

EDUCACIÓN DA SENSIBILIDADE ARTÍSTICA¹

Primeira parte: Vivencia plástica²

Blanca M^a Rodríguez González

Blanca N. González García
Colexio Público "Lagoas III". Ourense

Mario G. Rodríguez Mosquera
Inspección de Educación. Ourense

INTRODUCCIÓN

Sucesivas enquisas realizadas polo Ministerio de Cultura veñen pondo de relevo, ano tras ano, a escasa participación da poboación española en bens e manifestacións de tipo artístico ou cultural. Conclusión, esta, coa que todo o mundo parece estar de acordo, aínda que tal unanimidade se rompa á hora de sinala-las causas determinantes de panorama tan pouco alentador. E así, para uns, todo o mal radica na carencia de medios (faltan galerías de arte, salas de concerto, museos, teatros e bibliotecas); falan, outros, da desequilibrada distribución xeográfica da oferta cultural, con contrastes

moi marcados entre poboacións; hai quen insiste no elevado custo dos bens de cultura -libros caros, discos caros, cine, teatro e concertos caros-, fóra das posibilidades económicas da maioría das persoas; ou, finalmente, hai quen ve a orixe do problema na escasa predisposición do común das xentes para disfrutar destes bens, consecuencia, á súa vez, dunha deficiente formación. Pola nosa parte, pensamos que hai fundamento en tódalas causas apuntadas, sen que unhas razóns exclúan as outras.

Non é moito o que a escola primaria pode facer neste eido para abaratar custos ou remediar carencias. Estes son

1. Centro onde se levou a cabo a experiencia: C.P. Lagoas 3, de Ourense. Profesoras colaboradoras: M^a Isabel Rodríguez Ulloa e M^a Luz López Pérez. Alumnos que participaron na experiencia: 82 alumnos pertencentes a preescolar/idade infantil (4 e 5 anos) e primeiro e segundo cursos de Primaria/EXB.

2. Segunda parte: *Vivencia plástico-musical*.

aspectos que escapan ó control do ensino primario, dependendo a súa solución ou mellora da eficacia na xestión doutros organismos e institucións, das posibilidades de inversión que permita a economía do país e da orde de prioridades sociais que fixen as súas autoridades político-administrativas. Pero si é responsabilidade da escola, como centro de formación integral, espertar e cultivar a sensibilidade artístico-cultural dos nenos para polos en condicións de valorar e gozar as obras de arte e os produtos de cultura. Con este obxectivo (máis concretamente, "acercar ó neno dende os primeiros momentos da escolaridade ó mundo da arte"), abordámo-lo estudio que aquí se presenta, e que foi realizado durante os cursos 1991-92 e 1992-93 nun centro público da cidade de Ourense, con alumnos de educación infantil e dos dous primeiros anos de Ensino Primario, dentro do "Programa de Investigación e Innovación Educativas" da Consellería de Educación da Xunta de Galicia. Estudio que na súa primeira fase, curso 1991-92 - e da que damos conta nos seus aspectos básicos no presente número da RGE-, se centraría, fundamentalmente, no desenvolvemento da percepción artístico-plástica do neno, dándolle entrada na segunda fase, curso 1992-93, á vivencia musical, e agora, ámbalas dúas, nas súas vertentes apreciativa e creativa.

NECESIDADE DE INTEGRAR LA DOBRE VER- TENTE APRECIATIVA/CREATIVA DA EDUCA- CIÓN ARTÍSTICA

Aínda que non pareza posible, nin quizais desexable, logra-lo consenso - existen acusadas discrepancias teolóxicas, axiolóxicas e metodolóxicas-, hai un punto da educación artística no que parecen coincidir todos, e do que nós participamos plenamente: aquel que fai referencia á necesaria interconexión entre as accións apreciativa e creativa deste tipo de educación. Asentimento e acordo a nivel teórico, porque na práctica non sempre ten ocorrido así, sendo abordadas con certa frecuencia como realidades diferentes, sen a penas conexión entre elas.

Mais, apuntado isto, faise necesario saír ó paso do que puidese tomarse como contradicción entre o enfoque dado ó noso traballo, fundamentalmente na súa primeira fase (selección/percepción de obras de arte), e o principio de interacción apreciativo-creativa no que nos sustentamos. Non era finalidade do noso estudio a posta en práctica dun programa de educación artística, no que esta interacción se faría absolutamente necesaria; intentabamos, máis ben, elaborar un inventario de obras de arte que gozasen dunha maior aceptación por parte dos nenos, obras que tomaríamos como base para articular en torno delas un programa de educación artística, a iniciar na segunda fase do traballo e que sería intensificado en etapas posteriores.

Non é de estrañar, pois, que no noso estudio puxerámo-lo maior acento no aspecto perceptivo da educación artística, aínda que sen perder de vista, en ningún momento, a vertente expresiva da mesma.

VIVENCIA ARTÍSTICO-PLÁSTICA NO NENO

Ata o de agora, ten habido un profundo desacordo en relación coas posibilidades do neno respecto ó mundo da arte, existindo posturas sobre o particular totalmente contrapostas. Pero ocorre que as opinións dos diferentes autores e os resultados dos distintos estudos están mediatizados polo propio concepto de **arte** do que se parta, que varía coas épocas, cos estilos e coas mentalidades e formación dos tratadistas que dende os distintos campos -pedagóxico, psicolóxico, histórico, estético- teñen reflexionado sobre o tema. E mal pode existir unanimidade de criterios sobre as posibilidades artísticas do neno, tanto na vertente apreciativa coma na creativa, se xa existe discrepancia no mesmo punto de partida. Agudo problema o da definición da Arte, nun campo no que, como escribía Sánchez Vázquez no ano 1970, e que recolle Vicenç Furió (1990), xa andamos sobrados delas. Concepto que, en todo caso, é dado aprehender a través do estudo da evolución histórica da *arte* -o que comunmente se ten considerado como tal nas distintas épocas- e o contacto coas producións que o sentir común e os xuízos dos expertos sinalan como posuidoras de valor estético. En calquera caso,

e como acabamos de apuntar, as diferentes acepcións que o termo **arte** ten suscitado, veñen orixinando, á vez, distintas interpretacións sobre as posibilidades artísticas do neno, entendidas, estas, na súa dobre dimensión apreciativa e creativa. Interpretacións que, referidas á arte plástica, pasamos a analizar con algún detalle nas páxinas que seguen, e que por razóns de claridade expositiva desglosamos en dous grandes apartados: expresión plástica e percepción plástica.

EXPRESIÓN PLÁSTICA

En esquema, en relación co sentimento de expresión plástica dos nenos de educación infantil e dos primeiros anos da educación primaria, téñense dado dúas posturas que nos seus extremos aparecen claramente contrapostas:

- A daqueles que non ven na expresión gráfico-plástica do neno outro valor có meramente comunicativo.
- A dos que consideran que a expresión plástica do neno encerra sempre algún valor artístico.

Rhoda Kellogg (1979, pp. 157-158) cita como defensores da primeira postura a Gaitskell, a Mc Fee e, aínda que poida sorprenden, ó propio V. Lowenfeeld. Estes autores non consideran "artístico" o traballo plástico dos nenos, senón, en todo caso, unha promesa do que será a actividade artística futura; para eles, os primeiros debuxos teñen significación

narrativa, social ou psicolóxica, pero non valor estético.

Como representantes da segunda postura, traemos aquí os nomes de Hebert Read, todo un clásico neste eido, e o de Rudolf Arnheim, unha das máximas autoridades sobre o tema, no momento presente. Para Read (1964), a expresión artística forma parte da esencia mesma de tódolos nenos: "moi poucos debuxos infantís carecen de valor estético" (p. 211). Pola súa parte, considera Arnheim (1993) que "a mente xove xera o impulso de domina-lo mundo, de comprendelo, de dar fe da súa portentosa riqueza. Unha vez que teñamos aprendido a respectar este temperán logro, non volveremos a subestima-la importancia das ocupacións artísticas en ningún nivel da madurez humana" (p. 34).

PERCEPCIÓN PLÁSTICA

En relación con este punto, e condicionando toda a análise e tratamento posteriores, hai unha cuestión que, en semellanza coa polémica orixinada en torno da vertente expresiva, ten suscitado posturas encontradas entre os autores que se ocuparon do tema, e que imos tratar de desenvolver nas liñas que seguen: ¿está capacitado o alumno de educación infantil e dos primeiros cursos de educación primaria para percibi-lo valor estético que encerra unha obra de arte?

Mentres que uns autores consideran que a percepción de valores estéticos non se logra ata que o suxeito acada o

estadio da adolescencia -no que adoitan confluír madurez psicobiolóxica e formación cultural-, outros adiantan esa capacidade a idades moito máis temperás. Á vez, uns estiman que a capacidade para capta-la beleza dun cadro desenvólvese coa idade, de forma natural, sen necesitar, a penas, outro tipo de intervencións; para outros, esa evolución é froito, fundamentalmente, da acción educativa; e hai tratadistas, por último, que sen nega-la incidencia da idade e da educación recibida, entenden que a capacidade de apreciación estética depende, sobre todo, da competencia natural de cada suxeito.

Unha postura extrema de negación da capacidade artística do neno, nas dúas vertentes expresiva e perceptiva -e dobremente significativa pola personalidade da autora do xuízo-, é a representada por Montessori, para quen o neno é insensible, por igual, ó belo e ó feo (En Read, 1964, p. 127). O mesmo Read escribe: "Na medida en que por apreciación entendemos unha resposta ós modos de expresión dos demais, esta facultade só pode desenvolverse coma un aspecto da evolución social, e non pode esperarse que se manifeste moito antes da idade da adolescencia" (ib. p. 210). Lembremos que Read ten unha opinión moi distinta ó referirse á vertente expresiva. Segundo Lowenfeld (1972), para os nenos de educación infantil, os cadros colgados nas paredes non son arte, no sentido corrente. Gaitskell (citado en R. Kellogg, 1979, p. 159) considera que a apreciación artística está ausente da mentalidade dos nenos máis pequenos, e

que a mesma só se consegue despois dunha prolongada educación.

Concepción contraria á dos anteriores, é a mantida por aqueles autores que advirten posibilidades estético-receptivas nos nenos dende a máis curta idade. R. Kellog (1979) asocia esta capacidade ó propio pracer visual, tan primario e temperán coma o pracer motor. J. Gardner (1973, citado por D. J. Jargreaves, 1991, p. 20), estima que as adquisicións evolutivas que precisan os nenos para disporse a unha participación plena nas artes, en canto creadores, executores ou meros consumidores, efectúanse, en xeral, antes dos sete anos. Mais, ninguén con tanta fe na capacidade apreciativa da arte, no neno, coma os propios artistas, sobre todo os considerados *abstractos*. Matisse (v. W. Hess, 1984, p. 54) advirte sobre o perigo de perder, a medida que se fan adultos, a "facultade de ver" que teñen os nenos. E. H. Nolde escribe: "Esfórzome por volver ós instantes que durmiñan no profundo do subconsciente, dos que fomos despoixados pola vida superficial, polas convencións". (ib., p. 64) E Kandinsky: "Ó neno élle aínda allea a finalidade práctica dun obxecto, posto que contempla cada cousa con ollos sorprendidos e posúe intacta a facultade de capta-la cousa como tal." (ib., pp. 122-123). Non menos contundente, ó respecto, se mostra Paul Klee: "Canto máis inermes son estes nenos, tanto máis aleccionadora é a súa arte" (en Susan Partsch, 1991, p. 17).

R. Frances (1985) da conta de diversos estudos que lle permitiron con-

cluír que máis ca da capacidade ou incapacidade do neno para percibi-los valores artísticos dun cadro habería que falar da evolución do gusto estético en relación coa súa idade. O suxeito, a unha determinada idade, pode ser "incapaz" para percibi-la beleza de certas obras, pero ó mesmo tempo encóntrase totalmente "capacitado" para gozar do valor estético doutras composicións; polo que é importante determina-las obras adecuadas a cada momento evolutivo.

Knapp e Wulff, citados por H. Belber (1989) consideran que a valoración estética depende da personalidade de cada suxeito. Nesta mesma liña móvese, entre outros, Robertoux -tamén citado por Belber-, quen, como exemplo da influencia da personalidade de cada persoa na valoración dun cadro, asegura que como froito das súas investigacións chegou á conclusión de que os suxeitos atraídos polas obras non figurativas son máis dominantes e móstranse máis seguros de si mesmos.

Da análise das distintas posturas expostas e da nosa propia experiencia con nenos dos primeiros anos de escolaridade, chegamos a deduci-los seguintes principios que, aínda co risco de responder a unha visión excesivamente particular do tema, guiaron a nosa acción no estudio que aquí presentamos:

- O neno, dende idade moi temperá -na nosa experiencia, dende 4-5 anos-, está interesado pola obra de arte. Poida que sexan cuestións anecdóticas do cadro ou do grupo escultórico as que esper-

ten a súa acción; pero, en todo caso, é un interese real, presente en case tódolos nenos, e que non debemos ignorar nin perverter.

- A percepción de valores estéticos depende da idade do suxeito. Podería dicirse que co paso dos anos, e de modo natural -sempre que non aparezan interferencias-, a percepción estética experimenta unha mellora, en cantidade e en calidade (tema da obra, elementos de composición, trazo, cor, luz, perspectiva, movemento ...).

- A capacidade de percepción de valores estéticos está en función da personalidade de cada suxeito. Así, a personalidade de cadaquén incide, dunha maneira directa, tanto sobre o momento no que tal capacidade fai a súa aparición -se se pode falar dun "momento"- coma sobre as preferencias estéticas do suxeito ó longo da súa vida, e da súa actitude ante o mundo da arte.

- A educación pode desempeñar un papel de primeira orde no desenvolvemento da capacidade artística, tanto perceptiva coma expresiva. Aínda que é certo que a educación non o pode todo; e así, haberá suxeitos que por moita formación que reciban van permanecer, para sempre, insensibles á contemplación dun cadro, á audición dunha sinfonía ou á lectura dun poema. Pero o que si pode face-la educación é potenciar ó máximo os talentos artísticos -poucos ou moitos- dos que cada persoa está dotada.

- Admitida a incidencia positiva da recta formación na mellora da capacidade estético-perceptiva, non se poden pasar por alto os efectos perniciosos dunha educación estética mal enfocada. A explicación do desinterese ou aberto rexeitamento que moitos adultos experimentan por calquera manifestación de tipo artístico ou cultural, habería que buscala, en boa medida, nunha acción errada da propia escola.

CRITERIOS DE VALORACIÓN ESTÉTICA

Di R. Frances (1985) que non parece moi axeitado utiliza-lo termo **criterio** -entendido este como conxunto de variables que de maneira sistemática orientan as apreciacións e preferencias realizadas polo suxeito- a propósito dos motivos invocados polos nenos no momento de elexiren unha obra de arte; este autor, como froito dunha experiencia levada a cabo no ano 1966, chegou á seguinte conclusión: a pesar de que en tódalas idades hai un dominio dunhas categorías sobre as outras, as frecuencias coas que estas categorías están utilizadas difiren significativamente dunha serie a outra, e duns nenos a outros, moi influídos polo tema representado. Non obstante o anterior (falta de criterios sólidos estrictamente artísticos), Francés admite a existencia de motivos que condicionan a elección da obra de arte por parte dos nenos, e que el clasifica en sete categorías: realismo, orixinalidade, técnica, cor, calidades do modelo, referencias subxectivas e expresividade.

Tendo en conta as categorías manexadas por Francés e as establecidas por Choynowski no ano 1967, e por Child no 1977 (ambas recollidas por aquel no texto ó que vimos facendo referencia), procedemos á elaboración de sendos cuestionarios -un de arte figurativa e outro de arte non figurativa-, que seguidamente pasamos a analizar.

CUESTIONARIO DE ARTE FIGURATIVA

O cuestionario de arte figurativa quedou estruturado nos seguintes apartados: composición, tema, retrato, escena, expresividade, presenza de persoas, presenza de animais, tipo de paisaxe, debuxo, cor, luz, perspectiva e movemento. Vexamos en que categorías se desglosan cada un deles.

Composición. Fai referencia este apartado ó grao de "realismo" da composición artística. Dende esta perspectiva, consideramos dous tipos de obras: obras de concepción *realista* e obras de concepción *subrealista*. (Ben entendido que baixo este último rótulo quedaron recollidas non só as obras pertencentes ó movemento subrealista, senón tamén aquelas que pertencentes a outros movementos, implican, no seu planeamento, unha forte alteración da realidade cotiá). **Tema.** Dentro deste apartado establecémo-las seguintes categorías: tema histórico, tema bíblico-relixioso, tema mitolóxico, tema "fantástico" (non mitolóxico), tema da vida cotiá/outros. **Retrato.** Apartado ó que corresponden dúas categorías: retrato, non retrato.

Escena. Coas seguintes categorías: festiva/alegre, xogos, bélica, loita, dramática, outras. **Expresividade.** Dúas categorías: composición expresiva, composición non expresiva. **Persoas.** Cos seguintes subgrupos e categorías: presenza (presencia, ausencia de persoas), número (unha, dúas-catros, máis de catros), idade (só nenos, só adultos, nenos e adultos), vestido (vestidos, espidos). **Animais.** Dúas categorías: só animais, animais con persoas. **Paisaxe.** Dous tipos de situacións: presenza, ausencia de paisaxe mariña. (Inclinámonos pola inclusión desta única modalidade de paisaxe como consecuencia do interese específico que amosaron os alumnos polas obras con escenas mariñas). **Debuxo.** Con tres categorías: debuxo detallado, debuxo definido (ben perfilado, pero sen detalle), debuxo indefinido. **Cor.** Tres categorías: Cor viva (dominio de cores primarias, intensas), suave (cores primarias esvaídas), sobria (cores de tonalidades escuras), sen cor. **Luz.** Dúas categorías: determinante (luz determinante na composición ou sentido do cadro), non determinante. **Perspectiva.** Contempláronse tres situacións: perspectiva real, perspectiva irreal (con clara alteración da perspectiva), sen perspectiva. **Movemento.** Dúas categorías: composición estática, composición dinámica.

CUESTIONARIO DE ARTE NON FIGURATIVA

Cos seguintes apartados: formas, composición, debuxo, cor, luz, perspectiva, movemento e expresividade.

Formas. Dúas categorías: formas xeométricas, formas non xeométricas. **Composición.** Composición simple/esquemática, elementos variados, elementos reiterativos. **Debuxo.** (Coas mesmas categorías sinaladas no cuestionario de arte figurativa -no sucesivo, CAF-). **Cor.** Viva, suave, sobria (coas especificacións anotadas no CAF); unha cor, dúas-catro cores, máis de catro; cores primarias, cores combinadas. **Luz. Perspectiva. Movemento. Expresividade** (Todas elas coas mesmas categorías sinaladas no CAF).

LIMITACIÓNS DOS CUESTIONARIOS ANTERIORES

Somos conscientes de que resultaría intento van tratar de encerrar unha obra de arte nun inventario de categorías, por extenso que este fose. Aínda esgotado o cupo de características imaxinables, sempre quedaría fóra a real esencia que define a auténtica obra de arte. Porque esta -referida á natureza plástica, obxecto do noso estudio- é cor, perspectiva, tema, trazo, luz, movemento ...; é todo isto, pero é, ante todo, esa rara calidade -difícil de aprehender, ás veces, e imposible de inventariar, sempre- que distingue as realizacións portadoras de valores estéticos.

PRESENTACIÓN DAS OBRAS ÓS ALUMNOS

Selección de obras

Partiuse dunha primeira relación de 240 obras, representativas, ó noso

xuízo, dos distintos estilos, épocas e autores, e que considerabamos poderían responder en maior medida ós intereses dos nenos destas idades.

Primeira selección. Días antes de comezar co desenvolvemento normal da actividade, adicamos varias sesións a motiva-los alumnos, a explicár-lle-la mecánica do traballo e a realizar algúns ensaios.

En cada sesión ordinaria -cunha duración de 45 a 60 minutos- presentáronselles 15 diapositivas, divididas en cinco bloques de a tres. De cada bloque fixéronse dúas proxeccións sucesivas; a primeira, pausada para que os alumnos puidesen observar con detención a obra e fixesen preguntas e comentarios sobre a mesma; na segunda, cambiando a orde de presentación, os alumnos debían pronunciarse sobre a obra que gozaba das súas maiores preferencias. Feito o reconto de eleccións, abordábase a presentación do seguinte bloque, operando de maneira similar á descrita. A diapositiva máis votada de cada bloque (polo tanto, cinco en total) participaba na seguinte rolda desta primeira selección que se realizaba ó final da clase, na que resultaban elexidas tres filminas que formarían parte do total de 48 que pasaban á segunda selección. (Poderían poñerse serios reparos á nosa maneira de proceder na determinación do catálogo de obras que gozan das preferencias dos nenos; pero do que se trataba era de detectar tendencias; simplemente, tendencias. E pensamos que isto si foi cumpridamente acadado).

Segunda selección. As 48 obras desta segunda selección -46 de arte figurativa e 2 de arte non figurativa- foron abordadas en tres sesións de traballo. En cada unha destas sesións presentáronse 16 diapositivas, distribuídas en catro bloques, de catro diapositivas cada un. De cada bloque seleccionouse a obra máis votada, resultando elexidas catro por sesión, que formarían parte da relación final constituída por 12 obras.

Obras presentadas nesta segunda selección: *Cristo morto*, de Mantegna; *Códice mixteca*; *Clase de danza*, de Degas; *Príncipe Baltasar*, de Velázquez; *O retorno do bucentauro*, de Canaletto; *O boieiro*, arte exipcia; *O canonazo*, de W. Van Velde; *A Illa do Tesouro*, de Magritte; *Escenografía*, de Kandinsky; *Bonaparte cruzando os Alpes*, de David; *Retrato de Carlos V*, de Tiziano; *Miniatura*, arte mozárabe; *O harén*, arte hindú; *San Xurxo e o Dragón*, de P. Ucello; *O falso espello*, de Magritte; *Os tres nenos*, de Halls; *Cigoñas*, de Lestikov; *O cabalo*, do *Guernica* de Picasso; *A sesta*, de Van Gogh; *O neno da oca*, arte grega; *O Nacemento*, de Botticelli; *A coroa do rei Recisvinto*; *Fogo de metralletas*, de Lichtenstein; *Infanta Margarita*, de Velázquez; *San Wolfgang fala co demo*, arte gótica; *Area*, *Area*, de Gauguin; *O grupo do Nilo*, arte grega; *A randeeira*, de Fragonard; *A leona ferida*, arte asiria; *O barco remolcado*, de Turner; *Pancorbo*, de Regoyos; *O cabalo azul*, de Marc; *O*

Príncipe entrando no bosque, de Jones; *A gran salpicadura*, de Hockney; *Aguías*, arte celta; *Rotacións*, de Demarco; *A Loba do Capitolio*; *As Naiades*, de Boecklin; *A Anunciación*, de Fra Angélico; *San Xosé Carpinteiro*, de La Tour; *Códice*, arte medieval; *A máscara de Tutankamon*; *O carro de herba*, de O Bosco; *Alisadores de parquet*, de Caillebotte; *A Anunciación*, de Leonardo da Vinci; *O libro das horas*, do Duque de Berry; *Cadelo ladrando á lúa*, de Miró; *Os delfíns*, arte prehelénica. As 12 obras seleccionadas son as que figuran na terceira selección.

Terceira selección. Nesta terceira selección -que se levou a cabo seguindo un proceso similar ó descrito anteriormente-, os alumnos manifestaron as súas preferencias do acordo coa seguinte orde:

- *San Xurxo e o Dragon*, de P. Ucello
- *Escenografía*, de Kandinsky
- *O Nacemento*, de Botticelli
- *O cabalo azul*, de Marc
- *Os delfíns*, arte prehelénica
- *As cigoñas*, de Lestikov
- *Cristo Morto*, de Mantegna
- *O Príncipe entrando no bosque*, de B. Jones
- *A Anunciación*, de Fra Angélico
- *A randeeira*, de Fragonard
- *A Loba do Capitolio*
- *O canonazo*, de W. Van Velde



Fig. 1. Botticelli, "As Tres Gracias" da *Alegoría da Primavera*. "Xa me parecía a min que era a primavera, porque están moi fresquiñas as tres mulleres"

REACCIÓN DOS NENOS ANTE A CONTEMPORANEA DAS OBRAS

A presentación das obras tratou de facerse da maneira máis neutral posible, sen que as profesoras amosaran preferencias ou reparos por ningunha delas. As profesoras limitáronse a responder ás preguntas (numerosas, iso si) que os alumnos facían sobre os distintos aspectos da obra. A medida que avanzaba o proceso de exposición, ían xurdindo novas interrogantes, cada vez máis precisas, cada vez máis suxerentes, dunha agudeza que, certamente, nos sorprendeu. Como nos sorprendeu -¿onde están os límites das posibilidades reais dos nenos destas idades?- o interese e o entusiasmo amosado por eles pola práctica totalidade das obras presentadas. Fixeron observacións sobre a mensaxe do cadro e o seu grao de realismo, sobre a expresividade dos personaxes e o mundo dos sentimentos, sobre a cor, a luz, as formas, a perspectiva. Foron tantos e tan finos os matices apuntados que moitos deles pasarían desapercibidos incluso para os propios adultos. Vexamos, se non, unha mostra dos seus comentarios sobre algunhas das obras propostas. Tales comentarios aparecen clasificados de acordo cos aspectos ós que acabamos de facer referencia (Aínda que a maioría dos nenos se expresaron en castelán, nas liñas que seguen as súas palabras aparecen vertidas ó galego).

Mensaxe da obra de arte. Ó ve-lo cadro *As Meninas* dixeron "Isto é unha foto de familia. Parece que se moven.

Unha das nenas parece tonta, ¿ou non?". Ante o cadro *A cociña*, de J. Steen: "Están borrachos. A señora serve o café. ¡Como se divirten!". A *Primavera*, de Botticelli (Fig.1): "Xa me parecía a min que era a primavera, porque están moi fresquiñas as tres mulleres". A *Bailarina*, arte exipcia: "A bailarina está bailando do revés. Non, está bailando botada para atrás. Eu tamén sei bailar coma a bailarina; mira". *Carnaval*, de Miró: "¡Que revolución; que lío, que follón! Está todo desordenado. Non parece carnaval. Claro que parece, ¿non ve-las serpentinas?".

Expresividade dos personaxes. Cadro *A Infanta Margarita*, de Velázquez: "Se o vira a miña nai, ¿que diría?; ata chorou na película *El fantasma de la ópera...*". *Retrato de dona María de Austria*, tamén de Velázquez: "Está moi seria. Parece unha madrastra". *O pequeno Samuel*, de Reynolds: "Dóenlle moito as costas". *As respigueiras*, de Millet: "Parece que están cansadas. Teñen calor. A máis levantada case non se pode mover. Este cadro é bonito, pero tamén dá algo de pena". *Avó e neto*, de Ghirlandaio: Este cadro deu moito que falar; impresionounos o forte contraste entre a fealdade do vello e a beleza do neno: "¡Que home tan feo, que nariz! É feo pero é moi bo porque lle quere moito ó neno e o neno tamén o quere a el".

Materiais representados na obra. Texturas e adobíos. Pinturas de Bruegel: "Parecen monequiños de barro". *Santa*

Casilda, de Zubarán: "É bonito o traxe da Virxe, ¿de que é? É de seda. Non, parece de plástico". *Anunciación*, de Leonardo da Vinci: "Gústame moito as plumas do anxo; son coma dous pavos reais". *San Martín*, de El Greco: "A armadura do cabaleiro é preciosa. ¿Como brilla! É de metal". *A Condesiña*, de Rosales: "O vestido ten moitos adornos. A tea é algo especial". *O berce*, de Morisot: "¿Que cortinas máis transparentes!".

Materiais, utensilios e técnicas de composición. Pinturas e esculturas suscitaron as preguntas: "¿Como se fai?, ¿De que se fai?" No *Rei cazando*, arte asiria: "Iso non é unha estatua; son estatuas pegadas. Iso non está feito con pincel; teñen que usar martelo e pico. Na pintura úsanse os pinceis". Ó ver *A coroa de Recisvinto* e os *Broches celtas*, interesáronse pola orfebrería e os esmaltes. O contacto coa arte primitiva, arte precolombina e arte medieval deulle oportunidade de facer preguntas sobre murais, cerámicas, tapices, escudos, máscaras e códices.

Grao de realismo da imaxe ou escena. Referíndose ás pombas de *A Illa do Tesouro*, de Magritte: "Están tan ben pintadas que son coma esculturas". *Adán e Eva*, de Durero: "Os músculos, as sombras, o pelo; gústame moito o pelo". *O barco remolcado*, de Turner: "A auga por onde vai o barco parece de verdade; está moi cerca de nós". *A avoa e o neno*, de Murillo: "A avoa é moi vella".

A luz. *Anunciación*, de Fra Angélico: "¿Esa luz, que é? É o sol que ven de Deus". *A randeeira*, de Fragonard: "Por entre as nubes e as árbores vén a luz; ¡que ben lle queda!" *San Xosé Carpinteiro*, de La Tour: "Gústame a luz na man do neno. Transparenta todo". *Encantadora de Serpes*, de Rousseau: "A min dame medo tan escuro; parece a tapa do conto das bruxas".

A cor. *Adán e Eva*, de Durero: "Non están pintados con cores, pero están moi ben pintados. Pois a min gustaríanme máis pintados de cores". *Nacemento*, de Botticelli: "Hai anxiños de moitas cores; un deles é verde". *A randeeira*, arte prehelénica: "Gústame os delfíns porque son azuis". *Maya con moneca*, de Picasso: "¿Que nena tan horrorosa! Ten a cara estropeada. ¿Por que lle poría a cor verde?" *O cabalo azul*, de F. Marc: "A todos nos gusta o cabalo azul. É o cabalo máis bonito que vimos".

A perspectiva. *Tormenta tropical*, de Rousseau: "¿Como se reflecte a luz alá atrás!" *O gato*, pintura naïf: "¿Por que o gato é maior cás árbores?" *A randeeira*, de Fragonard (obra tantas veces citada, polo número de comentarios que suscitou entre os nenos): "A rapaza está vindo, de atrás para adiante". *Area, Area*: "Alá atrás, ¿que están facendo aquelas mulleres?"

O trazo. As formas. *Maya con moneca*, de Picasso: "¿É de Picasso? Xa mo temía; fai todo estropeado". *Tres músicos*, de Jordan: "... están así como

mal debuxados". Sobre a pintura impresionista, en xeral: "Mira, non usan lapis, só pincel. Parecen desenfocados".

Estilos. Despois de ve-los primeiros cadros abstractos, unha nena de segundo de EXB comentou: "Eu estes cadros non os podería pór na miña casa porque non lle van ó estilo das outras cousas. Pois a mín gústanme; e cando teña unha casa miña comprarei un coma este", dixo unha nena sinalando o *Senicio*, de P. Klee. Outra nena: "Profesora, ¿o que non se entende é pintura abstracta?"

Civilizacións. Formas de vida. Os *cabaleiros de Cristo*: "¿Por que levan cruces no peito e no escudo? ¿Existen os cabaleiros agora? ¿Por onde andan?" *Máscara*, arte precolombina (Fig. 2): "As figuras americanas teñen os ollos moi grandes e cabelos brancos; os cacharros teñen forma de persoas, en cambio as gregas eran doutra maneira: eran de mármore e estaban espidas, e se estaban vestidas ían vestidas de romanos". Remata a sesión na que ofreceramos obras correspondentes á arte etrusca, romana, paleocristiá, celta e visigoda, e na que amosarámola *Loba do Capitolio*, un casco guerreiro, un dragón, o demo ... Dixo un dos nenos máis pequenos: "Profesora, ¿e cando nos pos persoas domésticas?" "¿E cales son as persoas domésticas?" "Pois iso, son as boas". "¿E cales son as boas?" "Pois unha vaca, un can, un neno".

O sentimento relixioso e os valores morais. En xeral, os nenos estiveron moi interesados polo feito relixioso (en tódalas manifestacións, incluído, por suposto, o tema mitolóxico). *Nacemento de San Xosé*, de Botticelli: "É a casa de San Xosé. Que canso está. Nin se entera de que está roedado de anxos". *San Wolfan discute co demo*, de M.A. Pacher: "O demo ten ollos no cu: pero, ¿como pode ser? Pode ser porque é o demo. Pero non existe. Si que existe, e ponse de moitas formas. O que sempre se pon é alas de morcego e rabo". *As tentacións de Cristo*, dos irmáns Limbourg: "Outro demo, pero Xesús sempre lle gaña". *Cristo morto*, de Mantegna (foi unha das pinturas que máis fonda impresión causou nos nenos): "¿Por que o mataron se era tan bo? A súa nai parece a súa avoa. Non, é a Virxe que chora". *Nacemento de Venus*, de Botticelli: "Son os deuses e as deusas. Os romanos tiñan moitos deuses e deusas, pero nós só temos un que é Xesús Cristo. Xesús Cristo non, dirás o pai de Xesús Cristo. Iso, que é o que manda; o máis vello".

Reaccións emocionais producidas pola contemplación da obra de arte. Manifestacións de simpatía, afecto: *Cadelo ladrando á lúa*, de Miró. *O neno coxo*, de Ribera. *Nena coa variña*, de Pissarro. Manifestacións de regocijo: *Grinalda de froitas*, de Rubens. *Náiades*, de Boecklin. *Jauja*, de Bruegel. *Os tres nenos*, de Halls. Sentimentos de



Fig. 2. *Máscara*, arte precolombina. "As figuras americanas teñen os ollos moi grandes e cabelos brancos. Os cacharros teñen forma de persoas, en cambio as gregas eran doutra maneira: eran de mármore e estaban espidas, e se estaban vestidas ian vestidas de romanos"

desagrado (Non sempre acompañados de rexeitamento): *A Vampiresa*, de Munch. *A persistencia da memoria*, de Dalí. *O Rei bebe*, de Teniers. *Maya con moneca*, de Picasso. *Home andando*, de Giacometti. Expresións de admiración: *A Loba do Capitolio*. *A máscara de Tutankamon*. *A coroa do rei Recisvinto*. *O retorno do bucentauro*, de Canaletto. *O loitador*, arte precolombina. Rotacións, de Demarco. Comentarios relacionados coa sexualidade: *As três Gracias*, de Rubens. *A batalla das Sabinas*, de David. *O amor victorioso*, de Caravaggio. *Grandezas*, de Magritte. Compañión, ternura: *A cega*, de Millais. *A Pastora*, de Millet. *Avó e neto*, de Ghirlandaio. *San Martín e o mendigo*, de El Greco. *O neno e o coello*, de Raebourn. Agresividade: *O canonazo*, de W. de Velde. *Moises*, de Miguel Anxo. *San Xurxo liberando a Princesa*, de Ucello. *O xuramento dos Horacios*, de David. *Fogo de metralleta*, de Lichtenstein. Medo, horror: *O cabalo do Guernica*, de Picasso. *León devorando unha gacela*, de Rousseau. *Máscara*, arte precolombina. *A encantadora de serpes*. Desconcerto: *As caricias da esfínxe*, de Khnopff. *A muller barbuda*, de Ribera. *O centauro vello*, arte grega. *Noiva*, de Picabia. *A bela xardineira*, de P. Klee. Ensoño, simpatía: *O Príncipe entrando no bosque*, de B. Jones. *A serpe das sete cabezas*, arte medieval. *Códice mixteca*, arte precolombina. *A Illa do Tesouro*, de Magritte.

ANÁLISE DE RESULTADOS. CONCLUSIÓNS

Aínda que, en sentido estricto, non parece moi apropiado empregarlo termo "criterio" -tal como queda exposto máis arriba- para referirse ós motivos invocados polo neno para realiza-la elección da obra de arte, si parece existir un dominio dunhas categorías sobre as outras no momento da elección. Dominio de categorías postas en evidencia -con tódalas salvedades que se queira- no decurso do estudio do que damos conta. Segundo os resultados da nosa investigación (resaltando que, neste caso, o propio proceso se revelaría de maior interese cós mesmos resultados), as preferencias dos nenos pola arte figurativa movéronse en torno ás seguintes pautas xerais -no tocante á arte non figurativa o baixo número de obras presentadas, 16, non permite extraer conclusións cun mínimo de validez:-

- Inclinación polos temas fantásticos e históricos, sendo os temas da vida cotiá os menos valorados.
- Preferencia polas escenas dramáticas e bélicas. Curiosamente, non amosaron maior interese por obras con escenas de tipo lúdico.
- Valoran máis a presenza de animais cá presenza de persoas. Os cabalos gozaron da preferencia dos nenos.
- Senten gran atracción pola paisaxe mariña.

- Para os nenos destas idades, o debuxo da composición debe estar ben definido.

- A cor e a luz empregadas na composición non parecen ser determinantes na elección da obra de arte. (Non obstante, non convén esquecer que a diapositiva, en por si, aviva as cores e intensifica a luz).

- Valoran, en maior medida, as pinturas dotadas de perspectiva.

- Por último, amosan maior preferencia polas composicións nas que se intúe o movemento.

BIBLIOGRAFÍA

Arnheim, R. (1993): *Consideraciones sobre la educación artística*, Paidós, Barcelona.

Belber, M.H. (1989): *Psicología del arte y criterio estético*, Amarú, Salamanca.

Francés, R. (1985): *Psicología del arte y de la estética*, Akal, Barcelona.

Freixa, M., e outros (1990): *Introducción a la historia del arte*, Barcanova, Barcelona.

Furió, V. (1990): "La historia del arte: aspectos teóricos y metodológica", en Freixa, M., e outros, *Introducción a la historia del arte*, Barcanova, Barcelona, 3-58.

Hargreaves, D.J. (1991): *Infancia y educación artística*, Morata, Madrid.

Hess, W. (1984): *Documentos para la comprensión del arte moderno*, Nueva Visión, Buenos Aires.

Kellog, R. (1979): *Análisis de la expresión plástica preescolar*, Cincel, Madrid.

Lowenfeld, V. (1972): *Desarrollo de la capacidad creadora*, Kapelusz, Buenos Aires.

Lowenfeld, V. (1979): *El niño y su arte*, Kapelusz, Buenos Aires.

Parstch, S. (1991): *Paul Klee*, Colonia (Alemania), Benedikt T. (Edición castellana).

Read, H. (1964): *Educación por el arte*, Paidós, Buenos Aires.