



**TEATRO ARBOLÉ**

PARQUE DEL AGUA LUIS BUÑUEL  
Paseo del Botánico 5 - 50018 Zaragoza

## MATERIALES DIDÁCTICOS PARA EL PROFESOR/A

### LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS ESCUELAS

INTRODUCCIÓN TEÓRICA DEL LIBRO:

#### ***Cómics, Títeres y Teatro de Sombras***

Tres formas plásticas de contar historias de Carlos Angoloti

Edición de la Torre – Madrid, 1990

Introducción

#### **1. El arte cuenta historias**

Al enfrentarnos con el problema de la educación artística en la escuela nos encontramos con un campo enormemente vasto, con unas características difusas y contradictorias. Ante nuestros ojos aparecen tres grandes problemas que inciden en la educación artística. El primero va ligado al tema de que es dedicar, qué sentido tiene la escuela en el mundo actual y cuáles son los objetivos generales de esa educación. El segundo hace referencia a qué es el arte y qué relación existe entre el “arte adulto” y el Arte que como tal ha sido considerado a lo largo de la historia- y el “arte infantil” y cuál es su desarrollo. El tercero de los problemas es la relación existente entre ese desarrollo artístico en el niño – esa educación artística- y el resto de su proceso educativo.

Creo que hoy en día se va produciendo un consenso generalizado en torno a la diferenciación entre educación y enseñanza de contenidos y destrezas, diferenciación que extiende el ámbito de la educación muy por encima del mero aprendizaje de unos contenidos o de unas técnicas instrumentales. Educar hace referencia a acompañar el proceso de crecimiento del niño dentro de una sociedad determinada de cara a que, desarrollando todas sus potencialidades, se inserte en ella y colabore a su crecimiento y transformación; educar hace referencia a proporcionar al niño los instrumentos necesarios para que, conociéndose a sí mismo, pueda desarrollar su peculiar forma de ser, de pensar y de crear libremente.

Al hablar de arte creo que el aspecto fundamental a considerar es el de la creatividad, el del aporte de algo auténticamente personal, aporte realizado con un sentido estético, un sentido de lo bello. El arte infantil engazaría con el arte adulto en ese “sacar de sí mismo”, en lo creativo, no en los aspectos de

imitación. El arte infantil aparece como un arte ligado a los intereses básicos del niño y suele dominar en él los aspectos narrativos.

En cuanto a la relación entre la “educación artística” y el resto de los aspectos de la educación quiero hacer un par de reflexiones. La primera es que la educación artística es un aspecto – un tipo de visión- ligado al desarrollo creativo que debe impregnar todo el proceso educativo y no ceñirse exclusivamente a aquellos tiempos asignados al área artística. En segundo lugar, y es aquí donde aparece el objetivo de este trabajo, el arte como forma de expresión humana, tiene un aspecto fundamental de lenguaje. Este lenguaje – o, mejor dicho, algunos de los múltiples lenguajes artísticos” – puede desarrollarse en la escuela muy relacionado con el desarrollo del lenguaje verbal. En concreto me voy a ceñir al desarrollo de tres lenguajes plásticos: el “comic” o historieta, el teatro de sombras y el teatro de muñecos o títeres.

Tanto en estos lenguajes artísticos como en el verbal conviene no perder de vista que lo fundamental del aprendizaje no es sólo el dominio técnico, sino, sobre todo, la posibilidad de creación, creación literaria o creación artística.

En definitiva: no al arte como entretenimiento de tiempos muertos, no al arte como algo aislado del desarrollo del niño, y sí al arte como algo vivo que surge de los aspectos más creativos de la personalidad y que tiene una importancia básica en el desarrollo del niño como ente libre autónomo y con capacidad de expresarse de crear y de percibir lo creado por los otros.

No hay que olvidar, de todas maneras, que el arte concebido como lenguaje tiene, como éste, unos códigos que lo hacen inteligible al otro, y esos códigos forman parte del acervo cultural de cada civilización.

La educación artística, siempre sin perder de vista el fomento de lo creativo, debe introducir al niño en la adquisición de esos códigos para poder comprender el arte actual y poder expresarse en un lenguaje inteligible artísticamente.

## **2. La educación artística en nuestros colegios**

Al enfrentarnos hoy con la realidad de nuestras escuelas, lo primero que percibimos es la poquísima importancia que se le concede a la educación artística. Esto se traduce en poco tiempo, consideración de las actividades artísticas como no-fundamentales, falta de preparación del profesorado, carencia de medios en las escuelas y, sobre todo, dominio en gran parte del profesorado dedicado a la educación artística de una concepción de la misma basado en la realización de múltiples y desconexos trabajos manuales, concepción ésta muy fomentada por el estilo de los libros de texto.

Hubo un tiempo en que los niños eran obligados a copiar láminas. Se suponía que con ello adiestraban sus mentes en la apreciación de una belleza formal y sus manos en el trazado de bellos dibujos. Con ello podían enfrentarse a sus padres cuando éstos les decían aquello de “¡eres un burro!” ¿Cómo un burro iba a realizar semejantes obras de arte?

La niñas, por su parte, se aplicaban en hermosas creaciones de vainicas y punto de cruz, de forma y manera que cuando el día de mañana encontrasen un marido que echarse a la espalda, ya tendría una gran labor realizada: su ajuar. Sabían, pues, bordar, poner ojales, pegar botones...

Pues bien, tanto en un caso como en el otro realizaban labores en las que la copia aventajaba con mucho a la creación. Ésta, si no estaba repudiada en todos los casos, era al menos algo que no se fomentaba y no estaba bien visto.

Afortunadamente, os viejos tiempos pasaron y llegaron los tiempos modernos de la mano de la pedagogía activa.

La instauración de la EGB trajo consigo un cúmulo de ideas renovadoras. Ya no basta con copiar láminas; se descubren muchas técnicas aplicables a la escuela. No sólo está el papel y el lápiz. Aparecen las témperas y la plastelina, la rafia y el papel pinocho, el alquil y la miga de pan, los fieltros y el estaño... Llegaron, al fin, ¡las manualidades!

El afán decorativo y el bricolaje encuentran su trasposición escolar. El “hágalo usted mismo” es muy fácil. La guía del decorador autosuficiente y el manual de las labores domésticas se convierten en inagotable fuente de inspiración de multitud de maestros y maestras. Aparece la fiebre de los cursillos de miga de pan, macramé, repujado de estaño o cuadros tridimensionales. Por los pasillos se intercambian recetas... “...pues tengo unos moldes monísimos. Sí, son unos angelitos que se rellenan de escayola; luego se les da una manita de alquil y se pintan con unas pinturas especiales que venden en “Coronado”. Cuando se seca se les pegan unas alitas de papel pinocho...”

Aparecen en los colegios cientos de angelitos. Cientos de ceniceros. Cientos de posavasos. Cientos de botes guarda lápices... Todos ellos son idénticos entre sí, variando en todo caso el colorido.

Los días del padre o de la madre y, por supuesto, las fiestas navideñas son las fechas que centran esta febril actividad.

Bien. Y ante este consumo desaforado de ideas ajenas, uno se pregunta para qué. ¿Cuál es el objetivo de todo esto?

Creo que esta pregunta se la han hecho muchos compañeros, y así han ido surgiendo intentos de respuesta que van en la línea de dar al niño el protagonismo. De situar el desarrollo de las capacidades creadoras en el centro de los objetivos de la educación plástica y artística y de buscar un nuevo papel al profesor.

Nos encontramos en la escuela que, junto a la constatación de la poca importancia que se concede a la educación artística, existe entre el profesorado un gran desconcierto. Desconcierto motivado por la crisis del “modelo manualista” y la búsqueda – que no hallazgo- de otro, basado en algo tan difícil como el desarrollo de las capacidades creativas del alumno. Entre ambos existe la utilización de muchos materiales y técnicas comunes. También tienen algunos objetivos parciales en común: coordinación óculo – manual, motricidad fina, determinadas destrezas...

Pero hay algo que diferencia profundamente ambas concepciones. La esencia de la pedagogía tradicional era una relación maestro-alumno en la que el maestro –poseedor del saber- enseñaba al alumno lo que debía asimilar, manteniendo éste un papel fundamentalmente pasivo. Aunque más recientemente y en determinados casos se hicieron esquemas, murales, cuadernos, fichas... -todo eso que se ha dado en llamar, sin mucho convencimiento, “pedagogía activa”-, el papel del profesor no ha dejado de ser el del detentador del saber y del poder. En la educación artística, el esquema que ha funcionado ha sido el mismo. El alumno en este caso es un mero repetidor –repetidor muy activo, eso sí- que, en el mejor de los casos, introduce

pequeñas modificaciones debidas a su gran genio activo, a su indisciplina o a su falta de destreza para seguir las indicaciones de su maestro. Éste, máximo depositario de la sabiduría de las recetas, ofrece hasta en sus más mínimos detalles un muestrario completo de técnicas, materiales, modelos y colores.

El alumno, reducido a su papel reproductor, frustra el desarrollo de sus capacidades artísticas al enfrentarse con el modelo “perfecto” al que desea copiar, ya que lo ve mejor que lo que a él se le podía ocurrir.

En el proceso del desarrollo de las capacidades artísticas, lo fundamental radica en la experiencia de los sentidos, en la relación artista-ambiente y en la respuesta que personalmente se da a esos estímulos externos. Las técnicas concretas ocupan un lugar de instrumentos para que el niño pueda expresarse artísticamente.

Por aquí está la clave de la cuestión. La educación artística debe ir encaminada a que el niño desarrolle sus capacidades de expresarse artísticamente, es decir, creativamente, con un lenguaje estético propio.

En el modelo “reproductor”, el niño pierde la confianza en sí mismo, en lo que él puede crear, y poco a poco se inhibirá de toda forma de expresión artística.

En el segundo caso, el niño buscará, a través de las técnicas y materiales a su alcance, las formas de expresión de aquello que lleva dentro. Ganará confianza en sí mismo y en las capacidades de expresión propia, y de esta manera podrá ver el mundo y relacionarse con él desde una dimensión artística. El niño tiene contacto con el mundo de hoy, el mundo dominado por un tipo de diseño, de arte determinados (televisión, carteles, portadas de discos, ropa...) y consecuencia directa de la trayectoria del arte moderno.

El profesor debe hacerle comprender este mundo, darle claves y proporcionarle así la adquisición de los códigos para que su expresión esté en relación dialéctica con el mundo en que vive.

Borthwich define de la siguiente manera el objetivo de una educación creativa:

La educación creativa no tiene como objetivo hacer de cada niño un artista, sino un individuo que a través de las actividades creadoras tenga oportunidad de desarrollar con más autenticidad sus aptitudes (1)

Además, en nuestra época todo está en contra de que el niño cree. El niño recibe todo un arsenal de preguntas acabadas – con respuestas ya previstas- y ante las que tiene poco que aportar. Sus juegos se comercializa. La televisión aparece como actividad total frente al televidente-pasivo. El lenguaje cada vez está más estereotipado...

Ante todo este panorama no queda más remedio que apostar por la educación artística creativa, no como algo separado del resto de la labor educativa, sino profundamente integrada con ella.

En el presente libro voy a intentar desbrozar algunos caminos que pueden ayudar a esta línea de trabajo escolar. Es algo basado en la propia experiencia y que no pretende ser un recetario de trabajos. Se trata de desarrollar tres formas artísticas, tres lenguajes plásticos que pueden ser vehículo para contar historias: el cómic, el teatro de sombras y el teatro de muñecos. Son un medio – no un fin en sí- para el desarrollo de las capacidades creativas y para un trabajo de globalización con otras áreas.

Suponen un modo de adentrarse en campos expresivos con códigos relativamente sencillos.

### **3. Desarrollo global de las capacidades expresivas. Papel del profesor. Concepción del aula**

El proceso de desarrollo de las capacidades expresivas, el proceso de desarrollo de lo creativo – al igual que el proceso de adquisición del lenguaje- se realiza en una edad determinada. Coincide con la edad escolar (2).

Ocurre, sin embargo, que en numerosas ocasiones se ignora esto en el planteamiento escolar. No sólo se ignora, sino que frecuentemente se combate. Para que las capacidades expresivas propias –la capacidad de crear- puedan desarrollarse en la persona ha de ser algo permitido y fomentado desde niño. Para que el niño llegue a tener esa relación “artística” con el entorno es necesario que en la escuela se den una serie de circunstancias. El brindar esas circunstancias es el papel fundamente del maestro en su relación con el desarrollo de la creatividad y el arte en los niños.

En primer lugar es necesario un clima, un ambiente en el que el niño se encuentre a gusto y confiado. Este ambiente tiene un aspecto físico: el aula, y un aspecto emocional: las relaciones profesor-alumno y alumno-alumnos.

#### *El aula*

El aula suele estar concebida en función del aprendizaje de las llamadas “áreas fundamentales”, y su distribución suele basarse en el uso que se hace de libros y cuadernos. Organizada según modelos de disciplina, orden y silencio, de cara a una asimilación de contenidos y a su memorización. Esto lleva consigo mesas individuales, orientación de atrás hacia delante mirando a la pizarra, mesas en filas... Suele ser una concepción sumamente estática.

Para que el aula sea un elemento que ayude ambientalmente a la función creativa debe cambiarse el concepto – actualmente dominante todavía en muchos centros-, tendiendo hacia una distribución flexible de espacios. Una organización en que prime una buena relación entre compañeros sobre el silencio y la disciplina. Esto supone un aula en la que puedan establecerse grupos con facilidad sin esa orientación jerárquica de la pizarra. En la que las paredes puedan ser lugar de expresión, constante de dibujos y textos (cubriéndolas con papel continuo u otra solución). En la que el orden, al fin, se conciba solamente en función de facilitar una buena relación y armonía y no como un fin en sí. Una posibilidad interesante –que se está experimentando en numerosos lugares- es la conversión de las aulas en talleres con una cierta especialización de cada uno de ellos en un área determinada. Las formas de organización de los talleres y sus variantes son tantas como grupos de profesores se han atrevido con ellos. Así se consigue romper esa rutina posesiva del maestro con su clase, disponer de mucha mayor cantidad de material y tener un espacio que pueda ayudar efectivamente al desarrollo creativo.

En los casos de imposibilidad de la organización del centro en talleres, el profesor que quiera fomentar la creatividad debe asumir el riesgo que supone un aula en constante transformación. Un aula en la que puedan tener cabida

desde decorados de otras de teatro, teatrillos de títeres y pantallas de teatro de sombras, hasta lugar para almacenar materiales de deshecho... Todo ello sin olvidar que el niño debe encontrarse a gusto con el ambiente; por tanto, debe reinar un cierto orden, limpieza y luminosidad.

Y en cuanto al aspecto emocional, ¿qué tipo de relación favorece el desarrollo creativo?

Una relación que suponga, en primer lugar, aceptación de lo expresado por el otro, el niño. Esta aceptación supone no partir de supuestos previos inmutables ni intentar transmitir un tipo de estética adulta determinada. Dice Elise Freinet –hermana y colaboradora del gran pedagogo- en un precioso libro dedicado al dibujo de los niños:

El educador no tiene otra función que la de constatar el dinamismo de la corriente, evitar en lo posible el derramamiento y conservar su potencial ascendente en sus idas y venidas cada vez más perfectas.

Se ve que el papel del maestro está compuesto de prudencia y de tanteo. Es fácil ser prudente. Es menos asequible poder tantear, pues el tanteo supone cultura... (3)

En segundo lugar, una buena relación supone apoyo y valoración, cuidando no sobrevalorar a determinados alumnos que comparativamente pueda ser interpretado como una consagración de “los que hacen bien” y de esa manera crear modelos y mermar la seguridad de los otros. Valorar, sí; realzar los valores de cada uno, pero cuidado con hacerlos excesivamente en aquellos niños que, por su mayor facilidad, hacen trabajos más acabados o más realistas.

En tercer lugar, incentivación de todo aquello que suponga conductas divergentes. Todo lo que suponga pasos hacia lo nuevo, hacia lo desconocido.

Apoyar la exploración de nuevos caminos y la inventiva frente a la rutina y la copia, por muy perfecta que ésta sea.

Las conductas convergentes son aquellas que tienden a la reproducción del modelo fijado, a la memorización y a la asimilación de contenidos. Ha sido el tipo de conductas tradicionalmente apoyadas en la escuela. La base de la creatividad son las conductas divergentes, aquellas que tradicionalmente la escuela se ha encargado de silenciar.

Por último, es necesario que el talante del profesor sea amistoso y cordial.

Creo que sobre este punto no es necesario insistir por su obviedad.

Junto con todo esto es necesario que el adulto sienta la importancia de la actividad artística y lo sepa transmitir al alumno, haciéndole tomar conciencia de su ambiente y la actividad artística como algo extremadamente vital e importante.

El profesor debe ser una persona capaz de poner al alumno ante problemas y ayudarle a resolverlos. Proporcionar al alumno los instrumentos –los signos propios del lenguaje artístico- para que el alumno cree e interprete lo que otros han creado. Sólo si el profesor es un enamorado del arte, una persona preocupada por el devenir de lo artístico, por lo que pasa fuera, puede poner al niño en contacto con las claves del arte. El profesor debe llevar el arte a la escuela para fomentar el contacto del niño con el arte actual, con el arte vivo.

Este tipo de relación profesor-alumno y este concepto de aula exigen que el planteamiento a nivel de centro se revise.

Difícilmente puede darse este ambiente como algo aislado. Como gracia de un profesor. En los ciclos inicial y medio es posible –hasta cierto punto- el planteamiento de una clase con un cierto ambiente creativo dentro de un centro que “pasa” de estos planteamientos. Es posible y creo que merece la pena intentarlo, pero muy difícil debido al fuerte peso que tiene en el trabajo escolar la costumbre y la rutina. Para vencer la costumbre y la rutina, que no es algo exclusivo del profesor, sino también de los alumnos y de la familia –con sus expectativas y sus exigencias-, es muy conveniente el cambio de planteamiento en grupo y la realización de actividades conjuntas.

En la segunda etapa, esta necesidad es imperiosa. Si no se da esta colaboración entre el profesorado los alumnos tienden a interpretar una clase de arte, de música, de plástica, de dramatización, como algo aislado del contexto, como una válvula de escape para sus tensiones reprimidas.

Aunque la existencia de una válvula de escape creo que es positivo, esta situación crea un ambiente poco propicio para lo creativo. El profesor se siente presionado a imponer el mismo tipo de trato que el resto de sus compañeros, o en su lugar a ser tomado, como vulgarmente se dice, por el pito del sereno. Los alumnos carecen de motivación positiva y no conceden importancia al arte como elemento fundamental de su desarrollo.

Hay que propiciar el concepto de que toda la escuela debe ser divertida.

Pienso que no es admisible el reservar unos comportamientos estanco como divertimento, como actividad, como actividad extra.

Aunque esta concepción de lo artístico – como adorno- supera la escuela y está inmersa en nuestra sociedad, es precisamente desde la escuela desde donde se puede empezar a cambiar la situación, porque es aquí donde el niño puede desarrollar su capacidad creadora y artística.

La ya citada Eliese Freinet escribe hace veinticinco años:

El que tiene hambre no es libre frente al pan: si se presenta la ocasión, lo roba y lo devora.

El niño oprimido no es libre en su expansión; explota tanto en el plano físico como en el mental, sin preocuparse de las consecuencias venideras.

Así que no podemos exigir a nuestros escolares de clases atestadas que se pongan en el estado de gracia que condiciona la obra de arte sin proporcionarles alrededor esta atmósfera de ocios y sueños que al menos de vez en cuando el educador debe concederle. Así, el niño aprenderá lo que es la libertad y sabrá usarla con buen tino (4).

Resumiendo: Es necesario una toma de conciencia por parte del profesorado de que en el mundo en que vivimos no se puede desaprovechar la ocasión de desarrollar las capacidades expresivas de los alumnos, so pena de ir creando unas generaciones de “mudos”, artísticamente hablando, que sólo puedan expresarse por estereotipos verbales, icónicos y gestuales. La consideración de la educación artística, como el desarrollo de las capacidades expresivas, conlleva el tratamiento de éstas como algo globalizado y la educación como un proceso necesariamente globalizador. Existen múltiples facetas expresivas, múltiples lenguajes artísticos. Se trata de que el niño tenga un desarrollo de todos ellos de manera que pueda expresarse con una gran riqueza de formas.

Los objetivos que deberíamos perseguir en todos ellos son:

- El desarrollo de la creatividad, entendiendo por ésta la capacidad de salirse de los estereotipos y aportar elementos de sí mismo.
- La adquisición de un criterio propio, tanto a la hora de emplear determinado lenguaje como a la de la lectura crítica del lenguaje de los demás.
- El razonamiento lógico que supone la coherencia en el pensamiento y la utilización adecuada de los símbolos y signos propios de cada lenguaje de cara a su trasmisión a otros.
- El aprendizaje de destrezas que posibiliten el que el niño pueda expresarse por aquellos medios que desee. Aprendizaje de códigos determinados y técnicas específicas de cada lenguaje.

La globalización de la expresividad supone tener en cuenta la diversidad de lenguaje:

*El lenguaje verbal*, con su doble faceta de oral y escrito. *El lenguaje icónico* –muy diverso-, que va desde los lenguajes plásticos (dibujo, pintura, volúmenes, muñecos...) hasta los relacionados con la imagen (fotografía, cine, vídeo...). *El lenguaje musical*. *El lenguaje corporal y gestual*... Todos ellos son formas de expresión que en la escuela debemos hacer coincidir en base a centros de interés comunes o a trabajos que lleven consigo la utilización de varios de ellos.

Los tres trabajos que se propondrán más adelante –cómic, teatro de sombras y títeres- hay que interpretarlos a la luz de lo dicho anteriormente.

Como tres posibilidades de realizar en la escuela esta conjunción de lenguajes artísticos.

#### **4- El arte como lenguaje. Las artes plásticas como vehículo de contar historias**

El arte, a lo largo de la historia, ha tenido múltiples funciones expresivas. Expresión de sentimientos y frustraciones, de creencias religiosas, de estatus social..., y también ha sido un vehículo de contar historias – función narrativa.

Ha habido artes que han puesto su acento en lo narrativo. Son aquellas en las que el elemento temporal juega un papel importante: la literatura, la música, el drama.

Las artes plásticas, aunque directamente menos vinculadas al factor narrativo – ya que muchas veces han expresado situaciones, sentimientos... menos ligados a la temporalidad, más estáticos-, también han sido, sin embargo, un elemento de transmisión de historias. La pintura y la escultura han servido no pocas veces para que determinados grupos sociales o determinados artistas cuenten historias de cazadores o de dioses, de guerras o de vidas ejemplares, de reyes o de costumbres.

El arte primitivo fue un arte frecuentemente narrativo, ligado a la magia, la religión, la caza...; es un arte ligado a intereses fuera del arte en sí.

A lo largo de la historia permanece esta función de las artes plástica desde las pinturas egipcias al pop-art o al cómic, pasando por las pinturas románicas catalanas, la pintura gótica y renacentista y gran parte de la pintura ornamental religiosa del barroco (5)



Junto a esta función narrativa –sobre la que insisto por ser el objeto del presente trabajo–, el arte moderno reivindica la función de expresividad del arte en sí. No del arte como medio de transmisión de un mensaje, sino del arte como mensaje mismo.

Esta función narrativa es la que parece que domina el arte infantil. El arte infantil, a pesar de sus apariencias – a veces abstractas–, es un arte al servicio de contar algo. De expresar cosas muy concretas. El niño cuenta en sus dibujos cómo es su familia, la excursión que realizó, la batalla sideral que ronda su cabeza, las carreras de coches con las que fantasea...

Los planteamientos del arte en sí son adultos. Aunque a veces se afirme que el arte infantil es un arte puro y que el arte moderno vuelve hacia lo infantil y aunque gráficamente lo tienen o pueden tener ciertas coincidencias, sus planteamientos son muy distintos. El arte infantil transmite un mensaje, cuenta algo, y el arte adulto se esfuerza en que el mensaje sea la propia obra de arte huyendo de esa cierta subordinación a lo narrativo.

De todas maneras, en el mundo del arte adulto existen muchas manifestaciones en las que la funcionalidad narrativa sigue siendo básica.

La literatura –aunque en ciertos aspectos ha huido de ser transmisora de un mensaje, convirtiéndose en mensaje mismo–, el teatro, la danza, la música, el cine, el cómic...conservan dicha funcionalidad en gran parte de sus manifestaciones.

Todas ellas tienen un desarrollo temporal –no aparecen como estáticas– y el receptor las vive como algo que está sucediendo. No como algo pasado. Cada instante en la lectura o en la visión de una película aparece como perpetuo presente. Cuando se lee un cómic ocurre lo mismo. Las imágenes toman vida y pasan a ser parte de nuestra propia vida.

De todas estas manifestaciones artísticas con funcionalidad narrativa hay algunas que tienen como componente fundamental las artes plásticas. En esto me voy a centrar. En ellas el vehículo de la narración son imágenes presentadas de múltiples maneras. Son el teatro, el cine, el vídeo, el cómic...

En el presente trabajo voy a centrarme en tres de estas manifestaciones artísticas que tienen como característica común su inmediatez y sencillez de montaje muy apto para la utilización en la escuela. Por inmediatez entiendo que entre el “artista” y su obra –lo narrado– no se interponen artificios técnicos que exijan conocimientos específicos ni desembolso económico. Esta reducción supone el dejar de lado unos medios tan ricos y con tantas posibilidades como el vídeo, el cine o la fotografía. Voy a ceñirme a tres posibilidades que cumplen las condiciones citadas anteriormente: el cómic, el teatro de sombras y el teatro de muñecos.

En los tres, la sencillez de medios es patente. La inmediatez con que el niño accede al vehículo expresivo es muy grande. La globalización de varios lenguajes se da también en los tres. Los considero, pues, tres formas expresivas muy ricas y fácilmente manejables en la escuela.

El cómic, como ya he dicho anteriormente, es un medio simple. En él, mediante dibujos – con apoyo a veces de textos– se transmite una historia, o en el caso del cómic moderno, más intelectualizado, se describen situaciones o sentimientos.

La definición del cómic es algo muy complejo, pues es un medio muy cambiante, sobre todo desde la aparición de un cómic adulto, con una cierta

tendencia intelectual y elitista en el que el aspecto narrativo se diluye cada vez más.

Lo que nos interesa fundamentalmente es esta estructura narrativa que supone una secuenciación del espacio gráfico correspondiéndose con una secuenciación temporal, que esta estructura está compuestas por dibujos, y que estos dibujos van acompañados por una serie de signos formando las viñetas que serían las unidades del cómic.

Las otras dos propuestas –sombras y muñecos- corresponden al mundo del teatro. En ellas se funden los aspectos expresivos plásticos con los de expresividad corporal – voces y movimientos.

En el teatro de sombras se emplea como elemento narrativo las sombras producidas por siluetas de cartón y papel, colores y le propio cuerpo, proyectadas mediante un foco de luz sobre una pantalla. Su origen es muy antiguo y se le puede considerar un antepasado del cine.

En la última propuesta, la expresividad de los muñecos se funde con la personalidad del actor – el niño en este caso-, y mediante esta identificación se cuenta la historia. Los muñecos, como se verá más adelante, pueden ser de muchos tipos: títeres de guante, muñecos de varillas, marottes, áscara...

El lenguaje oral y la dramatización cobran un papel primordial al dar vida a los elementos plásticos.

## **5. La importancia de las historias ¿Por dónde empezar?**

Antes de entrar a estudiar minuciosamente cada uno de estos tres medios expresivos, una última cuestión: a la hora del encuentro entre los diversos lenguajes – verbal, icónico, gestual-, ¿por dónde empezamos?

Esto, en el trabajo escolar, no tiene una respuesta unívoca. En la realización de un cómic o de una obra de títeres a nivel adulto la respuesta suele ser clara: primero se plantea el guion y luego se va hacia su plasmación gráfica o dramática. Esto supone que en primer lugar vienen las ideas y luego la definición de los personajes. Primero, tener claro qué se quiere contar, y a continuación, contarlos con los instrumentos que poseemos o que creamos.

Este proceso suele ser válido en la escuela, pero no es el único. Dependerá del nivel de los niños, de sus intereses y de qué aspectos nos interese trabajar más en cada momento.

Podemos partir de la realización de unos muñecos. Del dibujo de unos personajes. De la realización de un trabajo de sombras espontáneo. De estos elementos puede salir una historia. Puede haber historias colectivas e historia individuales.

El punto de origen puede ser muy variado. Puede estar dentro del proceso o puede venir de fuera. Cuentos infantiles con versiones propias. Cuentos dados la vuelta. Juegos con palabras. Dramatización de situaciones cotidianas que nos lleven a una ficción. En este terreno es absolutamente recomendable la

lectura del libro de Rodari *la gramática de la fantasía* (6). En él, el autor cuenta sus experiencias en creación literaria con los niños. Evidentemente son ideas, no un manual de actuaciones. Lo importante es el espíritu que subyace: de cualquier cosa se puede sacar una historia. Las palabras son mágicas y sus combinaciones infinitas. Los dibujos, los muñecos..., son también mágicos. Dándoles vida surgen historias.

Es necesario avanzar, huir de los estereotipos, de las historias ya sabidas. Y con los estereotipos y las historias ya sabidas hacer que los niños las transformen. Que las den la vuelta para que dejen de serlo.

Las historias pueden surgir de forma colectiva. Su realización posterior puede ser también colectiva o tener múltiples versiones individuales.

Voy a poner un ejemplo de historia colectiva.

LA clase es un cuarto de EGB en la localidad de Parla. El nivel de lenguaje es bastante bajo. Habíamos estado en clase de lenguaje con un trabajo de diccionario. El sistema que yo empleaba era que en torno a un centro de interés cada uno de los alumnos salía a la pizarra y escribía una palabra relacionada con la palabra generadora. Posteriormente cada uno elegía una palabra que no fuese la suya y la buscaba en el diccionario, haciendo una ficha para nuestro fichero de clase.

Aquel día el tema giraba en torno a los animales. Todo había empezado por un perro que se coló en el colegio. Sergio salió a la pizarra y escribió con letras especialmente grandes DRAGÓN. Hubo risas y algunas protestas. Para completar su actuación dibujó un dragón. Tenía gracia el dibujo y pedí que no lo borrarán.

Más tarde nos quedamos con el dibujo en la pizarra. Les sugerí que me contasen la historia del dragón. Yo fui escribiendo sintéticamente en la pizarra los resultados. Había momentos en que la historia se desviaba excesivamente o que la clase opinaba lo contrario que lo que alguno había dicho. Hubo también varios puntos muertos en los que siempre apareció un “salvador”. Al final surgió una historia: “La invasión de los dragones verdes”. Hubo una serie de discusiones de matices y, por último, se pactó una idea general (figura 1).

A partir de aquí cada uno fue escogiendo –siguiendo el orden temporal de la historia- una escena, que más tarde se convertiría en viñeta.

La realización de las viñetas fue individual. Les unía la historia y el color de los personajes-el verde- Esta es la historia:

En una ciudad italiana no quedaba carne en las carnicerías. El carnicero, para poder vender, parte una mesa en trozos, los pinta y los vende como carne. El misterio de la falta de carne había que buscarlo en la existencia de un dragón. Un dragón en las montañas. Un dragón verde que ha dejado a la ciudad sin carne.

El carnicero manda a su hijo a matar al dragón. Se adentra en el bosque, le encuentra, pero es derrotado. El padre va en su búsqueda... El padre está a punto de ser comido por el dragón, pero... al pobre dragón verde le entran ganas de orinar. SE para. Y mientras lo hace, el padre aprovecha y mata al dragón. Así salva a su hijo.

Con el dragón muerto, el problema del abastecimiento de carne se acabó. El dragón es convertido en filetes. En la carnicería aparece el letrero “Hoy hay carne”. Todos fueron a comprar carne de dragón. Doña Repipi fue la

primera. Unos abuelos. Un perro y un gato, y hasta un gnomo. Se compra carne para una boda... Todos ellos, tras haber comido la carne de dragón, se convierten en dragones. La ciudad se llena de dragones. Los dragones comienzan a comerse las casas y los coches. Algunos los encuentran duros y se quejan de las muelas. Algunos usan muelas postizas. Los hay que se emborrachan y otros que juegan a las máquinas en los bares. Ante este caos, nuestro héroe, el carnicero, y su hijo matan a todos los dragones... NO. ¡Queda uno! Era un niño que fue el último en comer carne y el último en convertirse en dragón. La gente vuelve a vivir y todo sigue igual, menos la carnicería, que después de toda la historia acaba cerrando sus puertas.

Un vez terminada la realización de las viñetas, las colocamos en orden en un papel continuo, exponiéndolas en el pasillo.

Las historietas surgen por todas las esquinas. Muchas veces, si les planteamos a los alumnos "escribid una historia" y añadimos pero que sea original", los alumnos puede que se miren y digan "¡vaya rollo!" O que rutinariamente escriban algo en lo que a ellos no les va nada.

Al igual que en todo proceso creativo, antes de llegar a la producción es necesario que primeramente se dé la PERCEPCIÓN. Esto es: el arte surge de unos estímulos exteriores que percibimos mediante los sentidos. La percepción sensorial tiene una importancia fundamental a la hora de la producción ejecutiva.

Es un trabajo que debe estar siempre presente en la escuela. Los sentidos son nuestras ventanas por las que el mundo exterior penetra.

Un buen trabajo de sensibilización sensorial ayudará a que el niño pueda dar de sí. A que pueda sacar lo que tiene dentro.

Vivimos a tal velocidad que no nos hacemos conscientes de los sentidos. No nos recreamos en los olores o en los sonidos.

A partir de esta sensibilización frente a lo que viene de fuera, aprendiendo a discriminar y a valorar, el niño enriquece su mundo interior, que es de donde va a sacar luego sus creaciones. Este afinamiento de los sentidos debe hacer referencia también a los códigos artísticos que el niño recibe.

El niño ve anuncios, lee tebeos, ve revistas..., que reflejan un determinado concepto estético, un determinado diseño de figuras.

Hacerle ver al niño los códigos que rigen este lenguaje es hacerle avanzar en su mundo expresivo. Es enseñarle arte.

Lo percibido necesita ser interiorizado como paso previo a la respuesta en forma de producción. Surge un momento de relajación, de concentración.

Con estos dos pasos previos de percepción y relajación se puede ya afrontar la producción con una ciertas garantías de que saldrá algo. El último paso en el proceso creativo es el de la CRÍTICA y la evaluación.

Aquí se valora el trabajo realizado. Se comprueba si el resultado de nuestra historia responde a la historia que queríamos contar y, sobre todo, se ve el impacto que nuestra expresión narrativa tiene en los otros. Pues no hay que olvidar que toda forma de expresión es algo que sale de uno y va hacia los demás.

La expresión artística, al no tener unos códigos excesivamente precisos, corre el riesgo de ser permanentemente incomprendida, y por ello es especialmente interesante la labor de crítica y de autoevaluación y de evaluación en grupo.

- (1) BORTHWICH, Graciela, "Hacia una educación creativa, Ed. Fundamentos, p.27.
- (2) LOWENFELD, *El desarrollo de la capacidad creadora*, Ed. Kapelusz, Madrid, 1985, pp. 69-70
- (3) FREINET, E., *Dibujos y pinturas de niños*, Ed. Laia, Barcelona, 1972, p.22.
- (4) FREINET, E., *Op. Cit.* P. 74
- (5) GUBERN, R., *El lenguaje de los cómics*, Ed. Península, Barcelona, 1972
- (6) RODARI, G., *La Gramática de la Fantasía*, Ed. Reforma de la Escuela, Barcelona, 1979.