

"la Caixa" · Museo del Prado

El arte de educar

DOSSIER PARA PROFESORES

Visiones del cuerpo



Índice

1 ¿Qué es y para qué sirve este dossier?	3
2 ¿Por qué hablar sobre el cuerpo?	4
3 Los temas clave	5
La belleza cambiante	
Cuerpos fuera del canon	
La expresión del cuerpo	
4 Antes de la visita	7
5 ¿Qué haremos en el Museo del Prado?	11
6 Después de la visita	12
La belleza perfecta	
La belleza, una construcción	
Cubrir el cuerpo	
Al otro lado de la belleza	
El cuerpo expresa	

Edita

Museo Nacional del Prado y Fundación "la Caixa"

Concepto y coordinación

Departamento educativo

Área de Cultura de la Fundación "la Caixa"

Textos

Silvia Canalda y Albert Martí

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 ¿Qué es y para qué sirve este dossier?

Este dossier educativo pretende ser un instrumento de trabajo para el profesor, pues contiene propuestas de actividades para realizar en el aula antes y después de la visita dinamizada que el grupo llevará a cabo en el Museo del Prado. El objetivo fundamental de este documento es ayudar al docente a profundizar en los temas que se tratan en el itinerario, aprovechar lo aprendido y conectarlo con las diversas disciplinas que constituyen el programa escolar.

El dossier contiene:

- **Temas clave** que fundamentan el itinerario titulado *Visiones del cuerpo* que los alumnos realizarán por el Museo.
- **Sugerencias para preparar estos temas** antes de la visita mediante la utilización de diferentes estrategias didácticas.
- **Apartado de actividades** para seguir trabajando con los alumnos en el aula después de la visita.

SOBRE EL NIVEL ESCOLAR

La visita dinamizada y el dossier que conforman el itinerario *Visiones del cuerpo* están dirigidos a profesores y alumnos de Educación Primaria –desde 3º hasta 6º– y ESO. A partir de la información que se proporciona, el profesor sabrá seleccionar y adaptar los contenidos a la realidad de sus alumnos. Aunque en la descripción de las actividades se incorporan recomendaciones sobre el nivel al que van dirigidas, en última instancia, será el docente quien deberá decidir sobre la idoneidad de las mismas y establecer las estrategias comunicativas y pedagógicas adecuadas para trabajar con los contenidos propuestos.



¿Por qué hablar sobre el cuerpo?

La imagen del cuerpo humano, a pesar de ser este una realidad física tangible, ha variado considerablemente a lo largo de la historia. Basta comparar, por ejemplo, las figuras esquemáticas de la pintura rupestre levantina con las sensuales Venus del Renacimiento o los fragmentados retratos cubistas. A pesar del conocimiento científico-anatómico adquirido por los artistas, la propia concepción –y representación– del hombre responde fundamentalmente a un corpus de valores simbólicos y culturales diferentes en cada periodo y civilización; de ahí el título de este itinerario: *Visiones del cuerpo*.

El arte delata al hombre y muestra, tanto en culturas occidentales como extraeuropeas, cómo este llegó incluso a imaginar el cosmos y la divinidad a partir de su propio semblante. Bajo este prisma, la imagen humana se convierte en un reflejo de las relaciones existentes en cada momento entre el hombre y su entorno.

En la representación del cuerpo se intuye el papel reservado al hombre en el universo en función de la ideología predominante. Los griegos desarrollaron un auténtico culto a la belleza física como reflejo de unos dioses perfectos e inalcanzables. La idealización desapareció durante el Helenismo y el mundo romano, cuando el movimiento y la expresión fueron significativos, valorándose por primera vez la individualidad con la aparición del retrato. En la larga Edad Media, fueron muchas y variadas las aproximaciones al cuerpo, pero el hombre cedió protagonismo a la divinidad y fue un tímido reflejo de la misma. En el Renacimiento, la recuperación de la cultura clásica y la aproximación racional a la naturaleza volvieron a emplazar al hombre en el centro de sus teorías.

Pero el cuerpo humano tampoco es una realidad uniforme e invariable. Las tres edades, por ejemplo, implican cambios físicos substanciales y roles simbólicos específicos, de los cuales el arte deja testimonio. La vejez puede ser interpretada como fuente de conocimiento o antesala de la muerte. Cada cultura genera también sus prototipos de virilidad, sensualidad, maternidad o sabiduría.

En conclusión, cada periodo ha intentado fijar un canon humano o un modelo de belleza, tanto femenino como masculino, que reflejara sus ideales. El carácter oscilante de la belleza, la imposición de unos estereotipos, la tiranía de la moda o la canalización de las emociones son temas universales que se analizan a través de este itinerario temático.



Hans Baldung Grien,
Las Edades y la Muerte, 1541-44, MNP.

3

Los temas clave

En este apartado definimos los temas que fundamentan el itinerario *Visiones del cuerpo* que los alumnos realizarán en el Museo del Prado. Se trata de conceptos amplios que trascienden la cuestión artística propiamente dicha y que permiten relacionar lo aprendido en el Museo con diferentes disciplinas que se abordan en la escuela. Las actividades que sugerimos para realizar en el aula antes y después de la visita también se organizan en torno a estos mismos temas.

1. LA BELLEZA CAMBIANTE

Una de las preocupaciones constantes del ser humano es sentirse bello, tanto para sí mismo como para favorecer la comunicación con los que le rodean. Sin embargo, la idea de belleza ha variado sustancialmente a lo largo de la historia en función de **condicionantes ideológicos, culturales, sociológicos o económicos**. Hoy en día no nos resultan demasiado atractivas las damas renacentistas con la frente rasurada o con unos labios excesivamente finos para el gusto del siglo XXI. Del mismo modo, lo que antes se consideraba feo o extraño puede parecer hoy en día atractivo, exótico o bello.



Anónimo,
Diadúmeno,
detalle, 140-150,
MNP.

Detrás de las distintas concepciones de la belleza, tanto masculinas como femeninas, se esconden las diferentes expectativas que la sociedad que las creó tenía para los miembros de cada género. En el caso de la mujer, por ejemplo, según las épocas, su belleza podía radicar en su fertilidad, castidad, erotismo o profesionalidad. Por otro lado, en la actualidad debemos tener en cuenta el papel que la publicidad y la moda tienen en la elaboración de nuestros parámetros de belleza.

La belleza no sólo se encuentra en el cuerpo del hombre o de la mujer, sino en aquello que lo envuelve, esconde o realza. Nos referimos al **adorno del cuerpo**, es decir, a la indumentaria, las joyas o incluso al maquillaje; son elementos significantes que también nos ayudan a determinar el rango de la persona o su posición social. El adorno, como la belleza que persigue, también ha sido fruto de cada periodo y víctima del paso del tiempo.

2. CUERPOS FUERA DEL CANON

Si bien los artistas se han preocupado por crear **modelos matemáticos y geométricos para representar la perfección de los cuerpos**, también han tenido en cuenta a los individuos que se han encontrado **fuera de los cánones de belleza imperantes según las épocas**. El arte ha representado la rareza, la fealdad o el exotismo de algunos cuerpos con diferentes objetivos: hacer resaltar la belleza de otros por contraste, expresar valores negativos o, simplemente, seguir profundizando en la naturaleza humana. Pero ¿qué es lo feo y qué es lo extraño? Tampoco pondríamos de acuerdo a personas de diferentes épocas si tuvieran que contestar a estas preguntas ya que, si la noción de belleza es cambiante, también lo es la de fealdad.



Diego Velázquez,
Francisco
Lezcano, "el Niño
de Vallecas",
h. 1640, MNP.

El dolor, la alegría, la tristeza o la ira se reflejan en la pintura mediante determinadas torsiones corporales o muecas faciales que con el paso del tiempo han sido codificadas y convertidas así en **convenciones**. El hombre ha llegado a la luna, ha descifrado el genoma humano, ha inventado el acelerador de partículas, pero sigue experimentando soledad, amor o miedo. La atemporalidad de los sentimientos permite más que nunca trazar un recorrido transversal por la historia del arte. Uno de los padres del video art, Bill Viola, reconoce y aumenta día a día su deuda, por ejemplo, con Roger van der Weyden, un pintor flamenco del siglo XV. Sentir nos hace humanos.

Al margen de las cuestiones puramente estéticas, la fealdad también se ha usado para hablar de la maldad igual que la belleza exterior ha representado tradicionalmente la belleza interior. La variada y maniquea iconografía existente sobre monstruos, criminales, demonios y demás malvados ha hecho que la fealdad haya quedado fuertemente asociada a todo lo negativo, hasta el punto de que para la mayoría de los niños "los malos siempre son feos".

3. LA EXPRESIÓN DEL CUERPO

El cuerpo no es tan sólo materia sino que transmite a cada instante **emociones y sentimientos**. A lo largo de la historia, los artistas han ilustrado los caracteres y los afectos humanos inspirándose y documentándose en las más variadas fuentes, desde la asociación del rostro humano con el de algunos animales hasta la copia del gesto de predicadores en el púlpito o del movimiento de bailarines en el escenario. Los niños, tan sólo mirando el rostro de los adultos que les rodean, reconocen el enfado o la alegría, la aceptación o el rechazo. Obviamente la naturaleza también guía a los artistas en la representación de las expresiones. El estudio de la fisonomía y de la gesticulación confiere, entonces, significado al cuerpo.



Roger van der Weyden, *El Descendimiento*, detalle,
h. 1435, MNP.

4

Antes de la visita

Con el objetivo de sacar el máximo partido de la visita al Museo, sugerimos algunas ideas al profesor para que realice un trabajo previo en el aula. No se trata de explicar en clase los temas que abordaremos ante las obras, más bien intentaremos que sean los propios alumnos quienes, por medio de la investigación, la observación, el diálogo y la comparación, desarrollen algunos de los conceptos que después se retomarán durante la visita.

La realización de estas actividades es totalmente opcional y el profesor puede introducir las modificaciones necesarias para adaptarlas a su trabajo diario en el aula. Aunque pueden dejarse también para después de la visita, hacerlas antes permitirá familiarizarse con algunos de los contenidos del itinerario *Visiones del cuerpo*.



ACTIVIDAD 1 HABLEMOS DE ARTE

EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Antes de visitar el Museo proponemos entablar una conversación con los alumnos sobre las obras *Las tres Gracias* de Rubens y *Brígida del Río*, “*la barbuda de Peñaranda*” de Juan Sánchez Cotán, siguiendo las recomendaciones que ofrecemos a continuación.

INDICACIONES PARA ENTABLAR LA CONVERSACIÓN

La idea es que los alumnos, a partir de una conversación sobre la imagen, lleguen a formular una serie de ideas sin que les proporcionemos información previa. Debemos interpretar el papel de moderadores: en primer lugar escuchando y después haciendo preguntas sobre lo que dicen los alumnos para ayudarles a estructurar la conversación. Finalmente, podemos ir añadiendo algo de información.

Preguntas clave

Proponemos formular dos preguntas básicas:

- **¿Qué pasa aquí?** Esta es una pregunta abierta que invita al alumno a hablar de lo que ve y de sus intuiciones iniciales. El objetivo es que construya una descripción global de su percepción integrando los elementos de una manera comprensible.
- **¿Qué ves en la imagen que te hace decir esto?** Esta pregunta invita a los alumnos a reflexionar de manera natural sobre sus impresiones

iniciales, a examinar la imagen con más atención y a buscar en ella las claves para ilustrar sus ideas y construir sus argumentos.

Estas preguntas potencian la observación, la descripción, la discusión y la argumentación de las distintas opiniones. Por este motivo debemos ir con cuidado para no imponer un criterio al formularlas. Posiblemente nos sorprenderemos ante todo lo que los alumnos pueden llegar a decir sólo respondiendo a estas dos preguntas.

¿Y por qué empezamos preguntando, en vez de informar o explicar?

Pues porque, de entrada, los alumnos se interesan más por sus propias observaciones que por lo que el adulto les pueda decir. La conversación les plantea preguntas y despierta intereses que más adelante necesitarán resolver. Así, hablar sobre las imágenes les proporciona algo mejor que información: preguntas. Además, los familiariza de una manera extraordinaria con las obras.

Procedimiento

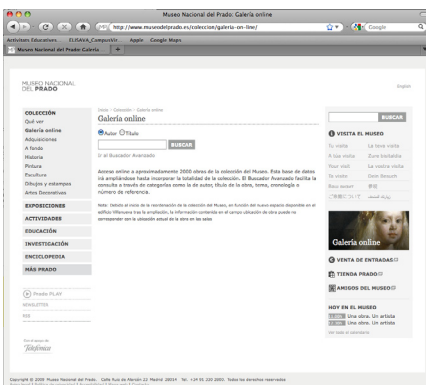
Para empezar la conversación sugerimos seguir las siguientes recomendaciones:

- Les propondremos entablar un diálogo entre todos sobre las imágenes y les explicaremos que nosotros haremos de moderadores.
- Mostraremos la imagen y pediremos a nuestros alumnos que la observen atentamente y en silencio durante unos minutos.
- Formularemos la pregunta: *¿Qué pasa aquí?* Luego les diremos que levanten la mano para pedir turno y hablar sobre la imagen.

Como moderadores, no tenemos que preocuparnos por proporcionarles información, al menos al principio,

sino que debemos ordenar las intervenciones y, sobre todo, no tomar partido por ninguna de las interpretaciones. En principio, nadie se equivoca si lo que dice se basa en sus observaciones.

Si la relación entre lo que dicen los alumnos y la imagen no ha quedado clara, formularemos la otra pregunta: *¿Qué ves en la imagen que te hace decir esto?* Finalmente, podremos ir añadiendo algunas de las informaciones sobre las imágenes que proporcionamos en este dossier. Introduciremos estos contenidos cuando percibamos que los alumnos tienen interés en saberlos o cuando sean útiles para enriquecer la conversación.



LAS IMÁGENES

En la Web del Museo del Prado se encuentran disponibles reproducciones de gran calidad de las obras de la colección. Para trabajar con ellas, lo mejor es proyectarlas en gran formato en el aula. Si esto no es posible, se pueden visionar directamente en la pantalla de los ordenadores siempre que haya un número suficiente, es decir, un máximo de tres alumnos por ordenador. En cualquier caso, siempre se pueden imprimir en papel y repartirlas.

LAS TRES GRACIAS



Pedro Pablo Rubens, *Las tres Gracias*, h. 1635, MNP.

Cuando hablen sobre esta imagen, los alumnos seguramente se centrarán en la identidad de las tres figuras y, sobre todo, en la relación que existe entre ellas. Después es probable que las conecten con el entorno e intenten averiguar por qué están desnudas en este espacio abierto.

Ahora es el momento de incorporar varios conceptos al debate, si no los han introducido previamente los mismos alumnos a partir de la observación y las preguntas formuladas. Podemos hacerlo aportando información que les interese o que responda a alguna de las cuestiones planteadas durante el diálogo aunque también podemos introducir nuevas preguntas.

+ Información

Las Gracias, descritas en la *Teogonía* de Hesiodo, eran tres: Aglaya, que significa “resplandeciente”, Eufrosine, que quiere decir “gozosa”, y Talía, “floreciente”. Fruto de los amores de Zeus y Eurínome, eran vírgenes puras que vivían con los dioses, asistían a los banquetes y despertaban la alegría de vivir. Estaban al servicio de Afrodita, la diosa del amor, y nunca conocieron el aburrimiento.

La figura de la izquierda está inspirada en Elena Fourment, la segunda esposa de un Rubens ya maduro, a la cual representó en varias obras. Según el estudioso Kenneth Clark, Rubens fue el pintor religioso más grande de su tiempo, pero esto no le hizo dudar de “*que [con palabras de Blake] «la desnudez de la mujer es obra de Dios», ni puso en duda tampoco ese otro Proverbio del Infierno: «La fuente del placer puro jamás puede marchitarse».* Esto es lo que da un aire de inocencia a todos sus desnudos, aun cuando sean muy conscientes de sus encantos. Forman parte de la naturaleza; y personifican una concepción de la naturaleza más optimista que la de los griegos, pues están ausentes de ella el trueno y el mar traicionero, la caprichosa crueldad del Olimpo”. (Kenneth Clark, *El desnudo*. Un estudio de la forma ideal, Alianza Editorial, 2002 [1956], pág. 141)

Si queremos introducir nuevas preguntas, por un lado, analicemos el ideal de belleza femenino y las proporciones que propone Rubens. ¿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? Y el ideal de belleza, ¿ha sido siempre el mismo? ¿Qué valores pensamos hoy en día de estos cuerpos?

Por otro lado, podemos observar la sensualidad de los desnudos y analizar su integración en el paisaje. ¿Qué actitud se desprende de sus expresiones y de sus gestos? ¿Cómo están integradas las figuras en el entorno? Y finalmente, ¿quién pensamos que pudo ser el destinatario de esta pintura y dónde pudo estar colgada antes de llegar al Museo?

BRÍGIDA DEL RÍO, “LA BARBUDA DE PEÑARANDA”

En el Museo veremos representadas personas que poco tienen que ver con los ideales de belleza que se observan en la mayoría de las pinturas. Muchas de ellas eran discapacitadas o sufrían enfermedades que en ese momento no tenían ni explicación ni tratamiento. Veamos cómo eran representadas por los pintores y el trato que recibían de sus contemporáneos.

Con esta imagen, los alumnos tendrán un primer contacto con la representación del “otro”, es decir, de aquel que se aparta de los cánones y de los ideales de belleza imperantes. Después de la reacción automática de sorpresa y curiosidad que habrá despertado esta pintura una vez proyectada, conducimos el diálogo según las pautas apuntadas más arriba. Las primeras argumentaciones girarán en torno a la identidad del personaje y a la aparente incongruencia entre la barba como atributo masculino y el ropaje femenino.



Juan Sánchez Cotán, *Brígida del Río, “la barbuda de Peñaranda”*, 1590, MNP.

+ Información

Actualmente sabemos que las mujeres barbudas eran enfermas de hipertrichosis universal congénita (o síndrome del hombre lobo) o de hirsutismo, un desequilibrio hormonal causado por la segregación de un exceso de andrógenos.

A partir del Renacimiento, los hombres, las mujeres y los niños deformes o dotados de alguna anomalía grave y espectacular, además de ser explotados en ferias, circos o teatros populares o de ser un entretenimiento cortesano, empezaron a ser estudiados de manera científica. Durante los siglos XV al XVII, los poderosos convivían con estas personas: la excepción servía también para ratificar y fortalecer el poder. Se aproximaban a la rareza con curiosidad reuniendo a su alrededor a cuantos podían, como si se tratara de una colección.

Una prueba del interés analítico hacia la rareza se constata claramente en la inscripción latina que acompaña al retrato de otra mujer barbuda, Magdalena Ventura, pintado por José de Ribera en 1631, del cual reproducimos un fragmento:

“(…) Cosa infrecuente sucedió cuando, a la edad de 37 años, le empezó a crecer el vello y, por ello, le salió una barba muy crecida y larga, más propia de un maestro barbado que de una mujer que perdió antes los tres hijos que había tenido de su marido (...). José de Ribera, español, fue distinguido con la Cruz de Cristo, como si se tratara de un segundo Apeles de su tiempo. Por orden de Fernando II, III duque de Alcalá, virrey de Nápoles, la pintó al vivo de forma admirable el día 13 de marzo de 1631”.

A partir de la conversación mantenida por los alumnos y de la información proporcionada, se pueden introducir algunas cuestiones para enriquecer el debate: ¿Podemos intuir cuál es la posición del artista ante este fenómeno? ¿Podríamos decir que el pintor tenía un interés científico, curioso, psicológico...? ¿Cómo imaginamos que reaccionaban los espectadores del siglo XVII al ver esta obra? Y ahora, ¿qué pensamos al verla?

5

¿Qué haremos en el Museo del Prado?

En el Museo del Prado vamos a realizar una visita dinamizada, una actividad que se basa en la observación, el diálogo y el uso de materiales didácticos.

Una parte muy importante de la actividad se dedicará a **observar** las obras y a proporcionar herramientas para el análisis visual. Los **materiales didácticos** se han creado con el objetivo de fomentar el diálogo, la participación y el interés de los alumnos. A través de ellos, el educador ejemplificará conceptos, ilustrará ideas y establecerá relaciones. Pero el eje vertebrador de la visita será el **diálogo** entre el educador y los alumnos sobre las obras y los temas que suscitan. Mediante la palabra, el educador invitará a los alumnos a participar en el desarrollo de la actividad, lo cual permitirá incorporar su experiencia en

la construcción del discurso. Por ello, todo el proyecto educativo está planteado desde una mirada contemporánea que es, en última instancia, el contexto en el que se ha creado la cultura visual de nuestros alumnos y el referente a partir del cual pueden analizar las imágenes, ya sean del presente o del pasado.

El recorrido no sigue necesariamente un orden cronológico pues no se trata de ver los cambios que ha experimentado la pintura a lo largo de los siglos sino de **acercarnos a la manera en que el arte ha representado el cuerpo humano y, sobre todo, de reflexionar sobre el concepto de belleza y su variabilidad a lo largo de la historia, trasladando la cuestión hasta nuestros días**. Nuestro itinerario nos llevará por una selección de obras de diferentes épocas y estilos con las que podremos abordar todos estos temas.



Museo Nacional del Prado. Ampliación. Cubo de Moneo
© Museo Nacional del Prado

6

Después de la visita

Las actividades interdisciplinares que proponemos a continuación permiten trabajar más a fondo algunos de los conceptos que han aparecido durante la visita en relación con la belleza y la representación del cuerpo.

En todos los casos se sugiere el nivel escolar al que va dirigida la actividad así como las diferentes disciplinas académicas desde las que puede abordarse el ejercicio. El profesor puede introducir las modificaciones necesarias para adaptar estas propuestas a su trabajo diario en el aula.

La belleza perfecta

A lo largo de la historia, una de las preocupaciones constantes ha sido la búsqueda de la manera correcta de representar el cuerpo humano. Desde los egipcios hasta nuestros días la ciencia ha colaborado en la concepción de los distintos órdenes que se han ido estableciendo. Los griegos, por ejemplo, identificaron la belleza con la proporción y empezaron a ordenar el mundo a partir de leyes matemáticas.

Con los siguientes ejercicios pretendemos hacer reflexionar a los alumnos sobre el sistema de construcción de algunos de estos cánones, a la vez que experimentaremos con algunos de ellos para demostrar su variabilidad y artificiosidad. No obstante, antes de iniciar las actividades deberíamos mencionar que algunas culturas jamás se han preocupado por establecer un sistema aritmético o geométrico que validara el cuerpo perfecto y que en algunos periodos de la historia de Occidente el aspecto del cuerpo ha sido considerado irrelevante, ante el predominio de otros valores como la espiritualidad. Lo importante es comprobar que estos sistemas de medición del cuerpo son herramientas útiles para su representación. Al mismo tiempo, estos ejercicios ofrecen a los alumnos la oportunidad de llevar a cabo una

observación nueva del cuerpo, bajo unos parámetros que les obliguen a reconocer su estructura, a analizar las formas y a reducirlas a figuras geométricas.



ACTIVIDAD 1 **¿SE PUEDE MEDIR LA BELLEZA?**

EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA
Matemáticas / Historia del Arte / Plástica

De la unidad al todo

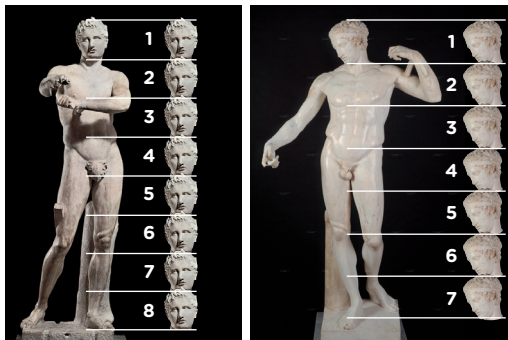
Algunos cánones de proporciones se basan en la relación proporcional existente entre las partes y el todo. Todas las partes del cuerpo han de adaptarse recíprocamente según relaciones proporcionales. Se trata de una aproximación orgánica al cuerpo. El interés por este tipo de canon empieza en la época antigua y culmina en el Renacimiento.



Información

En las esculturas de Policeto del siglo V a.C. la cabeza era la séptima parte de la altura total del cuerpo. Un siglo más tarde, Lisipo pensó que la altura total del cuerpo es un conjunto de ocho cabezas. En este

caso, la cabeza de la escultura resulta más pequeña pero sus miembros más esbeltos, estilizándose así todo el cuerpo.



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

Anónimo, *Diadúmeno*, 140-150, MNP.

Vitruvio, arquitecto romano del siglo I d.C., estudió el legado de los griegos y desarrolló un sistema complejo de relaciones matemáticas entre las distintas partes del cuerpo humano que dejó por escrito en su tratado de arquitectura.

“El cuerpo humano lo formó la naturaleza de tal manera que el rostro, desde la barbilla hasta la parte mas alta de la frente, donde están las raíces del pelo, mide una décima parte de su altura total. La palma de la mano, desde la muñeca hasta el extremo del dedo medio, mide exactamente lo mismo; la cabeza, desde la barbilla hasta su coronilla, mide una octava parte de todo el cuerpo; una sexta parte mide desde el esternón hasta las raíces del pelo y desde la parte media del pecho hasta la coronilla, una cuarta parte.

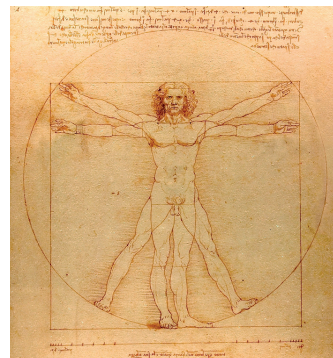
Desde el mentón hasta la base de la nariz, mide una tercera parte y desde las cejas hasta las raíces del pelo, la frente mide igualmente otra tercera parte. Si nos referimos al pie, equivale a una sexta parte de la altura del cuerpo; el codo, una cuarta parte, y el pecho equivale igualmente a una cuarta parte. Los restantes miembros guardan también una proporción de simetría, de la que se sirvieron los antiguos pintores y escultores famosos, alcanzando una extraordinaria consideración y fama.”

(*Vitruvio, Los diez libros de arquitectura*, III. 1).

El redescubrimiento de las proporciones matemáticas existentes en el cuerpo humano en el siglo XV está considerado como uno de los grandes logros del Renacimiento, periodo en el que algunos de los principales humanistas y artistas del momento, como Alberti, Piero della Francesca, Luca Pacioli, Leonardo da Vinci o Durero, formularon teorías al respecto.

Vitruvio también dijo que el ombligo era el punto central natural del cuerpo humano:

“El ombligo es el punto central natural del cuerpo humano. En efecto, si se coloca un hombre boca arriba, con sus manos y sus pies estirados, situando el centro del compás en su ombligo y trazando una circunferencia, esta tocaría la punta de ambas manos y los dedos de los pies. La figura circular trazada sobre el cuerpo humano nos posibilita el lograr también un cuadrado: si se mide desde la planta de los pies hasta la coronilla, la medida resultante será la misma que se da entre las puntas de los dedos con los brazos extendidos; su anchura mide exactamente lo mismo que su altura, como los cuadrados que trazamos con la escuadra. Por tanto, la naturaleza ha formado el cuerpo humano de modo que sus miembros guardan una exacta proporción respecto a todo el cuerpo; asimismo, los antiguos aplicaron también esta relación en la realización completa de sus obras, en las que cada una de sus partes guarda una exacta y puntual proporción respecto a la forma total de su obra.”



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

Leonardo se basó en este texto para dar forma a su hombre vitruviano. En el siguiente enlace puede encontrarse el resultado de las mediciones de Leonardo .

Con esta información al alcance del grupo, para primaria la visual y para secundaria también la documental, proponemos calcular la proporción del cuerpo humano en función de la relación matemática existente entre la unidad -cabeza- y el todo -cuerpo-, así como realizar las mediciones necesarias para comprobar la validez de este canon.

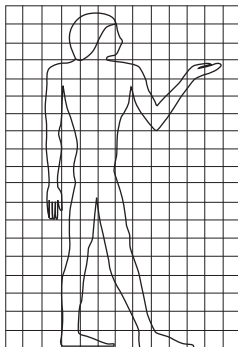
Como los cánones de proporciones se calcularon a partir de un cuerpo humano adulto (Durero ya lo adaptó a los niños), proponemos que los alumnos apliquen estos esquemas proporcionales en el cuerpo de sus padres o de algún adulto que se preste. Se trata de hacer todo un juego de mediciones y de anotarlo en una libreta para sacar a continuación la media resultante

de todos los padres de la clase. Algunos de los ejercicios de medición que se pueden realizar son:

- Relacionar la longitud de la cabeza con la altura total del cuerpo (siguiendo los modelos de Policleto o Lisipo) y buscar una media entre todos los individuos medidos.
- Medir la longitud de una mano y ver si esta coincide con la longitud de la cabeza.
- Si el rostro se divide en tres partes iguales: mentón - base nariz / base nariz - cejas / cejas - raíces del pelo.
- Si el pie equivale a una sexta parte del cuerpo.

Los alumnos, con la ayuda del profesor de Matemáticas, pueden realizar tablas estadísticas a partir de las mediciones tomadas y comprobar la validez o no de estos cánones.

El cuerpo en una cuadrícula



El Egipto faraónico fue la primera civilización en desarrollar un sistema abstracto para representar el cuerpo humano. En este caso consistía en acondicionar las dimensiones a una cuadrícula, constituida por casillas cuadradas

idénticas cuyo número podía oscilar en función de la perspectiva jerárquica utilizada. Así, por ejemplo, en una cuadrícula de veintiséis casillas, y contando desde abajo, las rodillas coincidían con la sexta casilla en vertical, las caderas con la decimoprimer, el ombligo con la decimosegunda, las axilas con la decimocuarta y los hombros con la decimosexta, hasta alcanzar el límite superior con la colocación de la cabeza. La representación del cuerpo estaba condicionada, por lo tanto, a la superposición de esta cuadrícula.

Además, en el Egipto faraónico se consideraba que siempre debían representarse las dos extremidades superiores e inferiores del ser humano porque la reencarnación estaba sujeta a la imagen completa del cuerpo; de ahí su peculiar manera de mostrar al hombre,

con la parte superior del cuerpo de frente y la inferior de perfil, para tener una visión completa de todas las partes.

Proponemos a los alumnos dibujar más de una figura mediante este sistema de ordenación de las dimensiones del cuerpo a partir de una cuadrícula fija. Será muy interesante comparar estos dibujos con los del ejercicio siguiente.

Pura geometría

Si se considera oportuno seguir reflexionando sobre el concepto de perfección aplicado al cuerpo humano o sobre el sistema perfecto de representar el cuerpo, proponemos trabajar a continuación con un modelo totalmente diferente, el desarrollado por el arquitecto francés del siglo XIII Villard de Honnecourt (*Album o Livre de portraiture*, París, Bibliothèque Nationale).

+ Información

Se basaba en representar las proporciones y el movimiento del cuerpo humano a partir de la superposición de una estrella de cinco puntas verticalmente alargada, cuyo vértice superior estaba aplastado para la colocación de la circunferencia que corresponde con la cabeza.



Villard de Honnecourt, *Estudio de proporciones geométricas de figuras de hombres y animales*, s. XII-XIII, Bibliothèque Nationale, París © The Bridgeman Art Library/AISA

A partir de una silueta femenina o masculina, proponemos que cada alumno reduzca la figura humana a un esquema geométrico que pueda superponerse a cualquier figura y en cualquier posición, y cuya función sea determinar la colocación de los elementos esenciales del cuerpo humano y las posibles direcciones del movimiento.

La belleza, una construcción

ACTIVIDAD 1 **BELLEZAS DE UNA ÉPOCA**

EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA Cultura Visual / Expresión Artística

Tanto en las actividades previas como durante la visita al Museo hemos hablado de los distintos cánones de proporciones del cuerpo humano, así como de los ideales de belleza. Ahora proponemos constatar de forma empírica los cambios experimentados en el ideal de belleza en las últimas décadas.

Se trata de que cada alumno pregunte a sus padres, abuelos y, si es posible, bisabuelos, quién representaba el ideal de belleza en su juventud o a lo largo de su vida; quién es, para ellos, la persona más atractiva que les viene a la mente y cuáles son las razones que han motivado su elección. Seguramente serán personajes procedentes de la cultura popular: el mundo del espectáculo, de la televisión, del deporte o de cualquier otro sector de la vida pública. Lo importante es que sepamos por qué lo considera un modelo de belleza y qué cualidades le otorga nuestro familiar. Puede ser que estas no sean sólo razones físicas y que estén relacionadas con su carácter, estilo o papel simbólico en un momento histórico determinado, entre otras cosas. Una vez interrogada la familia, cada alumno puede buscar información en internet sobre el personaje: descargar una fotografía, anotar su nacionalidad, fecha de nacimiento, profesión, etc. Es muy importante anotar también las razones subjetivas por las que ha sido elegido.

Para mostrar los resultados de la búsqueda dispondremos todo el material recopilado sobre una gran superficie, de modo que aparezcan las imágenes de los bellos y las bellas así como los distintos valores y méritos que cada uno representa. Aunque se pueden valorar otros criterios a la hora de ordenar el material, será interesante hacerlo por décadas o generaciones para así apreciar los modelos de belleza imperantes en cada generación y los ideales que los motivaban. Después de analizar el material y comentarlo, sería divertido especular con el modelo de belleza del futuro (por ejemplo, en el año

2050), interrogándonos también por los valores que lo generarían.

ACTIVIDAD 2 **¿SER O PARECER BELLO?**

EDUCACIÓN SECUNDARIA Fotografía / Plástica

Todos sabemos que, a la hora de retratar a alguien, esta actividad no depende sólo de sus cualidades físicas o de que este salga guapo o no. Los fotógrafos de moda, por ejemplo, saben muy bien cómo idealizar a los modelos: buscan una luz artificial que favorezca el cutis y diluya sombras y contrastes, seleccionan el momento más favorecedor, escogen el perfil más bello del retratado... Pero también pueden adoptar estos conocimientos para desfavorecer invirtiendo el signo: usar flash para exagerar las luces y sombras, acercarse tanto a la persona que el objetivo distorsione su cara, buscar un punto de vista poco favorecedor, etc.

Es muy fácil comprobarlo si realizamos esta actividad. En ella proponemos que los alumnos se fotografíen unos a otros: una vez idealizándose y otra desfavoreciéndose. Después mostraremos las imágenes en clase y compararemos nuestros rostros afeados con los embellecidos. Estos son algunos recursos técnicos para idealizar y desfavorecer que podemos aplicar:

- **la luz:** para idealizar debe ser suave e indirecta (por ejemplo, iluminar una pared blanca y que la luz rebote en la cara del retratado). Para desfavorecer hay que usar una luz fuerte directamente sobre el retratado, mejor si crea sombras en la cara (por ejemplo, una luz desde arriba o desde abajo).
- **el punto de vista:** para idealizar hay que escoger un punto de vista que favorezca, no situarse demasiado cerca, ni exagerar el punto de vista. Para desfavorecer podemos tomar las fotografías desde arriba, para achatar al retratado, o muy cerca y desde abajo.

- **el maquillaje:** para idealizar se debe usar un maquillaje que tape las imperfecciones y que dé un acabado mate a la piel. Para desfavorecer acentuamos ojeras, rojeces, palidez, etc.
- **otros recursos:** pensemos también en la ropa que favorece y en la que no sienta bien, en la pose elegante o torpe, en el fondo del retrato, etc.

Cuando tengamos las imágenes expuestas en clase, analizaremos los resultados que hemos obtenido con los diferentes recursos utilizados. También será interesante comparar nuestros trabajos con una selección de retratos del Museo del Prado y observar las poses, el punto del vista, la indumentaria y la luz. Proponemos los siguientes, pero el ejercicio puede aplicarse a muchos otros:



Diego Velázquez,
La reina doña Isabel de Francia, a caballo,
h. 1628-35, MNP.



Diego Velázquez,
El triunfo de Baco, o Los Borrachos,
1628-29, MNP.



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

¿Quiénes son? ¿Podríamos verlo en su pose y su actitud? ¿Creéis que el personaje es atractivo? ¿Qué recursos usados por el artista son favorecedores? ¿Hay alguno que desfavorezca?



ACTIVIDAD 3 VISIONES ACTUALES DEL CUERPO

EDUCACIÓN SECUNDARIA

Cultura Visual / Ciencias Sociales / Ética

El culto al cuerpo se ha convertido en una obsesión y en un gran negocio que ha generado adicciones y enfermedades, siendo uno de los temas que más importan hoy y que más afectan el día a día de muchos de nosotros. Muchos artistas actuales, sobre todo mujeres y personajes del ámbito multimedia, han basado gran parte de su trabajo en el cuerpo. En sus obras desaparecen muchas de las nociones asociadas al cuerpo que podemos observar en la historia del arte para proponer un análisis crítico sobre el papel de la mujer en la sociedad, los estereotipos de la belleza o su banalización por los medios de comunicación.

Propongamos a los alumnos que observen cómo estos artistas que apuntamos a continuación han trabajado sobre el cuerpo y que busquen otros creadores con preocupaciones similares para comentar las obras en clase. Son fundamentales, en este sentido, las obras de Gilbert & George, Piero Manzoni, Lucas Samaras, Lucien Freud, Gina Pane, Robert Mapplethorpe o Cindy Sherman, entre otros. Se trata simplemente de observar las obras, comentarlas y buscar relaciones, diferencias, preocupaciones comunes y, sobre todo, de conectar las imágenes con nuestra experiencia.

¿Cuáles son los temas o preocupaciones más recurrentes? ¿Cuáles se han mantenido a lo largo de los siglos y cuáles son nuevos? ¿De qué modo plasman en sus obras la visión del cuerpo? ¿Y la de nuestra sociedad? ¿Por qué creéis que muchos de estos artistas son mujeres?

Cubrir el cuerpo

Una de las preocupaciones constantes del ser humano es sentirse bello, tanto para sí mismo como para facilitar o favorecer la comunicación con los que le rodean. Para ello, a lo largo de los tiempos y en todas las culturas, el ser humano ha incorporado a su cuerpo elementos artificiales, manufacturados o industriales, que acrecentaban su belleza, gracia o atractivo naturales. Las joyas, como algunas prendas de ropa o el maquillaje facial y corporal, son objetos añadidos al cuerpo con la función de mejorar el aspecto de la persona.

Hay varios conceptos fundamentales que rigen buena parte de los aditamentos que el hombre y la mujer colocan sobre su cuerpo: el brillo, pensemos en metales como el oro y la plata o en minerales como el brillante; el color, desde el profundo verde de las esmeraldas hasta la intensidad roja de algunos tintes naturales para sedas, lanas, linos o algodones; y la forma, que prolonga partes del cuerpo, destaca o esconde otras, incluso aprisiona y constriñe. Pero también los adornos han sido víctima del paso del tiempo, del cambio de modas.

ACTIVIDAD 1 **EL ADORNO DEL ROSTRO**

EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA **CON ACTIVIDADES ESPECÍFICAS**

Historia / Literatura / Plástica

La imagen de un rostro es capaz de situarnos en una época concreta en función del análisis, por ejemplo, del peinado, del maquillaje o de las joyas. Así, por ejemplo, los retratos femeninos del Quattrocento, de belleza casi etérea, nos presentan mujeres de rostros pálidos, bocas pequeñas, cejas y sienes depiladas, con tocados complejos y joyas delicadas. A partir de la pintura del Museo del Prado podremos analizar los cambios que experimenta con el paso del tiempo el embellecimiento del rostro.

1. A través de la observación de dos pinturas del Museo del Prado: *Las meninas* (1656) de Velázquez y *La familia de Felipe V* (1743) de Louis-Michel van Loo, podremos constatar el cambio de moda experimentado en tan sólo

cien años en el interior de la corte española. Se trata de un ejercicio dialogado a través de la observación de las obras, orientado principalmente a los grupos de primaria. El profesor puede conducir la mirada hacia los peinados, los vestidos o la moda.



Diego Velázquez,
Las meninas o La familia de Felipe IV,
1656, MNP.



Louis-Michel
Van Loo, *La familia de Felipe V*, 1743,
MNP.

2. Mostremos a los alumnos dos imágenes pertenecientes a la monarquía española del siglo XVIII y centremos la atención en tres aspectos muy sobresalientes en el embellecimiento del rostro: las pelucas, la palidez y los lunares. Pueden buscar información sobre ellos.



Michel-Ange Houasse,
Luis I, príncipe de Asturias, detalle, 1717,
MNP.



Jean Ranc, *La familia de Felipe V*, detalle, h. 1723,
MNP.

3. Comentemos con los alumnos el siguiente fragmento de Francisco Quevedo de *El mundo por dentro*, 1612 (el texto completo se puede encontrar aquí [y aquí](#)).

“¿Viste esa visión que, acostándose fea, se hizo esta mañana hermosa ella misma y hace extremos grandes? Pues sábetelo que las mujeres lo primero que se visten, en despertándose, es una cara, una garganta y unas manos, y luego las sayas. Todo cuanto ves en ella es tienda y no natural. ¿Ves el cabello? Pues comprado es y no criado. Las cejas tienen más de ahumadas que de negras; y si como se hacen cejas se hicieran las narices, no las tuvieran. Los dientes que ves y la boca era, de puro negra, un tintero, y a puros polvos se ha hecho salvadera. La cera de los oídos se ha pasado a los labios, y cada uno es una candelilla. ¿Las manos? Pues lo que parece blanco es untado. ¿Qué cosa es ver una mujer, que ha de salir otro día a que la vean, echarse la noche antes en adobo, y verlas acostar las caras hechas cofines de pasas, y a la mañana irse pintando sobre lo vivo como quieren?...”

4. Uno de los elementos que caracteriza a nuestra sociedad es la globalización de la moda y la libertad con que distintas tendencias coexisten en el tiempo y en el espacio. Por ejemplo, hoy conviven adolescentes que lucen un sinfín de *piercings* con otros que han optado (ellos o sus padres) por no perforarse las orejas. Con los alumnos de secundaria podría analizarse la realidad de la clase contrastando opiniones sobre las diferentes opciones estéticas que toma cada alumno a la hora de embellecer o preparar su rostro. La siguiente cita nos ayudará a iniciar el debate:

“Nuestro explorador del futuro ya no podrá distinguir el ideal estético difundido por los medios de comunicación del siglo XX en adelante. Deberá rendirse a la orgía de la tolerancia, al sincretismo total, al absoluto e imparables politeísmo de la belleza”

(Umberto Eco, *Historia de la belleza*, Barcelona, Lumen, 2004, p. 428).

5. También se propone realizar un trabajo de investigación para conocer otras maneras de adornar el rostro características de otras culturas como: los tatuajes (Malasia), las escarificaciones (Papua–Nueva Guinea, Australia) o las pinturas rituales (África). ¿Cuántas de estas prácticas de belleza se han introducido en nuestra sociedad? ¿Desde cuándo?



ACTIVIDAD 2 EL VESTIDO SIGNIFICANTE

EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA CON ACTIVIDADES ESPECÍFICAS

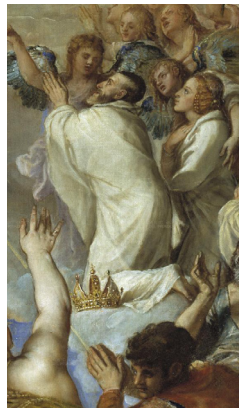
Historia / Historia del Arte

El vestido individualiza, es significativo y nos proporciona información sobre quién lo lleva. En un retrato pictórico o fotográfico, el vestido emite un sinfín de mensajes que tanto el autor del retrato como el retratado utilizan para informar del personaje.

1. Observemos con los alumnos estas imágenes durante unos minutos. Se trata de distintos retratos de Carlos V y de Mariana de Austria, conservados todos ellos en el Museo del Prado, vestidos con atuendos diferentes y representando momentos clave de sus vidas. Así, vemos a Carlos V como héroe, buen cristiano, caballero y anciano. En el caso de la reina Mariana de Austria, segunda esposa de Felipe IV, la observamos como infanta, reina y viuda. Pediremos a los grupos de primaria que relacionen cada una de las imágenes con los aspectos distintos de la personalidad del retratado y, sobre todo, que expliquen las razones por las que han establecido las conexiones.



Leone Leoni, *El emperador Carlos V y el Furor*, 1551-53, MNP.



Tiziano, *La Gloria*, detalle, 1551-54, MNP.



Tiziano, *El emperador Carlos V, a caballo, en Mühlberg*, detalle, 1548, MNP.



Eduardo Rosales, *Presentación de don Juan de Austria al emperador Carlos V, en Yuste*, detalle, 1869, MNP.



Frans Luycks, *Mariana de Austria*, h. 1646, MNP.



Diego Velázquez, *Mariana de Austria, reina de España*, h. 1652, MNP.



Juan Carreño de Miranda, *La reina Mariana de Austria*, h. 1675, MNP.

2. El género del retrato en la España del Siglo de Oro era un privilegio reservado a las clases altas. En la actualidad, en cambio, el retrato se ha democratizado gracias a la fotografía y a la imagen digital, aunque en los inicios de la fotografía la gente sólo podía acceder a ella para registrar momentos importantes de su vida.

Proponemos a los grupos de secundaria que realicen también el ejercicio anterior y, después, les pedimos que busquen en el álbum familiar los retratos de varias generaciones de su familia y observen el tipo de escenas que se han registrado, los acontecimientos importantes y la indumentaria que se ha lucido en cada ocasión. La comparación entre generaciones permitirá asistir a los cambios experimentados por la moda y constatar

las transformaciones que han marcado la relación entre la indumentaria y los ritos sociales.

3. Ahora sería interesante pedir al alumno que compile fotografías de acontecimientos importantes en su vida. Puede compararlas con las de su familia para constatar los cambios producidos no sólo en la moda sino en la concepción de las propias ceremonias y celebraciones (hasta ese punto nos puede hablar el vestido). Pero si simplemente realiza algunas observaciones sobre las imágenes de la vida del alumno podrá reconocer los cambios experimentados en el atuendo propio no sólo por los vaivenes de la moda sino por la progresiva construcción de una imagen propia y por su adhesión a determinadas tendencias estéticas.

Al otro lado de la belleza

ACTIVIDAD 1 **¿ES MALO PORQUE ES FEO?**

EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA **CON ACTIVIDADES ESPECÍFICAS**

Literatura / Historia del Arte

Los antiguos griegos, que creían que la belleza se basaba en la proporción y la armonía, establecieron una correspondencia entre cuerpo y alma, entre exterior e interior. Así podemos afirmar que en ese momento nace una asociación entre lo bello, lo bueno y lo justo que sigue vigente en la actualidad pues seguimos vinculando lo bello con lo bueno y lo feo con lo malo. En las pinturas, en los cuentos o en las películas se puede identificar rápidamente el personaje que encarna los valores negativos gracias a su aspecto físico: muchos de los malos de ficción son habitualmente feos, viejos, jorobados o tienen verrugas, mientras que la mayoría de los héroes son apuestos y jóvenes.

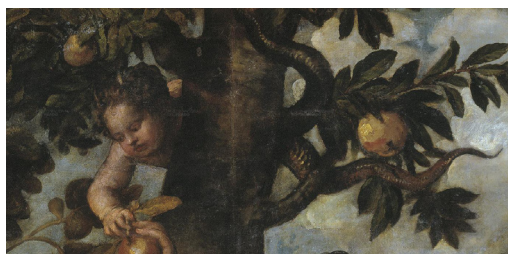
Si mostramos a los alumnos este fragmento de la obra de Juan de Juanes *San Esteban conducido al martirio* (hacia 1564-66), no les resultará difícil saber cuál de los personajes es el santo, pues su expresión transmite bondad. Los rostros de los otros personajes, en cambio, son grotescos, con bocas abiertas, ojos saltones y narices desproporcionadas.



Juan de Juanes, *San Esteban conducido al martirio*, detalle, h. 1564-66, MNP.

Ahora sería interesante elaborar una recopilación de malos. Podemos empezar por el cine de animación, que cuenta con un gran número de malos famosos en su haber, desde la madrastra de Blancanieves al

Capitán Garfio. Pero las numerosas películas de Harry Potter, James Bond, Superman y otros superhéroes también nos ofrecen un amplio catálogo de villanos. Sin embargo, otros *films* han jugado con darle la vuelta a esta tradición maniquea de hacer guapo al bueno y feo al malo, como ocurre con algunos bellos y bellas muy pérfidos. En el otro extremo, la película *Shrek* pone del revés los cuentos de hadas y convierte al feo ogro en un héroe.



Tiziano, *Adán y Eva*, detalle, h. 1550, MNP.



Tiziano, *Salomé con la cabeza del Bautista*, h. 1550, MNP.

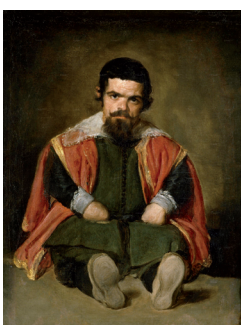
Podemos hablar con los alumnos sobre las características físicas de nuestra galería de malos (bellos o no), preguntarnos cuáles resultan más efectivas y qué aspectos de la maldad pueden representar. Frente al aspecto monstruoso de algunos ¿acaso no resultan también terribles aquellos personajes con aspecto inocente y agradable que esconden un comportamiento despreciable? Basta con observar a la hermosa Salomé de Tiziano o descubrir las extremidades inferiores del “niño” que ofrece la manzana a Eva en el otro cuadro del mismo artista.

 **ACTIVIDAD 2**
GENTE DE PLACER

EDUCACIÓN SECUNDARIA
Lengua / Ciencias Sociales / Historia

Es habitual en los retratos de corte españoles de la época de los Austrias encontrar el retrato de un enano o de algún otro personaje con una anomalía física o psíquica, junto a reyes, reinas, infantes o infantas. Con motivo de la entrada en el Museo del *Retrato de enano*, de Juan van der Hamen, se organizó una exposición en el Museo del Prado (1986) que constituyó un indudable punto de referencia en la historiografía española sobre este variopinto grupo de personas que en los siglos XVI y XVII fueron conocidos como “gentes de placer”.

Con esta actividad, y a partir de varios documentos, proponemos analizar la función y las razones que explican la integración de estas personas dentro de la corte y, también, el papel que les ha dispensado la historia hasta nuestros días. Se trata de comentar y comparar la documentación que aportamos: pinturas, textos y películas. Para comentar las imágenes sugerimos seguir las pautas que proporcionamos en el apartado *Hablemos de arte* (pág. 7).



John Closterman,
Retrato de enano, finales del siglo XVII, MNP.

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

Diego Velázquez,
El bufón don Sebastián de Morra, h. 1646, MNP.

1. Erasmo de Rotterdam, en *Elogio de la locura* (1511), subraya la importancia de los bufones que se encuentran cerca de los reyes y hace unas interesantes alusiones al papel del bufón como revelador o espejo grotesco:

“Los reyes más grandes los aprueban tanto o más que, sin ellos, no sabrían sentarse en la mesa o dar un paso, ni pasarse sin ellos durante una hora. Ellos aprecian a los tontos más que a los sabios austeros, teniendo la costumbre de mantener por ostentación a los bufones, y ellos proporcionan lo que los príncipes buscan por todas partes y cueste lo que cueste: el entretenimiento, la sonrisa, la carcajada, el placer.”

“(…) Los reyes no sólo acogen con placer las verdades, sino también hasta las injurias directas, y se da el caso de que aquello que dicho por un sabio se habría castigado con la muerte, produzca en labios de un tonto un increíble contento” (cap. XXXVI).

Capítulo completo aquí:

2. Los siguientes fragmentos están extraídos del libro *Locos, enanos, negros y niños palaciegos: gente de placer que tuvieron los Austrias en la Corte española desde 1563 a 1700* de José Moreno Villa, Mexico, 1930:

2.1. “GANTE, (Manuel de). Gentilhombre de placer. 1635-1669.

A juzgar por el título debió de ser un gran tipo en su género. Sólo otro loco fue titulado así, Manuel Gómez.

Pero hay otros datos que le acreditan como distinguido. En 1635 paga los derechos de media anata por las dos raciones que le conceden. (Expediente personal G. 8 y Medias anatas, leg. 2). En 1637 recibe ropas y se le llama despabilador del Rey, lo que parece indicar que era capaz de quitarle la murria al monarca cortando pabilos. (Guardajoyas, leg. 28).

Y del mismo año es este otro dato que también implica distinción: «A Manuel de Gante, gentil hombre de placer, su majestad, Dios le guarde, ha sido servido de hacerle merced de darle licencia para ir a Italia sin tiempo limitado, y que Floriana de Mercado, su mujer, goce el tiempo que él estuviere ausente las dos raciones que él tiene señaladas. Avisolo a Vuestra Señoría para que le mande dar despacho para la media anata. Guarde Nuestro Señor a Vuestra Señoría como deseo. Madrid, a 25 de agosto de 1637. Gaspar de Fuensalida. Marqués de Torres, mi señor». (Expediente personal, G. 8).”

2.2. “¿Qué sentido encerraba esta costumbre de rodearse de enanos, locos o bufones y negros? A primera vista nos resulta repugnante.

De nada nos sirve saber que la moda de tener locos y enanos domésticos es asiática. Que los hubo en Persia, en Egipto y después en Grecia y Roma.

Cuando leemos en Erasmo, Elogio de la locura, que un festín era algo insípido si en él faltaba la salsa de la locura, comprendemos, pero que la bufonería en la Edad Media lo invadiese todo, casa, castillo, corte, convento e iglesia, vuelve a sernos extraño.

A esta incompreensión nos conduce sin duda el cambio sufrido por la sociedad y la familia en poco más de un siglo.

De mis charlas con un viejo pariente conservo apuntes de lo que era la casa de mi bisabuelo materno. Su servidumbre estaba constituida por estos personajes pintorescos: Francisco “El Pipero” (cochero) y su lacayito, Miguelín. Ángel, el negro, esclavo manumitido, que quedó en casa voluntariamente hasta su muerte. Este negro se llamaba Ángel Bresca; Ángel por la señora y Bresca por el cabeza de familia. Dato precioso para nuestro tema, porque en Palacio bautizaban a la genticilla de este calibre con los nombres y apellidos de los reyes y príncipes. Así, don Juan de Austria, el bufón, y otros que se dirá en su lugar. La única misión del negro era la de comprar el pescado para la cena. Aparte del negro y de los citados, componían la servidumbre Mariana, “La Picharda”, y Pepa, “La Granadina”. La una abría la puerta y la otra cuidaba de la cotorra, más dos costureras diarias para hacer vestidos a los pobres.

¿No suena a raro todo esto? Pues aún hay más. En aquella casa se hacían sopas de galletas para los gatos de la vecindad. Y en la cochera había una carretela y dos mulas, llamadas “Culebra” y “Colegiala”, y un perro, llamado “Capitán”.

Este conglomerado constituía el ambiente familiar. Perduraba todavía el sentido original de “criado”, es decir, de persona alimentada, sostenida y vestida, realmente criada por el señor. Y entre tal persona y el amo existía una relación de cariño verdadero y profundo a pesar de una desigualdad social que no se concibe hoy. Nuestro Ángel Bresca, el negro, ya he dicho que no quiso usar de su liberación y murió en casa, fiel a ella, como elemento de la familia.

Pues bien, lo que aquel negro fue para la casa familiar y lo que la familia fue para él ha de servirnos para ir entendiendo la extraña relación entre locos, enanos y personas reales. Sobre todo en España y durante los siglos XVI y XVII. Porque los locos, u hombres de placer, truhanes y bufones, como se les llamaba, tienen en estos siglos de bufonería cortesana algunos caracteres muy distintos de los de siglos anteriores.”

+ Información

Para obtener más información sobre los bufones de corte, consultar:

- Manuela Mena (com.): *Monstruos, enanos y bufones en la corte de los Austrias* (cat. exp.), Madrid, Museo del Prado, 1986.
 - Fernando Bouza, *Olvidados de la historia*. Vol. 1. *Enanos, Bufones, Monstruos, Brujos y Hechiceros*, Marginales de Bolsillo, 2005.
 - www.museodelprado.es
 - <http://clownludens.blogspot.com>
-

3. Recomendamos visionar las siguientes películas (completas o fragmentos seleccionados por el profesor):

- *Moulin Rouge*, una película sobre Toulouse-Lautrec, dirigida por John Huston en 1952 con José Ferrer y Zsa Zsa Gabor como actores principales.
- *Freaks*, película de culto, dirigida por Tod Browning en 1932, basada en el cuento *Spurs* de Tod Robbins (1928). Recientemente se ha rodado un *remake* de la misma. La película de Tod Browning originó el adjetivo “freaky”, tan en boga en la actualidad.

4. Leer el cuento de Tod Robbins, *Spurs*, 1928, en el cual se basó la película *Freaks*, 1932 (en castellano). También se puede leer solamente un fragmento (en este caso, recomendamos los tres párrafos que van de “Jacques Courbé era un romántico...” a “... cualquiera que poseyera esa llave”). Si se quiere, se puede trabajar el texto en inglés .

5. La ópera *Rigoletto* de Giuseppe Verdi tiene como protagonista principal a un enano. Es una ópera en cuatro actos con libreto de Francesco Maria Piave, basado en una obra teatral de Víctor Hugo, *Le Roi s’amuse* (El rey se divierte). Fue estrenada el 11 de marzo de 1851 en el Teatro La Fenice de Venecia. El libreto se puede encontrar en italiano y también traducido al castellano . El texto de *El rey se divierte* de Víctor Hugo, está disponible aquí .

6. Para llevar el análisis del tema a la actualidad, recomendamos consultar la página de la asociación *Little People of America* .

El cuerpo expresa

ACTIVIDAD 1 **ILUSTRANDO SENTIMIENTOS**

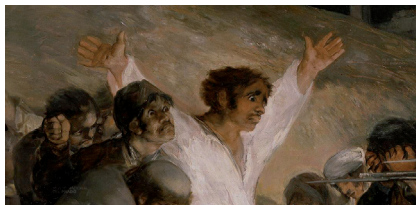
EDUCACIÓN PRIMARIA Plástica / Lengua

La expresión visual de los sentimientos no tiene fronteras físicas ni temporales. El dolor, la alegría, el miedo, la ira o el amor están presentes en todas las culturas y forman parte de nuestra existencia. Vamos, pues, a ahondar en las expresiones del rostro humano a partir de las obras del Museo del Prado.

Hemos seleccionado una serie de fragmentos de obras del Museo de cronología, nacionalidad y temática diferentes en las que se muestran distintos sentimientos.



Lorenzo Lotto, *Micer Marsilio Cassoti y su esposa*, detalle, 1523, MNP.



Francisco de Goya, *El tres de mayo de 1808*, detalle, 1814, MNP.



Joachim Patinir y Quentin Massys, *Las tentaciones de San Antonio Abad*, detalle, 1520-24, MNP.



Escuela de Jan van Eyck, *La Fuente de la Gracia y Triunfo de la Iglesia sobre la Sinagoga*, detalle, h. 1830, MNP.

Sin duda, los alumnos no tendrán dificultades para identificar los rostros de las pinturas escogidas como representativos, respectivamente, del miedo (Goya), del amor (Lotto), de la alegría (Patinir y Massys) o de la ira (escuela de Jan van Eyck). A continuación les propondremos que imaginen el resto de la escena y averigüen qué puede causar esta reacción concreta en los rostros de las figuras. Pueden narrar su historia verbalmente o por escrito. Una vez puestas en común las versiones imaginadas por los alumnos, proponemos reproducir las pinturas al completo y explicar la escena que se representa en cada una de ellas. Recomendamos consultar la Web del Museo para obtener información sobre la historia que narran los cuadros .

ACTIVIDAD 2 **¿CONTENTO O EUFÓRICO?** **MATICES DEL SENTIMIENTO**

EDUCACIÓN SECUNDARIA Lengua / Plástica

Con esta actividad los alumnos analizarán de qué modo el arte ha plasmado las expresiones del rostro y del cuerpo para comunicar todos los matices de las emociones y conmover al espectador. Asimismo, el ejercicio ofrece la oportunidad de incidir en el autoconocimiento emocional a través de la ampliación del léxico, pues cuando damos nombre a algo reconocemos su existencia y profundizamos en su conocimiento.

Se trata de crear secuencias de imágenes sobre el desarrollo de diferentes matices o grados de intensidad de un sentimiento o emoción como, por ejemplo, el miedo (del temor al horror); la alegría (de la satisfacción a la euforia); la ira (del enojo a la cólera); o el amor (de la ternura a la pasión). En primer lugar debemos escoger el sentimiento que queremos explorar para después definirlo y analizarlo. Un diccionario de la lengua y otro de sinónimos nos pueden ayudar mucho. Después idearemos la expresión facial que corresponda a cada emoción y fotografiaremos los rostros de manera que

creemos una secuencia en la que se vean las expresiones que corresponden a cada matiz. Como siempre, el profesor puede escoger el número de sentimientos que se habrán de trabajar y las variaciones de los mismos. Deben recordar que todo el cuerpo es un vehículo de expresión, no sólo el rostro, y que, por lo tanto, los alumnos también pueden trabajar con el movimiento de sus brazos, manos o cuello.

Y si queremos superar un reto todavía más difícil ¿cómo podríamos expresar, por ejemplo, amor y miedo al mismo tiempo? ¿o ternura y euforia?

Para ayudarnos en la realización de esta actividad, será muy útil contemplar algunas obras de Bill Viola (Nueva York, 1951), uno de los padres del videoarte que ha centrado parte de su creación en el estudio de las pasiones humanas a partir de pinturas del pasado, sobre todo las grandes obras maestras europeas de los siglos XV y XVI.

Información

Para saber más sobre este trabajo de Bill Viola, en internet se puede encontrar un fragmento de 47 segundos de *Quintet of the Astonished*, una obra que muestra que la expresión de los sentimientos es atemporal. Puede encontrarse más información en *Bill Viola. Las Pasiones* (cat. exp.), Barcelona, Fundación “la Caixa”, 2004, en [www.lacaixa.cat](#) y en [www.museoelprado.es](#).
