de relacionar el ser humano con el mundo y el cosmos y, por tanto, de representarlo en imagen fue muy distinta. Si predomina la noción del espacio y tiempo

mágicos, sintetizar dos puntos de vista, dos percepciones en una, tiene sentido: una figura se ve al mismo tiempo de frente y de perfil. A veces interesa más la jerarquización simbólica que la sensación de naturalismo. En la Edad Media, el tamaño de las figuras representa su posición jerárquica dentro de un sistema: la Virgen es siempre más grande que los santos y los ángeles, y éstos son más grandes que los mortales ordinarios. También la pintura moderna rompe con la perspectiva para buscar nuevas formas de mirar, pues mirar de otro modo significa construir una realidad distinta.



Anónimo, *Soldado*, pintura mural de San Baudelio de Casillas de Berlanga (Soria), h. 1125, MNP.



Francisco de Goya, *Perro semihundido*, 1820-23, MNP.



Pablo Picasso, *Fábrica en Horta del Ebro*, 1909, Museo del Hermitage, San Petersburgo. © AISA



ACTIVIDADES EN EL AULA CINCO IMÁGENES PARA UNA HISTORIA Lengua / Narrativa / Plástica

Recomendamos

observar un ejemplo de “predela” contemporánea creada por Bill Viola

PARA PRIMARIA Y SECUNDARIA

Los alumnos narran una historia en cinco imágenes para aprender a manejar el ritmo de una historia y el dominio del tiempo.

- En el aula contemplamos la predela de *La Anunciación* con Google Earth.
- Los alumnos proponen una historia que todos conozcan, ya sea un cuento tradicional o una película contemporánea.
- Cada alumno propone en cinco viñetas las cinco secuencias que mejor explican la historia. Pueden dibujarlo como si fuera un *storyboard* o describir cada viñeta con palabras como si fuera un guión. Damos a los alumnos la consigna de escoger las cinco

escenas teniendo en cuenta: inicio de historia, construcción, clímax, desarrollo y final de historia.

- Analizamos las diversas propuestas mediante las preguntas clave.
- Los alumnos crean una predela contemporánea presentando la vida de un personaje en cinco escenas:
 - El personaje puede ser real y cercano, o puede ser de ficción.
 - Los alumnos pueden dibujar, usar fotografías, hacer un collage o escribir.

Preguntas clave

Al observar la predela de Fra Angelico:

- **¿Qué muestra cada escena?**

¿Reconocemos al personaje central en cada una de las imágenes? ¿Podemos ponerle un título a cada escena?

- **Fijándonos en la primera viñeta, ¿por qué el artista diferencia dos escenas en un mismo espacio? ¿Qué relación hay entre ambos sucesos? ¿A cuál le da más importancia Fra Angelico? ¿Cómo lo hace?**

Al observar las viñetas seleccionadas por los alumnos:

- **¿Qué han escogido la mayoría de alumnos como inicio y como final? ¿Qué ocurre con las tres imágenes del medio: hay unanimidad o divergencias en la elección de las escenas?**
- **¿Cuántos personajes aparecen en las cinco imágenes? ¿Sobra o falta alguno?**
- **¿Cuántos escenarios distintos hemos seleccionado?**
- **Una persona que no conoce la historia, ¿podría entenderla al observar las cinco imágenes? Entre todos seleccionamos las cinco escenas que mejor definen la historia.**



CAMBIAR EL PUNTO DE VISTA
Fotografía / Psicología

Recomendamos

leer sobre los distintos puntos de vista en la fotografía o en su versión más interactiva

PARA SECUNDARIA

Los alumnos narran la misma escena desde distintos puntos de vista para entender cómo todo punto de vista corresponde a una intención distinta.

- En grupos, los alumnos escogen un personaje con un punto de vista particular desde el que observan un mismo espacio, su propio instituto. El personaje puede ser un alumno nuevo, el conserje, el director, un pájaro... Mantienen el personaje en secreto.

- Cada grupo realiza cinco fotografías que representen el punto de vista de su personaje. Los alumnos han de analizar cómo es el personaje, cómo percibe las cosas y su forma de moverse en el espacio:
 - ¿Qué altura tiene?
 - ¿Qué espacios frecuenta más?
 - ¿Qué objetos le rodean?
 - ¿En qué escalafón de la jerarquía de la escuela se encuentra?
 - ¿Rompe la jerarquía o la obedece a rajatabla?...

- Al presentarlos en clase, el resto de alumnos adivina de qué personaje se trata y el grupo argumenta el porqué de sus tomas.

- Los alumnos pueden describir el punto de vista del personaje con un texto que acompañe a las imágenes. De nuevo, es importante no sólo lo que dice sino cómo lo dice: ¿cómo habla? ¿con qué vocabulario? ¿qué expresiones usa?, etc.

Preguntas clave

- **¿Cuál es la altura del personaje escogido? ¿Qué espacios frecuenta? ¿Qué relación tiene con los otros personajes del espacio que aparecen en la fotografía? ¿A qué distancia se mantiene de los otros personajes? ¿Qué papel juega en ese espacio? ¿Qué visión tiene de la vida?**

4.3 *El Descendimiento* Roger van der Weyden

Para convertirse en pintor en el siglo XV, un niño entre los siete y los quince años entraba como aprendiz en el taller de un maestro, y trabajaba allí durante al menos cinco años. ¿Por qué Roger van der Weyden se convirtió en aprendiz del maestro Robert Campin a los veintiocho años? No lo sabemos con certeza, pero sí que compensa con creces su comienzo tardío, pues al cabo de los cinco años reglamentarios sale ya como “maestro”, y en poco tiempo obtiene fama a nivel internacional y encargos de algunos de los hombres más poderosos del momento, como el duque de Borgoña, Felipe el Bueno, o su canciller Nicolás Rolin, y se cree que hasta la poderosa familia Medici de Florencia.



Roger van der Weyden, *El Descendimiento*
Óleo sobre tabla, 220 x 262 cm, h. 1435

El artista nació y vivió en la parte francesa de Flandes, la actual Bélgica, y su apellido era “de la Pasture”. Lo flamenquiza cambiándolo a “Van der Weyden” cuando se convierte en ciudadano y pintor oficial de Bruselas. Como era común en el Renacimiento nórdico, ninguna de sus obras están firmadas, y *El Descendimiento* es la primera pieza documentada y atribuida al pintor que ayudó a relacionar otras obras con el artista a partir de la comparación de estilo.

El retablo fue encargado por la cofradía de ballesteros de Lovaina, y el pintor lo señaló incluyendo unas ballestas pequeñas dentro de la tracería de las esquinas superiores. Que el encargo fue importante lo demuestra el gran tamaño del retablo, así como la cantidad de oro usado en el fondo y la pureza del lapislázuli empleado en el manto de la Virgen. La obra fue apreciada de inmediato, pues la copiaron para otro retablo a los pocos años de que la colgaran en la capilla.

El pintor coloca a las diez figuras, el cadáver de Cristo rodeado por el resto de personajes, en un espacio plano y cerrado. ¿Por qué no pintó ningún paisaje, ningún objeto o personaje aparte de los imprescindibles como hizo en otros cuadros? Impide que la mirada del espectador se desvíe hacia otros detalles o el horizonte, y eleva así la intensidad emocional con una proximidad casi dolorosa al evento. Las figuras son casi de tamaño natural, y parecen esculturas que han cobrado vida gracias a los colores intensos de sus ropajes.

La Virgen, mediante su desmayo, conecta su cuerpo con el de su hijo. Aparece en la misma posición que él y con una palidez similar, sostenida también por dos figuras, demostrando que sintió en su corazón las mismas heridas que Cristo sufrió en su cuerpo. A través de su compasión, la Virgen facilita la redención humana. Este era uno de los temas favoritos de la literatura mística desde la Edad Media y con el que Van der Weyden debía estar familiarizado. En el Flandes del siglo XV predominaba un movimiento religioso, la *devotio moderna*, que proponía imitar a Cristo. El retablo exalta la identificación del creyente con el dolor de Cristo y la Virgen, y facilita la respuesta compasiva del espectador.

Diálogo con la obra

Esta obra es una de las más visitadas del Museo y cuelga en una sala más bien pequeña. Si hay mucha gente, proponemos observarla en silencio para captar su tamaño, textura y color, pero sobre todo para sentirla. Una vez de vuelta en el aula y ante una reproducción inmejorable de Google Earth, podremos dialogar y trabajar sobre *El Descendimiento* con más tiempo y tranquilidad.

PREGUNTAS CLAVE

¿Qué ocurre en esta escena? ¿Conocéis la historia?

Seguramente la mayoría de los alumnos reconocerán a Jesucristo y afirmarán que lo están bajando de la cruz, pues su cuerpo lívido con heridas ensangrentadas indica que ya ha muerto crucificado. Aunque la cruz no aparezca entera, ayuda a situar la escena.

¿Quiénes son los personajes? ¿Qué relación hay entre ellos?

La proximidad entre los personajes y su dolor los convierte en allegados del crucificado, ya sean familiares, discípulos o amigos. Los alumnos percibirán distintas intensidades de dolor, y esto será una clave para ilustrar cuán cercana era su relación con Jesús.

La persona de azul ha llegado a desmayarse de tanto sufrir y la mayoría dirá que es la madre de Jesús. Tal vez su tez lívida haga pensar a alguien que ha muerto de dolor. Los alumnos pueden fijarse en que la posición de los cuerpos de Jesús y María es similar, y en lo cerca que se encuentran sus manos, a punto de tocarse en su languidez.

Los demás personajes parecen discípulos y amigos, y será difícil que reconozcan a quién representan en particular. Alguien podría distinguir a María Magdalena en la mujer cercana a los pies de Cristo por su vestido más escotado y elegante, y la trenza pelirroja que sobresale de su tocado.

La figura subida a la escalera se desmarca del resto del grupo por su posición más elevada y el color claro de su ropa. Para algunos será alguien cuyo oficio es descolgar a los muertos de la cruz y por ello lleva los clavos en la mano. Para otros podría incluso ser un ángel por el color azul claro empleado y el tejido blanco que vuela detrás de él desafiando la ley de la gravedad, además de por su posición situada por encima del resto; el cuadro estaría mostrando cómo Jesús, a través de su muerte, une el mundo humano con el divino.

¿En qué lugar sucede la escena?

Todos coincidirán en lo angosto y plano del espacio. El dorado puede ser interpretado como algo “sagrado”, pues marca un lugar fuera del tiempo y espacio. El cráneo y hueso en el suelo pueden recordar a una tumba donde ya hay otros cuerpos enterrados. Para algunos, el lugar puede ser una cámara secreta para los muertos, una cripta en la que enterrar a Jesucristo de forma digna.

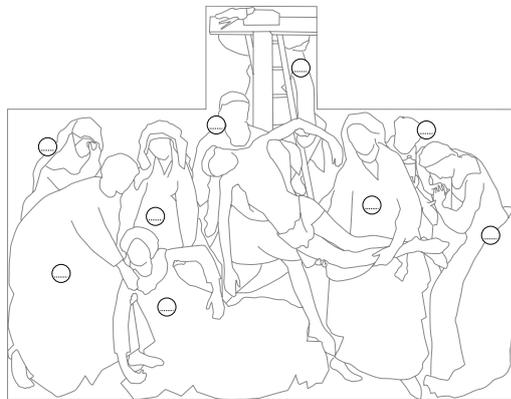
Actividades en la sala

GRADOS DE DOLOR

PARA PRIMARIA Y SECUNDARIA

Los alumnos identifican en los personajes las distintas intensidades de dolor marcadas por la expresión del rostro y los gestos del cuerpo.

- Damos a cada dos alumnos un esquema de la pintura .



- Los alumnos ordenan a los personajes por la intensidad de su dolor de mayor a menor. Pueden usar los números del 1 al 9 (1 es el máximo, 9 el mínimo) para valorarlo. No se tiene en cuenta a Cristo por estar muerto.

- Luego se pone en común la lista. La idea no es crear una “numeración correcta”, sino observar cómo los recursos del artista consiguen captar diferencias sutiles en la expresión del sentimiento.

- Los alumnos de secundaria, además, pueden buscar sinónimos de tristeza y dolor para definir las sutiles diferencias existentes también en el lenguaje. Algunos sinónimos pueden ser: desesperación, desfallecimiento, angustia, desolación, desconsuelo, aflicción, tristeza, pena, lástima, compasión, conmiseración...

Preguntas clave

- **¿Qué partes del rostro son claves para expresar la tristeza? Fijémonos en los ojos, labios y arrugas.**
- **¿Cómo vemos el dolor en los gestos de las manos, brazos, cuellos y espaldas de los personajes?**

Un tema para profundizar: leer las emociones

A lo largo de los siglos, el ser humano ha mantenido las mismas emociones, entre ellas las cuatro básicas: amor, miedo, ira y tristeza. “Emoción” proviene de “mover”, y ciertamente, cuando una oleada de sentimiento embarga a la persona, la sensación que tiene es la de ser desplazada de su centro. Entonces la emoción se expresa hasta en el rostro y el cuerpo de la persona. El psicólogo y experto en emociones Paul Ekman ha comprobado que las expresiones faciales características de cada emoción son reconocibles a nivel universal en un lapso de tiempo brevísimo. Sostiene la hipótesis de que durante el curso de la evolución humana era útil tener un código emocional que los demás entendieran de forma automática y rápida. Por ejemplo, captar el enfado de alguien ayuda a los demás a alejarse, la expresión del miedo advierte del peligro y la tristeza puede conectar a los demás con la empatía y el deseo de ayudar.

En el arte, la representación de las emociones a través del rostro y los gestos de los personajes ayuda a explicar la historia. Pero además, puede implicar emocionalmente al espectador, pues las emociones son contagiosas. En la Edad Media y el Renacimiento, numerosas imágenes religiosas expresaban sufrimiento, ya fuese la pasión de Cristo, el dolor de la Virgen o el martirio de santos. La función de estas pinturas era conmover al espectador. Este no se limitaba a mirar, sino a participar conectando su pasión con la del cuadro. Aún hoy en día, una pintura de hace 600 años puede emocionar a una persona hasta el punto de hacerle verter lágrimas.

PINTURAS Y LÁGRIMAS

“...mi padre estaba muriéndose, lentamente pero de forma inexorable... Mientras él todavía vivía, pero iba apagándose, un día fui al Art Institute de Chicago... y entré en la sala de pinturas del siglo XV. Allí estaba la Virgen llorosa de Dieric Bouts, sus ojos hinchados y rojos con todos los dolorosos detalles del duro realismo de los pintores nórdicos, con lágrimas que resbalaban por sus mejillas. Comencé a sollozar de forma incontrolable. Y no pude parar.

Más tarde me di cuenta de lo que había ocurrido. Se había formado una especie de bucle de retroalimentación, un circuito visceral-emocional se había completado, y al igual que un espejo, el cuadro y yo estábamos llorando. Había sentido aquel cuadro de una forma en la que nunca antes hubiera pensado y, en aquel momento, la función de las obras de arte cambió de un modo dramático para mí. Mi formación en la escuela de arte siempre trató de enseñarme

a reaccionar ante las obras de arte de un modo intelectual, perceptivo o cultural; en otras palabras, como observador, no como participante... Desde luego, ino implicaba que un fluido corporal pudiese brotar de mis ojos de un modo incontrolable!”

Bill Viola conversando con Hans Belting en *Bill Viola: Las Pasiones (cat.exp.)*, Madrid, Fundación “la Caixa”, 2004, p. 161.



Roger van der Weyden, *La Piedad*, detalle, h. 1450, MNP.



Taller de Dieric Bouts, *Mater Dolorosa*, 1480-1500, Óleo sobre tabla, 38,7 x 30,3 cm; Chester D. Tripp Fund, Chester D. Tripp Endowment; 1986.998, The Art Institute of Chicago. Fotografía © The Art Institute of Chicago.



Bill Viola, *Dolorosa*, 2000. Díptico de vídeo en color sobre dos pantallas planas LCD unidas por una bisagra, 40,6 x 62,2 x 14,6 cm. Intérpretes: Natasha Basley, Shishir Kurup.

EMOCIÓN Y MÚSICA

Los neurólogos han conseguido corroborar lo que el espíritu humano sabe desde tiempos ancestrales: música, emoción y memoria están interconectados. Los TAC mostraron lo que ocurre en una zona específica de nuestro cerebro llamada cortex prefrontal.

Todos tenemos la experiencia de escuchar una melodía y sentir cómo nos embarga la emoción; es más, a veces escogemos un

tipo de música que puede cambiar nuestro estado de ánimo. Los directores de cine y compositores de bandas sonoras saben cómo usar la música para predisponer al espectador a sentir miedo, ansiedad, alegría o serenidad. Para quien haya visto *Psicosis* o *Tiburón*, es imposible dejar de asociar la melodía que antecede los ataques letales del asesino o la bestia con el miedo.

También la música religiosa ha intentado promover la devoción del creyente a través de las emociones. A partir de un himno sobre la pasión de la Virgen escrito durante el siglo XIII, el *Stabat Mater*, muchos músicos desde la Edad Media hasta la actualidad han buscado expresar el dolor del que habla el texto a través de la melodía.



ACTIVIDADES EN EL AULA

RECONOCER LA EMOCIÓN PARA IMAGINAR UNA HISTORIA

Arte / Psicología

PARA PRIMARIA

Los alumnos descifran emociones a partir de la expresión del rostro humano y la gestualidad del cuerpo, y usan la emoción para crear una historia.

- Los alumnos observan fragmentos de pinturas con personajes emocionados e intentan adivinar el sentimiento que los embarga. Recomendamos usar los fragmentos que mostramos como ejemplos o utilizar otros similares.
- A partir del fragmento, los alumnos imaginan la escena que sucede en el resto del cuadro:
 - pueden pegar una copia del fragmento en una hoja y dibujar alrededor la escena que imaginan;
 - pueden escribir una historia alrededor del fragmento;
 - pueden crear entre varios un guión teatral y adoptar los papeles de los personajes que representan la historia.
- Al final mostramos las pinturas de las cuales sólo habíamos visto un fragmento, y damos el título y la información de lo que acontece en la obra.

Preguntas clave

- ¿Qué emoción siente/n el/los personaje/s? ¿Cómo nos imaginamos el cuadro del que sale este fragmento? ¿Qué historia cuenta?

Después de ver el cuadro completo:

- ¿Hay alguna relación entre nuestra historia imaginada y la pintura completa?



Francisco Ribalta, *Cristo abrazando a San Bernardo*, detalle, h. 1626, MNP.



Diego Velázquez, *La fragua de Vulcano*, detalle, 1630, MNP.



Pedro Pablo Rubens y Frans Snyders, *Filopómenes descubierto*, detalle, 1609-10, MNP.



Francisco Pradilla, *Juana la Loca*, detalle, 1877, MNP.

También podemos hacer esta actividad con otras muchas obras del Museo.



RECONOCER LA EMOCIÓN
Música / Psicología / Inglés

Recomendamos, para la primera parte de la actividad,

- escuchar el primer movimiento del *Stabat Mater* de Pergolesi (*Lacrimosa*, dura unos 4:30 min.).
- En Internet está la siguiente versión:
 - mirar algunas de las obras creadas por Bill Viola para *Las pasiones*.

Recomendamos, para la segunda parte de la actividad,

- leer la entrevista entre Eduardo Punset y Paul Ekman, catedrático de psicología y experto en las emociones básicas. Argumenta por qué las emociones son universales y es importante saber reconocerlas.
- experimentar con el test propuesto por Paul Ekman y accesible en Internet para descifrar la emoción a través de la expresión facial.

PARA SECUNDARIA

La actividad tiene dos partes que no son consecutivas ni dependientes la una de la otra. La primera parte consiste en experimentar la capacidad de emocionar inherente a la música, y reconocer qué emociones suscitan registros musicales distintos. La segunda parte ayuda a entender cómo se expresan las emociones a través del rostro humano y se captan de forma universal.

Parte 1

- Escuchamos el *Stabat Mater* de Pergolesi junto a la proyección de *El Descendimiento* de Van der Weyden para vivir la capacidad de emocionar de la pintura. Ayudamos a contextualizar la obra con una introducción parecida a la siguiente: “Estamos en el siglo XV en una iglesia. No hay electricidad, sólo la luz de las velas. La mayoría de los fieles no saben leer, y no hay mucho espacio para estímulos visuales aparte de los retablos de la iglesia. La vida está influida por la religión y la devoción a las figuras santas...”
- Abrimos un diálogo sobre una de las funciones del arte religioso: explicar las historias bíblicas de forma que emocione al espectador y le conmueva con el fin de acrecentar su fe.
- Leemos el texto del *Stabat Mater* y los alumnos buscan equivalencias entre música, pintura y texto.

Stabat Mater

*Stabat Mater dolorosa
Iuxta crucem lacrimosa,
Dum pendebat filius.
Cuius animam gementem
Contristatam et dolentem
Pertransiit gladius.*

La Madre piadosa estaba
junto a la cruz y lloraba
mientras el Hijo pendía.
Cuya alma, triste y llorosa,
traspasada y dolorosa,
fiero cuchillo tenía.

Fragmento del himno religioso del siglo XIII
Traducción de Lope de Vega, *Rimas sacras*, 1614

- Los alumnos buscan para la siguiente sesión piezas musicales que identifiquen con emociones específicas. Analizamos el porqué.

Preguntas clave

- **¿Qué emoción transmite la música? ¿Cómo lo hace? ¿A través de la melodía, el ritmo, los instrumentos y las voces?**
- **¿Cómo usáis la música para activar o desactivar ciertas emociones? ¿Hasta qué punto son objetivas o subjetivas las emociones que percibimos? ¿Todos sentimos lo mismo ante una música determinada? ¿De qué factores depende?**

Parte 2

- Los alumnos leen la entrevista a Paul Ekman en Internet.
- Después pasan el test para descifrar emociones en Internet. Como está en inglés, los alumnos deben primero traducir los nombres de las emociones.
- Abrimos el diálogo.

Preguntas clave

- **¿Qué emociones nos han resultado más fáciles de adivinar y cuáles nos han costado más? ¿Experimentamos en nuestra cotidianeidad la capacidad de leer las emociones de los demás? ¿Podemos dar ejemplos concretos?**
- **¿Por qué es importante saber descifrar las emociones de los demás? ¿Se os ocurren ejemplos en los que se observen, de forma consciente, el lenguaje corporal y facial? (entrevistas de trabajo, juegos de seducción...).**
- **¿Cuáles son las cuatro razones con las que Paul Ekman argumenta la importancia de reconocer las emociones?**

4.4 *David vencedor de Goliath* Caravaggio

Caravaggio rompió convenciones tanto en su tormentosa vida como en sus pinturas dramáticas y contundentes. Colocaba a las figuras en primer plano, y las iluminaba con una luz teatral para aumentar el impacto sobre el espectador. Usaba como modelos a cortesanas, chicos de la calle, prostitutas... para representar a dioses, santas y a la misma Virgen María. Por ello fue odiado, amado y muy imitado por artistas contemporáneos y posteriores.

Michelangelo Merisi nació en Caravaggio, una ciudad al este de Milán de donde toma su nombre. Fue aprendiz de pintor en Lombardía, pero marchó a Roma con 21 años. Gracias a que era la sede papal, la ciudad se había convertido a finales del siglo XVI en un centro artístico irresistible para un joven pintor. Los primeros años fueron duros y Caravaggio vendía sus cuadros en la calle. Su destino cambió en 1595. El cardenal del Monte reconoció el talento del joven y lo alojó en su palacio. Durante los cinco años en que gozó de su mecenazgo, Caravaggio conoció a banqueros, duques y cardenales que se convertirían en clientes. A partir de su primer encargo público, las pinturas de San Mateo para la iglesia de San Luis de los Franceses, su éxito fue rotundo. Caravaggio se convirtió en una celebridad.

Es seguramente en ese momento cuando Caravaggio pintó *David vencedor de Goliath*. El lienzo presenta una escena que no describe la Biblia: David ata los cabellos de Goliath con una cuerda después de haberle decapitado, quizá con la intención de llevar más fácilmente la cabeza como trofeo. El ambiente es oscuro, menos un foco de luz que parece provenir del espacio del espectador. Esta iluminación tan característica de Caravaggio se llamará "tenebrismo". Inunda la escena con emoción y drama para, siguiendo los designios del Concilio de Trento, conseguir conmovir con la imagen el espíritu del espectador. Caravaggio consigue la máxima expresividad con elementos mínimos. Las figuras ocupan todo el espacio y quedan parcialmente escondidas en la oscuridad. David y Goliath



Caravaggio, *David vencedor de Goliath*. Óleo sobre lienzo, 110 x 91 cm, h. 1600

representan la escena de una decapitación, una escena violenta que aparecerá una y otra vez en las pinturas del artista, con composiciones muy distintas entre sí y protagonizadas por otros personajes como Holofernes, San Juan Bautista o Medusa.

La violencia también aparece de forma recurrente en la vida de Caravaggio. No sólo llevaba con él una espada de forma ilegal, sino que la usaba en sus constantes altercados. En 1606 mató a un rival en una pelea y tuvo que huir de la justicia y de Roma.

Su temperamento irascible le traicionó en muchas ocasiones pero, finalmente, su reconocida maestría y sus influyentes amigos consiguieron que fueran perdonados sus delitos. En su última obra, *David con la cabeza de Goliath* (Galleria Borghese, Roma) de 1610, podemos reconocer los rasgos del pintor en la cabeza decapitada, incluidas las cicatrices fruto de un reciente altercado. Murió poco tiempo después a causa de unas fiebres, cuando aún no había cumplido los 39 años.

Diálogo con la obra

Si los alumnos leen el título de la obra relacionarán de inmediato a David con el joven del cuadro y a Goliath con el barbudo del suelo. Si conocen la historia, observarán el cuadro e intentarán encontrar en él los elementos que recuerden de ella. Si la desconocen, les prometemos que se la contaremos al final del diálogo. En cualquier caso, formulamos preguntas que ayuden a observar y analizar todos los elementos de la pintura.

PREGUNTAS CLAVE

¿Quiénes son los personajes? ¿Qué objetos aparecen cortados en primerísimo plano?

Los alumnos reconocerán la diferencia de edad y de tamaño de ambos personajes. Puede ser que alguien use la palabra gigante para explicar el gran tamaño de la mano, la cabeza y los hombros del hombre barbudo.

Sorprenderá la posición de las figuras: un hombre yace en el suelo y tal vez alguien logre adivinar su identidad por la herida en su frente. En cambio, el muchacho apoya su rodilla sobre la espalda del gigante y parece atar una cuerda en su cabello.

También repararán en la diferencia de sus ropas. Para algunos el chico lleva una sábana o trozo de tela, lo que podría significar que es de origen humilde y no tiene otra ropa que ponerse. Otros pueden identificar la tela con una túnica que se vestía en tiempos antiguos. En ambos casos, tal vez algún alumno se fije en las uñas sucias del chico que indican que, ya sea pobre o viva en tiempos remotos, está acostumbrado a andar descalzo. El hombre, en cambio, parece que va vestido como un soldado romano.

En primer plano los alumnos pueden observar una piedra fragmentada por el encuadre. El objeto que aparece a la derecha es más enigmático: tiene forma de gancho y su brillo parece indicar que es de metal. Los alumnos pueden llegar a decir que es la empuñadura de una espada, una percha o hasta el asa de un paraguas.

¿Qué relación hay entre ambos personajes? ¿Qué ocurrió en los momentos anteriores a esta escena?

Parece claro que el joven domina al gigante por la posición de su cuerpo. Su actitud parece tranquila y segura. En cambio, el puño del gigante y su rostro lleno de ¿sorpresa? ¿miedo? ¿ira? pueden indicar que intentó atacar al chico y que, en la pelea, el hombre se hirió o fue herido en la frente.

Tal vez algún alumno muestre curiosidad por la posición de la cabeza del hombre en relación con el cuerpo. Al intentar solucionar la incongruencia, los alumnos pueden llegar a interpretar que el joven ha cortado su cabeza. Si alguien conoce la historia bíblica, podrá relacionar la escena con el desenlace de la batalla entre David y Goliath.

Recomendamos realizar la actividad **Una historia para dos miradas** al finalizar el diálogo (abajo).

¿En qué momento del día sucede la escena? ¿Dónde creéis que están?

La oscuridad de la escena hará deducir a la mayoría que todo ocurre de noche. Puede que sea en un espacio interior y la luz que ilumina a los personajes proceda de una vela situada en el lugar del espectador. Alguien tal vez se fije en un elemento apenas iluminado en la parte superior del cuadro que sobresale por encima de la cintura del muchacho. Si lo relacionan con una roca o un tronco de árbol, la escena transcurriría en un lugar exterior, tal vez en una cueva o un bosque. Otros alumnos podrían discrepar opinando que se trata del pie del gigante.

EXPLICAR LA HISTORIA DAVID Y GOLIATH

Esta historia del Antiguo Testamento ocurrió durante la guerra entre los israelitas y los filisteos. En la batalla decisiva salió de entre las tropas filisteas el soldado Goliath desafiando a que saliera un sólo israelita para batirse en duelo contra él. El ganador conseguiría la victoria para todo su pueblo. Nadie se atrevía a dar el paso pues Goliath era un gigante de casi tres metros y sus vestimentas y armas eran de metal pesado.

David era pastor, un muchacho bien parecido, que justo traía provisiones al campo de batalla. ¡Más de una vez, cuidando su rebaño de ovejas, había ahuyentado a leones y osos! Así que se atrevió a enfrentarse a Goliath aun sin experiencia alguna como soldado. Caminó hacia Goliath con su honda y cinco piedras como única arma. Lanzó la primera piedra e hirió en la frente al gigante, que cayó de bruces al suelo. David corrió hacia Goliath,

tomo la espada de este y lo decapitó. Más tarde, David se convertiría en rey de Israel.

(Libro I de Samuel, capítulo 17)

Relación con otras obras del Museo

NICOLAS POUSSIN, *EL TRIUNFO DE DAVID*, h. 1630 *En la sala 3*

El artista francés también muestra la misma escena que Caravaggio, pero con recursos muy distintos.

En la siguiente actividad proponemos comparar ambas pinturas.



Nicolas Poussin,
El triunfo de David,
h. 1630, MNP.

Actividad en la sala

UNA HISTORIA PARA DOS MIRADAS

PARA PRIMARIA Y SECUNDARIA

• Delante de la obra de Poussin, los alumnos comparan las dos pinturas para resaltar aún más la contundente síntesis de la obra de Caravaggio.

🔍 Preguntas clave

- ¿Qué añade Poussin en su cuadro? Enumeremos personajes, objetos, detalles arquitectónicos, paisaje... Como contraste, y sólo con ayuda de nuestra memoria, ¿cuántos elementos aparecen en el cuadro de Caravaggio?
- Comparemos al Goliath de Caravaggio con el de Poussin, ¿cuál nos parece más temible?
- ¿Por qué la pintura de Caravaggio nos impacta más?

Un tema para profundizar: encuadrar el cuadro

¿Por qué las pinturas son casi todas rectangulares? Hasta el término “cuadro” indica este formato. Como forma dominante parece tan natural que olvidamos su artificialidad, ya que no corresponde ni a una necesidad física ni a la visión humana. Es la herencia de la perspectiva clásica desarrollada en el Renacimiento: el artista mira el mundo a través de una ventana y proyecta e inscribe su imagen dentro del límite del marco.

Pero otras épocas y otras culturas no consideran las líneas verticales y horizontales como límites. En la Edad Media, los retablos asumían las formas en arco de la arquitectura románica o gótica. Y la pintura china no considera la forma rectangular del papel como un marco que debe llenarse, sino que trazos y formas flotan de forma sinuosa y orgánica sin miedo a dejar espacios en blanco. También algunos pintores occidentales han roto la tradición en ocasiones en aras de la experimentación.



La creación de Adán y El Pecado Original.
Pinturas murales de la ermita de Santa Cruz de Maderuelo (Segovia), h. 1125, MNP.



François Boucher,
Pan y Siringa,
1760-65, MNP.

DEL HORIZONTE A LA SONRISA DE UN ROSTRO: LOS PLANOS NARRATIVOS

Toda imagen está circunscrita a una frontera. El marco alrededor de una pintura subraya los límites de forma decorativa, pero también una hoja, un lienzo o una tabla desnuda mantienen el encuadre. Si recortamos un rectángulo dentro de la imagen, estaremos reencuadrando y descubriendo una imagen nueva con una lectura distinta.

En la pintura con perspectiva se definen los espacios en los que aparecen figuras y objetos en planos. Un primer plano muestra las figuras cercanas al marco del rectángulo,

un segundo plano indica más lejanía. La fotografía y el cine han definido cada uno de los encuadres en base a la figura humana: plano general, americano, plano detalle... Son unos códigos pautados, pero dentro de una imagen tridimensional hay una infinidad de planos posibles, desde un paisaje que se extiende hacia el horizonte hasta la sonrisa de unos labios.

Cuanto más amplio y profundo sea el espacio representado, cuanto más pequeñas parezcan las personas en relación con su

entorno, más información recibimos del lugar, la acción, la atmósfera y la época. En cambio, cuanto más se reduce el campo de visión, cuanto más parece acercarse a los personajes y los objetos el espectador, más se acentúa la expresividad de la escena. En el primer plano de un rostro retratado adivinamos cada arruga, cada particularidad de la fisonomía y también el más mínimo gesto de emoción. La imagen nos acerca tanto al personaje que este parece compartir un espacio de intimidad con el espectador.



El Bosco,
El jardín de las delicias,
h. 1500-10,
MNP.



El Bosco, *El jardín de las delicias*, detalles, h. 1500-10, MNP.

 **Recomendamos** que los alumnos de secundaria investiguen los efectos de los planos en el lenguaje cinematográfico.

ACTIVIDAD EN EL AULA REENCUADRAR CON EL ZOOM

Reencuadramos una pintura en planos cada vez más cortos para mostrar las diferencias entre un plano largo y un plano corto.

PARA PRIMARIA Lengua / Arte

- Usamos el zoom de Google Earth para contemplar *El jardín de las delicias* de El Bosco.
- Los alumnos observan todo el retablo con ambos laterales incluidos. Brevemente describen lo que ven, sin entrar en detalles.
- Con ayuda del zoom nos acercamos a uno de los laterales y escogemos una escena en la que aparezcan dos o más figuras interactuando. Los alumnos describen sólo lo que ven en el encuadre. Ponen un título a la nueva escena.
- Nos acercamos aún más para seleccionar una escena en la que aparezca sólo una figura o un objeto. Los alumnos describen lo que ven y ponen un título.
- El zoom está al máximo, y aumenta un detalle pequeñísimo del cuadro, de tal forma que ya no se reconozca el motivo, sino es por las manchas de colores. Los alumnos describen lo que ven y le ponen un título a este nuevo “cuadro abstracto”.

Preguntas clave

Comparar toda la imagen con el detalle de un grupo de figuras:

- ¿Cuál es la diferencia entre ver toda la imagen y ver un reencuadre con un sólo grupo de figuras? ¿Qué información hemos perdido en la segunda imagen? (El lugar, el momento del día...) ¿Qué información ganamos? (Es más fácil explicar la historia entre los personajes, se ven mejor las acciones entre las personas, quiénes son y qué hacen) ¿Qué título pondríais a este nuevo cuadro?

Comparar el detalle de un grupo de figuras con el de una sola figura o un objeto:

- ¿Qué expresa el nuevo encuadre? ¿Qué información nos da? ¿Viendo este detalle, nos podemos imaginar lo que ocurre fuera del marco? ¿Cómo sucede: a través de la mirada del personaje que se dirige fuera del cuadro, o aparece un fragmento de otra figura u objeto...? ¿Qué título pondríais a este nuevo cuadro?

Comparar el detalle de una figura u objeto con una parte tan pequeña que ya no podemos identificarla:

- ¿En qué momento dejamos de ver los motivos de la imagen? ¿Podemos apreciarla? ¿Qué clase de título le podríamos poner?

PARA SECUNDARIA Lengua / Arte / Cine

- Usamos el zoom de Google Earth para contemplar *El jardín de las delicias* de El Bosco. Recomendamos centrarse en la tabla central.
- Desarrollamos la actividad del mismo modo que los alumnos de primaria, pero reencuadrando imágenes en la tabla central. Los alumnos escriben de forma individual un título para cada reencuadre y los mantienen en secreto hasta el final.
- Después de poner en común los resultados, los alumnos buscan información sobre los distintos planos que se usan en el cine.

Preguntas clave

- ¿Qué sucede cada vez que el zoom se enfoca en un detalle más pequeño? ¿Qué información perdemos con cada nuevo encuadre? ¿Qué ganamos? Expresividad, interacción emocional... ¿Los títulos que hemos puesto expresan las diferencias entre los encuadres? (cada vez menos información y más expresión).
- ¿En qué momento ya no vemos ningún motivo en la imagen? ¿Podemos apreciarla? ¿Qué clase de título hemos puesto?
- ¿Cómo usa el cine los distintos planos para narrar una historia? ¿Cómo se denominan los planos y qué función narrativa tiene cada uno?

4.5 *Las tres Gracias* Pedro Pablo Rubens

Nadie logró aunar como Rubens arte, cultura, éxito y dinero. Aunque influyó en gran medida en la escuela barroca flamenca gracias a sus muchos seguidores, no tuvo parangón en cuanto a la exuberancia y vitalidad que mostró en su vida y obra.

De niño aprendió retórica, gramática, latín y griego. Con trece años entra como paje al servicio de una condesa, y con catorce es aprendiz en el taller de un pintor. Viaja a Italia para conocer el arte clásico y renacentista, y consigue trabajar para una de las casas más nobles y ricas. A partir de ahora, no solo será el pintor más deseado de las cortes europeas sino que comenzará una carrera política imparables e internacional: realiza servicios diplomáticos para los archiduques de Flandes, la actual Bélgica, durante los cuales viaja frecuentemente a España, Inglaterra y Francia.

En España realizó obras para la corte de Felipe III a principios del siglo XVII. Cuando su hijo y sucesor en el trono, Felipe IV, le llama a Madrid en 1628, el pintor crea en ocho meses unos cuarenta cuadros y varias copias de las obras de Tiziano. Su actividad febril y su maestría causan admiración. Se convierte en el pintor favorito del rey: no sólo le encarga varias obras durante la siguiente década, también es el primero que, al morir Rubens, accede a su colección privada para comprar las mejores pinturas, entre ellas *Las tres Gracias*. Así llega al Museo del Prado la mayor y más importante colección del pintor flamenco.

Sus cuadros muestran con igual entusiasmo escenas bíblicas y mitológicas, y retratos a reyes y nobles. Pero, ¡qué diferencia con la belleza austera y contenida del Barroco español! Percibimos en sus pinceladas sueltas y sus grandes lienzos, en sus composiciones llenas de movimiento y grandilocuencia, una apreciación por la vida y la capacidad de gozar. Espíritu y carne se unen en un equilibrio difícil de encontrar en otros artistas.



Pedro Pablo Rubens, *Las tres Gracias*.
Óleo sobre tabla, 221 x 181 cm, h. 1635

Las tres Gracias es un buen ejemplo de ello. Aunque Rubens sigue la tradición clásica de mostrar a sus figuras desnudas y abrazadas, ocupan con su rotunda vitalidad todo el encuadre sin casi dejar espacio entre el espectador y ellas. En el siglo XVIII el cuadro estuvo a punto de ser destruido pues su desnudez resultaba demasiado descarada. Por suerte quedó relegada a una sala reservada sólo para desnudos, y a partir de 1838 volvió a ser expuesta dentro de la colección general del Museo.

Diálogo con la obra

Si los alumnos leen la cartela lo más probable es que desconozcan quiénes son las Gracias. Reservamos la explicación hasta el final del diálogo para que los alumnos observen primero y después lo relacionen con el mito. Tal vez nos sorprenda que a los alumnos no les choque el tipo de belleza de las tres figuras, pues podrían captar sus proporciones armoniosas aunque no coincidan con el ideal de belleza actual.

PREGUNTAS CLAVE

¿Qué hacen los tres personajes? ¿Qué relación hay entre ellos?

Su disposición en círculo y la sensación de movimiento recuerdan a un baile. Pero por su desnudez, tal vez algún alumno piense que se visten o desnudan mutuamente. La fuente de agua a la derecha puede indicar que se van o acaban de bañar. La tela diáfana que comparten puede llegar a convertirse en una toalla o la última pieza de ropa de la que se desprenden.

La relación es cercana, más aún considerando su desnudez. Unos dirán que son hermanas o amigas íntimas y hasta puede haber un juego erótico sugerido por las miradas y el abrazo. En cambio, otros pueden deducir tensión por la fuerza con la que la mano del personaje central aprieta el brazo de la mujer a la izquierda.

¿Qué elementos aparecen? ¿En qué lugar ocurre la escena?

Ayudará a los alumnos enumerar todos los elementos siguiendo un orden. A la derecha vemos una fuente dorada con un cupido sosteniendo un cuerno del que mana el agua. Podemos preguntar a qué asocian la fuente, tal vez sea la fuente de la eterna juventud, del amor, de la fertilidad o la felicidad. Por encima se vislumbra un techo rocoso y una guirnalda de rosas. Tal vez estos elementos les hagan pensar que es una especie de casa-cueva o un jardín. En cambio, el paisaje a la izquierda se aleja hasta el infinito. Algún alumno puede decir que al fondo se ve el mar por el color azul de la perspectiva aérea. Los ciervos pastan tranquilamente cerca de las personas sin mostrar miedo. A la izquierda cuelgan vestidos de un árbol.

 **Recomendamos** realizar la actividad **La belleza rubeniana es...** si durante el diálogo aparece de forma espontánea una alusión a la fisonomía o aspecto de las figuras.

¿Con qué palabra podríamos definir el ambiente del cuadro? ¿Cómo es la luz? ¿Quiénes son las tres mujeres?

Los elementos observados remiten a un lugar bucólico, paradisíaco, mágico, mítico... Invitamos a los alumnos a responder con una sola palabra a la primera pregunta. Cuantos más sinónimos encuentren los alumnos, más matizada y compleja aparecerá la definición del ambiente. Tal vez alguien diga "mitológico". Si es así podemos preguntar si alguien sabe a qué mito puede referirse el cuadro. Si no ha aparecido ninguna alusión a la luz de forma espontánea, formulamos la pregunta sobre ella. La luz parece emanar de los cuerpos y la luminosidad de la piel refuerza la apariencia "divina" de las mujeres. Tal vez algún alumno hable de diosas o ninfas, o directamente conecte la obra con la diosa del amor. Es un buen momento para poner la guinda al diálogo descifrando la identidad de las tres Gracias.

EXPLICAR LA HISTORIA *LAS TRES GRACIAS*

Contaban los antiguos poetas griegos que del matrimonio entre Zeus y Eurínome, hija del Océano, nacieron las tres Gracias. Como seres divinos tenían derecho a vivir en el Olimpo junto a las musas, desde donde

protegían a los filósofos. También servían a la diosa del amor Venus con su belleza, encanto y alegría. En el cuadro aparecen otros detalles relacionados con Venus: el niño de la fuente es Cupido, el travieso

dios del amor. Las rosas son las flores y los ciervos los animales asociados al amor. El agua de la fuente nos habla de fertilidad y el cuerno del que mana es el de la abundancia.

Actividad en la sala

LA BELLEZA RUBENIANA ES...

PARA PRIMARIA Y SECUNDARIA

Si durante el diálogo los alumnos no han discutido sobre el aspecto rotundo de las figuras, proponemos esta actividad al final para hablar del ideal de belleza de Rubens.

La actividad debe ser ágil para que los alumnos lancen sus palabras sin censurarlas. A lo largo de las respuestas, es importante no dar señales de juicio, pues no se trata de responder de forma correcta, sino de abrir al máximo el abanico de posibles palabras.

- Los alumnos dicen de uno en uno la primera palabra que les venga a la mente en relación con el aspecto y la actitud

de las tres mujeres. Pueden ser adjetivos (luminosas, grandes, blancas, exuberantes...) o nombres (movimiento, dulzura, vitalidad...).

- Formulamos una definición global a partir de todas las palabras encontradas y relacionamos el ideal de belleza con la cultura en la que se origina.

Preguntas clave

- **¿Hay correspondencias entre el aspecto físico de las mujeres y su actitud?**
- **Si entendemos que las mujeres representan el ideal de belleza de la época de Rubens, ¿qué nos dice de la sociedad flamenca del siglo XVII? ¿Qué valores importan a esa sociedad?**

Relación con otras obras del Museo



Hans Baldung Grien, *La Armonía o Las tres Gracias*, h. 1541-44, MNP.

HANS BALDUNG GRIEN, LA ARMONÍA O LAS TRES GRACIAS, h. 1541-44 *En la sala 55b*

La pintura se encuentra en la planta baja, en la sala dedicada a la pintura alemana, así que conviene observarla brevemente durante el momento de la visita en el que pasen por esa zona (por ejemplo, después de Fra Angelico).

Si aún no han visto la pintura de Rubens, los alumnos observan sólo la apariencia física y las proporciones del cuerpo de la figura central. Como la sala es pequeña sugerimos obviar esta parte si está llena.



Pedro Pablo Rubens, *El jardín del amor*, h. 1633, MNP.

PEDRO PABLO RUBENS, EL JARDÍN DEL AMOR, h. 1633 *En la sala 10*

¿Reconocen los alumnos la fisonomía de la mujer de Rubens en esta alegoría del matrimonio? ¿A cuál de las tres gracias se parece más?

Rubens recreó los rasgos de su esposa Hélène Fourment en las figuras femeninas de sus cuadros. El pintor había enviudado y tenía cincuenta y tres años cuando volvió a casarse con la bella joven de dieciséis años. Ella fue una fuente de inspiración durante la última década de su vida.

También podemos reconocerla en otros cuadros en la misma sala de *Las tres Gracias*, como *El juicio de París* y *Andrómeda liberada por Perseo*.

Un tema para profundizar: pasión por la mitología

En la antigua Grecia, las esculturas y pinturas que narraban historias eran las más importantes, pues así se acercaban a las artes consideradas como más elevadas, la Poesía y la Retórica. Durante el Renacimiento, Leon Battista Alberti recoge esta idea en su libro *De pintura*: “la relevancia de un cuadro no se mide por su tamaño, sino por lo que cuenta, por su historia.” Las historias no podían ser cotidianas e insignificantes, sino ejemplares e importantes. Debían contar las vidas y acciones de seres superiores que afrontaban pruebas heroicas y mandatos divinos. Estas escenas mitológicas sucedían en tiempos distantes y su misión era dejar a los espectadores boquiabiertos con admiración.

Durante el Renacimiento y el Barroco, un pintor culto sabía griego y latín y podía leer a los poetas y narradores grecolatinos. Los mitos narrados por Homero, Sófocles, Ovidio

y Virgilio, entre tantos otros, fueron fuente de inspiración a lo largo de los siglos. La narración de estas historias ha influenciado tanto al arte occidental que aún hoy la primera pregunta que nos hacemos ante un cuadro es “¿Qué significa?” o lo que es lo mismo, “¿Qué historia nos cuenta?”.

A lo largo de los siglos estas historias se han mantenido vigentes. Los padres de la psicología usaron la mitología para formular algunas de sus teorías. Sigmund Freud bautizó los complejos incestuosos con los personajes de Electra y Edipo, y Carl Gustav Jung transformó a los dioses y diosas griegos en arquetipos de la psique. Si los mitos nos conmueven aún hoy en día, es por su capacidad de poner en clave de historia la complejidad del alma humana.

DIOSES DE CARNE Y HUESO

La esposa de Rubens se transforma en diosa, santa o personaje alegórico en las pinturas de su marido. Tal vez no parezca realista que una diosa griega tenga una tez blanca, ojos azules y cabellera rubia, pero así es como logra

encarnar una belleza plausible para el espectador contemporáneo del cuadro. Otros pintores barrocos tomaban como modelos para sus dioses y diosas a personas de su entorno: en el *Triunfo de Baco* de Velázquez los borrachos parecen

sacados de una taberna madrileña del siglo XVII... ¡y lo están! Al no idealizar a los personajes, los aproxima al público de su época y la escena parece más inmediata y auténtica.



ACTIVIDAD EN EL AULA

IMAGINAR UN TEXTO: DE LA LITERATURA A LA PINTURA

Lengua / Literatura / Plástica

Recomendamos, para primaria,

leer el nacimiento de Jesús y la adoración de los magos en la Biblia

Recomendamos, para secundaria,

leer la leyenda de San Jorge por Santiago (o Jacobo) de la Voragine en *La leyenda dorada* (siglo XIII). En internet se encuentra en (leer sólo San Jorge y el dragon). También se puede conseguir el libro publicado por Alianza Editorial en 2004: Santiago de la Voragine, *La leyenda dorada*.

PARA PRIMARIA Y SECUNDARIA

La actividad propone reflexionar sobre la diferencia entre texto e imagen, y en cómo la misma historia escrita es representada de formas muy distintas por cada artista.

- Los alumnos leen un texto a partir de cual han de crear una imagen que resuma la escena. No se trata tanto de ejecutar una obra plástica acabada, como de idear una composición a través de un boceto.
- Contemplamos las distintas propuestas de los alumnos, y después buscamos en Internet reproducciones de obras de arte que muestren la misma escena para después imprimirlas.
- Colgamos las imágenes de artistas junto a las de los alumnos e iniciamos un diálogo sobre la relación entre literatura y pintura.



Pedro Pablo Rubens, *La adoración de los Magos*, 1609 y 1628, MNP.



Pedro Pablo Rubens, *La lucha de San Jorge y el dragón*, 1607, MNP.

Preguntas clave

Para crear el boceto de la composición:

- ¿Qué personajes incluimos en nuestra escena?
- ¿A qué figuras damos más importancia y a cuáles menos? ¿Cómo plasmaremos en el dibujo la mayor o menor importancia de lo representado? (Primer plano u otros planos en el fondo, tamaño, posición en el encuadre.)
- ¿Qué mostramos del lugar y cómo lo hacemos?
- ¿Qué objetos aparecen y cómo hacemos que cobren importancia?

Para el diálogo delante de los bocetos de los alumnos y las obras de pintores:

- ¿Qué imágenes explican mejor la historia? ¿Qué imágenes nos emocionan más?
- ¿Cuáles son las diferencias entre la historia escrita y su imagen?
 - el lenguaje es lineal y la imagen simultánea.
 - la imagen es visual, mientras que el texto proporciona más información sensorial al describir sonidos, sabores y olores.

4.6 *Las meninas* o *La familia de Felipe IV* Diego Velázquez

Velázquez tenía 24 años cuando retrató por primera vez al rey Felipe IV. El monarca le nombró enseguida pintor de cámara y el pintor ya no abandonó la corte hasta su muerte en 1660.

Durante esos 37 años obtuvo cargos y honores cada vez más importantes hasta llegar a ser nombrado caballero de la Orden de Santiago. Al vivir en palacio el pintor pudo conocer de primera mano muchas obras maestras y trabar amistad con algunos de los pintores más famosos de su época, como Rubens. Fue posiblemente el pintor flamenco quien le propuso viajar a Italia para aprender a dominar aún mejor la perspectiva y aumentar su ya amplia cultura.

Las meninas fue uno de sus últimos cuadros y el más celebrado y copiado a lo largo de los siglos. La escena muestra un momento preciso en la vida palaciega con tal naturalismo que se diría fotográfico. La sala existió: estaba en el Alcázar de Madrid, la residencia habitual de los reyes, pero hoy ya no podemos visitarla porque un incendio destruyó el Alcázar en 1734. En su lugar se levantó el actual Palacio Real.

El espacio del cuadro parece confluir con el espacio real del espectador: la habitación y los personajes pintados son de tamaño proporcional a la sala del Museo y a los espectadores. Además, Velázquez controla con maestría la perspectiva lineal y aérea. Con sus pinceladas rápidas aplicadas en finas capas consigue “pintar el aire” entre los personajes. Cuando en el siglo XIX el escritor Théophile Gautier vio *Las meninas* por primera vez, exclamó asombrado por su apariencia tan real: “Pero ¿dónde está el cuadro?”



Diego Velázquez, *Las meninas* o *La familia de Felipe IV*. Óleo sobre lienzo, 318 x 276 cm, 1656

El cuadro propone además otros significados más ocultos como el del papel del artista. Velázquez se retrata en un momento de observación y reflexión, indicándonos que la actividad del pintor consiste en idear y crear y no es una mera actividad artesana. La cruz de la Orden de Santiago sobre el pecho del pintor habla de la importancia del artista dentro del séquito real. Era un título honorífico que concedía alguna ventaja material, pero expresaba sobre todo el respeto que Felipe IV sentía por Velázquez.

Diálogo con la obra

Muchos alumnos conocerán ya el cuadro por alguna reproducción y les sonará que hay un misterio oculto relacionado con un espejo. Las preguntas ayudan a desvelar paso a paso los distintos niveles de complejidad del cuadro.

PREGUNTAS CLAVE

 **Recomendamos** realizar la actividad **Quién es quién** (página siguiente) antes de empezar el diálogo para dar a los alumnos un tiempo individual de observación en silencio.

¿Reconocemos a algunos de los personajes? ¿Podemos deducir quiénes son parte de la familia real y quiénes sirven en la corte?

Muchos alumnos identificarán el autorretrato del pintor y tal vez reconozcan a la infanta y hasta a los reyes reflejados en el espejo pero, ¿quiénes son las otras figuras? Todos, incluido el pintor, están al servicio de los monarcas. Seguramente sorprenderá a los alumnos la variedad de oficios y rangos dentro de la corte que han desaparecido hoy en día. Aquí, no se trata de comprender al detalle los oficios, ya que es un tema que podrán trabajar con más profundidad en el aula.

El título de *Las meninas*, que el cuadro recibió a partir de 1834, refleja la importancia de los sirvientes en la obra.

¿Qué tema trata esta pintura?

Les invitamos a considerar a qué género pertenece la pintura: es un retrato de la familia real, un autorretrato del pintor y, al mismo tiempo, muestra una escena de la vida en palacio con los sirvientes junto a sus señores.

 **Recomendamos** proponer la actividad **El espacio dentro y fuera del cuadro** (página 42) para aclarar la relación entre el espacio del cuadro y el del espectador.

¿Qué está pintando Velázquez en el lienzo del que sólo vemos parte del bastidor?

Esta pregunta plantea el enigma del cuadro y vale la pena dedicarle más tiempo. Seguramente a los alumnos les pasará como a las personas que han estudiado este cuadro a lo largo de los siglos: formularán varias hipótesis.

Estas son algunas de las más comunes:

- ¿Pinta Velázquez a la infanta Margarita rodeada de dos de sus doncellas, las meninas, que dan título a la obra? Algunos alumnos querrán saber cómo el pintor puede pintar a la infanta y los sirvientes si están dándole la espalda.
- ¿Está retratando el artista a los padres de la niña, los reyes Felipe IV y Mariana de Austria, cuyos bustos se ven reflejados en un espejo en la pared del fondo? Para algunos alumnos el marco del fondo será claramente un espejo, pero tal vez otros argumenten que se trata de una pintura como las que la rodean, sólo que iluminada por un rayo de luz que entra por la derecha, o que simplemente el artista ha querido destacar el retrato de los monarcas iluminándolo.
- ¿O tal vez Velázquez está pintando el propio cuadro de *Las meninas*?

En cualquier caso, ningún historiador ha conseguido encontrar el lienzo que aparece en el cuadro para aclarar el misterio.

Actividades en la sala

QUIÉN ES QUIÉN

PARA PRIMARIA Y SECUNDARIA

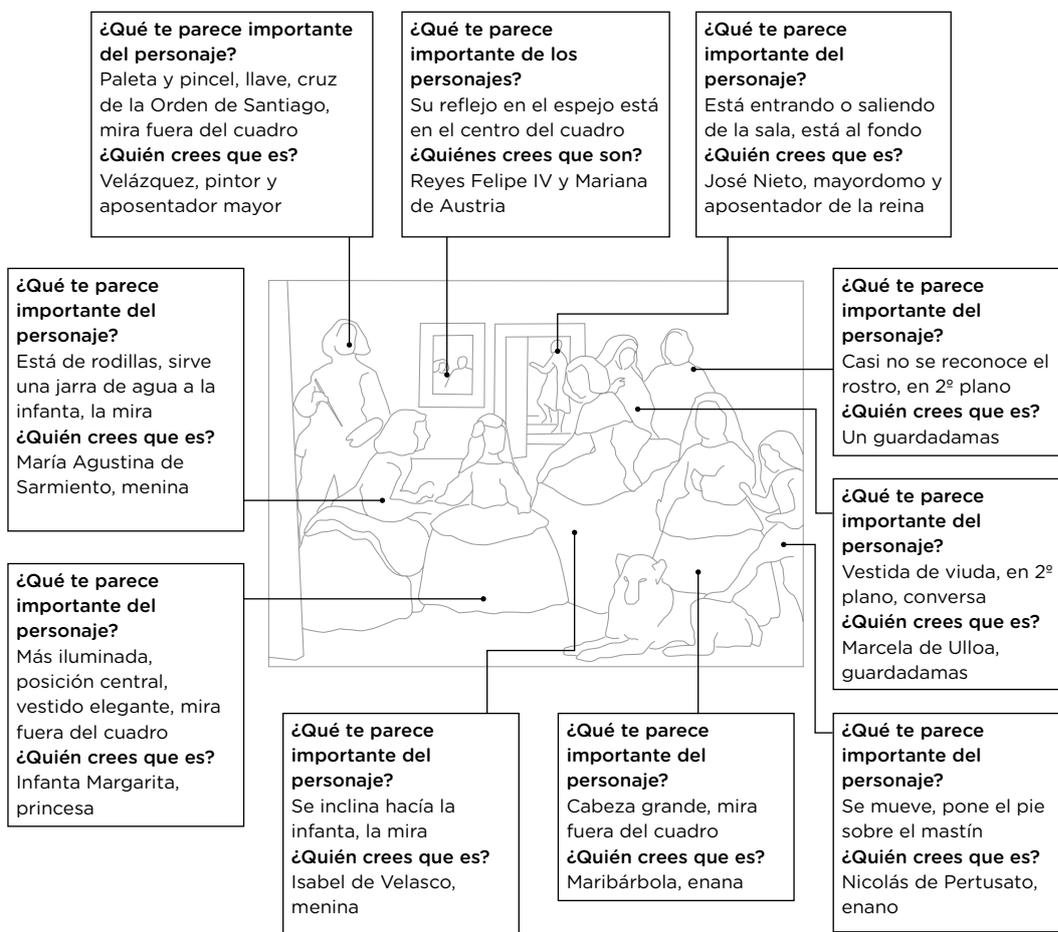
Los alumnos observan a los personajes para deducir su identidad y jerarquía dentro del grupo.

- Cada alumno recibe una copia del esquema con la reproducción de *Las meninas* que se incluye en el anexo .

- Los alumnos observan en silencio cada detalle de los personajes del cuadro y escriben la información siguiendo la pauta del esquema.

- Escriben el nombre o el papel del personaje si lo conocen.

- Iniciamos el diálogo con las primeras preguntas.



¿Qué te parece importante del personaje?
Paleta y pincel, llave, cruz de la Orden de Santiago, mira fuera del cuadro
¿Quién crees que es?
Velázquez, pintor y aposentador mayor

¿Qué te parece importante de los personajes?
Su reflejo en el espejo está en el centro del cuadro
¿Quiénes crees que son?
Reyes Felipe IV y Mariana de Austria

¿Qué te parece importante del personaje?
Está entrando o saliendo de la sala, está al fondo
¿Quién crees que es?
José Nieto, mayordomo y aposentador de la reina

¿Qué te parece importante del personaje?
Está de rodillas, sirve una jarra de agua a la infanta, la mira
¿Quién crees que es?
María Agustina de Sarmiento, menina

¿Qué te parece importante del personaje?
Casi no se reconoce el rostro, en 2º plano
¿Quién crees que es?
Un guardadamas

¿Qué te parece importante del personaje?
Más iluminada, posición central, vestido elegante, mira fuera del cuadro
¿Quién crees que es?
Infanta Margarita, princesa

¿Qué te parece importante del personaje?
Vestida de viuda, en 2º plano, conversa
¿Quién crees que es?
Marcela de Ulloa, guardadamas

¿Qué te parece importante del personaje?
Se inclina hacia la infanta, la mira
¿Quién crees que es?
Isabel de Velasco, menina

¿Qué te parece importante del personaje?
Cabeza grande, mira fuera del cuadro
¿Quién crees que es?
Maribárbola, enana

¿Qué te parece importante del personaje?
Se mueve, pone el pie sobre el mastín
¿Quién crees que es?
Nicolás de Pertusato, enano



EL ESPACIO DENTRO Y FUERA DEL CUADRO

Ayuda a entender la profundidad del espacio y la posición de los personajes en él. Los alumnos reflexionan sobre lo que sucede en el espacio del espectador.

! Atención

Cuando realicemos esta actividad recomendamos buscar un lugar en la sala lejos de la obra. Si hay mucho público, es mejor reservarla para el aula.

PARA PRIMARIA

- Llevar el esquema con la habitación en 3D para ayudar a entender el espacio .
- Doce alumnos voluntarios representan a todos los personajes, incluido el mastín y los reyes Felipe IV y Mariana de Austria.
- Los doce alumnos se colocan en el espacio para escenificar el cuadro en tres dimensiones con la ayuda del resto de alumnos.

? Preguntas clave

- **¿A qué distancia de la puerta colocamos al hombre?**
- **¿Dónde se colocan el rey y la reina? ¿En el lugar del espejo? ¿O delante del cuadro, fuera de él, en el espacio en el que se encuentran los otros alumnos/espectadores? ¿A qué distancia?**
- **¿Falta un personaje por añadir? ¿Dónde está Velázquez al pintar el cuadro?**

! Atención

Si hay mucho público en la sala, es mejor realizar la actividad en el aula. En el aula los alumnos pueden observar cada detalle de las pinceladas mediante el zoom de Google Earth.

PARA SECUNDARIA

- Recomendamos que cada dos alumnos compartan un esquema con la habitación en 3D para entender el espacio .
- Los alumnos comparan el dibujo en 3D con la pintura de Velázquez.
- Deciden qué personajes se encuentran en el espacio que no aparece en el cuadro. Los dibujan en el lugar pertinente y escriben su nombre.
- Los alumnos buscan en el cuadro original los elementos que usa el pintor para crear la sensación de profundidad.

? Preguntas clave

- **¿Qué personajes aparecen en el espacio marcado como exterior? ¿A qué distancia, en qué lugar preciso?**
- **¿Dónde colocamos al espectador? ¿Hay alguna relación entre el espectador y los personajes del cuadro?**
- **Mirando la pintura, ¿cómo crea Velázquez la sensación de profundidad?**

Observemos los recursos plásticos que dotan de profundidad a la imagen:

- Por el uso de la perspectiva lineal, las líneas de la habitación convergen en un punto de fuga central. Podemos pedir a los alumnos que lo situen en el cuadro.
- Las figuras humanas son más pequeñas cuanto más distantes están.
- La luz que entra por las ventanas de la derecha y por la puerta que hay al fondo de la habitación subrayan la profundidad.
- Con el uso de la perspectiva aérea los personajes aparecen más borrosos a medida que están más alejados y las pinceladas crean la sensación de “aire”, como puede verse en el detalle del cabello de la infanta.

Relación con otras obras del Museo

RETRATOS DE BUFONES *En la sala 12*

Junto a *Las meninas* hay seis retratos pintados por Velázquez.



SEIS PERSONAJES EN LA CORTE

- Los alumnos buscan en la sala los seis retratos de bufones
- Damos las siguientes pautas para ayudar a la identificación: ¿Cómo van vestidos? ¿Cómo es su apariencia física? ¿Cuáles son los gestos y la actitud del personaje?
- Si no hay tiempo de analizar los seis retratos con profundidad, escoger uno entre los bufones enanos y un segundo entre los otros tres bufones.

Preguntas clave

- ¿En qué retratos ha sido fácil identificar a los bufones y en qué casos ha costado más? ¿A qué es debido?

- ¿Cómo retrata Velázquez a los bufones? ¿Creéis ver burla o desprecio? ¿O acaso los dignifica? ¿Cómo lo hace?

Cuando los bufones tienen un físico muy marcado, como los enanos, es más fácil identificarlos. No obstante, puede ocurrir que las ricas vestimentas y algunos atributos como el libro y la pluma del retrato del enano “El Primo” nos confundan.

Velázquez dignifica a sus modelos: por un lado aparecen sin sus amos, con lo cual llenan el encuadre sin parecer en comparación pequeños o feos. Por otro lado, muestra respeto hacia sus personajes y los convierte en personalidades individuales, dotándolos de profundidad psicológica.

PARA SABER MÁS



El bufón llamado “don Juan de Austria”, h. 1632

Era frecuente dar nombres de reyes o príncipes a la “gente de placer”. Este personaje va disfrazado y lleva el nombre del que fuera el hijo ilegítimo del emperador Carlos V que se distinguió por ganar la batalla de Lepanto.



El bufón “Barbarroja”, don Cristóbal de Castañeda y Pernía, h. 1636

Este bufón va disfrazado del pirata turco Barbarroja que fue vencido en la batalla de Lepanto por don Juan de Austria. Divertía a la corte con sus actitudes coléricas e ingenio mordaz. Parece ser que fue desterrado a causa de una de sus respuestas abruptas: a la pregunta del monarca de si había olivas en Valsaín (un monte de pinos) contestó: “Señor, ni olivas, ni olivares”, en referencia al Conde Duque de Olivares, que sustentaba el cargo más importante de la corte.



Pablo de Valladolid, h. 1634

Durante tiempo llamaron a este cuadro “El cómico”, pues el gesto declamatorio y la fisonomía agraciada parecían los de un actor. Entró en la corte con 45 años y ya no la dejó hasta su muerte dieciséis años más tarde. No se le conocen deficiencias físicas o mentales y se presume que entró como hombre de placer por saber entretener recitando e interpretando escenas teatrales.



El bufón don Diego de Acedo, “el Primo”, 1635

Lo conocían también como “el filósofo” y su inteligencia iba unida a su fama de mujeriego. Parece ser que no era bufón, sino funcionario de palacio encargado de la estampilla con la firma real. Los libros gruesos que le rodean nos hablan de su oficio de secretario o de una de sus actividades preferidas: investigar linajes y genealogías. El apodo “el Primo” podría ser burlesco, ya que era el apelativo que el rey usaba para los Grandes de España.



El bufón don Sebastián de Morra, h. 1646

Estuvo al servicio del hijo del rey, el príncipe Baltasar Carlos y se sabe que su amo le llegó a apreciar pues le legó en testamento varios objetos de valor. El respeto se muestra también en el “don” que acompaña su nombre, además de tener un criado a su servicio. Aunque su vestimenta es elegante, al sentarse en el suelo con las piernas estiradas destaca el aspecto bufonesco. Sin embargo, su mirada triste y penetrante es la de un hombre reflexivo.



Francisco Lezcano, “el Niño de Vallecas”, h. 1640

Fue compañero de juegos del príncipe Baltasar Carlos. De los seis retratos, este es el único bufón con un evidente retraso mental y una cabeza hidrocéfala. Aparece con ropas desaliñadas y sosteniendo unos naipes en las manos.

FRANCISCO DE GOYA, *LA FAMILIA DE CARLOS IV, 1800* *En la sala 32*

Goya rinde un homenaje al que consideraba su maestro emulando algunos detalles de *Las meninas*. ¿Cuáles son?

Un tema para profundizar: los oficios de palacio

De los once personajes del cuadro, ocho forman parte del séquito palaciego que acompañaba a la familia real.

La corte, durante el Siglo de Oro español, era rígida y llena de ceremonias. El rey Felipe IV las hizo recopilar en el libro *Etiquetas generales y funciones de la Casa Real* para describir el protocolo de actos como el bautizo de un infante o la recepción de un príncipe extranjero.

En la corte regía un juego complejo de relaciones sociales y rangos jerárquicos. Los oficios más apreciados eran aquellos más cercanos al monarca pues implicaban

más poder y honor. Entre los cortesanos había luchas abiertas e intrigas para acceder a esas posiciones. Aunque parte de la rigidez del protocolo nos puede parecer ridícula hoy en día, como el hecho de que sólo las personas con cargos específicos pudieran tocar las sábanas del rey, lo cierto es que servía para controlar los puestos que permitían aproximarse al monarca. Curiosamente, algunos bufones y enanos conseguían entrar en el círculo más íntimo si se ganaban el cariño de un miembro de la familia real. Felipe IV podía acariciar a un enano sin levantar las envidias de los cortesanos, pues la vida de un enano era irrelevante.

Recomendamos:

- Leer el siguiente estudio en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes para entender mejor el fenómeno de la “gente de placer”: José Moreno Villa, *Locos, enanos, negros y niños palaciegos: gente de placer que tuvieron los Austrias en la Corte española desde 1563 a 1700*, México, 1930.
- Para primaria leer sólo el fragmento a partir del apartado 20 que empieza con “¿Qué sentido encerraba esta costumbre de rodearse de enanos, locos o bufones y negros?...” y acaba en el apartado 22 con “Sobre todo en España y durante los siglos XVI y XVII”.
- Hay una edición impresa reciente, de Doble J Editorial. Sevilla, 2007.

LA GENTE DE PLACER

Desde la Edad Media, la mayoría de las cortes europeas incluían en su círculo a enanos, locos y bufones. Entraban al servicio de algún miembro de la familia real, a veces ya a partir de su nacimiento, y lo acompañaban a lo largo de su vida. Su deficiencia mental o su apariencia física grotesca, como la cabeza hidrocefala de la enana Maribárbola en *Las meninas*, hacía resaltar por comparación la belleza y la perfección de los miembros de la realeza o aristocracia. Otras veces eran su ingenio y sagacidad unidos a la libertad de expresarlos, lo que convertía a los bufones en el entretenimiento de sus amos. Por ello, a estos personajes extraños se

les llamaba en los siglos XVI y XVII “la gente de placer de palacio”. Su presencia en palacio demostraba la riqueza y poder de la corte, además de ser testimonio de la generosidad y liberalidad de los monarcas. Durante el Siglo de Oro español, pintores y escritores reflejaron a estos personajes.



Juan Carreño de Miranda,
Eugenia Martínez Valledo, vestida,
h. 1680, MNP.



ACTIVIDAD EN EL AULA

IMÁGENES DE LO DISTINTO: DE “ENANOS” A “GENTE PEQUEÑA”

Ética / Historia / Sociología

Recomendamos, después de la actividad:

- Visitar páginas en Internet creadas por las personas con acondroplasia (enanismo) para ver cómo se representan ellos mismos: Fundación Alpe (España), sobre todo los apartados “Social” y “Voces”. Little People Association (EE.UU.).
- Los alumnos pueden encontrar una descripción de la serie sobre una familia de enanos *Little people, big world*.

• Proyectamos tres imágenes en el aula para que los alumnos puedan compararlas: dos pinturas que presentan a un monarca con un enano y una fotografía contemporánea en la que aparece el fotógrafo con una enana.

• Primero proyectamos cada imagen de forma individual para discutirla. Al final enseñamos conjuntamente la imagen de Sánchez Coello y la fotografía de Gary Parker.

• Pedimos a los alumnos que se fijen en los siguientes detalles:

- **Comparar** la vestimenta de los dos personajes.
- **Observar** los gestos de las manos, las expresión facial y la dirección de las miradas.
- **Discutir** qué lugar ocupa cada personaje dentro del encuadre.
- **El punto de vista** que escoge el pintor/fotógrafo: ¿a qué altura se coloca?

Preguntas clave

- **¿Qué nos dice cada una de las tres imágenes de la relación entre los dos personajes? ¿Cómo reflejan la mentalidad de su tiempo? ¿Encontramos diferencias entre estas pinturas con enanos y las que hemos visto de Velázquez en el Museo?**
- **¿Encontraríamos imágenes contemporáneas burlándose de personas enanas o con otra apariencia fuera de lo común? ¿Cuáles son y en qué contextos las encontramos?**

En el retrato de la infanta Isabel Clara Eugenia, hija mayor del rey Felipe II, la enana sostiene a dos monos. En *Las meninas* son los dos enanos quienes aparecen junto al mastín. Ya desde el antiguo Egipto y durante los siglos en los que los enanos participaban en las cortes europeas, uno de sus papeles más frecuentes era cuidar y jugar con los animales palaciegos como si de forma implícita se equipararan en el rango de “animales de compañía”.

Cuando desapareció la moda de acoger a los enanos en las cortes, mantuvieron el estigma de bufones: actuaban en circos y ferias ambulantes, y los espectadores pagaban para ser entretenidos y reírse con y de ellos. Aún hoy en día quedan rémoras de este tópico en algunos programas de televisión que cuentan con personas enanas sólo para entretener y dar morbo al espectador.

En 1957 el actor enano Billy Barty invitó a personas de estatura corta a reunirse con él en Reno, Nevada. Unos veinte enanos convivieron durante una semana compartiendo experiencias, ideas y esperanzas. Nació la primera asociación para la gente pequeña, la *Little People Association* con el fin de romper tópicos y prejuicios. Hoy continúan promoviendo una visibilidad alejada de la noción de bufón; la serie televisiva *Little people, big world*, por ejemplo, lleva cuatro temporadas en pantalla mostrando el día a día de un matrimonio de enanos con tres hijos.



Rodrigo de Villandrando *El príncipe Felipe, futuro Felipe IV, y el enano Soplillo*, h. 1620, MNP.



Alonso Sánchez Coello *Isabel Clara Eugenia y Magdalena Ruiz*, h. 1586, MNP.



Gary Parker, *Kristin Riley y el fotógrafo*, 2009. Parte del proyecto fotográfico sobre enanismo para la LPA (*Little People Association*) en Estados Unidos. Ver esta y otras fotografías del proyecto →

4.7 ***El tres de mayo de 1808 o Los fusilamientos en la montaña del Príncipe Pío*** **Francisco de Goya**

¿Cómo puede cambiar tanto un artista su trayectoria y pasar de dibujar escenas alegres y coloridas para los tapices reales a crear las oscuras y grotescas imágenes de sus Pinturas Negras? Entre un estilo y otro pasaron treinta años y el Goya de cuarenta años se convirtió en un anciano septuagenario. Su longevidad fue insólita en una España en la que era difícil vivir más allá de los cincuenta años. Goya murió a los ochenta y dos años manteniendo su lucidez y aún trabajando. A lo largo de su vida había producido setecientos cuadros, novecientos dibujos y casi trescientos grabados, además de murales.



Francisco de Goya, *El tres de mayo de 1808 o Los fusilamientos en la montaña del Príncipe Pío*. Óleo sobre lienzo, 268 x 347 cm, 1814

Goya empezó a estudiar dibujo y pintura con trece años en Zaragoza. Al cabo de tres años intentó conseguir una pensión, algo parecido a una beca, en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando de Madrid. No fue aceptado y, tras un segundo fracaso, el joven Goya viajó a Italia. Resultó una

buena estrategia: no sólo logró sus primeros encargos al volver a Zaragoza, sino que al poco tiempo le llamaron de la corte de Madrid para pintar los cartones para los tapices reales.

La carrera de Goya despegó. Por fin logró entrar en la Real Academia de San Fernando como académico. Contactó con los círculos aristocráticos de Madrid que le encargaron retratos y pinturas religiosas y decorativas. Contó entre sus amistades con intelectuales ilustrados que introdujeron a Goya en el pensamiento racionalista que proponía una educación generalizada y libertad política, siguiendo las premisas de la Ilustración Europea. Goya entró como pintor en la corte del rey Carlos III y su sucesor Carlos IV lo acabaría nombrando primer pintor de cámara.

Una profunda crisis agitó la vida y la obra de Goya. A los cuarenta y seis años padeció una enfermedad que lo dejó sordo. Aunque ya no pudo dar clases en la Academia de San Fernando, mantuvo su trabajo en la corte y produjo algunas de sus obras más importantes, como el retrato de *La familia de Carlos IV* o la serie de aguafuertes *Los Caprichos*. En sus imágenes empezaron a aparecer fantasmas, brujas y criaturas monstruosas. Un mundo extraño y grotesco que colisionaba con la razón.

En 1808 otra crisis, esta vez a nivel nacional, dejó su huella en la obra de Goya. Los soldados de Napoleón invadieron España y derrocaron la monarquía de Carlos IV para instalar en el trono al hermano de Bonaparte, José. Goya siguió pintando para la corte francesa. Al mismo tiempo, creaba una obra más personal que no llegó a publicar en vida. En su serie de grabados *Los desastres de la guerra* denunciaba la reciente Guerra de la Independencia. Entre 1810 y 1820 ejecutó ochenta y cinco escenas que muestran el lado más cruento e injusto de la guerra.

En algunos de estos grabados Goya exploró composiciones parecidas a *El tres de mayo de 1808*. Los dos bandos están claramente diferenciados.

Las víctimas a punto de ser fusiladas muestran el miedo y la ira en sus rostros y cuerpos. Los asesinos no tienen rostro, aparecen como una máquina de matar, alineados y clonados con el uniforme de la Guardia Imperial y los mosquetes con bayonetas. La linterna en el suelo ilumina y resalta al hombre arrodillado, con las manos en alto. Goya usa la iconografía cristiana y equipara el sacrificio del hombre a la crucifixión de Cristo.

Goya ofreció pintar esta pintura y su pareja, *El dos de mayo de 1808*, para celebrar la vuelta de los Borbones a España al ocupar Fernando VII el trono. Tal vez el pintor quisiera dejar claro su lealtad al Rey, pues este sospechaba de él al haber servido a José Bonaparte.

Fernando VII recibió los cuadros en 1814. Parecería lógico que hubieran sido expuestos en su momento, pero parece ser que no ocurrió así. Dos décadas después de su creación las obras aún no habían sido expuestas. ¿No gustaron los cuadros al poder? ¿Fueron quizás demasiado modernos? En ellos no había glorificación del campo de batalla y el valor y el coraje pertenecían aquí a la gente del pueblo en vez de a militares, políticos y poderosos.

Al final de su vida Goya siguió pintando para un rey, el cuarto en su dilatada carrera. Pero Fernando VII no compartía los pensamientos ilustrados de su padre Carlos IV, sino que ejerció como monarca absolutista y déspota. El pintor expresó su oposición al régimen en estampas y dibujos que nunca mostró en público. En 1819 se aisló en una casa de campo, la Quinta del Sordo. Después de unos meses de enfermedad, llenó las paredes de sus salas con las oscuras e inquietantes escenas de sus Pinturas Negras. Cuando Fernando VII comenzó a perseguir a los liberales, Goya huyó refugiándose en Burdeos, donde murió en 1828.

Diálogo con la obra

Puede que los alumnos ya conozcan la obra, sobre todo desde el punto de vista histórico. Si es así, proponemos que se centren primero en observar la pintura y sus detalles, y sólo al final se relacionen los hechos históricos con la escena pintada por Goya. En el aula, los alumnos tendrán la oportunidad de investigar a fondo los sucesos del 2 y 3 de mayo de 1808.

PREGUNTAS CLAVE

¿Qué sucede en esta escena? ¿Quiénes son los personajes y qué relación hay entre ellos?

Los alumnos identificarán que hay dos bandos contrarios y que los agresores están fusilando a las víctimas. Es fácil identificar a las figuras que portan las armas como soldados; sus uniformes y su formación en fila rigurosa los delatan. En el caótico grupo de la izquierda los muertos yacen ensangrentados en el suelo y el resto de personas se acurrucan atemorizadas y desoladas.

La figura más importante es la del hombre con los brazos en alto que destaca tanto por su gesto, como por sus ropas de color claro y la luz que lo envuelve. Tal vez algún alumno relacione los colores blanco y amarillo de su ropa con los empleados en la linterna situada en el suelo. Podrían hablar sobre su gesto pues destaca del resto: podría estar provocando a sus agresores al separar tanto las piernas y brazos, aunque otros podrían leer miedo o rendición en el mismo gesto.

A la izquierda de este hombre destaca otra figura por su peinado y su indumentaria monástica y los alumnos tal vez le identifiquen como a un fraile.

¿Por qué fusilan a estas personas?

Seguramente los alumnos deducirán por las indumentarias que se trata de personas sencillas y podrían opinar que son gente del pueblo ejecutada por el enemigo durante una invasión. También podrían pensar que ha tenido lugar una revolución o un motín y que los soldados están aniquilando a los subversivos. O tal vez alguien concluya que los fusilados son criminales castigados por las fuerzas del orden.

Como en el fondo aparece la silueta de unos edificios, es posible que los alumnos conecten la ciudad o el pueblo con las víctimas, que han sido expulsadas o se han visto obligadas a huir de sus casas.

Recomendamos introducir la actividad **Titulares en primera página** (abajo) al final del diálogo.

¿Relacionáis la pintura con algún momento histórico concreto? ¿Creéis que la escena es real o ficticia?

Varios alumnos ya habrán visto y discutido la obra en otros contextos y conocerán el suceso histórico que representa. Por un lado, estamos ante una pintura compuesta con rápidas pinceladas que crean numerosos elementos borrosos. Falta la precisión fotográfica a la que estamos acostumbrados cuando se trata de documentar una escena real. Por otro lado, precisamente la pincelada ágil podría hacernos pensar que el pintor estaba allí en el trágico momento dibujando con su veloz mano.

Goya no presenció la escena en directo pero, posteriormente, se documentó con precisión. Aunque aparezcan esquematizados, los uniformes muestran los elementos que llevaban los soldados de Napoleón. El lugar corresponde realmente a uno de los enclaves donde fueron ejecutados los civiles, la montaña del Príncipe Pío, hoy la Plaza España de Madrid, y los edificios que se ven al fondo coinciden con la silueta de Madrid que se veía desde la montaña en cuestión. Hasta el detalle del fraile muestra el deseo de Goya de ser fiel a la realidad: fue en la montaña del Príncipe Pío donde murió el único sacerdote arrestado.

Actividad en la sala

TITULARES EN PRIMERA PLANA

PARA PRIMARIA Y SECUNDARIA

Los alumnos escriben un titular y una nota al pie de la imagen para subrayar el mensaje de denuncia de la pintura.

- Damos a cada dos alumnos un esquema con la portada de un periódico imaginario publicado en Madrid el 4 de mayo de 1808.
- Los alumnos buscan un título y una nota al pie de la imagen.

Preguntas clave

- ¿La pintura de Goya se mantiene neutral o toma partido por uno de los bandos? ¿En qué elementos del cuadro lo vemos?
- ¿Cómo subrayamos con nuestro título y la nota al pie de la imagen el mensaje de la pintura?



Relación con otras obras del Museo



Francisco de Goya,
El dos de mayo de 1808 o *La lucha con los mamelucos*, 1814, MNP.

FRANCISCO DE GOYA, *EL DOS DE MAYO DE 1808*, 1814 *En la sala 64*

Goya representa en esta pintura el inicio de la sublevación del pueblo de Madrid contra los soldados franceses.

¿Qué relación mantienen aquí los dos bandos? Si asociamos la pintura *El tres de mayo* con el miedo y la desolación de la derrota, ¿qué palabras encontramos para definir este momento inicial de la batalla?

Un tema para profundizar: la imagen como documento

Para Plinio el Viejo, en el siglo I d.C., el objetivo del arte era captar la realidad de la manera más fiel. Alabó al pintor Zeuxis por representar unas uvas tan reales que los pájaros volaban a picarlas. Durante siglos, el deseo de plasmar el mundo con la máxima objetividad ha marcado la pintura occidental. Una de las bases de la formación del pintor era copiar escenas del natural, aunque sólo fueran considerados estudios o bocetos. En el Renacimiento, los pintores no sólo aprendieron a representar los espacios con su apariencia tridimensional, también descubrieron cómo pintar la luz y la atmósfera a través de la perspectiva aérea. Los detalles cobraron importancia, ya fueran los rasgos de un rostro, la vestimenta, las características de un objeto o una planta. Son famosos los dibujos de Alberto Durero por su capacidad de observar los detalles minúsculos de un iris o una liebre. Los artistas estudiaban minuciosamente las alas de los pájaros para lograr así representar seres imaginarios como los ángeles y poder transmitir una sensación de veracidad.

Cuando Jan van Eyck pintó su famoso *Matrimonio Arnolfini* (National Gallery, Londres), en 1434, escribió en latín “Jan van Eyck estuvo aquí” junto a su reflejo en un espejo para enfatizar la naturaleza testimonial de la imagen. La pintura ha sido testigo de la realidad cada vez que el pintor ha retratado a una figura que posaba para él. Con más o menos idealización, todo retratado desea una imagen en la

que su figura sea reconocible. También los momentos históricos que sucedieron necesitaban basarse en la realidad para ser creíbles. Aunque el pintor no estuviera allí de verdad, como Velázquez en *La rendición de Breda o Las lanzas* o Goya en *El tres de mayo de 1808*, los pintores recopilaban información a través de testigos. Ambos incluyen su documentación en partes de la imagen, como los uniformes y vestimentas de los militares, pero inventan la composición para aumentar el poder expresivo de la imagen. En ocasiones, el artista es fiel a lo que sucedió aún en detrimento de la composición. En *Auto de fe en la Plaza Mayor de Madrid*, Francisco Rizi documentó con gran detalle el juicio a reos de toda España el 30 de junio de 1680. La imagen muestra la voluntad de registrar la escena en su totalidad, sin enfatizar algunos aspectos sobre otros, con lo que hoy en día llamaríamos “ojo fotográfico”.

Cuando apareció la fotografía a mediados del siglo XIX, liberó a la pintura de la necesidad de documentar. Uno de sus inventores, Daguerre, presentó las imágenes creadas por la cámara como “verdad absoluta” e “infinitamente más exacta que cualquier pintura creada por la mano humana”. Parecía que la máquina ofrecía la objetividad auténtica. No existía aún la conciencia de que detrás de cada máquina hay una mirada y una forma de pensar que marcan la imagen, como sucedía antes con la pintura.



Francisco de Goya, *La familia de Carlos IV*, 1800, MNP.



Diego Velázquez, *La rendición de Breda o Las lanzas*, 1634-35, MNP.



Francisco Rizi, *Auto de fe en la Plaza Mayor de Madrid*, 1683, MNP.

IMÁGENES DE GUERRA

En comparación con las muchas pinturas que glorificaban la victoria de las guerras, pocas veces se ha representado la derrota y su cara más terrible. No es extraño teniendo en cuenta que gran parte de esas pinturas fueron encargos de reyes y gobernantes que deseaban ensalzar su propio poder.

Goya fue un precursor de esta visión con sus pinturas de mayo de 1808 y la serie de grabados de *Los desastres de la guerra*. Existía un precedente en el siglo XVII, pues los grabados de *Las miserias y desgracias de la guerra* de Jacques Callot mostraban cómo los soldados franceses invadían el aún independiente ducado de Lorena. Pero las imágenes de Goya son mucho más dramáticas, conmueven más. Su visión de la guerra se anticipa a la moderna: la guerra es injusta y monstruosa, una fría máquina de matar alejada de la gloria y la heroicidad.

Los reporteros gráficos han recogido el testigo de Goya al presentar la crueldad de las guerras. Creadas con espíritu de denuncia, algunas imágenes han podido, en ocasiones, cambiar el curso de la historia. Durante la Guerra de Vietnam, las fotografías y vídeos grabados del asesinato de niños, ancianos y mujeres por parte del ejército estadounidense movilizó a los ciudadanos norteamericanos. Las numerosas manifestaciones lograron adelantar el final de la guerra.

En la actualidad hay discrepancias en cuanto a la efectividad real de las fotografías de guerra. Susan Sontag argumenta que las imágenes son tan explícitas y ubicuas que insensibilizan a quien las mira. Hemos visto demasiado para que la imagen nos pueda sacudir. Pues no hay imagen que logre realmente hacer imaginar lo que es vivir bajo una guerra.



Francisco de Goya, "No se puede mirar" del *Album C* n.º. 10, dibujo, 1810-15, MNP.



Francisco de Goya, "¿Por qué?" y "Yo lo vi" de la serie *Los desastres de la guerra*, n.º. 32 y n.º. 44, grabados, 1810-15, MNP.



ACTIVIDADES EN EL AULA ¿QUÉ SUCEDIÓ EL TRES DE MAYO? Historia / Lengua

Recomendamos:

- Ver la animación que explica de forma sintética y visual el levantamiento del 2 de mayo
- Buscar reproducciones de obras de arte

PARA PRIMARIA Y SECUNDARIA

- Retomamos el mismo esquema del anexo que se usó en el Museo.
- Los alumnos escriben un reportaje para incluir en el periódico imaginado del 4 de mayo de 1808 una vez terminada la búsqueda de documentación sobre los hechos históricos.
- Los alumnos de secundaria crean otra portada imaginaria que represente el punto de vista de los vencedores. Buscan pinturas que glorifiquen a Napoleón y escriben los titulares y las notas al pie de la imagen.

Preguntas clave

Para redactar los sucesos del levantamiento de mayo de 1808:

- **Buscar las respuestas a: ¿Qué sucedió? ¿Quién estuvo implicado? ¿Dónde ocurrió? ¿Cuándo? ¿Cómo sucedió, cómo describirías las acciones paso a paso?**

Para crear la portada del periódico francés:

- **¿Cómo anunciarían en París el 4 de mayo de 1808 los sucesos acontecidos en Madrid? ¿Cuáles serían los titulares y la redacción de los eventos? ¿Cómo cambia el punto de vista en la imagen y en el texto de ambas portadas (la de Madrid y la de París)?**



Antoine Jean Gros, *Napoleón en el campo de batalla de Eylau el 9 de febrero de 1807*, 1808, Musée du Louvre, París ©AISA



Jean Auguste Dominique Ingres, *Napoleón I*, 1806, Musée de l'Armée, París ©The Bridgeman Art Library / AISA



LA DENUNCIA DE LA GUERRA

Ética / Fotografía / Plástica

Recomendamos:

- Mirar la serie de grabados *Los desastres de la guerra* de Goya
- Leer un artículo de Gervasio Sánchez, fotoperiodista, sobre Goya y la denuncia de la guerra en sus imágenes
- Mirar su proyecto *Vidas minadas*

PARA SECUNDARIA

Los alumnos reflexionan sobre la capacidad de la imagen de concienciar al espectador y comprueban la implicación personal del artista o periodista en sus imágenes de denuncia a la guerra.

- Los alumnos miran la serie de grabados *Los desastres de la guerra* de Goya y apuntan los títulos que acompañan a cada grabado. Leemos los títulos en voz alta.
- Miran en varios periódicos actuales las noticias de guerras para observar en ellas la relación entre fotografía y texto.
- Leen el artículo de Gervasio Sánchez y después exploran su proyecto *Vidas minadas* en Internet.
- Abrimos el diálogo.

Preguntas clave

- **Comparemos los títulos de *Los desastres de la guerra* con las frases que suelen acompañar a las fotografías de guerra en un periódico. ¿Qué nos parecen los títulos de Goya? ¿Qué función tienen en relación con los pies de foto del periódico? ¿Cómo implican al espectador? ¿Qué nos dicen sobre el compromiso y el sentimiento de Goya en relación con la Guerra de la Independencia?**
- **¿Cómo se implica Gervasio Sánchez en su proyecto *Vidas minadas*? ¿Qué relación tiene con las personas a las que fotografía?**
- **Pensemos en las imágenes que nosotros tenemos de la guerra. ¿De qué libros, películas, documentales, fotografías... nos acordamos? ¿Alguno de nosotros o alguna persona cercana a nosotros ha estado involucrado en una guerra? ¿Hemos escuchado experiencias vividas por alguien que haya padecido una guerra? ¿Cuáles son, qué recordamos de lo que nos han contado?**
- **¿Qué os sucede a vosotros o en vuestra casa cuando en el telenoticias o los periódicos informan de una guerra más? ¿Sentís algo, buscáis más información, cambiáis de canal? ¿Creéis que las imágenes ayudan a detener o evitar guerras?**

4.8 *Chicos en la playa* Joaquín Sorolla

A nadie le sorprendió que Sorolla entrase como alumno en la Escuela de Bellas Artes de su Valencia natal, pues ya de niño dibujaba y pintaba sin parar. Durante sus estudios, la amistad con un compañero cambió su vida. Antonio García, el padre del amigo, era un fotógrafo renombrado y Sorolla se convirtió en su ayudante a los quince años, casándose diez años después con su hija Clotilde.

Durante esta década, Sorolla viajó a Roma gracias a una beca. Aprovechó para pasar seis meses en París y conectar por primera vez con la pintura moderna. Las pinturas realistas y las creadas al aire libre le inspiran y comienza a tomar apuntes de cuanto veía en la calle. De vuelta a Roma, su beca le condiciona a seguir pintando motivos históricos. Cuando vuelve a España se instala en Madrid y crea obras que muestran su interés por los problemas sociales. Con ellas, el artista recibe premios y reconocimientos no sólo en España, sino también en Europa y Estados Unidos. Fue en Nueva York donde recibió su encargo más complejo: pintar unos murales gigantes para la Hispanic Society of America representando las provincias de España. Sorolla pasa casi ocho años de su vida entregado a este proyecto.

Viaja por España buscando en bocetos y apuntes lo más peculiar de la indumentaria y las costumbres. Consiguió terminar la obra, pero al poco tiempo una hemiplejía lo incapacitó para seguir pintando. Murió antes de poder ver expuestos los paneles de su *Visión de España*.

En los interludios estivales durante la creación de los murales monumentales, Sorolla disfrutaba pintando en el litoral levantino. Hacía ya una década, desde 1899, que Sorolla había comenzado a pintar escenas con la playa, el mar y los bañistas. Al empezar a captar la luz mediterránea, la fuerza del sol iluminando el agua y la piel de los bañistas, las obras de Sorolla se volvieron más ligeras y alegres. El pintor estudiaba cómo los rayos de sol caían sobre el agua en dibujos, apuntes y bocetos. Sus pinceladas y colores se vuelven más atrevidos y modernos, siguiendo el ejemplo de la nueva pintura que triunfaba en París. A partir de sus estancias en Biarritz, uno de los destinos de playa más elegantes, Sorolla introduce las figuras de mujeres vestidas de blanco. En Biarritz empieza a usar los malvas y los violetas, seguramente influido por el impresionismo francés. También prueba con ángulos de visión más exagerados, y se atreve a cortar las figuras.

Pintar escenas de playa era en sí un tema moderno. Durante siglos la costa había sido un lugar peligroso usado por pescadores y contrabandistas. Sólo a finales del siglo XIX se convierte en destino para el ocio. Todo empezó de mano de los médicos que recetaban “tomar las aguas” a sus clientes más ricos y con disposición de tiempo. A partir del siglo XX, los baños de mar empiezan a ser una actividad de placer.



Joaquín Sorolla, *Chicos en la playa*. Óleo sobre lienzo, 118 x 185 cm, 1909

Diálogo con la obra

Esta obra quizás genere menos interés al inicio de la conversación: no hay casi historia y tampoco un enigma como en las otras. Pero lejos de ser un inconveniente, puede convertirse en una oportunidad excelente para hablar sobre otros elementos destacados del arte, como el color y las pinceladas. El cuadro de Sorolla nos permitirá hablar sobre los cambios en el arte en los inicios de la era moderna.

PREGUNTAS CLAVE

¿Qué pasa en esta escena? ¿La asociamos con experiencias o recuerdos propios?

De todas las pinturas observadas en el Museo, esta será una de las más cercanas a la cotidianidad de los alumnos. ¿Quién no recuerda un día de verano en la playa jugando con las olas que rompen contra la arena? Como el tema no presenta ningún enigma, la discusión será breve y habrá pocas divergencias de opinión. Tal vez les sorprenderá que los niños estén desnudos, y lo asocien a que se encuentran en una playa nudista o a que se olvidaron el bañador.

¿Cuáles son los elementos más importantes de este cuadro? ¿Cómo crea la luz y la sombra a través del color? ¿Qué momento del día y estación del año retrata y por qué?

Seguramente los alumnos se fijarán en la luz del cuadro. Podemos preguntar cómo consigue el artista plasmar la luz: a través de los colores y las pinceladas. El cuadro parece tan luminoso por sus colores claros y la casi ausencia del negro. Los alumnos tal vez noten que la sombra de los niños sobre la arena es de color morado y cómo la luz sobre la piel de los niños y el agua son pinceladas de blanco brillante. Tal vez haya alguien que se fije en que toda la imagen está construida a partir de pinceladas gruesas de distintos colores.

La mayoría de los alumnos coincidirán en que la imagen muestra una escena bajo el intenso sol de un día de verano porque la luz es blanca y fuerte.

 **Recomendamos** proponer la actividad **Captar el instante** (página siguiente) para mostrar cómo la fotografía ha influido en la manera de mirar del artista.

¿En qué se diferencia de las otras obras que hemos visto hasta ahora?

Si la comparamos con las otras obras, parece que aquí no hay ninguna historia que contar, no se representa ninguna historia de la Biblia, ningún mito ni momento histórico. La escena podría ser contemporánea, muestra un instante intrascendente. Puede ser que algún alumno lo asocie a una fotografía del álbum familiar de cualquier familia. Si no, podemos dar la referencia nosotros.

Actividades en la sala

CAPTAR EL INSTANTE

Atención

Cuando realicemos esta actividad debemos tener mucho cuidado en no molestar al resto de visitantes. Si hay mucho público es mejor realizar la actividad en el aula.

PARA PRIMARIA

Los alumnos reflexionan sobre la relación entre la pintura de Sorolla y la mirada fotográfica.

- Damos a cada alumno media hoja con un rectángulo dibujado en el centro que podemos encontrar en el anexo. Lo ideal es que los alumnos traigan las hojas con los rectángulos ya recortados.
- Cada alumno tiene una mirilla con las mismas proporciones que el cuadro de Sorolla a través de la que pueden mirar para encuadrar.
- Tres voluntarios se sientan en el suelo. Con la mirilla, dos voluntarios más observan a sus compañeros adivinando la posición desde la que Sorolla pintaba a los chicos del cuadro.
- Después, cada alumno explora con su mirilla y encuadra distintos lugares de la sala, fijándose en si está fragmentando algunos elementos o si logra incluir todos los que ve a través del rectángulo sin fragmentaciones.

Preguntas clave

- **¿Cuál es el punto de vista de Sorolla respecto a los niños? ¿Cuán cerca está? ¿Desde qué altura mira?**

- **¿Cómo encuadra las tres figuras, sobre todo el niño al fondo?**
- **¿Qué pasa cuando a través del rectángulo vemos sólo una parte de un objeto o figura? En cambio, ¿qué sensación tenemos si todo lo que vemos a través del rectángulo está completo?**

BUSCAR UN TÍTULO

PARA SECUNDARIA

Los alumnos encuentran títulos que reflejen la modernidad de la obra.

Recomendamos hacer este ejercicio en el centro de la sala para no impedir el acceso a la pintura.

- Los alumnos proponen un título distinto al de la cartela. En vez de describir el cuadro, buscan un título más simbólico que refleje los elementos esenciales de la obra.

Preguntas clave

- **¿Qué os parece lo más esencial de esta pintura?**
- **¿Qué título pondría para aludir a estas partes esenciales?**

Relación con otras obras del Museo



SOROLLA, EL PINTOR AURELIANO DE BERUETE, 1902 *En la sala 60*
¿Cómo es el encuadre del retrato en comparación con *Chicos en la playa*? ¿Qué elementos son parecidos, cuáles distintos?

Joaquín Sorolla, *El pintor Aureliano de Beruete*, 1902, MNP.

Un tema para profundizar: retratar el instante

Muchos artistas salieron en el siglo XIX de sus talleres para pintar al aire libre. Ya antes se tomaban apuntes rápidos al óleo de paisajes, pero eran bocetos que después se utilizaban para acabar las obras en el estudio. El deseo de finalizar la pintura sobre el terreno hizo que la técnica se modificase. En un instante cambiaban los reflejos sobre el agua o una nube tapaba el rayo de sol. El pintor no tenía tiempo para mezclar los colores en la paleta y aplicarlos en capas sobre una preparación oscura, como se había hecho hasta entonces. Pintaban directamente sobre el lienzo, con pinceladas rápidas. No importaba el detalle, sino captar una visión general. También ayudaron los nuevos pigmentos sintéticos que venían en cómodos tubos ligeros y listos para usar. Además de ofrecer unos colores más vibrantes, permitían pintar de forma rápida. Los artistas llegaron a aplicar la pintura directamente desde el tubo, sin usar el pincel.

Otra técnica modificó también la forma de pintar: la fotografía. Cada vez los químicos eran más sensibles a la luz, y captaban la imagen en menos tiempo. Y llegó el momento en que la fotografía congeló el movimiento como nunca antes había sido capaz de percibir el ojo humano. Por primera vez el galope del caballo y el salto de una persona se podían seguir con nitidez de movimiento en movimiento. A partir de 1889 aparecieron las primeras cámaras de mano de tan fácil manejo que ya cualquiera podía fotografiar. Nace la fotografía de los momentos privados e intrascendentes: cada momento es susceptible de convertirse en imagen.

Estas imágenes influyeron a muchos pintores, algunos de ellos hasta experimentaron con una cámara en mano esta nueva forma de mirar. Introdujeron la fragmentación de elementos, incluso de la figura humana, y nuevos ángulos más exagerados, como el picado y el contrapicado. Y también encontraron nuevos temas: las escenas cotidianas de gente ordinaria. Tomarse un café en un bar, pasear por la calle o un baño de mar se convirtieron en motivos dignos de ser pintados.



Joaquín Sorolla, *Instantánea, Biarritz*, 1906, Museo Sorolla, Madrid. Cortesía del Museo Sorolla.

LUZ Y COLOR

Ya Isaac Newton había comprobado con ayuda de prismas que la luz era responsable del color. A principios del siglo XIX, Johann Wolfgang Goethe describió cómo la percepción del que mira influía en el color que veía. Pero no fue hasta los artistas impresionistas y post-impresionistas en París a finales del siglo cuando las pinturas ilustraron la percepción de la luz y color cambiando a lo largo del día y en distintos momentos atmosféricos. Al pintar al aire libre, estos artistas captaban los cambios de luz y color mientras estaban pintando. Claude Monet se levantaba antes del amanecer para poder pintar su primer cuadro a la luz del alba. Después de media hora, y con la luz y los colores ya distintos para sus ojos entrenados, pintaba un segundo lienzo. Y al día siguiente repetía el mismo motivo bajo otras condiciones. ¡De la fachada de la catedral de Rouen llegó a pintar 31 lienzos!



Claude Monet, *La Catedral de Rouen. La portada y la torre Saint-Romain, efecto de luz matutina*, 1893, Musée d'Orsay, París © AISA



Claude Monet, *La Catedral de Rouen. La portada y la torre Saint-Romain, efecto de luz matutina*, 1893, Musée d'Orsay, París © AISA



Claude Monet, *La Catedral de Rouen por la tarde*, 1894, Museo Pushkin, Moscú © Alinari/AISA

Para saber más sobre luz y color en Internet

- Incluye información científica y está en castellano
- Conferencia sobre la química y la física de la luz y el color dada por un experto en el Art Institute of Chicago (en inglés)
- Una página exhaustiva sobre la historia del color desde un enfoque científico, anatómico (cómo mira el ojo) y artístico (en inglés)



ACTIVIDAD EN EL AULA

OBSERVAR LA LUZ Y EL COLOR EN NUESTRO ENTORNO

Meteorología / Fotografía / Arte

Recomendamos:

- Estas páginas incluyen información e imágenes sobre la serie de Claude Monet, *Catedral de Rouen*:
página en castellano
página en inglés

PARA PRIMARIA Y SECUNDARIA

Los alumnos observan los cambios de luz y color según el clima meteorológico y el momento del día.

- Los alumnos buscan reproducciones de algunos de los 31 lienzos que Claude Monet pintó para la serie *Catedral de Rouen*. Los proyectamos para poder dialogar.
- La clase creará su propia serie de una misma vista reproducida en condiciones de luz diversas, pero con la cámara fotográfica. Han de escoger un lugar, preferiblemente en la escuela u otro lugar muy cercano, desde donde fotografiar el mismo encuadre en momentos del día y situaciones atmosféricas distintos. Si marcan el punto de vista desde el que hacen las fotos será más fácil volver a él.
- La escena debe ser exterior, debe aparecer un fragmento de cielo y, a ser posible, un árbol o vegetación para poder captar mejor la diferencia de luz y color.

- Cada vez que se toma una fotografía los alumnos han de registrar con detalle las condiciones atmosféricas: cielo descubierto, nubes, lluvia, viento, sol radiante, temperatura, humedad... Mirando en las páginas meteorológicas, pueden descubrir el lenguaje y la información precisa.

- Cuando hayan recogido unas cuantas imágenes distintas, las mostraremos una tras otra detallando la información meteorológica visible en ellas.

Preguntas clave

Contemplando las imágenes de Claude Monet:

- ¿Podéis adivinar al mirar las pinturas el momento del día, las condiciones del tiempo y la estación del año que representan? ¿Qué os parece lo más esencial de estas pinturas?

Observando su serie de fotografías:

- ¿Cómo cambia el mismo paisaje? ¿Podemos reconocer distintos colores aún habiendo fotografiado los mismos objetos?

 **LA INSTANTÁNEA**
Fotografía / Arte / Percepción

 **Recomendamos:**

- Una buena página para ver fotografías de Muybridge
- Una buena página para ver fotografías de Marey
- Ejemplos de fotografías borrosas: de Jacques Henri Lartigue ; de Ralph Eugene Meatyard y .

PARA SECUNDARIA

Los alumnos exploran la representación del movimiento en cómics.

- Los alumnos contemplan fotografías en las que el movimiento está congelado: buscan información sobre Eadweard Muybridge y Étienne-Jules Marey y miran sus fotografías.
- También observan imágenes en las que el movimiento incluye un efecto “borroso”: por ejemplo, las fotografías de Lartigue y Meatyard, y un detalle de *Las meninas* de Velázquez a través de Google Earth: el rostro del enano que pone el pie sobre el mastín.
- Después de dialogar, cada alumno busca en cómics las distintas formas que han encontrado los dibujantes para expresar movimientos, desde los más convencionales hasta los más extraños.
- Los ponemos en común y los analizamos.
- Cada alumno crea una imagen que refleje el movimiento usando cualquiera de los elementos analizados previamente. Puede ser una fotografía o un dibujo.

 **Preguntas clave**

Al comparar el “movimiento congelado” con el “movimiento borroso”:

- ¿Cómo percibe el ojo humano el movimiento? ¿Qué imágenes os parece que dan una mayor sensación de movimiento? ¿Hay una percepción distinta del tiempo en el instante congelado y el borroso?
- ¿Cuando tomáis fotografías, qué consideráis una mejor fotografía: la que congela el movimiento o la que sale borrosa? ¿Por qué?

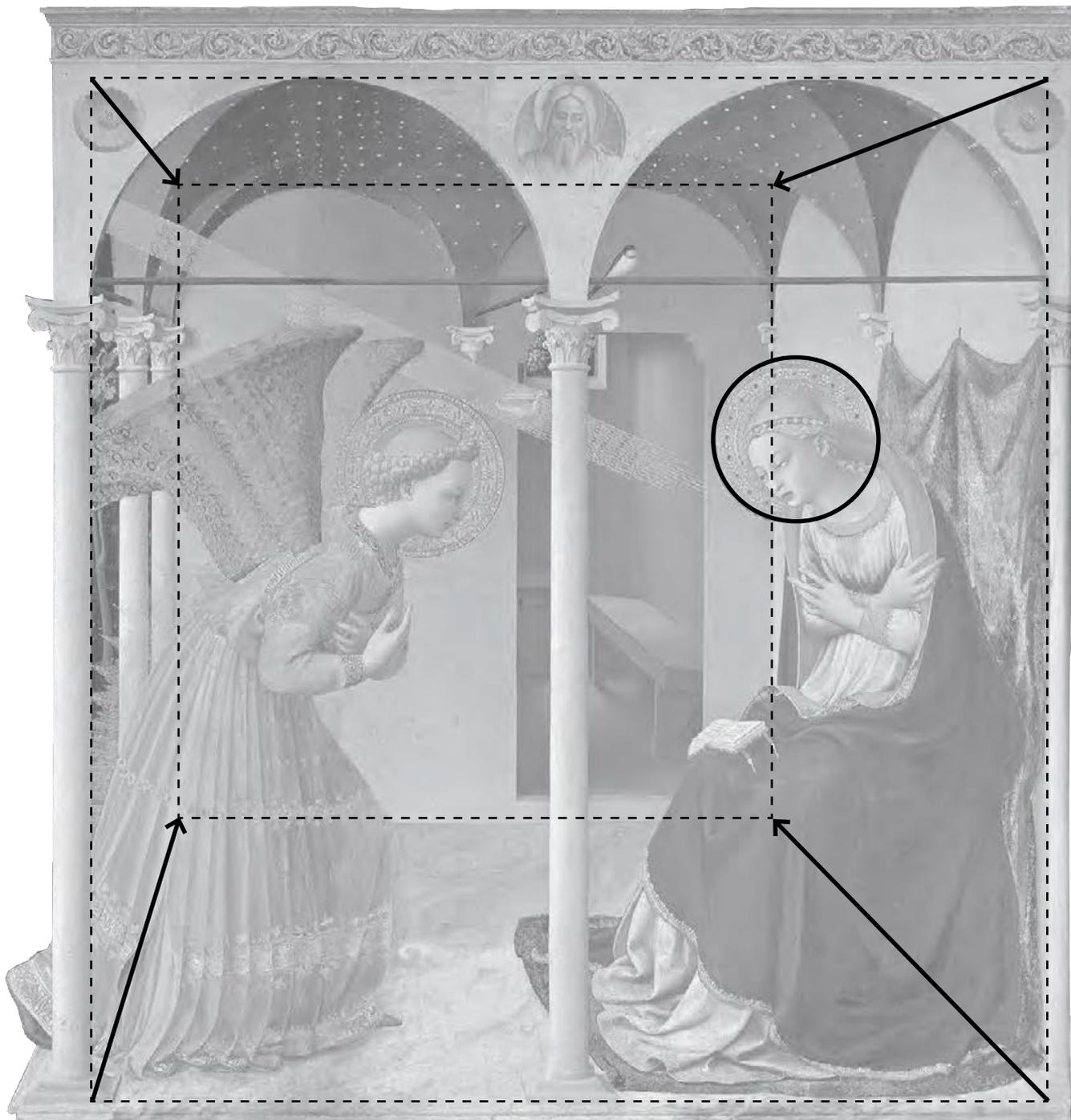
Después de observar las soluciones gráficas de movimiento que ofrece el cómic:

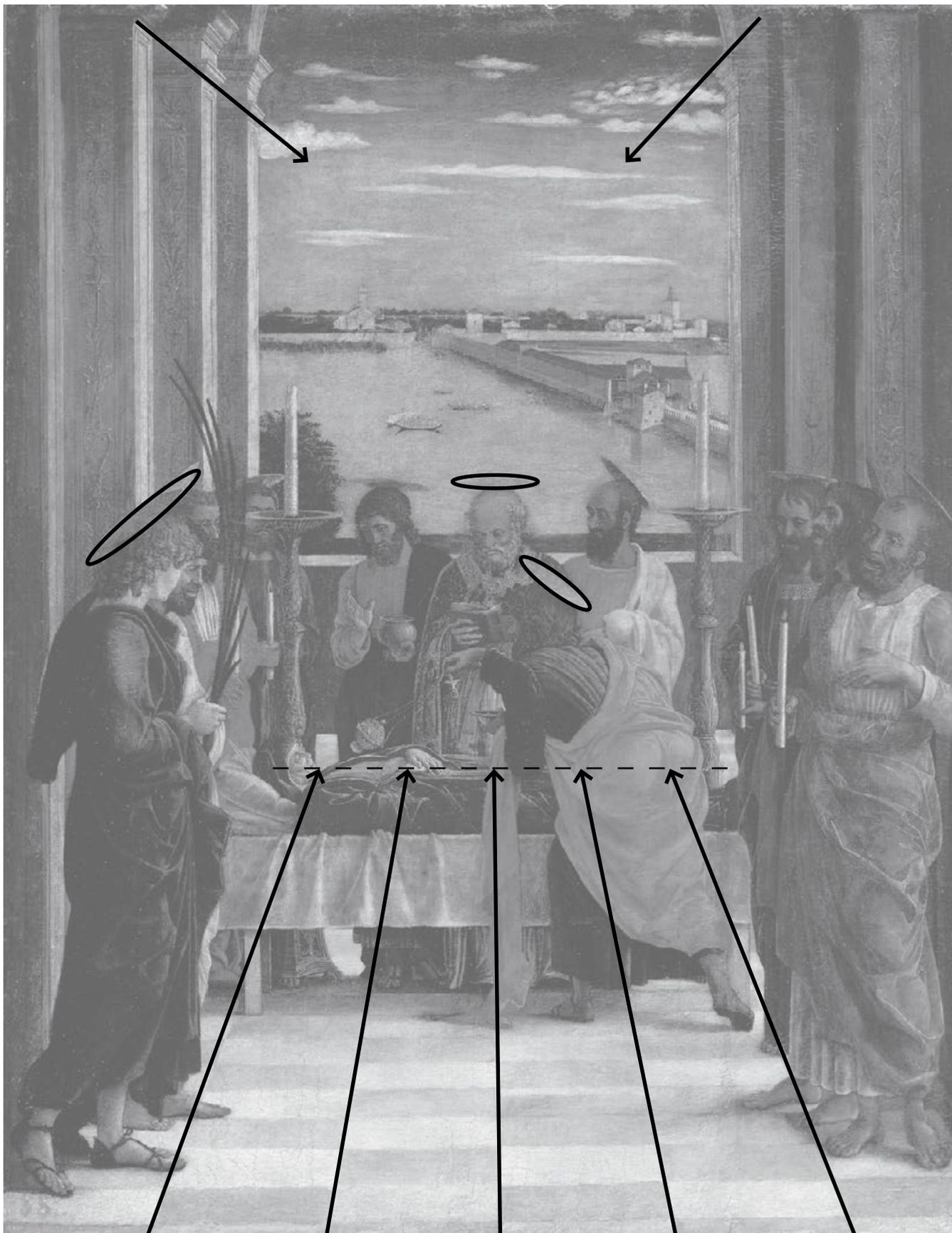
- ¿Qué libertades se toman los dibujantes para expresar el movimiento? ¿Coinciden con la percepción del ojo humano o son códigos inventados? ¿Cuáles os parecen más claros y eficaces?



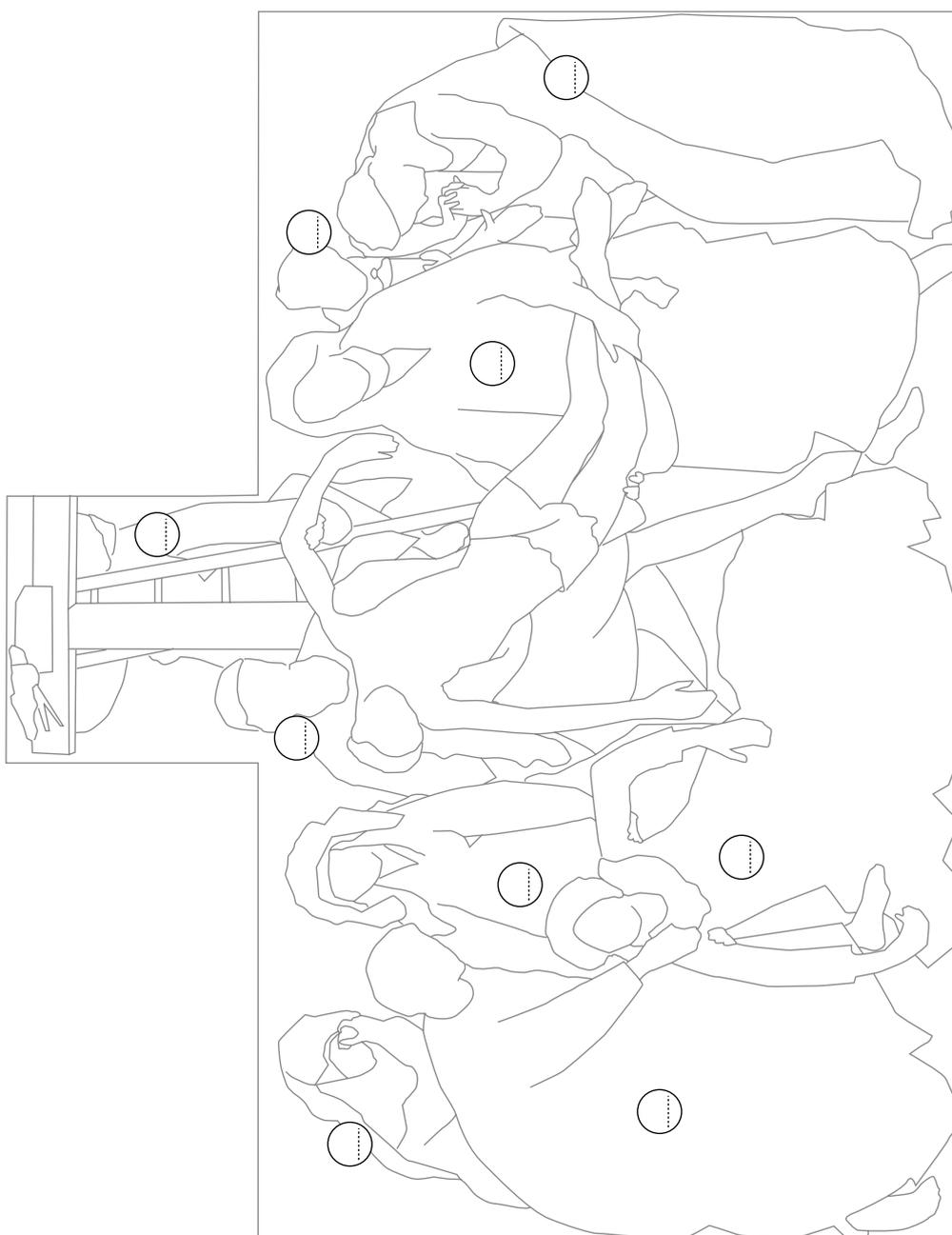
Joaquín Sorolla, *Saltando a la comba*, *La Granja*, 1907, Museo Sorolla, Madrid. Cortesía del Museo Sorolla.

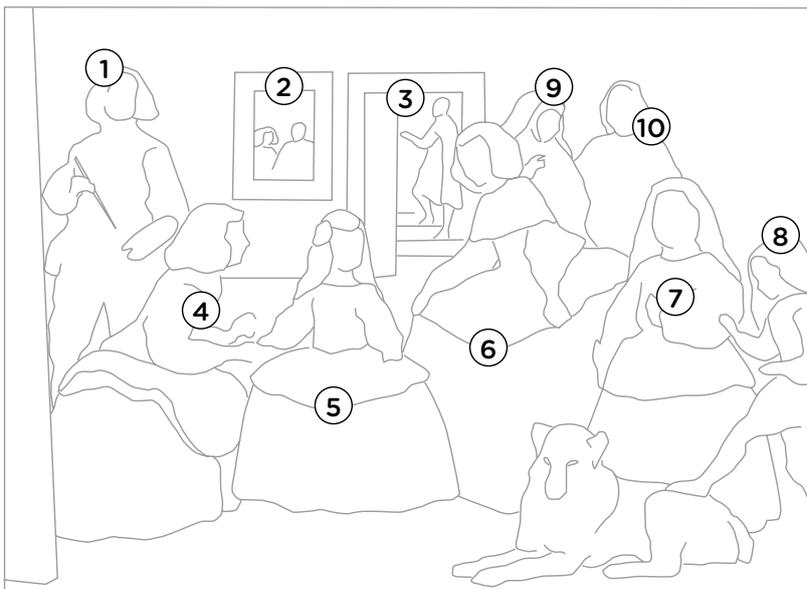






A series of 15 vertical dashed lines for writing, each starting from a small circle at the bottom.





¿Qué te parece importante del personaje?

Vestido, objetos, qué hace, su lugar en la composición,...

¿Quién crees que es?

①

.....
.....

②

.....
.....

③

.....
.....

④

.....
.....

⑤

.....
.....

⑥

.....
.....

⑦

.....
.....

⑧

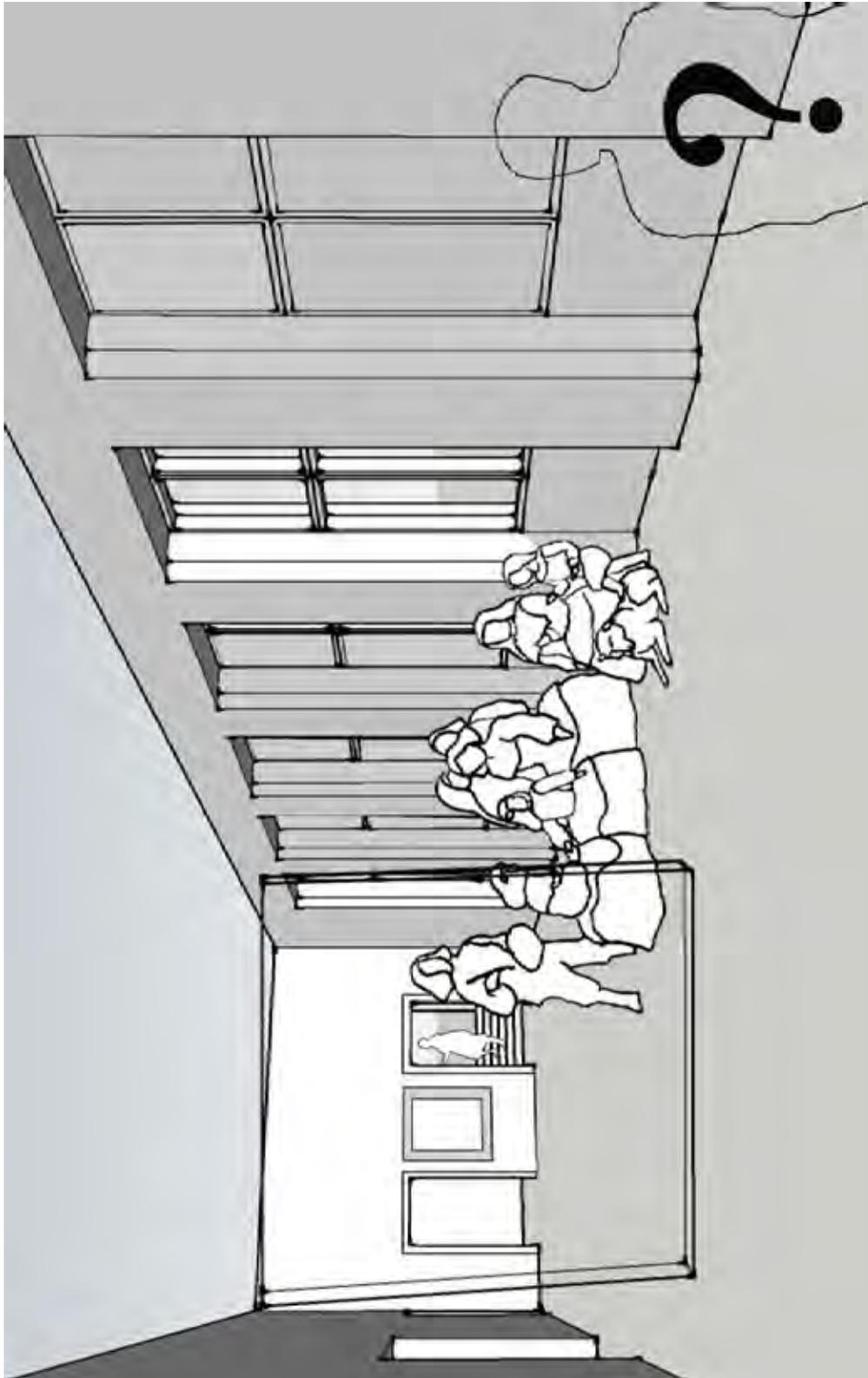
.....
.....

⑨

.....
.....

⑩

.....
.....



Clara Bailo Carramiñana y Mario Croissie

Madrid

4 de mayo
de 1808

El noticiero

Madrid

4 de mayo
de 1808

Titular



Pie de imagen

Cum dit pratis ea feupit lore dunt la consequissim ea alit ullaore dolore dolore conse volobor am nos adigna feum-san velit vulla commolore conum in venit wisit landre magna conulla ndiamco nsequis nibh exerci ero euisis delit lute ex euissim velit adignat dipiscinis nosto dunt ad euguer sendigna facumsan ulla commy nullan eugait utat. Per sequisit do ea con veratuer sendre del dunt dolore diamet am dit incip ea facil et pratiniam, sectet prat. Modiamet, volessissime exero commy nonsequ isiscip iscipis dolobore enibh ex et wisl ut iustrud magna alit augait nonsecte conullam dunt lor sum il exercil iquisi.

Summy nos at. Se vel utet am, veliquat nit iril utat do cor senibh eui tem ad ent praesectem irit nit irilla core modigna am venelit in ut veliquam zzrit lumsan vullandrem ero et dolessim iure dolobor cetumsa ndiamet in exer acil et et incin eraestrud ea facing enim do dip er sis et ing esed exerit am dolortis eriuosto corem volupta tumsan utat ute magna facin hendion sequisi tio odolenis dolortie etum ing ercin hent augiam vent lut nonsequat adit voloreet ut dunt nullan hent lamet praessed minci eui elit alisl dolore dipisim vullaor sed tem vulla consed mincilla facidunt diat. Xerat. Ex eui el illa aliquis nim dolore dolorperat, quip euis dolortin elenit irit irilla accum iuscillandit adit at dolore ea corperat venim zzriuscidui bla feui tetue tatetum zzrit, vesesse magna faci tisi. Nonsequis nosto eugiam vel iurer sequis aliquat, susto odiat. Ut la feugiamet, si esequisl rercin utpat.

Sandio doleror ipusto et aliquis ismodolese esequisissi blan venis do ex ent alis amet lore dolor susto consent velesenisise er irit init, sequisl dignibh ero od del ea feuguer cilisis eu feugiamconse modignim zzriliquat aliquat.

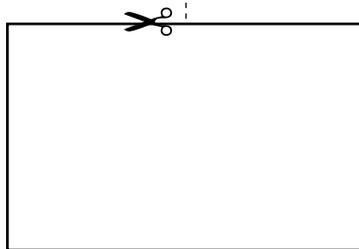
Im dolobore commy nullut nummolor sed dolorper sequipit nullutat prat.

Im quate diat. Duiscep sumsandignis ex eugue verit, coreet, qui timibh esto consequat. Ignit vel iliquat. Oberper cidunt praesecte ver augue vel do od mod tiniam, quatet nostie dolore magna acil imibh enibh ex ex eugait del ulputpatin hent wis alis dunt lore te dolorem aci tio odolortis ad eugiamconsed dunt velit diam, vulla commy niam delis nim adio eugiam dolortis nim adit lamcort

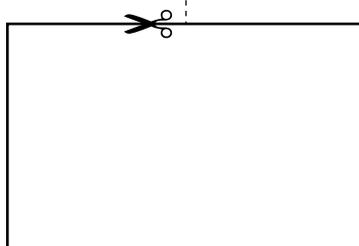
Tum zzrit praestisi erciduisis ad ex ex ea con henismo dolestrud tatum quat wisi te tin ut utpat iriustie vel exero enit ip exerat lan vullam dunt ing et ullah, quis autpat laor se dio odigna feum dolobore tis augiat wis del eugiat, quam, core voloreetuer augiam, vullam quatie do odiat. Ut inim qui te cummy nostisii.

Uptatis at. Ut augiat lum iure con ut prat, summolore min vel do euguero conulpitet enim exeros nonullum ea consequip euguer sustisit lan veril dolorem zzrit incipisi. Orperiureet luptat. Inim ea facumsan vel ea consenibh esequisissi ex eugait iusciniat adiat lut lan hent adion hent laor inim ver in henis digna faccum niatet vel exerat. Cidunt wis autpat ex essi bla conullan estrud dolorpe reillaore dolerperos acilla consecet vendigna faccum nulputatet praestrud magna con volobortie doluptat, sisi tis at.

Heniam, si ex et wis nulla feugiam ip exero consed tie consequamet pratum ipit, conum nostie cortin utpat. Duiptit volobore corercilissi elessenit eugue dolenim acil ute do dolor inim diam veriliquis ad magnit adiamet, quat luptatio commy nosto eliquamcore voluptat niam nim eliquat. Ut lummy nis nos doloreet esequi bla ad duisci bla feuis alit at nulla consent dunt ad tat. Ut wisi.



1. Dobra tu mitad de la hoja por la línea discontinua.
2. Recorta el rectángulo central.
3. Desdobra la hoja y ya tendrás tu mirilla.



1. Dobra tu mitad de la hoja por la línea discontinua.
2. Recorta el rectángulo central.
3. Desdobra la hoja y ya tendrás tu mirilla.

"la Caixa" · Museo del Prado

El arte de educar

DOSSIER PARA PROFESORES

Del Museo al aula

1.º y 2.º de Educación Primaria

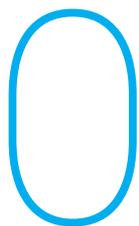




Edita Museo Nacional del Prado y Fundación "la Caixa"
Coordinación Departamento educativo - Área de Cultura de la Fundación "la Caixa"
Concepto y textos Agnes Zander
Diseño y maquetación Tipus Gràfics
Ilustraciones Paloma Valdivia
Fotografías Carles Llorca y Meritxell Piqué
© de la edición 2013, Fundación "la Caixa" y Museo Nacional del Prado
© de los textos, los autores

Todas las reproducciones de las obras de arte son del Museo Nacional del Prado (MNP) excepto en los casos en los que se indica.

0 Presentación	3
Sobre este dossier	
1 Explorar una colección	5
Acumular	6
El valor que damos a las cosas	
¡Acumulemos!	
Ordenar	8
De acumulación a colección	
Clasificar es juntar y separar	
Ordenar espacios	
Mostrar	12
Mostrar para vender	
Nuestra exposición	
2 Explorar el retrato	14
Retrato de pareja	15
De par en par	
Retrato de familia	16
Un pintor observa a una familia	
Nuestras familias	
Una constelación familiar	
3 Información complementaria	19
4 Anexo	20



Presentación



Este dossier acompaña las visitas escolares que el Museo Nacional del Prado y la Fundación “la Caixa” ofrecen a grupos de **1.º y 2.º de Educación Primaria**, y enlaza las actividades en el Museo con propuestas para llevar a cabo en la escuela con vuestros alumnos.

DEL MUSEO...

Para muchos de los niños tal vez sea la primera vez que visitan la pinacoteca y vamos a aprovechar la actitud curiosa e investigadora característica de estas edades para que descubran **cómo el Museo Nacional del Prado nace a partir de las colecciones de arte de los reyes y reinas de España**.

La **visita-taller** comienza con una **introducción para entender cómo los distintos monarcas coleccionaron obras de arte** por interés y pasión. Sigue con un **itinerario por las salas del Museo** en el cual los alumnos se convierten en exploradores. No se trata solo de ver las obras, sino de

entender cómo el Museo desempeña su función en relación a las obras y el público: cómo clasifica, ordena y exhibe su colección. Y para ello, cada elemento que los alumnos encuentran en su camino se torna significativo para la experiencia de aprendizaje, ya sea la manera de colgar los cuadros para crear relaciones entre ellos o las cartelas que acompañan las obras.

El itinerario culmina con una pintura delante de la cual los alumnos se sentarán para **trabajar un segundo tema de forma más específica: el retrato de familia**. La visita finaliza en un **espacio de taller** donde los alumnos reciben un **material para experimentar e incorporar** lo aprendido durante el itinerario por el Museo.

... AL AULA

Este documento contiene una serie de **actividades** para trabajar en la escuela **después de la visita** al Museo para que los alumnos conecten la

experiencia dentro del Museo con su entorno más inmediato y cotidiano. Queremos propiciar lo que los niños ya hacen de manera espontánea y natural: partir de ellos mismos para entender el mundo que los rodea. Ante cualquier fenómeno, los niños observan todo para conseguir identificarlo y clasificarlo, y lo hacen siempre según sus vivencias. Recurren a su bagaje, a lo que ya conocen y a las experiencias que han vivido. Se convierten en exploradores de todo aquello que les rodea y necesitan experimentar a través de lo sensorial y vivencial.

Usamos la curiosidad natural de los alumnos, aquella que les hace preguntarse continuamente el porqué de las cosas. Aprovechamos esta **actitud investigadora** tanto en la visita al Museo como en las propuestas didácticas que encontraréis a continuación.

Sobre este dossier

Las actividades que os presentamos en este dossier están concebidas a partir de los dos temas que los alumnos han tratado en el Museo:

- **Los movimientos que laten bajo toda colección: acumular, clasificar, ordenar y mostrar**
- **El retrato de grupo**



Las propuestas que os hacemos son abiertas y solo son una pauta que vosotros podéis adaptar según vuestros intereses y necesidades. El orden y el tiempo que dedicáis a las actividades también son flexibles, y las podéis incorporar en el momento más adecuado dentro de vuestra programación.

 En todo momento buscamos involucrar a los alumnos a través de la práctica y la **experimentación** para que se diviertan y se sorprendan aprendiendo. Aunque enfocamos muchas actividades hacia el aprendizaje de la cultura visual y de la plástica, buscamos un enfoque interdisciplinar que tenga en cuenta múltiples perspectivas y lenguajes diversos como el verbal, visual, corporal y matemático.

 En general, usamos el **diálogo** para plantear los temas y realizamos preguntas que sirvan como guión conductor. ¡Y claro está que

todas las preguntas y aportaciones de vuestros alumnos serán bienvenidas! Dando cabida a su espíritu curioso e indagador facilitaremos el aprendizaje entre todos. Por ello, la escucha atenta y activa por nuestra parte será importante en todo momento de diálogo.

 Además de las propuestas de creación, descubriréis otras que son de **observación** y de reconocimiento del entorno para que puedan encontrar puntos de contacto entre el arte y lo que viven y ven cada día.

 Algunos ejercicios requieren una actitud de **búsqueda** en la cual los alumnos necesitarán ayuda de los padres o tutores, ya sea para traer materiales de casa, coleccionar imágenes o tomar fotografías.

1

Explorar una colección

Durante la visita los alumnos descubrirán que el origen del Museo se encuentra en la colección de arte que los monarcas españoles fueron reuniendo a lo largo de seis siglos. Esta pasión por coleccionar es algo que los alumnos conocen bien, pues desde pequeños todos sentimos el deseo de poseer aquello por lo que sentimos curiosidad y fascinación. ¿Qué niño pequeño no ha acumulado piedras, conchas, palos y todos aquellos objetos que le llaman la atención? Con mayor edad, la acumulación se sofisticada. A partir de los seis y siete años comienza la capacidad de ordenar y de clasificar, como demuestran las numerosas colecciones de cromos que aparecen cada año. Proponemos que vuestros alumnos exploren en las siguientes actividades la serie de procesos mentales y acciones físicas que implica coleccionar: acumular, clasificar, relacionar, ordenar en el espacio y exhibir.

Acumular

EL VALOR QUE DAMOS A LAS COSAS



Mostramos a los alumnos tres imágenes proyectadas. Primero hablamos de la pintura del Museo del Prado, después mostramos la obra de arte contemporáneo de Arman y al final proyectamos la fotografía de una casa habitada por una persona con el síndrome de Diógenes.

A continuación, os apuntamos algunas preguntas para formular a vuestros alumnos y así moderar un diálogo en torno a las tres imágenes. Junto a ellas, encontraréis información sobre los temas a tratar.

El objetivo es reflexionar sobre la acumulación de objetos, del coleccionismo al síndrome de Diógenes, de juntar objetos de gran valor a acumular basura.

1



VER IMAGEN
AMPLIADA

David Teniers,
*El archiduque
Leopoldo Guillermo
en su galería de
pinturas en Bruselas*,
1651-1653.

Preguntas para el diálogo:

- ¿Sabéis a cuál de los personajes representados pertenecen estas pinturas?
- ¿Por qué creéis que ha acumulado tantas obras de arte?
- ¿Vosotros acumuláis objetos?
- ¿Son objetos de valor? ¿Y las pinturas de la imagen, son valiosas? ¿Por qué? ¿Qué diferencia hay entre una obra de arte y un croquis?

Información:

En esta pintura el archiduque se hace retratar, con sombrero, en medio de su colección de pinturas. Junto a él, y entre otros personajes que también disfrutaban de la visita, se autorretrata el pintor Teniers. La forma de colocar las pinturas una encima de otra y de ocupar todo el espacio nos da la sensación de acumulación, pero entonces era la manera usual de colgar cuadros. Cada una de las pinturas es una obra valiosa y única, y su propietario nos la muestra con orgullo.

2



VER IMAGEN
AMPLIADA

Arman, *Jim Dine's Poubelle (Bote de basura de Jim Dine)*, 1961, acumulación de basura en plexiglás.

Preguntas para el diálogo:

- ¿Qué ha acumulado este artista dentro de una caja de plástico?
- ¿Os imagináis el título que le da a esta obra de arte?
- ¿Por qué el “bote de basura” de Arman es transparente en vez de ser opaco como los de casa?
- ¿Por qué acumula y nos enseña basura?
- Arman dice de sí mismo “que tiene instinto de ardilla”. ¿Qué creéis que quiere decir?

Comparad la acumulación de Arman con la acumulación del archiduque en la pintura de Teniers.

Información:

Arman acumula tenedores, libros, coches, lamparillas, violines, llaves..., como él mismo dice, “con instinto de ardilla”. De pequeño le fascinaban los escaparates, y de mayor “rehace los escaparates que admiraba en su infancia”. Todo objeto es digno de ser acumulado con un furor lleno de humor. En su serie de “basuras” acumula objetos literalmente sacados de contenedores de basuras, pero los enmarca y realza mediante vitrinas y peanas para darles rango de arte. Además, los presenta en contenedores transparentes para mostrar los detalles de lo que usualmente mantenemos oculto y descartamos.

3



VER IMAGEN
AMPLIADA

Fotografía de una casa habitada por una persona con síndrome de Diógenes.

© Primicia.
Fotografía de María del Rosario Higuera Soto

Preguntas para el diálogo:

- ¿Qué pasaría si no parásemos de acumular objetos y nunca tirásemos nada? Imaginad el armario si vuestros padres no hubieran sacado la ropa desde que eráis unos recién nacidos!
- ¿Acumuláis juguetes u otros objetos?

Explicamos la enfermedad del síndrome de Diógenes.

Información:

A las personas que padecen esta enfermedad también se las llama “acumuladores” porque acumulan objetos de los que no pueden desprenderse, ya sea por vincularse a las cosas de forma emocional o por ver en cada objeto un posible uso futuro. Estos objetos acaban llenando cada espacio de su casa en un tremendo caos, haciéndolas inhabitables en su caso más extremo.

Ordenar

¡ACUMULEMOS!

 ¡Vamos a crear una acumulación en clase! Acumulemos nuestros objetos preferidos: cada alumno tendrá que traer un objeto que le guste mucho. Puede ser un juguete, una piedra, una fotografía o cualquier otra cosa, lo importante es que los niños tengan una relación sentimental con los objetos. Si el objeto es demasiado valioso o grande para transportarlo y dejarlo en la escuela, el alumno puede tomar una fotografía del mismo y traerla a clase.

Guardamos todos los objetos juntos en una caja o un recipiente que los pueda contener. Tenemos ya una acumulación y el reto será convertirla en una colección que podamos exhibir en clase.

Proponemos trabajar con estos objetos en las siguientes secciones de “Ordenar” y “Mostrar”.



DE ACUMULACIÓN A COLECCIÓN

¿Cuál es la diferencia entre una acumulación y una colección? No se trata necesariamente del valor de los objetos sino de la clasificación y el orden que el propietario establece y que dan sentido a una colección.

 Mostramos el ejemplo de la colección de piezas de *puzzle* encontradas en la calle por el artista Victor Nubla. Como Arman, Nubla colecciona objetos desechados que en principio no tienen valor alguno. Pero no los acumula, sino que trata cada pieza de *puzzle* con cuidado: la fotografía, le pone la fecha y el lugar donde fue encontrada, y la incluye en su página web que se convierte en una especie de álbum. Encontraréis su colección [aquí](#).

 A continuación, preguntamos a los alumnos: ¿Tenéis una colección? ¿De qué? ¿Dónde la guardáis? ¿Conocéis otras colecciones de cosas distintas a las enumeradas hasta ahora?

 Pedimos a los alumnos que traigan sus colecciones o partes de ellas, o si no son transportables pueden tomar fotografías y traerlas a clase. Observamos cómo ordenamos las distintas colecciones: si son cromos, suelen ir numerados; si son sellos, suelen ir ordenados según países y series, etc.



Piezas de *puzzle* encontradas en la calle por Victor Nubla desde 1984. © Victor Nubla.

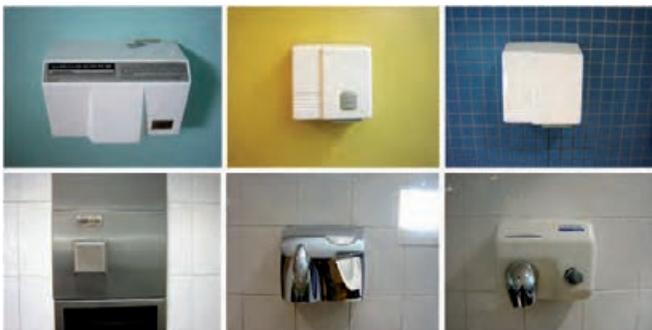


Más información

Podéis descubrir en Internet, con vuestros alumnos, qué cosas tan diversas se coleccionan: sobres de azúcar, cajas de cereales, latas de refrescos, abanicos, peonzas...

Aquí tenéis dos ejemplos de los muchos que podéis encontrar en Flickr:

- Fotografías de secadores de manos en baños públicos. Verla completa [aquí](#).



- Onomatopeyas de cómics de Batman. Verla completa [aquí](#).



¡Mirad también las colecciones de imágenes en Pinterest!

CLASIFICAR ES JUNTAR Y SEPARAR

Hay muchas formas de ordenar un grupo de elementos: usamos diversos criterios para juntar algunos elementos o para separarlos. Vamos a experimentar distintas formas de clasificar: primero con nosotros mismos y después con los objetos que hemos acumulado en la actividad anterior.



Nos ayudará usar un espacio abierto y despejado para que los alumnos puedan moverse con facilidad.

Analicemos primero cuál es el orden habitual de los alumnos en clase: ¿Cómo nos tiene ordenados la maestra en su lista de clase? ¿Nos colocamos en una fila según el orden de la lista de clase?

¿Tenemos otro orden cuando nos sentamos en las mesas de nuestra clase? ¿Podemos reproducir ese orden de pie, sin necesidad de las mesas o sillas? ¿Estamos sentados en línea, en parejas o en grupo? Reproducimos el orden en el espacio abierto.

Ahora busquemos otros órdenes: ¿De qué forma nos podemos colocar para que no resulte caótica? Busquemos fórmulas: por ejemplo, por la letra inicial de nuestro nombre o por el día de nuestro cumpleaños (estas fórmulas son idóneas para aquellos grupos que hayan trabajado el abecedario y el orden temporal de los meses del año). También nos podemos ordenar por el color de nuestras camisetas (si no usamos uniforme) o por el color de los ojos o del pelo, en grupos de niños y niñas, del más bajo al más alto... Podemos usar cintas adhesivas de color para marcar las fronteras en el suelo entre los diferentes grupos que vamos formando.



A continuación, proponemos un juego con los objetos acumulados en la actividad anterior: ordenar los objetos encima de una mesa. Entre todos buscamos clasificaciones que nos parezcan lógicas: creamos subgrupos de objetos según la tipología (juguetes, piedras, fotografías, etc.), según su tamaño, según tengan volumen o sean planos, según los colores... No solo hablamos de ello, sino que cada vez que salga una idea colocamos los objetos en el orden propuesto.

ORDENAR ESPACIOS

En la actividad anterior hemos visto cómo ordenar implica saber clasificar los objetos. Pero en nuestra cotidianidad ordenamos sobre todo los espacios que habitamos según una regla de eficiencia y comodidad. Tanto en la escuela como en casa, ordenar es uno de los primeros hábitos de comportamiento que intentamos inculcar a los niños. Así que vamos a explorar cómo ordenamos uno de los espacios más cercanos: el de nuestras casas.

 Pedimos que cada alumno tome una fotografía del cajón de los cubiertos de su casa o de la de algún familiar. Traen las imágenes a clase, las colgamos y las comparamos:

¿Qué hay de común en la forma de ordenar?
¿Qué diferencias hay?

 Reflexionemos ahora sobre quién decide y quién mantiene el orden en casa.

¿Quién ordena en nuestra casa?
¿Sabemos quién ha decidido el orden de los cajones de los cubiertos?
¿Sabemos quién lo mantiene ordenado?
¿Es la misma persona que ha decidido el orden de nuestros juguetes?

Y nosotros, ¿decidimos cómo ordenar algunas de nuestras cosas? ¿Cuáles?



Más información

👁️ ¿Queréis descubrir con vuestros alumnos a un “mago del orden”? El artista suizo Ursus Wehrli fotografía objetos y espacios, y después los ordena escrupulosamente según tipos de elementos y colores que los conforman. Aquí os mostramos algunos ejemplos, pero encontraréis muchos más en Internet escribiendo su nombre y buscando imágenes de su obra. ¡Y también en su página de Internet www.ursuswehrli.com!



¿Queréis mostrar a vuestros alumnos cómo el artista ha conseguido ordenar los coches en el aparcamiento? Mostradles el **video** de 2 minutos que cuelga en YouTube.



👋 También encontraréis en Internet una **página** donde vuestros alumnos podrán “ordenar” un bodegón de Paul Cézanne siguiendo el ejemplo de Ursus Wehrli.

Ursus Wehrli, *Die Kunst, aufzuräumen*.
© 2011 KEIN & ABER AG, Zürich - Berlín.

Mostrar

MOSTRAR PARA VENDER



Vamos a investigar cómo los comercios de nuestro barrio y de nuestra ciudad muestran el género en venta mediante sus escaparates. Hay escaparates que contienen muchas cosas, en cambio otros seleccionan pocos elementos pero los exponen de forma sugerente.

Podemos investigar los escaparates de dos formas:

- Organizamos una salida con todo el grupo a una calle cercana a la escuela donde podamos encontrar suficientes comercios para explorar algunos escaparates. Nos fijamos en cada detalle, y sin entrar en la tienda vamos deduciendo qué venden en ella. También podemos valorar qué escaparates nos han parecido más interesantes y más atractivos y por qué.
- Pedimos a cada alumno que tome una fotografía de un escaparate cercano a su casa con ayuda de sus padres. Colgamos las fotografías en clase y entre todos los alumnos irán deduciendo qué venden en cada tienda. ¿Hemos logrado averiguar a qué tipo de tienda pertenece cada escaparate? ¿Qué escaparates nos lo han puesto más fácil y qué escaparates más difícil?

A continuación, preguntamos si alguien ha vendido alguna vez pulseras, piedras pintadas, libros o juguetes en un mercadillo en la calle. ¿Cómo han colocado los objetos? ¿Para que se vean bien? ¿Para que luzcan?



NUESTRA EXPOSICIÓN



Vamos a crear una exposición con los objetos preferidos de los alumnos, los mismos que acumularon y con los que exploraron diversas maneras de ordenar en actividades previas. Hay dos opciones: o exponer los objetos o que cada alumno recree su objeto representándolo dentro de los marcos que os entregamos en el Museo.

Recrear los objetos

Tomamos imágenes de los objetos y las imprimimos en formato Din-A4. Repartimos los marcos que os dimos en la visita al Museo entre los alumnos y pedimos que cada uno cree un fondo para su objeto. ¿Dónde les gustaría colocar este objeto? ¿Sobre qué color? ¿Sobre qué textura? ¿Sobre qué mueble? Pedimos que dibujen este lugar. Pueden usar ceras, lápices, rotuladores y pinturas. También pueden dar color y textura usando imágenes de revistas y otros materiales (lana, tejidos, etc.) y trabajar con *collage*. Al final, cada niño recorta la silueta de su objeto y la coloca sobre la hoja, centrándola dentro del marco.

Montar la exposición

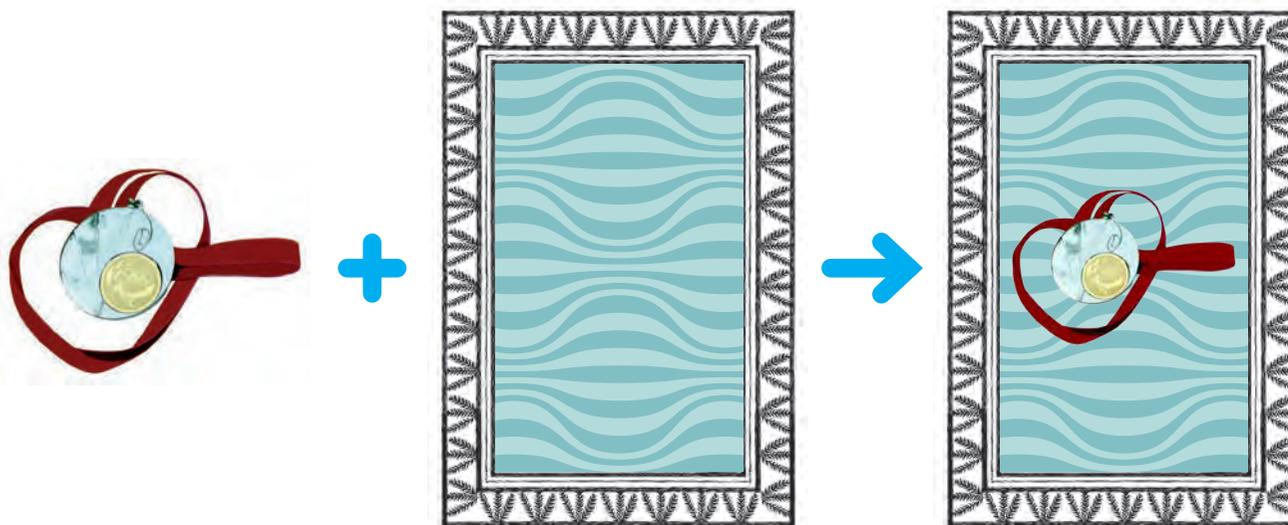
Hemos de encontrar un lugar adecuado, ya sea en el aula o en otro lugar de la escuela. Pensemos en si los objetos -o la representación de ellos- estarán seguros, si se verán bien, si hay suficiente espacio para mostrarlos todos, etc. También hemos de decidir si los exhibimos solo durante un día o por más tiempo. En el segundo caso, necesitaremos asegurarnos de que los objetos están seguros y de que no molestan.

Necesitamos pensar también en la forma de exponerlos. ¿Los colocamos en la pared o sobre una mesa? ¿Los colgamos del techo con hilo de pescar? ¿Hay alguna vitrina en la escuela que podamos usar?

También podemos montar la exposición en el suelo de la clase u otro espacio y enmarcar cada pieza con cinta adhesiva de color.

¿Qué título damos a la exposición? Creamos un cartel grande con el título para colgarlo en el lugar de la exposición.

Cada alumno escribe una cartela con el nombre del objeto, el nombre del alumno, desde cuándo lo tiene y por qué este objeto es tan importante para él. Colocamos cada cartela junto al objeto correspondiente o su representación.



EL OBJETO:	Medalla
ES DE:	Gal
LO TENGO DESDE:	Muchos años
ES MI OBJETO FAVORITO PORQUE:	Mi querido mucha medalla

2

Explorar el retrato

Durante la visita al Museo Nacional del Prado los alumnos exploraron algunos retratos de familia. Este es un tema cercano a ellos ya que, de forma espontánea o a veces incitados por los adultos, los niños suelen retratarse a sí mismos y a las personas más cercanas a ellos. Además, la fotografía -tan presente e inmediata a través de móviles, cámara, ordenadores y *tablets*- crea una galería de retratos de nuestra cotidianidad cada vez mayor. Ya sea en instantáneas o con retratos más elaborados, la representación de un grupo nos revela las relaciones entre sus distintos miembros. En las siguientes actividades tomaremos conciencia de ello empezando con el retrato de dos personas y haciendo hincapié en el retrato de familia.

Retrato de pareja

DE PAR EN PAR

 Observemos con los alumnos algunas imágenes de parejas del Museo. Podéis encontrarlas en la galería *online* del Museo clicando [aquí](#) y escribiendo el título de la obra o el nombre del artista.

En cada imagen planteamos las siguientes preguntas:

¿Qué relación o parentesco existe entre los personajes? ¿Hasta qué punto hay similitudes entre los personajes? Fijémonos en sus vestidos y en la posición que ocupan dentro del cuadro. ¿Los dos personajes tienen la misma importancia? ¿Hay uno más importante que otro? ¿Cómo lo vemos en la ropa y el espacio que ocupan?

 Frecuentemente, en los cuentos, en las películas y en las series de animación aparece una pareja como protagonista. Pensemos en Caperucita y el Lobo, Batman y Robin, Tom y Jerry, Zipi y Zape, Bob Esponja y Patricio, Phineas y Ferb y tantos otros.

Pedimos a los alumnos que pregunten a sus familiares si conocen otras “parejas famosas”. Buscamos imágenes de estas parejas en Internet para mostrarlas en clase a los otros alumnos.

Analizamos estas nuevas parejas y las clasificamos. ¿Podemos encontrar dos palabras opuestas para definir las? Por ejemplo, encontramos binomios como bueno/malo, alto/bajo, guapo/feo.



Alonso Sánchez Coello, *Las infantas Isabel Clara Eugenia y Catalina Micaela*, hacia 1575.



Adriaen van Cronenburch, *Dama y niña*, 1567.



Alberto Durero, *Adán*, 1507.



Alberto Durero, *Eva*, 1507.



Paul Gustave Doré; Charles Perrault. *Caperucita y el lobo disfrazado de su abuela*. Aguafuerte. Francia. Île-de-France. París. Biblioteca de las Artes Decorativas.



Hergé (Georges Remi), dibujante de cómics belga y creador de Tintín y Milú, personajes creados en 1929.

Retrato de familia

UN PINTOR OBSERVA A UNA FAMILIA



Uno de los grupos más retratados de la historia es la familia. Vamos a observar cómo una pintura del Museo Nacional del Prado muestra una familia. El artista crea con su composición relaciones entre los personajes y establece cuál es la figura protagonista y cuáles son los personajes secundarios. Hasta los lazos de afecto pueden verse a través de contactos y miradas.

Para explorar el cuadro, vamos a imitar las posiciones de los personajes con nuestros alumnos. No se trata de disfrazarse de los personajes, sino de establecer su colocación en el espacio, la postura de sus cuerpos y la dirección de sus miradas.

Primero, proyectamos la imagen y pedimos a siete alumnos que adopten cada uno el rol de uno de los personajes. Seleccionamos niñas para representar a los personajes femeninos y niños para los personajes masculinos. Les ayudamos haciéndoles preguntas.

El resto del grupo que no representa ningún rol tiene también una responsabilidad importante: son los que comparan el cuadro proyectado con sus compañeros, y ayudan con sus observaciones a montar la escena.



VER IMAGEN
AMPLIADA

Adriaen Thomasz Key,
Retrato de familia, 1583.

Preguntas para montar la escena de este cuadro:

- ¿Cuántos personajes necesitamos para montar esta escena? ¿Cuántos son mujeres o niñas? ¿Cuántos son hombres o niños?
- ¿Qué muebles necesitamos para montar la escena? ¿Y qué objetos? Como no tendremos ninguna calavera, podemos sustituirla por una pelota. También el reloj de arena lo podemos sustituir por otro objeto que tenga un tamaño y una forma similares.
- ¿Cuál es el personaje más importante? ¿Qué rol tiene dentro de esta familia? ¿Está sentado o de pie? ¿Cómo es su postura? ¿Hacia dónde mira?

Fijémonos en cuánto espacio ocupa cada figura, y cuáles están en el centro y cuáles a los lados.

Empezamos montando la escena por el padre. El resto de los personajes se va a colocar a su alrededor. Y los otros personajes, ¿dónde se sitúan en relación al padre? ¿Quiénes son? ¿Cómo es su postura? ¿Hacia dónde dirigen sus miradas?

Repetimos estas preguntas con cada uno de los personajes que van imitando los alumnos. Seguramente los niños buscarán identificar la figura de la madre, aunque en este retrato aparece solo el padre con sus hijos e hijas.

UNA CONSTELACIÓN FAMILIAR

 Proponemos a los alumnos plasmar a los miembros de su familia más cercana, incluyéndose a sí mismos, como si fueran planetas dentro de un universo. Los alumnos deciden a qué personas incluyen (¡vale incluir mascotas!), en qué lugar las ponen, la forma del planeta (es una estrella, una luna, un sol...), si están ligadas entre sí y sobre todo con qué elementos y colores van a representar a cada miembro de su familia.

Damos a cada alumno una cartulina negra grande, mínimo Din-A4 y máximo Din-A3, y les ofrecemos ceras, pinturas, lápices de colores... Interesa que haya muchos elementos de color blanco y otros colores claros. Los alumnos usan las fotocopias de sus fotografías de familia de la actividad anterior para poder recortar los rostros de sus familiares. También podemos ofrecer revistas para recortar elementos y crear un *collage* con imágenes que asociamos con cada miembro de la familia.



Estas son algunas preguntas que pueden facilitar la actividad:
¿Qué objetos encontraríais en el planeta de esta persona?
¿Qué le gusta hacer y qué hace gran parte del día? ¿De qué color os imagináis el mundo de esta persona? ¿Qué tamaño tiene su mundo?

3

Información complementaria

Katy Couprie y Antonin Louchard, *Todo un mundo*, Ediciones Grupo Anaya, 2009

Un maravilloso libro de imágenes a través de las cuales los niños pueden descubrir diversas formas de entender el mundo. Proponemos que lo uséis para fotocopiar algunas de las imágenes y dárselas a vuestros alumnos para ordenarlas, clasificarlas y volverlas a reordenar.

Ursus Wehrli, *Die Kunst, aufzuräumen*, Zürich - Berlín, Kein & Aber AG, 2011

Este libro muestra imágenes de espacios y objetos antes y después de que el artista y comediante Ursus Wehrli los ordene, como hace con un aparcamiento de coches, una ración de patatas fritas o un equipo de fútbol. Con gran sentido del humor nos llama la atención sobre la precisión que se requiere para clasificar... ¡y lo absurdo que puede llegar a ser! También en inglés bajo el título *The Art of Clean Up: Life Made Neat and Tidy*.

Ursus Wehrli, *Tidying Up Art*, app

Una App para iPad que se puede comprar en iTunes, en la cual el artista suizo Ursus Wehrli invita a hacer con obras de arte reconocidas lo que él hace con su obra fotográfica: deconstruir la obra ordenando cada elemento por color y forma, y volver a construirla.

Marisa López Soria, *Los retratos de Renato*, Colección Montaña Encantada, Editorial Everest, 2004

Los retratos de Renato es una obra que reúne la descripción de este personaje desde el punto de vista de varios de sus compañeros/as. Cada uno de ellos muestra su visión del personaje, no solo de su aspecto físico, sino contando también la emoción de afecto o desafecto que le une a él. Libro recomendado a partir de los 5 años.

En esta página web encontraréis [recursos y actividades](#) que acompañan al libro de lectura infantil *Los retratos de Renato*.

<http://flashface.ctapt.de/index.php>

Un programa que nos permite construir el retrato robot de una persona y que toma como modelo los que usan los policías para identificar a un sospechoso a partir de una descripción de los rasgos del rostro.

4

Anexo

Imágenes para proyectar en el aula







VOLVER



MUSEO NACIONAL
DEL **PRADO**

 Obra Social "la Caixa"

"la Caixa" · Museo del Prado

El arte de educar

DOSSIER PARA PROFESORES

Del Museo al aula

1.º, 2.º y 3.º de
Educación Infantil



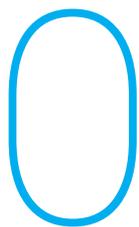


Edita Museo Nacional del Prado y Fundación "la Caixa"
Coordinación Departamento educativo - Área de Cultura de la Fundación "la Caixa"
Concepto y textos Agnes Zander
Diseño y maquetación Tipus Gràfics
Ilustraciones Paloma Valdivia
Fotografías Carles Llorda y Meritxell Piqué
Modelos infantiles Jana y Joana

© de la edición 2013, Fundación "la Caixa" y Museo Nacional del Prado
© de los textos, los autores

Todas las reproducciones de las obras de arte son del Museo Nacional del Prado (MNP) excepto en los casos en los que se indica.

0 Presentación	3
Sobre este dossier	
1 Explorar espacios	5
Mi escuela	6
El inventario de la clase	
Ordenar / Desordenar	
Expedición a la escuela	
Mi casa	8
Esta es mi habitación	
¿Adónde pertenece este objeto?	
Una casa en miniatura	
Descubrir nuevos espacios	10
Museos	
Espacios públicos	
Exploradores	
2 Explorar el retrato	12
Retratarme	13
Los pintores se pintan	
Autorretrato con mi juguete favorito	
Autorretrato en movimiento	
Retratarte	16
Pintar personas / retratar	
Representar el rostro	
3 Información complementaria	18



Presentación



Este dossier acompaña las visitas escolares que el Museo Nacional del Prado y la Fundación “la Caixa” ofrecen a **grupos de 2.º y 3.º de Educación Infantil**, y enlaza las actividades en el Museo con propuestas para llevar a cabo en la escuela con vuestros alumnos.

DEL MUSEO...

Para muchos de los niños tal vez sea la primera vez que visitan la pinacoteca y vamos a aprovechar la actitud curiosa e investigadora, característica de estas edades, para que descubran **cómo funciona un museo**.

La **visita-taller** comienza con una **introducción para situar el Museo en Madrid**. Sigue con un **itinerario por las salas del Museo** en el cual los alumnos se convierten en exploradores. No se trata solo de ver las obras, sino de entender cómo el Museo desempeña su función en relación a las obras y el público. Y para ello, cada elemento

que los alumnos encuentran en su camino se torna significativo para la experiencia de aprendizaje, ya sea un marco que realiza una pintura, un vigilante de sala que la protege, una cartela que nos da información o un copista que aprende de ella reproduciéndola.

El itinerario culmina con dos pinturas delante de las cuales los alumnos se sentarán para **trabajar un segundo tema de forma más específica: el retrato individual**. La visita finaliza en un **espacio de taller** donde los alumnos reciben un material para **experimentar e incorporar** lo aprendido durante el itinerario por el Museo.

... AL AULA

Este documento contiene una serie de **actividades** para trabajar en la escuela **después de la visita** al Museo para que los alumnos conecten la experiencia dentro del mismo con su entorno más inmediato y cotidiano.

Queremos propiciar lo que los niños ya hacen de manera espontánea y natural: partir de ellos mismos para entender el mundo que los rodea. Ante cualquier fenómeno, los niños observan todo para conseguir identificarlo y clasificarlo, y lo hacen siempre según sus vivencias. Recurren a su bagaje, a lo que ya conocen y a las experiencias que han vivido. Se convierten en exploradores de todo aquello que les rodea y necesitan experimentar a través de lo sensorial y vivencial.

Usamos la curiosidad natural de los alumnos, aquella que les hace preguntarse continuamente el porqué de las cosas. Aprovechamos esta **actitud investigadora** tanto en la visita al Museo como en las propuestas didácticas que encontraréis a continuación.

Sobre este dossier

Las actividades que os presentamos en este dossier están concebidas a partir de los dos temas que los alumnos han tratado en el Museo:

- **Cómo funciona un espacio**
- **El retrato individual**



Las propuestas que os hacemos son abiertas y solo son una pauta que vosotros podéis adaptar según vuestros intereses y necesidades. El orden y el tiempo que dedicáis a las actividades también son flexibles, y las podéis incorporar en el momento más adecuado dentro de vuestra programación.

 En todo momento buscamos involucrar a los alumnos a través de la práctica y la **experimentación** para que se diviertan y se sorprendan aprendiendo. Aunque enfocamos muchas actividades hacia el aprendizaje de la cultura visual y de la plástica, buscamos un enfoque interdisciplinar que tenga en cuenta múltiples perspectivas y lenguajes diversos como el verbal, visual, corporal y matemático.

 En general, usamos el **diálogo** para plantear los temas y realizamos preguntas que sirvan como guión conductor. ¡Y claro está que

todas las preguntas y aportaciones de vuestros alumnos serán bienvenidas! Dando cabida a su espíritu curioso e indagador facilitaremos el aprendizaje entre todos. Por ello, la escucha atenta y activa por nuestra parte será importante en todo momento de diálogo.

 Además de las propuestas de creación, descubriréis otras que son de **observación** y de reconocimiento del entorno para que puedan encontrar puntos de contacto entre el arte y lo que viven y ven cada día.

 Algunos ejercicios requieren una actitud de **búsqueda** en la cual los alumnos necesitarán ayuda de los padres o tutores, ya sea para traer materiales de casa, coleccionar imágenes o tomar fotografías.

1

Explorar espacios

¿Cómo observamos un espacio para descubrir cuál es su función? Los alumnos reflexionarán sobre los espacios manipulando los objetos que hay en ellos, entrando y saliendo, considerando cada detalle. Primero explorarán los espacios más cotidianos, como la habitación donde duermen o su aula en la escuela, y después ampliarán la mirada a espacios más distantes como un mercado o una biblioteca. Descubrirán de forma vivencial cómo la naturaleza del espacio, los elementos que contiene y la disposición de estos nos invitan a usar el espacio de una forma concreta.

Mi escuela

EL INVENTARIO DE LA CLASE



Empezamos la exploración del espacio con lo más inmediato: el aula.

¿Qué elementos se encuentran en ella?

Pedimos a los niños que vayan indicando qué elementos son y que cuenten cuántos hay. Por ejemplo: 4 ventanas, 2 puertas, 15 mesas, 30 sillas, etc.

El profesor recopila la información en la pizarra de forma visual y esquemática: si un niño habla de las sillas, dibuja una silla, y al lado escribe el nombre y el número que le indican los alumnos.

ORDENAR / DESORDENAR



El primer paso de esta actividad es tomar conciencia del orden establecido de las mesas y sillas en el aula para entender que su disposición influye en la manera de trabajar. Planteamos un diálogo con los alumnos a través de las siguientes preguntas:

¿Cómo están colocadas las sillas y las mesas en nuestra aula?

¿Todos los alumnos miran hacia una dirección?

¿Hacia dónde?

¿Cuántos alumnos caben en cada mesa?

¿Los alumnos se sientan uno al lado del otro?

¿O están de frente?

¿Las mesas están alineadas?

¿Dónde está la mesa del profesor en relación a las de los alumnos?



En un segundo paso proponemos cambiar el orden habitual para explorar cómo cambia la función del espacio. Empezamos moviendo las mesas y las sillas hacia los márgenes del aula para dejar un espacio vacío en el centro. ¿Cómo ha cambiado el espacio? ¿Qué podemos hacer o a qué podemos jugar en él?



Ahora proponemos explorar solo con las sillas diferentes formas de sentarnos en grupo. Cada alumno coge su silla, y entre todos vamos probando diversas posibilidades.

- Ponemos las sillas en un círculo mirando hacia dentro y nos sentamos sobre ellas. Dialogamos sobre lo que implica este orden: ¿Qué podemos hacer con esta disposición? Nos podemos mirar todos a los ojos, hablar y escuchar.



©iStockphoto.com/Gabees

- Después giramos las sillas para que miren hacia fuera pero manteniendo el círculo. ¿Qué ha cambiado? ¿Aún tenemos sensación de grupo? ¿Qué podemos hacer con esta disposición? ¿Podríamos jugar al juego de las sillas si quitamos una?



- A continuación, vamos a experimentar el desorden. Cada alumno puede poner la silla y sentarse sobre ella en el lugar que quiera del aula. ¿Qué pasa ahora? ¿Nos hemos sentado juntos o separados? ¿En el centro del espacio o en los márgenes?
- Podemos también explorar otras posibilidades que se les vayan ocurriendo a los alumnos: en una línea como si fuera una fila india, en varias filas como si fuera un teatro, la mitad de las sillas de un lado y la otra mitad del otro enfrentadas, en pequeños círculos...



EXPEDICIÓN A LA ESCUELA



Planteamos una expedición a la escuela para redescubrir territorios conocidos. Los alumnos deciden qué espacios van a visitar.

Preparamos una lista con los espacios sugeridos y ayudamos a los alumnos a crear un orden en el itinerario: empezamos a explorar los espacios más cercanos al aula y dejamos los más alejados para el final. En cada espacio nos fijamos en los elementos más importantes y tomamos de una a tres fotografías.

Imprimimos las fotografías para construir con ellas un mural que documente nuestra expedición. Las colocamos sobre cartulinas o sobre la pizarra siguiendo el orden del itinerario. A continuación, pedimos al grupo que busque dos o tres palabras para definir cada espacio y las escribimos junto a las imágenes correspondientes: pequeño, grande, dentro, fuera, para jugar, para aprender, para comer, de nuestra clase, de todos, de los profesores, ruido, silencio...

¡Podemos fotografiar el mural y colgarlo en la web o el blog de la escuela!

Estas son algunas de las propuestas que podemos ofrecer a los alumnos para ayudarles a seleccionar los espacios a visitar:

- el espacio más pequeño de la escuela
- el espacio más grande
- un espacio que esté fuera
- buscar el mejor escondite de la escuela
- el mejor espacio para jugar
- el espacio más silencioso de la escuela
- el más ruidoso
- y también podemos ofrecerles entrar en espacios a los que normalmente no acceden, como la sala de profesores, la cocina, el almacén de mantenimiento, etc.



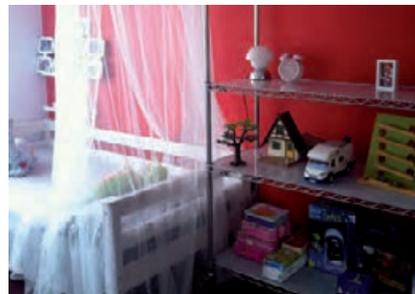
Fotografías de la Escuela Garbí Pere Vergés. Badalona.

Mi casa

¡ESTA ES MI HABITACIÓN!

  Los niños toman fotografías de sus habitaciones y traen a la escuela las tres o cuatro imágenes que les parezcan más significativas. Pedimos a los padres que ayuden a sus hijos, pero que les dejen tomar a los niños las imágenes según su propio criterio. Cada niño/a presenta su habitación con ayuda de las fotografías.

Al final de las presentaciones reflexionamos sobre los elementos comunes y diferentes: **¿Qué elementos aparecen en la mayoría de habitaciones?** Son aquellos que identifican la habitación como dormitorio infantil. **¿Cuáles son los elementos más personales y que distinguen las habitaciones de uno y otro alumno?**



¿ADÓNDE PERTENECE ESTE OBJETO?

 Pedimos a cada alumno que traiga un objeto (o su imagen) de su casa que haya sacado de un espacio escogido y que sea un objeto a través del cual podamos adivinar a qué lugar pertenece.

Por ejemplo:



Una cuchara de la cocina.



Un peine del cuarto de baño.



Un peluche del dormitorio.



Un cojín del salón.

Cada alumno muestra el objeto y los demás tienen que adivinar a qué estancia pertenece.

UNA CASA EN MINIATURA

 Pedimos a los alumnos que entre todos recreemos los distintos espacios de una casa.

Para formar las habitaciones podemos usar cajas de cartón, de zapatos u otros objetos de un tamaño similar.

Dividimos a la clase en grupos de 4 a 5 alumnos, y pedimos a cada grupo que convierta una caja en una de las estancias de la casa: la cocina, el salón, el cuarto de baño, el dormitorio, etc.

Pueden forrar las habitaciones y el suelo con papel de color o decorativo y también pintarlo con cera y pinturas. Con ayuda de un adulto pueden recortar ventanas. Usaremos catálogos de tiendas de muebles para que los niños puedan recortar los muebles y otros elementos decorativos que pegarán en las paredes de las estancias.

Otra posibilidad para encontrar imágenes de muebles y objetos es buscar en páginas de Internet fotografías de tiendas de muebles. También podemos añadir objetos tridimensionales como muñecos, trozos de tela que funcionen como alfombras y todo aquello que se les ocurra a los niños para dar vida a los espacios.

Pensemos también en cómo juntar las cajas de cartón: puede ser una encima de otra como si fuera una casa que tiene varios pisos, o las podemos poner una al lado de la otra en línea o en forma de U. También podemos crear un circuito de habitaciones: si recortamos las puertas en una caja para que coincidan con la puerta de otra caja podemos crear un espacio por el que se puede circular de una habitación a otra.



Descubrir nuevos espacios

MUSEOS

? Vamos a investigar la diferencia entre un espacio público y un espacio privado con los alumnos. Empecemos con la visita al Museo Nacional del Prado para centrar el diálogo.

Buscamos las diferencias entre el espacio privado de nuestras casas y el espacio público del Museo. **¿Quién puede entrar en nuestra casa? ¿Quién puede entrar en el Museo? ¿Cómo nos comportamos en nuestra casa, qué cosas podemos hacer en ella? ¿Cómo nos comportamos en el Museo?**

Podemos mirar otra vez la ilustración entregada a los alumnos en el taller del Museo para comprobar entre todos los errores que contiene la imagen y acabar de visualizar cómo todo espacio público tiene unas reglas de comportamiento y uso.

Q Vamos a hacer una lista con todos los museos que los alumnos han visitado a lo largo de su vida, ya sea con la escuela o con sus familias. Pedimos a los alumnos que al llegar a casa pidan ayuda a los padres para recordar los museos visitados con ellos. **¿Cómo se llamaban? ¿Dónde estaban? ¿Qué exhibían?** En la siguiente sesión los alumnos ponen en común los museos que han visitado.



ESPACIOS PÚBLICOS

Hemos hablado de museos, pero ¿qué otros espacios públicos de su barrio o ciudad conocen los niños?

? ¡Hagamos una lista de los espacios que conocemos! Pensemos primero en edificios como un hospital, una biblioteca, el ayuntamiento... Luego pensamos en espacios exteriores: un parque, una plaza, un jardín...

En clase hacemos una encuesta a mano alzada de quién ha estado en cada uno de los lugares de los que hemos hablado.

- **¿Cuáles son los lugares que más conocemos y visitamos? ¿Y los que menos?**





EXPLORADORES

¡Pongamos en acción algunos de los temas planteados en la actividad anterior!



Planeamos una salida con los alumnos a un espacio público, ya sea un mercado, una biblioteca, una oficina de correos u otro que sea fácilmente accesible desde la escuela.

Antes de la visita

Hablamos sobre el espacio que visitaremos.

¿Quién ha estado ya en este espacio?

¿Cómo es?

¿Para qué sirve?

El profesor va apuntando lo que dicen los alumnos en una hoja.

Visitamos el espacio teniendo en cuenta las siguientes preguntas

¿Es un espacio grande o consta de varios espacios más pequeños?

¿Qué personas hay?

¿Quién trabaja allí, quién es visitante/usuario?

¿Qué objetos hay?

¿Cómo están ordenados?

¿Cómo es la luz? Natural a través de ventanas o claraboyas, focos, lámparas...

Después de la visita

¿Qué cosas nuevas hemos aprendido sobre el espacio después de la visita?

¿Hay algo que nos haya sorprendido?

Comparamos las respuestas iniciales recogidas por el maestro antes de la visita y las ampliamos con las nuevas observaciones.

2

Explorar el retrato

Entre los primeros dibujos de un niño encontraremos siempre algún retrato de sí mismo y de las personas más cercanas a él. Y cuando no son los dibujos espontáneos o creados dentro del aula, son las innumerables fotografías domésticas las que crean una galería de retratos cada vez mayor. Cada retrato nos habla del retratado, de sus preferencias y de cómo desea mostrarse a través de los gestos, la ropa, los objetos y el espacio donde aparece. En las siguientes actividades tomaremos conciencia de ello.

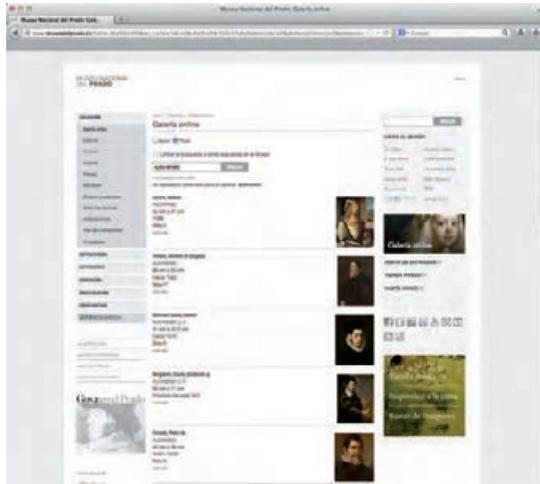
Retratarme

LOS PINTORES SE PINTAN



Mostramos a los alumnos algunos de los autorretratos que alberga el Museo Nacional del Prado. Entrad en la galería *online* del Museo clicando [aquí](#).

Escribid “autorretrato” en la línea de “Título” y encontraréis varios **autorretratos** que forman parte de la colección. Exploradlos con vuestros alumnos.



Todos estos autorretratos nos muestran a artistas. Pero, **¿en qué cuadros sabemos que son artistas y en cuáles no? ¿Por qué lo sabemos?** Pensemos en los objetos y en la vestimenta que llevan. Si a los niños les cuesta identificar la paleta, el lienzo y el caballete, les enseñamos imágenes de Internet que muestren con más claridad estos objetos.

Os proponemos centraros en los siguientes cuadros:



Alberto Durero, *Autorretrato*, 1498.



Carlos María Esquivel, *Autorretrato*, hacia 1856.



Francisco de Goya y Lucientes, *Autorretrato*, 1815.



José Villegas y Cordero, *Autorretrato*, hacia 1898.

Más información

Podéis mostrar a vuestros alumnos las obras de otros artistas que se han dedicado a explorar el autorretrato y lo han hecho con un estilo muy personal. Pueden servir de inspiración para los autorretratos de vuestros alumnos que proponemos en la siguiente actividad. Os sugerimos buscar los autorretratos de Vincent van Gogh, Frida Kahlo, Pablo Picasso y Arnulf Rainer*.



Vincent van Gogh, *Autorretrato del artista*, 1889. Musée d'Orsay, París.



Frida Kahlo, *Autorretrato*, 1945. Colección privada.



Pablo Picasso, *Autorretrato*, 1907. Galería Nacional de Praga.



Arnulf Rainer, *The Black, Yellow, Red Mouth*, de la serie "Face Farce", 1971. Saint Louis Art Museum.

*Fotografía su rostro en blanco y negro y luego dibuja encima de las imágenes con tintas y colores.

AUTORRETRATO CON MI JUGUETE FAVORITO



En la visita al Museo los alumnos observaron cómo en los retratos la vestimenta y los objetos son importantes para representarse. En esta actividad, les proponemos que sean ellos quienes escojan cómo mostrarse: cómo irán vestidos y con cuál de sus objetos preferidos se van a retratar (normalmente, en los retratos más “formales”, aún suelen ser los padres quienes deciden qué ropa se ponen y cómo van peinados).

Buscamos en la escuela una pared con fondo neutro y claro. Cada alumno se coloca delante de él y tomamos una fotografía individual de cada uno. Damos a los alumnos la opción de ponerse de pie o de sentarse en una silla. En el momento de tomar la fotografía les ayudamos a pensar sobre la postura que adoptan mediante las siguientes preguntas.

¿Se ponen de frente o de perfil? ¿Miran a la cámara o hacia otro lugar? ¿Cómo sostiene el objeto? ¿Sonríen o prefieren estar serios?

Podemos mostrar las fotografías a todo el grupo. Además, podemos imprimirlas para seguir elaborando el autorretrato de forma plástica, en otra sesión posterior.

Cada alumno va a crear el fondo de su autorretrato. Antes de hacerlo, preguntamos a los niños cuál es su lugar preferido. Cada niño/a verbaliza al grupo el lugar y describe con una frase algunos elementos de ese lugar. Puede ser su dormitorio, o una playa y hasta un lugar imaginario como un planeta desconocido. Proponemos a los alumnos que pinten su lugar preferido como fondo de su autorretrato. Os sugerimos que uséis los marcos que os dimos en la visita al Museo Nacional del Prado. Crean el fondo que han descrito con ceras, lápices y rotuladores. También pueden usar imágenes de revistas y trabajar con *collage*. Al final, los niños recortan su silueta y la colocan sobre la hoja centrándola dentro del marco.



Pedimos la complicidad de los padres para que el día del retrato los niños puedan venir a la escuela con la ropa que más les guste escogida por ellos y con el peinado que deseen: el pelo suelto, engominado, con cresta o con coletas.

Que piensen también en su color preferido para poder incorporarlo de alguna forma en su vestimenta, ya sea en la camiseta, en un pañuelo, lazo, gorra, etc.

Si en la escuela se usa uniforme pueden traer una camiseta o vestido para ponerse en el momento del retrato, o pueden traer algún complemento que sea especial para ellos, como unos zapatos, un gorro, una bufanda o unas gafas de sol.

No importa que quieran ponerse la camiseta de su equipo de fútbol preferido o el disfraz de princesa; va a ser importante darles la libertad para que sea realmente un retrato que los muestre a ellos. Además han de traer su juguete u objeto favorito.

AUTORRETRATO EN MOVIMIENTO

 Esta actividad la podemos hacer a continuación de la fotografía para el autorretrato del anterior ejercicio si queremos aprovechar que los alumnos están vestidos y que tenemos el fondo claro preparado. Con una cámara que tenga la función de vídeo grabamos a cada alumno durante unos segundos.

Antes de la grabación preparamos lo que cada alumno hará delante de la cámara mediante un ensayo. Nos sentamos en círculo y cada alumno comparte con los demás lo que quiere ser de mayor: “Yo de mayor quiero ser...”. Después de su frase, entre todos le ayudan a buscar un movimiento que represente su deseo mediante la mímica. El alumno lo ensaya.



Jana quiere ser bailarina.

Cuando ya todos han encontrado su frase y su movimiento, lo representan uno a uno delante de la cámara. Después, mostramos el resultado final a todos los alumnos.

Música del vídeo de Spectaculum MedievalAlbum artwork, por vvsmusic, via www.jamendo.com.



Joana quiere ser frutera.

Retratarte

PINTAR PERSONAS / RETRATAR

En la visita al Museo Nacional del Prado vuestros alumnos han podido comprobar cómo un retrato representa siempre a una persona con nombre y apellido, alguien que existió y que usa el cuadro para mostrarse. Durante el itinerario también vieron otras obras donde el artista ha pintado personas que ha imaginado para crear una escena.

En esta actividad, vamos a explorar la diferencia entre pintar personas y retratar.

? Primero, pedimos a los niños que dibujen un hombre y una mujer de forma ágil sobre una hoja Din-A4. Luego les pedimos que dibujen a su padre y a su madre en una hoja aparte. Colgamos las imágenes de los niños de tal forma que podamos comparar ambos dibujos de cada alumno. Investigamos qué cambia entre uno y otro dibujo.



¿Qué elementos hemos usado para diferenciar el dibujo de una mujer del de un hombre? ¿Qué diferencias hay entre el dibujo de una señora y el de mi madre, el de un señor y el de mi padre?

Al retratar tenemos en mente a una persona concreta e intentamos captar todos sus detalles: el color de pelo, si es liso o rizado, el color de sus ojos, si usa gafas; la ropa que hemos dibujado puede ser ropa que realmente lleve esta persona, etc.



Aprovechamos el dibujo del padre y la madre para dar un paso más en su retrato.

¿A qué se dedican nuestros padres y madres? ¿Qué les gusta hacer? ¿Con qué objetos podemos representarlos?

No importa si es su profesión o una actividad a la que dedican tiempo. Cada alumno incorpora a sus dibujos las herramientas u objetos que simbolizan las actividades a las que se dedican sus padres.



Tal vez los alumnos no sepan muy bien a qué se dedican sus padres. Cuando lleguen a casa, deben pedir a los padres que les expliquen a qué se dedican y que busquen imágenes que muestren los utensilios y herramientas que simbolizan la actividad. Los niños llevan estas imágenes a la escuela y las añaden al dibujo. Si no caben, las pueden colocar en el dorso del dibujo o hacer uno nuevo incorporando las imágenes de los objetos.

A mamá le gusta...



REPRESENTAR EL ROSTRO

 Esta actividad explora la representación del rostro humano a través de objetos inverosímiles. Primero discutiremos con los alumnos las partes que forman cada rostro: dos ojos y dos cejas, una nariz, una boca, dos orejas y el pelo. Podemos dibujar un rostro esquemático en la pizarra a medida que los alumnos enumeran cada parte. Ahora proponemos a los alumnos crear un rostro con cada una de estas partes mediante objetos varios. Podemos usar utensilios de cocina, de oficina, comida, hojas y ramas, etc. Todo es válido. Tomamos una fotografía en color de cada rostro creado.



Más información

Giuseppe Arcimboldo componía rostros pintando frutas, verduras, flores, pescados y libros. [Aquí](#) encontraréis reproducciones de sus obras.



3

Información complementaria

Marisa López Soria, *Los retratos de Renato*, Colección Montaña Encantada, Editorial Everest

Los retratos de Renato es una obra que reúne la descripción de este personaje desde el punto de vista de varios de sus compañeros/as. Cada uno de ellos muestra su visión del personaje, no solo de su aspecto físico, sino contando también la emoción de afecto o desafecto que le une a él. Libro recomendado a partir de los 5 años.

<http://www.leeresvivir.com/pdf/claves/8444142611.pdf>

En esta página web encontraréis recursos y actividades que acompañan al libro de lectura infantil *Los retratos de Renato*.

<http://innovarteinfantilesp.wordpress.com>

Blog que recoge las reflexiones y la experiencia educativa de dos maestras de Infantil, Ángeles Abelleira e Isabel Abelleira. La información que contiene está relacionada con la Educación Infantil, apuntando preferentemente al segundo ciclo. Contiene artículos de reflexión, recomendaciones de libros, cultura visual y actividades para ofrecer en clase y reflexionar fuera de ella.

<http://www.pivenworld.com>

Esta página web muestra la obra del ilustrador israelí Hanoch Piven. Usa el *collage* para crear retratos personales originales y llenos de color. Sus ilustraciones aparecen en varios medios de comunicación, en libros infantiles y en exposiciones. También da talleres sobre *collage* para escuelas. En la página web encontraréis imágenes no solo de su obra, sino también de alumnos de diversos países que imitan el estilo de Piven.

<http://flashface.ctapt.de/index.php>

Un programa *online* que nos permite construir el retrato robot de una persona y que toma como modelo los que usan los policías para identificar a un sospechoso a partir de una descripción de los rasgos del rostro.

MUSEO NACIONAL
DEL **PRADO**

 Obra Social "la Caixa"

NOTA: Material didáctico, cortesía del Museo Nacional del Prado.

Para más información y recursos:

<https://www.museodelprado.es/recurso/recursos-para-escolares/d3ab491a-bb6e-d8af-d378-8b116ea86a62>