

Picturing America

LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA
A TRAVÉS DEL ARTE

Guía de consulta para
el maestro

FONDO NACIONAL PARA LAS HUMANIDADES

Fondo Nacional para las Humanidades



Picturing America

Picturing America

Guía de consulta para el maestro

FONDO NACIONAL PARA LAS HUMANIDADES



Fondo Nacional para las Humanidades | 1100 Pennsylvania Avenue, NW Washington, D.C. 20506 www.neh.gov

En colaboración con la American Library Association 50 E. Huron Chicago, IL 60611

Los Estados Unidos de América a través del arte (Picturing America) es parte de *We the People*, la iniciativa principal del Fondo Nacional para las Humanidades (NEH, por sus siglas en inglés). La *Guía de consulta para el maestro* acompaña una carpeta con cuarenta reproducciones a gran escala de obras de arte estadounidenses, que se otorgan como donación a escuelas de kindergarten a preparatoria, bibliotecas públicas y otras entidades escogidas por el Fondo Nacional para las Humanidades, 1100 Pennsylvania Avenue, NW, Washington, D. C. 20506.

PRESIDENTE
Bruce Cole

VICEPRESIDENTE Y DIRECTOR
DE *WE THE PEOPLE*
Thomas Lindsay

DIRECTORA DEL PROYECTO
Barbara Bays

EDITORA DEL PROYECTO
Carol Peters

DIRECTORA DE DISEÑO
Maria Biernik

REDACTORES
Linda Merrill, Lisa Rogers, Linda Simmons (historia del arte),
Kaye Passmore (educación)

ASESORES DE EDUCACIÓN
StandardsWork, Washington, D.C.

PASANTES
Samantha Cooper, Mary Conley

PERMISOS Y AUTORIZACIONES PARA USO DE MATERIALES
Carousel Research, Inc.

DIRECTOR DE PUBLICACIONES DEL NEH
David Skinner

EDITORA ASISTENTE DE PUBLICACIONES DEL NEH
Amy Lifson

Impreso en papel de seda Burgo Chorus para arte de 63 libras y 130 libras para las tapas, un papel certificado por el Consejo de Conservación de Bosques (Forest Stewardship Council, FSC) hecho con 25 por ciento de materiales reciclados posterior al uso del consumidor.

Impreso por Schmitz Press
37 Loveton Circle, Sparks, Md 21152

Los Estados Unidos de América a través del arte es una marca de servicio registrada del Fondo Nacional para las Humanidades (National Endowment for the Humanities).

Portada: Grant Wood (1892–1942), detalle, LA CABALGATA NOCTURNA DE PAUL REVERE, 1931. Óleo sobre masonite, 30 x 40 pulgadas (76.2 x 101.6 cm.). The Metropolitan Museum of Art, Arthur Hoppick Hearn Fund, 1950 (50.117). Fotografía © Estate of Grant Wood/Licencia de VAGA, Nueva York, ver imagen 3-A.

Datos del Catálogo de Publicaciones de la Biblioteca del Congreso

Los Estados Unidos de América a través del arte: guía de consulta para el maestro // [redactores, Linda Merrill, Lisa Rogers, Kaye Passmore].
126 p. 340 x 255 cm.

"La Guía para el maestro se diseñó para acompañar el proyecto *Los Estados Unidos de América a través del arte*, parte integrante de *We The People*, iniciativa principal del Fondo Nacional para las Humanidades. Se distribuirá sin cargo a las escuelas participantes desde kindergarten al último año de preparatoria, bibliotecas públicas y otras entidades escogidas por el Fondo Nacional para las Humanidades." – Páginas preliminares.

Incluye referencias bibliográficas e índices.

I. Art, American—Study and teaching—United States. 2. Art appreciation"—Study and teaching—United States. I. Merrill, Linda, 1959- II. Rogers, Lisa. III. Passmore, Kaye. IV. National Endowment for the Humanities.

N353.P52 2008

709.73—dc22

la democracia exige sabiduría y visión de los ciudadanos

— de la ley constitutiva del Fondo Nacional
para las Humanidades, promulgada como
ley el 29 de septiembre de 1965.

Índice

Prefacio	ix
Agradecimientos	xi
Introducción	xii
Uso de <i>Los Estados Unidos de América a través del arte</i> en la enseñanza del currículo básico	xiv
Obras, ensayos y actividades	I
1-A Alfarería y cestería: c. 1100 a c. 1960	3
1-B La Misión de Nuestra Señora de la Concepción, 1755	8
2-A John Singleton Copley, <i>Paul Revere</i> , 1768	10
2-B Platería de los siglos XVIII, XIX y XX	12
3-A Grant Wood, <i>La cabalgata nocturna de Paul Revere</i> , 1931	16
3-B Gilbert Stuart, <i>George Washington</i> , 1796	18
4-A Emanuel Leutze, <i>Washington cruzando el Delaware</i> , 1851	20
4-B Hiram Powers, <i>Benjamin Franklin</i> , 1862	22
5-A Thomas Cole, <i>Vista desde Mount Holyoke (El recodo)</i> , 1836	24
5-B N. C. Wyeth, Ilustración para la portada de <i>El último mohicano</i> , 1919	26
6-A John James Audubon, <i>Flamenco americano</i> , 1838	28
6-B George Catlin, <i>Catlin pintando el retrato de Mah-to-toh-pa—Mandan</i> , 1861/1869	30
7-A El Capitolio, Columbus, Ohio, 1838–1861	32
7-B George Caleb Bingham, <i>Elecciones en el condado</i> , 1852	34
8-A Albert Bierstadt, <i>Mirando el valle de Yosemite, California</i> , 1865	36
8-B Black Hawk, “ <i>Libro mayor</i> ” “ <i>Lakota sans arc</i> ” ilustración sobre papel, 1880–1881	38
9-A Winslow Homer, <i>El veterano de guerra en un nuevo campo</i> , 1865	40
9-B Alexander Gardner, <i>Abraham Lincoln</i> , 5 de febrero de 1865	42
10-A Augustus Saint-Gaudens, <i>Monumento a Robert Shaw</i> , 1884–1897	44
10-B Colchas: siglos XIX y XX	46

11-A	Thomas Eakins, <i>John Biglin en un bote de remo</i> , c. 1873	50
11-B	James McNeill Whistler, <i>El salón de los pavos reales</i> , 1876–1877	52
12-A	John Singer Sargent, <i>Retrato de un niño</i> , 1890	54
12-B	Childe Hassam, <i>Día de los Aliados, mayo 1917</i> , 1917	56
13-A	Walker Evans, <i>El puente de Brooklyn, Nueva York</i> , 1929	58
13-B	Louis Comfort Tiffany, <i>Paisaje de otoño: El río de la vida</i> , 1923–1924	60
14-A	Mary Cassatt, <i>El paseo en barca</i> , 1893/1894	62
14-B	Joseph Stella, <i>Puente de Brooklyn</i> , c. 1919–1920	64
15-A	Charles Sheeler, <i>Paisaje americano</i> , 1930	66
15-B	William Van Alen, <i>El edificio Chrysler</i> , 1926–1930	68
16-A	Edward Hopper, <i>Casa junto al ferrocarril</i> , 1925	70
16-B	Frank Lloyd Wright, <i>Casa de la cascada</i> , 1935–1939	72
17-A	Jacob Lawrence, <i>Serie sobre la migración, Núm. 57</i> , 1940–1941	74
17-B	Romare Bearden, <i>La paloma</i> , 1964	76
18-A	Thomas Hart Benton, <i>Las fuentes de la música country</i> , 1975	78
18-B	Dorothea Lange, <i>La madre migrante</i> , 1936	80
19-A	Norman Rockwell, <i>Libertad de expresión, The Saturday Evening Post</i> , 1943	82
19-B	James Karales, <i>Marcha de Selma a Montgomery por el derecho al voto en 1965</i> , 1965	84
20-A	Richard Diebenkorn, <i>Paisaje urbano</i> , 1963	86
20-B	Martin Puryear, <i>Escalera para Booker T. Washington</i> , 1996	88
	Bibliografía e índices temáticos	93
	Bibliografía selecta	93
	Índices temáticos	99



prefacio



Bruce Cole, presidente del Fondo Nacional para las Humanidades en la National Gallery of Art en Washington, D. C.

—Fotografía © DavidHills.net

Los Estados Unidos de América a través del arte (Picturing America) es la iniciativa más reciente del programa We the People, del Fondo Nacional para las Humanidades. Iniciado en 2002, el programa We the People busca fortalecer la enseñanza, el estudio y la comprensión de la historia de los Estados Unidos y sus principios fundacionales. Para este propósito, *Los Estados Unidos de América a través del arte* lleva algunas de nuestras imágenes más significativas a las aulas de todo el país. Este proyecto ofrece una manera de entender la historia de los Estados Unidos —la diversidad de sus habitantes, sus tribulaciones y sus triunfos— mediante algunas de las grandes obras maestras del arte estadounidense. Esta nueva tarea en el campo de las humanidades servirá para que miles de ciudadanos descubran algunas de nuestras obras de arte más destacadas, y será un recurso valioso para dar vida al pasado.

El proyecto *Los Estados Unidos de América a través del arte* cumple cabalmente con los fines del Fondo Nacional para las Humanidades. La legislación que constituyó el Fondo declara: “la democracia exige sabiduría”.

Una nación que no sabe de dónde viene, por qué existe o qué valores representa no puede perdurar en el tiempo, por lo tanto, cada generación de estadounidenses debe aprender los principios fundamentales de la nación y su rico legado. El estudio de las artes visuales puede contribuir a lograr ese objetivo. Una apreciación del arte de los Estados Unidos nos lleva más allá de los hechos esenciales de nuestra historia e ilumina el carácter, los ideales y las aspiraciones de nuestra nación. Al utilizar el arte para que nuestros jóvenes aprendan a mirar, contribuimos a que comprendan mejor el experimento dramático y persistente de autogobierno de los Estados Unidos.

Mi propia experiencia es una demostración del poder del arte para estimular el despertar intelectual. Cuando era niño, mis padres visitaron la National Gallery of Art en Washington y trajeron a casa un objeto de recuerdo que habría de alterar el curso de mi vida: una carpeta con ilustraciones de las colecciones de la National Gallery. Al observar estas grandes obras de arte, sentí los primeros destellos de lo que se convertiría en una búsqueda de toda la vida: el estudio y la comprensión de la forma, la historia y el significado del arte. Esa carpeta fue el umbral hacia un mundo intelectual más amplio. A través de esa puerta abierta, me internaría en la historia, la filosofía, la religión, la arquitectura, la literatura; el universo completo de las humanidades.

Espero que *Los Estados Unidos de América a través del arte* se convierta en un umbral similar para los estudiantes de todo el país. Este programa ayudará a los jóvenes estadounidenses a comprender la historia de nuestra nación. Y eso, a su vez, los hará buenos ciudadanos: ciudadanos motivados por la apasionante narrativa de nuestro pasado, y dispuestos a agregar sus propios capítulos a la notable historia de los Estados Unidos.

Bruce Cole
Presidente
Fondo Nacional para las Humanidades



agradecimientos

Los Estados Unidos de América a través del arte es presentado por el Fondo Nacional para las Humanidades (NEH) en colaboración con la American Library Association (Asociación Estadounidense de Bibliotecas).

La NEH también quiere agradecer a las siguientes organizaciones e individuos por su apoyo al programa:

- The Institute of Museum and Library Services (Instituto de Museos y Bibliotecas)
- The Department of Health and Human Services, Office of Head Start (Departamento de Salud y Servicios Humanos, Oficina de Head Start)
- The National Park Service (Servicio de Parques Nacionales)
- The U.S. Department of State, Bureau of Educational & Cultural Affairs (Oficina de Asuntos Educativos y Culturales del Departamento de Estado de los EE. UU.)

Los Estados Unidos de América a través del arte también ha recibido el generoso aporte del Robert H. Smith y señora.

El NEH agradece el apoyo y la orientación que este programa recibió del National Trust for the Humanities (Fideicomiso Nacional para las Humanidades), el President's Committee for the Arts and the Humanities (Comité Presidencial para las Artes y las Humanidades) y los State Humanities Councils (Consejos Estatales para las Humanidades).

También agradecemos al History Channel.

Asimismo, el NEH agradece al Departamento de Educación de EE. UU. y Crayola LLC por promover *Los Estados Unidos de América a través del arte*.

introducción



Augustus Saint-Gaudens, *Monumento a Robert Gould Shaw y el Regimiento 54*. Calles Beacon y Park, Boston, Massachusetts, 1884-1897. Bronce, 11 x 14 pies (3.35 x 4.27 m). Fotografía de Carol M. Highsmith.



Detalle del *Monumento a Robert Gould Shaw y el Regimiento 54*. Fotografía de Carol M. Highsmith.

Lo que está en juego no podría ser más trascendente

para estos hombres que avanzan en un desesperado intento por tomar el Fuerte Wagner, un baluarte de la Confederación en Charleston, Carolina del Sur. Saben que la batalla será dura y que las probabilidades de triunfo son escasas; sin embargo, marchan inclinados hacia adelante, unidos en su propósito. Tenso y atlético, como si percibiera el estado de ánimo, el caballo cabecea, relincha y resopla entre el retumbar de botas, metal y tambores. Los soldados aún no saben lo que nosotros sabemos: cuántos han de morir, y que uno de los muertos será el leal coronel que marcha a su lado.

Fracasarán en su intento por tomar el fuerte, pero su heroísmo inquebrantable abrirá el camino para otros. Estos hombres son el primer regimiento de soldados negros libres reclutado en el Norte y luchan por más de lo que otros se han atrevido a soñar: libertad para sus hermanos esclavizados y el derecho de los soldados afroamericanos a servir en el Ejército de la Unión. Antes del fin de la Guerra Civil se habían alistado casi 179,000 soldados negros más.

Augustus Saint-Gaudens creó este monumento de bronce para honrar la memoria del coronel abolicionista Robert Gould Shaw y los hombres del 54 Regimiento Voluntario de Infantería de Massachusetts. El artista podría haber plasmado una imagen más dramática: el ataque al fuerte, la muerte del coronel Shaw, o cómo salvaron la bandera del regimiento. En cambio, Saint-Gaudens escogió esta imagen conmovedora de entereza humana ante la muerte. Obras maestras como esta nos ayudan a experimentar la humanidad de la historia y enriquecen la enseñanza y comprensión del pasado de los Estados Unidos. No son únicamente logros estéticos —objetos que producen placer al mirarlos y al pensar en ellos—, sino que son parte de nuestro registro histórico, tan importantes como cualquier otro documento histórico.

Para ayudar a los jóvenes a comprender el devenir de nuestra historia nacional, el programa *Los Estados Unidos de*

América a través del arte, creado por el Fondo Nacional para las Humanidades (NEH), en colaboración con la American Library Association, ofrece reproducciones de algunas de las obras de arte más notables de nuestra nación para su distribución en aulas y bibliotecas públicas. Los materiales incluyen veinte reproducciones de formato grande (24 x 36 pulgadas), impresas por ambos lados con imágenes en color de alta calidad, así como la *Guía de consulta para el maestro* y otros materiales disponibles en el sitio en Internet de Picturing America del NEH.

LAS OBRAS DE ARTE

La selección de pinturas, esculturas, arquitectura y artes decorativas representa un amplio abanico del arte estadounidense que abarca varios siglos. Las obras pertenecen a colecciones estadounidenses que están al acceso del público. Fueron seleccionadas por su calidad y variedad de técnicas, y porque pueden agruparse de tal suerte que amplíen su potencial educativo. Las cualidades narrativas de las obras las hacen accesibles a aquellos que no tienen formación artística, y las imágenes son apropiadas para niños de todas las edades. Ninguna es demasiado complicada para un niño de primer grado, ninguna es demasiado simple para un joven en el último año de la escuela preparatoria. Las reproducciones son grandes, para que toda la clase las pueda ver al mismo tiempo, y de calidad duradera; no requieren equipo especial para proyectarlas o descargarlas, y se pueden colgar en la pared con alfileres o con cinta adhesiva.

La colección no presenta una historia completa de los Estados Unidos ni de su arte; tampoco pretende ser un canon de los mejores o más importantes ejemplos de ese arte. Un conjunto diferente de reproducciones podría servir para el mismo propósito, y esperamos que otros expandan nuestro esfuerzo. Nuestro objetivo es mostrar la manera en que las obras de artes plásticas son registros valiosos que revelan aspectos importantes de la historia y la cultura de nuestra nación. *Los Estados Unidos de América a través del arte* es un punto de partida, un muestrario flexible que brinda a los estudiantes una perspectiva fresca para abordar las materias del currículo básico, y ofrece una vía eficaz y sencilla para introducir el arte en las aulas.

ORGANIZACIÓN DE LAS IMÁGENES

Para simplificar su uso, las láminas tienen una reproducción al reverso y otra al anverso, las cuales están numeradas según el tema (por ejemplo I-A y I-B), y se presentan en un orden cronológico aproximado. La intención es que las imágenes con alguna relación temática o histórica aparezcan en la misma hoja: anverso y reverso. Por ejemplo, si una clase estudia la etapa precolonial de los Estados Unidos y los primeros asentamientos españoles, la reproducción I-A, que presenta alfarería hopí anterior y posterior al contacto europeo, muestra al reverso la imagen de una misión española con lo cual se facilita la discusión acerca de la colonización temprana de España en el sudoeste (I-B). En la medida de las posibilidades, las reproducciones que se aprecian mejor lado a lado se colocaron en

láminas separadas. Por ejemplo, el retrato de Paul Revere, de John S. Copley (2-A), puede mostrarse al lado de *La cabalgata nocturna de Paul Revere* (*Midnight Ride of Paul Revere*), de Grant Wood (3-A). De igual modo, el retrato de George Washington, de Gilbert Stuart (3-B), que muestra al presidente en su papel de estadista, puede compararse con *Washington cruzando el Delaware* (*Washington Crossing the Delaware*), de Emanuel Leutze (4-A), que representa su heroísmo como jefe militar.

USO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA A TRAVÉS DEL ARTE EN LA ENSEÑANZA

El maestro cuya materia sea ajena al arte puede colgar una ilustración y dejarla allí para que capte, ocasionalmente, la atención del estudiante distraído. Ya esto tiene cierto valor, pero el arte puede usarse para lograr mucho más. No sólo ofrece una manera diferente de introducir un tema y despertar el interés de los estudiantes, sino que también estimula la mente para el trabajo activo con la información proporcionada. Al considerar por qué un artista escogió un detalle en lugar de otro, un diseño en vez de otro, los estudiantes aprenden a describir, interpretar y sacar conclusiones de un material profundo y rico en matices. Como beneficio adicional, al observar las imágenes y pensar en estas a través del tiempo, los estudiantes aprenden a desarrollar el “ojo” para descubrir las maneras en que el arte comunica. Las imágenes aquí recopiladas no se crearon para uso exclusivo de académicos y especialistas; fueron hechas para todos, y comunican de una manera accesible a todos los que se tomen el tiempo de disfrutarlas.

USO DE LA GUÍA DE CONSULTA PARA EL MAESTRO

El objetivo de la *Guía de consulta para el maestro* es ayudar a los instructores de K-12 a utilizar imágenes en la enseñanza de las materias del currículo básico, como historia de los Estados Unidos, estudios sociales, civismo, lengua, literatura, ciencias, matemáticas, geografía y música. Los ensayos se elaboraron para dar al lego la información necesaria para dirigir la discusión de cada imagen. Las actividades didácticas adjuntas se organizan por nivel escolar: primaria, secundaria y preparatoria. Al final del libro, los índices temáticos organizados por disciplina relacionan cada tema con imágenes específicas para que los maestros puedan elegir cuáles —y cuántas— imágenes quieren incorporar a sus lecciones.

LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA A TRAVÉS DEL ARTE EN INTERNET

El sitio Picturing America del NEH (PicturingAmerica.neh.gov) brinda la información en la *Guía de consulta para el maestro*, de manera gratuita y para todo el público. Asimismo, ofrece vínculos a materiales adicionales como planes de lecciones relacionados con el sitio EDSITEment (edsitement.neh.gov), patrocinado por el NEH en colaboración con el Fideicomiso Nacional para las Humanidades y la Fundación Verizon, y otros recursos de Internet. Los vínculos están organizados por obra de arte según el nivel escolar y el tipo de material.

El Fondo Nacional para las Humanidades espera que disfrute esta colección del arte nacional. El legado artístico de los Estados Unidos tiene variedad, inspiración y grandeza. No debe privarse a ningún estudiante de la parte que le corresponde.

Uso de *Los Estados Unidos de América a través del arte* en la enseñanza del currículum básico

Este libro se ha diseñado como una herramienta práctica para maestros. Su texto explica cómo el maestro puede enriquecer el currículum existente para motivar a los estudiantes y agregar interés a sus clases. Las humanidades son una parte importante de la educación interdisciplinaria porque aportan el enfoque humano que relaciona y da sentido a todo aprendizaje. *Los Estados Unidos de América a través del arte* utiliza la riqueza del arte para mostrar una visión panorámica de la historia de los Estados Unidos que abarca todas las disciplinas de las humanidades.

Aunque educadores e investigadores concuerdan en que el estímulo visual promueve el aprendizaje, no se han desplegado esfuerzos suficientes para ayudar a que los maestros aprovechen el abundante material que ofrece el arte para satisfacer las necesidades de los estudiantes en las materias básicas del currículum. El aprendizaje a través del arte presenta a los estudiantes, temas de manera inmediata y tangible; los estudiantes que interactúan con obras de arte desarrollan una comprensión más profunda de la historia y la experiencia humana compartida.

El uso de las artes plásticas para enseñar asignaturas básicas también estimula el pensamiento creativo y analítico. Como la comprensión del arte empieza con una percepción sensorial que se reevalúa constantemente conforme se descubren evidencias nuevas, la introducción de obras de arte en el aula ofrece un vehículo nuevo y dinámico de conocimiento: una vía que atrapa la imaginación de los estudiantes y estimula la indagación sostenida.

Además, las artes deleitan y atrapan los sentidos, lo cual da a los educadores una manera para atraer aun a los estudiantes más jóvenes. Cuando se usan como parte del currículum de historia de los Estados Unidos que se vincula a los estándares estatales, las artes plásticas ofrecen un punto de partida sólido y sugerente para estudiar el pasado de nuestra nación. Cuando se integran al currícu-

lum de lengua, las obras de arte, el pensamiento original y estimulan el desarrollo de destrezas analíticas y verbales. Los maestros pueden incorporar las experiencias de sus alumnos o sus narraciones creativas a la discusión de una obra de arte, para ayudar así a los jóvenes a conectarse con el mundo exterior y desarrollar su capacidad de razonamiento y resolución de problemas.

El estudiante bien formado no sólo debe alcanzar los estándares estatales y demostrar dominio básico de lectura, escritura, matemáticas y ciencia, sino que también debe ser capaz de establecer interconexiones entre disciplinas disímiles. En una cultura que recompensa a los estudiantes por evaluar y sintetizar volúmenes crecientes de información inconexa, el estudio de las artes plásticas ayuda a derribar las barreras que separan a estas disciplinas, ofreciendo la oportunidad de aproximarse a las asignaturas básicas a través de una lente distinta y establecer vínculos entre estas.

Las muestras de materiales didácticos organizados por tema, presentados a continuación, sugieren actividades que involucran a los estudiantes en niveles múltiples. Estos ejemplos ilustran cómo los maestros de distintos grados pueden incorporar las imágenes a sus clases de asignaturas básicas. La selección de obras de arte se enfoca en la historia y la cultura de los Estados Unidos, introduciendo conceptos que abarcan una variedad de disciplinas. Las lecciones y actividades aquí sugeridas sientan las bases para una exploración más profunda por parte de estudiantes y maestros. El abanico de posibilidades inherentes a esta colección suscitará conversaciones interesantes en el aula; dará a los educadores una herramienta útil para despertar la imaginación de los estudiantes; fomentará el estudio interdisciplinario; reforzará los propósitos educativos; y promoverá la indagación crítica. En resumen, este material didáctico ayudará a inculcar buenos hábitos de pensamiento que permita a los jóvenes buscar, establecer y poner a conexiones.

EL ESPÍRITU REVOLUCIONARIO

Durante los años previos a la Guerra de Revolución, los frágiles sueños y aspiraciones de los patriotas casi se apagaron antes de arder y propagarse como un incendio. Unos cuantos individuos cuidaron de la llama revolucionaria. Los relatos de sus actos de intrepidez son una lectura apasionante y una lección valiosa acerca del poder que los individuos ejercen en la historia. Para los estudiantes de escuela primaria, *La cabalgata nocturna de Paul Revere* (*The Midnight Ride of Paul Revere*), de Grant Wood (3-A), ofrece un cuadro panorámico y cautivador de aquella carrera emocionante a todo galope a través de una aldea pintoresca, como de juguete. Para los niños pequeños, el estilo simplificado de Wood, con sus formas geométricas y coloridas será tan estimulante como placentero. Ante sus ojos, se desplegará el relato de cómo los somnolientos habitantes de Nueva Inglaterra despiertan, encienden sus lámparas y salen a las puertas de sus casas para oír la noticia del avance británico. Mediante un examen cuidadoso de la imagen, los maestros pueden guiar a los estudiantes para obtener más información de la pintura, como la hora del día y la estación del año. Leer en voz alta el famoso poema de Longfellow "La cabalgata de Paul Revere" ("Paul Revere's Ride") mientras los estudiantes observan el cuadro permitirá a los maestros enfatizar las relaciones entre ambas obras, y esto a su vez ayudará a los pequeños a desarrollar la capacidad de discernir detalles y acumular evidencias.

Los alumnos de secundaria pueden ser guiados hacia una interpretación más sutil y una comprensión más profunda del cuadro de Wood. Por ejemplo, la relación central de la iglesia en la imagen con la historia de la marcha de Revere como la relata Longfellow ("una [campanada] si vienen por tierra, dos si vienen por mar") para abrir la discusión acerca de la importancia de la religión en la era revolucionaria. Al resaltar las diferencias entre el registro histórico y las interpretaciones artísticas de Longfellow y Wood, los maestros pueden ayudar a los estudiantes de secundaria a incorporar las destrezas fundamentales de lectura y razonamiento histórico necesarias para distinguir entre los hechos establecidos y sus interpretaciones o embellecimientos. Asimismo, los maestros pueden pedir a los estudiantes que consideren por qué la posteridad ha dejado de lado los relatos de otras marchas heroicas en la historia colonial de los Estados Unidos, como las de Sybil Ludington y Jack Jouett, y los relatos en torno a sus hazañas; por ejemplo, el poema de Scollard "La cabalgata de Tench Tilghman" ("The Ride of Tench Tilghman"). Después de conocer el papel que desempeñaron estos patriotas, los estudiantes pueden crear dibujos, poemas o cuentos alusivos que reinventen el relato, y luego redactar una composición para explicar cómo y por qué sus interpretaciones difieren de los hechos históricos. Una tarea de este tipo les daría la oportunidad de afinar significados; pulir su capacidad literaria; y reforzar varias destrezas básicas de comprensión de textos: en suma, presentaría un desafío para que los estudiantes cuestionen materiales y establezcan la diferencia entre el sentido literal y el figurado.



3-A Grant Wood, *La cabalgata nocturna de Paul Revere* (*The Midnight Ride of Paul Revere*), 1931.



2-A John Singleton Copley, *Paul Revere*, 1768.

Para los estudiantes de preparatoria, el retrato realista de Paul Revere sosteniendo una tetera, de John Singleton Copley (2-A), visto al lado de un conjunto de juegos de té (ver 2-B) da testimonio de la importancia del simbolismo del té en los Estados Unidos. El maestro puede iniciar la discusión, advirtiendo la fecha de su composición –anterior al Motín del Té de Boston y la famosa cabalgata de Revere– y pedir a los estudiantes que imaginen cómo pudiera ser el retrato de Revere después de estos acontecimientos. También es posible dirigir la mirada de los estudiantes hacia la imagen naturalista e idealizada de Copley –el banco de trabajo casi desnudo, liso y ordenado, y la camisa de lino impecable que luce Revere sin un delantal de trabajo– y pedir a los estudiantes que lo comparen con la interpretación más abstracta e imaginativa de Wood, llevando así a una discusión acerca de la función de cada una de las imágenes y su efecto en el observador. Después de una discusión sobre los detalles de la pintura de Copley, los maestros pueden iniciar una investigación sobre la experiencia del artista y su modelo en la era colonial, la cual bien puede convertirse en un punto de partida fascinante para examinar las fuerzas políticas, económicas y sociales que subyacen en la Revolución de los Estados Unidos, pilar de los estudios sociales en todos los niveles de escolarización. Al examinar los orígenes de la revuelta a través de la mirada Revere, que era revolucionario; y de Copley, simpatizante de los leales a la Corona, los maestros pueden instar a sus alumnos a debatir sobre las consecuencias económicas del mercantilismo que ambos hombres experimentaron en carne propia y las tensiones crecientes que causaban las políticas de la Corona hacia las colonias. Las pinturas de Wood y Copley sobre Paul Revere también permiten interpretar los acontecimientos del pasado y otros asuntos dentro del contexto histórico de la Revolución, y conciliar los diferentes puntos de vista sostenidos por hombres de gran convicción durante esta era tumultuosa.

El desarrollo de destrezas de investigación es una parte crucial del currículum de lengua y estudios sociales de las escuelas media y secundaria. Los proyectos que enriquecen el material con imágenes permiten a los estudiantes familiarizarse más con los matices de causas y efectos históricos, y a perfeccionar su comprensión de la estructura académica que implica la investigación, incluyendo evaluar, parafrasear y citar fuentes primarias y secundarias. Esta incursión en la historia multifacética de la era colonial puede, por tanto, instar a los estudiantes a examinar con mayor profundidad un periodo crítico de la historia de nuestra nación, e investigar acontecimientos y documentos históricos particulares (como las Leyes de Townsend y *El sentido común*, de Thomas Paine), o biografías y autobiografías de otras figuras que tuvieron un papel protagónico como Benjamin Franklin (ver 4-B).

ESTADOS UNIDOS Y SUS VALORES

Hacia el final de la Primera Guerra Mundial, Estados Unidos de América ya surgía como potencia internacional. Sin embargo, las convulsiones de la Gran Depresión y la amenaza de otro conflicto en ultramar socavaban el optimismo y la confianza de la nación. Las obras de arte que reseñan estos dramáticos cambios en el estado de ánimo de los estadounidenses –desde *Día de los Aliados*, mayo de 1917 (*Allies*

Day, May 1917), de Childe Hassam, y *Casa junto al ferrocarril* (*House by the Railroad*), de Edward Hopper, hasta *La madre migrante* (*Migrant Mother*), de Dorothea Lange, y *Libertad de expresión* (*Freedom of Speech*), de Norman Rockwell— no sólo representan algunas de las imágenes más inquietantes que invitan a la reflexión sobre la primera mitad del siglo XX, sino que ofrecen una variedad de oportunidades para que los estudiantes indaguen los valores fundamentales que subyacen en nuestro carácter nacional.

Día de los Aliados, mayo de 1917, de Childe Hassam (12-B), ofrece un testimonio visual del estado de ánimo estadounidense inmediatamente después del ingreso del país en la Primera Guerra Mundial y anuncia el papel cada vez más crucial que Estados Unidos pasaría a ocupar en el mundo. Los colores vivos de las banderas comunican de manera instantánea la importancia de los símbolos, y los maestros pueden usar la curiosidad natural de los estudiantes jóvenes para crear actividades adecuadas a cada edad, que exploren el papel de la bandera en los Estados Unidos. Por ejemplo, combinar una lección de civismo que explore los ideales expresados en cantos como el Himno de los Estados Unidos (“The Star Spangled Banner”) o un examen de otra declaración de los valores estadounidenses como es el Juramento a la Patria (“Pledge of Allegiance”).

Las imágenes permiten que los estudiantes de escuela secundaria investiguen acerca del estado de ánimo del pueblo estadounidense, desde la esperanza de victoria en Europa hasta el sentimiento de aislamiento y desesperanza de la Gran Depresión, y luego el resurgimiento de la fe y el entusiasmo por los valores estadounidenses cuando estaba por estallar la Segunda Guerra Mundial. Explorar el significado del cuadro de Hassam brinda a los estudiantes la oportunidad de iniciar, desde una postura distinta, la descripción y el debate en torno a la imagen que tenía Estados Unidos de sí mismo cuando se sumó a sus aliados europeos en la Primera Guerra Mundial. El rojo, azul y blanco de las banderas de los Aliados (con la de Estados Unidos por encima de todas), el predominio de la tonalidad azul celeste en la pintura, y las pinceladas que parecen adherirse a la superficie como una corteza, crean una unidad visual que comunica la solidaridad política de los países y puede derivar en una discusión sobre la visión política de los Estados Unidos en la época en que se realizó el cuadro.

El estado de ánimo de *Día de los Aliados, mayo de 1917* contrasta, sin lugar a dudas, con el que expresa Edward Hopper en *Casa junto al ferrocarril* (16-A), realizado ocho años más tarde. Los estudiantes más observadores notarán cómo la estructura del cuadro de Hopper transmite una atmósfera de aislamiento. La casa se levanta sola junto a las vías, sin vecinos (ni árboles) cerca, y la blancura muda de los postigos cerrados apunta a un sentimiento creciente de alienación causado por la transición hacia la vida moderna. La historia continúa con las convulsiones sociales y el disloque causado por la Gran Depresión, que se expresa con elegancia en la composición de la obra *La madre migrante*, de Dorothea Lange (18-B).

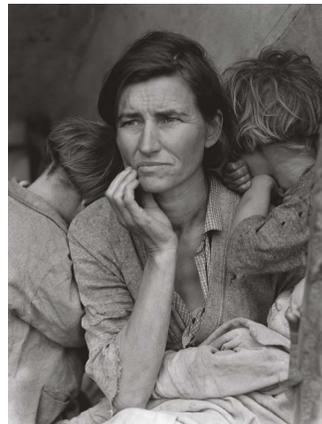
Al hacer énfasis en la composición icónica de la madre con hijos en la fotografía de Lange, los maestros pueden guiar la discusión acerca de



12-B Childe Hassam, *Día de los aliados, mayo de 1917*, 1917.



16-A Edward Hopper, *Casa junto al ferrocarril*, 1925.



18-B Dorothea Lange, *La madre migrante*, febrero de 1936.



19-A Norman Rockwell, *Libertad de expresión*, *The Saturday Evening Post*, 20 de febrero, 1943.



13-A Walker Evans, *El puente de Brooklyn*, Nueva York, 1929, impreso c. 1970.

cómo, a través del poder de la expresión visual, los artistas plasmaron las dificultades que sufrieron los estadounidenses durante el periodo de entreguerras. También pueden dirigir la atención hacia los valores estadounidenses —aun frente a la adversidad—, incorporando *Libertad de expresión* (*Freedom of Speech*), de Norman Rockwell (19-A), a las lecciones sobre la Segunda Guerra Mundial o sobre la Declaración de Derechos. Después de examinar el contenido simbólico de la obra, es posible plantear el tema del valor de la libertad de expresión tanto en el pasado como en el presente y orientar a los estudiantes por la senda de la conciencia ciudadana.

Los estudiantes de preparatoria que exploren las disyuntivas y el aislamiento captados en las imágenes de Hopper y Lange comprenderán mejor la desilusión que se apoderó de la nación después de la Gran Guerra. También pueden comparar los detalles del cuadro de Hopper (imaginando el silbato desolado del tren) y la sombría fortaleza de la fotografía de Lange por un lado, con la obra más optimista de Rockwell por el otro, con sus detalles ordenados de la vida pueblerina (la escena, la vestimenta de los ciudadanos y las expresiones en los rostros individuales). Estas comparaciones también proporcionan un excelente punto de partida para el estudio de las novelas de la llamada generación perdida, como *Adiós a las armas* (*A Farewell to Arms*) y *Fiesta* (*The Sun Also Rises*), de Hemingway; y *Sin novedad en el frente* (*All Quiet on the Western Front*), de Remarque. El análisis de estas obras maestras de la literatura en combinación con estas pinturas refuerza destrezas básicas de la lectura, como la identificación del entorno, el simbolismo y las imágenes. En los estudiantes más avanzados, ayuda a ejercitar la capacidad de inferir a partir de recursos en las tramas de narraciones y el contexto histórico.

Tanto las grandes imágenes documentales —la fotografía *La madre migrante*, de Lange, y *Puente de Brooklyn*, de Walker Evans (13-A)— como las pinturas que revelan las variadas respuestas frente a la modernidad y la era de la máquina —*Casa junto al Ferrocarril*, de Edward Hopper, y *Paisaje americano* (*American Landscape*), de Charles Sheeler (15-A)—, pueden articularse con la literatura de la época que ahonda en la experiencia de los estadounidenses comunes. Es posible presentar estas obras de arte a los estudiantes de los distintos niveles como complemento de obras literarias, como la conmovedora novela *De ratones y hombres* (*Of Mice and Men*), de Steinbeck, para los que inician la preparatoria; el complejo relato del mismo autor acerca de la adversidad que enfrenta la familia Joad en *Las viñas de la ira* (*The Grapes of Wrath*); o *Elogiemos ahora a hombres famosos* (*Let Us Now Praise Famous Men*), de James Agee.

Todas las obras de artes plásticas aquí reunidas brindan puntos de partida para el estudio del currículum desde kindergarten hasta el último año de preparatoria. Los estudiantes de lengua y literatura pueden comparar lo que han visto en las imágenes con el rico legado poético de la Primera Guerra Mundial: desde el idealismo de Rupert Brooke hasta los poemas de Wilfred Owen y Siegfried Sassoon que expresan el agotamiento por la guerra.

Los estudiantes de historia y civismo descubrirán las muchas coincidencias entre las imágenes incluidas en *Los Estados Unidos de América a través del arte* y las cuestiones históricas y éticas que subyacen en la Declaración de Derechos, los casos de libertad de expresión, el Tratado de Versalles, y los primeros cien días de Roosevelt. En suma, las imágenes de esta selección ofrecen numerosas posibilidades para que los maestros de distintas disciplinas alienten a sus estudiantes a considerar de manera más profunda lo que implica nuestro legado estadounidense.

CONEXIÓN ENTRE CULTURAS

La comprensión de la experiencia estadounidense no estaría completa sin una discusión acerca de las diversas experiencias culturales y las interacciones entre los grupos étnicos. Las obras de arte aquí reunidas ofrecen a los maestros una serie de caminos para explorar, en particular, la experiencia de los afroamericanos y los indígenas.

Los estudiantes de primaria pueden comenzar su introducción a la cultura indígena con discusiones sobre la pintura *Catlin pintando el retrato de Mah-to-toh-pah—Mandan* (*Catlin Painting the Portrait of Mah-to-toh-pa—Mandan*) (6-B) y los dibujos del Libro mayor "Sans arc lakota" ("*Sans Arc Lakota*" *Ledger Book*), del indígena Black Hawk que pertenecía al pueblo de los lakota sans arc (8-B). Al aprender a identificar al cacique, los guerreros, las mujeres y los niños, los jóvenes estudiantes pueden absorber lecciones acerca de la organización de las tribus indígenas y la expresión de la identidad individual. Los maestros también pueden dirigir investigaciones sobre artefactos culturales específicos, como la vestimenta que llevan los lakotas en las ilustraciones del *Libro mayor "Sans arc lakota"*, y la variedad de jarras, cuencos y cestas que se muestra en la imagen 1-A. Al estudiar estos objetos, los alumnos de primaria aprenderán a desarrollar destrezas relacionadas con la geografía, como la ubicación en un mapa de las diferentes culturas. También podrán ejercitar sus facultades de interpretación al mostrar cómo ciertos objetos útiles de la vida cotidiana ofrecen indicios sobre la cultura moderna.

Los estudiantes jóvenes pueden afinar aún más sus facultades para describir e interpretar lo que ven, al internarse en la *Serie sobre migración* (*Migration Series*), de Jacob Lawrence (17-A), y el *Monumento al coronel Robert Shaw* y el *Regimiento 54 de Saint-Gaudens* (10-A). La imagen del trabajo extenuante que en otro tiempo realizaban los lavanderos, representada en el panel número 57 de la *Serie sobre migración*, de Lawrence, invita a los estudiantes a reconstruir con empatía y creatividad las vidas de otros. La representación detallada de los soldados rasos en el monumento de Augustus Saint-Gaudens ayuda a los jóvenes a imaginarse en el lugar de los miembros individuales del primer regimiento de afroamericanos que combatió en la Guerra Civil.

Los estudiantes de secundaria pueden ahondar su comprensión de la historia de Norteamérica al examinar la interacción entre los indígenas y los colonos blancos. El retrato que N.C. Wyeth hizo de Uncas (5-B), un personaje de la novela *El último mohicano* (*The Last of the Mohicans*), de James Fenimore Cooper publicada en 1826, es una buena manera de introducir en el aula un debate acerca de la relación



15-A Charles Sheeler, *Paisaje americano*, 1930.



6-B George Catlin, *Catlin pintando el retrato de Mah-to-toh-pah—Mandan*, 1861/1869.



8-B.1–8-B.2. Black Hawk, "*Lakota sans arc*" *Ledger Book* (láminas núms. 18 y 3), 1880-1881.



17-A Jacob Lawrence, *La migración de los negros panel núm. 57, 1940-1941.*



10-A Augustus Saint-Gaudens, *Monumento a Robert Gould Shaw y el Regimiento 54, calles Beacon y Park, Boston, Massachusetts, 1884-1897.*

de los indígenas con los colonos ingleses y franceses durante la Guerra Francobritánica. Al analizar la Ley de Remoción de los Indígenas y el Sendero de Lágrimas, los maestros podrían pedir a los alumnos que piensen en el contexto histórico del *Libro mayor "Lakota sans arc"* o en el significado cultural de la posición física de Catlin en relación con la de Mah-to-toh-pah en su retrato del cacique mandan. Al comparar los relatos de los colonos de las planicies, como *La casita en la pradera (Little House in the Prairie)*, de Laura Ingalls Wilder, con la experiencia de Black Hawk y los lakotas, los estudiantes comprenderán que la historia se escribe desde perspectivas múltiples. El estudio del *Monumento a Robert Gould Shaw y el Regimiento 54*, de Saint-Gaudens, refuerza esa lección. Del mismo modo que Saint-Gaudens dio a cada figura rasgos y características individuales, muchos poetas han expresado sus interpretaciones personales sobre el valor desplegado en el fuerte Wagner. Desde una perspectiva histórica, los estudiantes pueden examinar los trabajos de poetas afroamericanos, como Paul Dunbar y Benjamin Brawley para luego contrastarlos con el famoso poema de Robert Lowell "A los muertos de la Unión" ("For the Union Dead").

Los maestros de preparatoria tal vez se sirvan de estas mismas imágenes para suscitar un análisis más abstracto del arte, guiando a los estudiantes a una síntesis superior y una comprensión más profunda de la cultura que investigan. La ilustración de Uncas que hizo N. C. Wyeth para la portada de *El último mohicano* es un punto de partida para los estudiantes de preparatoria que estudian la filosofía de la Ilustración. La figura solitaria en el paisaje ha sido interpretada como un símbolo de Estados Unidos como un país prístino e indomable que aguarda la llegada de la civilización, lo cual conduce con naturalidad a la discusión del concepto del buen salvaje de Rousseau. En las clases de lengua inglesa, los estudiantes de preparatoria pueden explorar el poder de la perspectiva histórica, al estudiar la pintura de Wyeth en combinación con poemas como "La canción de Hiawatha" ("The Song of Hiawatha"), de Longfellow. Podrían yuxtaponer la figura del cuadro con la descripción escrita que hace Cooper de Uncas, o con la interpretación del indígena fiel en una adaptación contemporánea de la novela para el cine. Esas comparaciones no sólo pueden iniciar un debate acerca de cómo la representación de los indígenas ha cambiado en el transcurso del tiempo, sino que también debería poner a prueba las destrezas mediáticas de los estudiantes, al darles la oportunidad para identificar las decisiones que tomó el director en la adaptación de la novela para la pantalla.

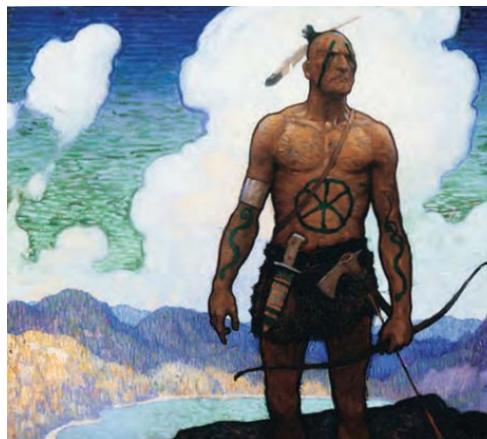
Al trabajar con los estudiantes, los maestros pueden ayudarles a descifrar las distintas partes de la trama compleja de significados implícita en el monumento a Shaw: desde el ángel alegórico hasta la conmovedora inscripción de Charles Eliot. También pueden usar este monumento para introducir la figura de Frederick Douglass, quien desempeñó un papel importante al alentar a los afroamericanos a alistarse, y el efecto que tuvo en Abraham Lincoln, la postura del regimiento en cuanto a la igualdad de remuneración. Al examinar los discursos del presidente Lincoln, los estudiantes podrían estudiar más

a fondo la fotografía de Lincoln, realizada por Alexander Gardner (9-B). Por ejemplo, podría incorporarse al estudio del discurso de Gettysburg o al segundo discurso de toma de posesión, un ejercicio que pida a los estudiantes que describan e interpreten el temperamento del presidente, conforme se revela en el retrato de Gardner.

Un proyecto de esta naturaleza ayudaría a los estudiantes de preparatoria a comprender mejor al hombre, al tiempo que intentan identificar y explicar cómo Lincoln elaboró su tesis y estructuró sus argumentos. Ejercicios así sirven como detonadores para generar discursos que los mismos estudiantes pueden escribir o leer en público.

La *Serie sobre migración*, de Lawrence (17-A), y *La paloma* (*The Dove*) de Romare Bearden (17-B), introducen al Renacimiento de Harlem y su influencia, por lo cual son útiles para iniciar el estudio de una unidad sobre este tema. Los estudiantes pueden usar la obra de Lawrence para comparar y contrastar la vida en el Sur rural y en el Norte urbano, examinando el ímpetu que alentaba la Gran Migración. En cambio, *La paloma*, de Bearden, ofrece una visión distinta de la experiencia urbana subsiguiente que vivieron los afroamericanos. El uso del collage que hace Bearden refleja, metafóricamente, los muchos estratos de la vida de los afroamericanos que vivían en los centros urbanos. La complejidad de esta experiencia se refleja en los cuentos y novelas de escritores del Renacimiento de Harlem, como Ralph Ellison, Langston Hughes y Richard Wright. La exploración del collage de Bearden servirá de complemento a la lectura de esas obras cuando los estudiantes estudien el uso de lenguaje figurativo, dicciones diversas, y tramas ricas en detalles sensoriales.

Las obras de arte escogidas para *Los Estados Unidos de América a través del arte* pretenden servir como plataformas de lanzamiento para experiencias de estudio más profundas. Para las clases de historia y civismo, las vasijas, cuencos y cestos de la reproducción I-A funcionan como ventanas para ver el cambio en los sistemas económicos, y la transición del trueque y el comercio hacia el uso del dinero como unidad de cambio. La visión de la Guerra Civil a través del monumento de Saint-Gaudens puede conducir a una evaluación del impacto de las Decimocuarta y Decimoquinta Enmiendas en los afroamericanos; o de la Decimonovena Enmienda, en las mujeres. Investigaciones como estas llevan naturalmente a los estudiantes a preguntarse sobre la posición histórica de otros grupos minoritarios de los Estados Unidos. Los maestros pueden aprovechar estas oportunidades para introducir información adicional. Por ejemplo, durante la clase de historia podría analizarse la experiencia de los estadounidenses de origen asiático durante la Segunda Guerra Mundial; o en la clase de literatura se puede asignar la lectura de la novela *La casa de Mango Street* (*The House on Mango Street*), de Cisneros, que muestra la vida de los estadounidenses de origen mexicano en Chicago. Estas son sólo algunas maneras en que las imágenes de *Los Estados Unidos de América a través del arte* pueden servir de ayuda en el aula. Esperamos que disfrute al descubrir otras maneras.



5-B N.C. Wyeth, Ilustración de portada para la novela *El último mohicano*, 1919.



9-B Alexander Gardner, *Abraham Lincoln*, 5 de febrero, 1865.



17-B Romare Bearden, *La paloma*, 1964.

FICHAS TÉCNICAS DE LAS IMÁGENES

página xv; 3-A Óleo sobre masonite, 30 x 40 pulgadas (76.2 x 101.6 cm). The Metropolitan Museum of Art, Arthur Hoppock Hearn Fund, 1950 (50.117). Fotografía © 1988 The Metropolitan Museum of Art. Art © Estate of Grant Wood/Permiso de VAGA, Nueva York.

página xvi; 2-A Óleo sobre tela, 35 1/8 x 28 1/2 pulgadas (89.22 x 72.39 cm). Museum of Fine Arts, Boston. Donación de Joseph W. Revere, William B. Revere, y Edward H. R. Revere, 30.781. Fotografía © 2008 Museum of Fine Arts, Boston.

página xvii; 12-B Óleo sobre tela, 36 1/2 x 30 1/4 pulgadas (92.7 x 76.8 cm). Donación de Ethelyn McKinney en memoria de su hermano, Glenn Ford McKinney. Imagen © 2006 Board of Trustees, National Gallery of Art, Washington, D. C.

página xvii; 16-A Óleo sobre tela, 24 x 29 pulgadas (61 x 73.7 cm). Donación anónima (3.1930). The Museum of Modern Art, Nueva York. Imagen digital © The Museum of Modern Art / Permiso de SCALA / Art Resource, Nueva York.

página xvii; 18-B Fotografía en blanco y negro. Farm Security Administration, Office of War Information, Photograph Collection. Library of Congress, Prints and Photographs Division, Washington, D. C.

página xviii; 19-A Óleo sobre tela, 45 3/4 x 35 1/2 pulgadas (116.205 x 90.170 cm). The Norman Rockwell Art Collection Trust, Norman Rockwell Museum, Stockbridge, Mass. www.nrm.org © 1943 SEPS: Permiso de Curtis Publishing, Indianápolis, Ind. Todos los derechos reservados. www.curtispublishing.com.

página xviii; 13-A Impresión de plata sobre gelatina, 6 3/4 x 4 1/16 pulgadas (17.2 x 12.2 cm). The Metropolitan Museum of Art. Donación de Arnold H. Crane, 1972 (1972.742.3). © The Walker Evans Archive, The Metropolitan Museum of Art.

página xix; 15-A Óleo sobre tela, 24 x 31 pulgadas (61 x 78.8 cm). Donación de Abby Aldrich Rockefeller (166.1934). The Museum of Modern Art, Nueva York. Imagen digital © The Museum of Modern Art / Permiso de SCALA / Art Resource, Nueva York.

página xix; 6-B Óleo sobre papel montado en cartón, 18 1/2 x 24 pulgadas (47 x 62.3 cm). Paul Mellon Collection. Imagen © 2006 Board of Trustees, National Gallery of Art, Washington, D. C.

página xix; 8-B.1 - 8-B.2 Pluma, tinta y lápiz sobre papel, 9 1/2 x 15 1/2 pulgadas cada uno (24.13 x 39.4 cm). Libro completo: 10 1/4 pulgadas x 16 1/2 pulgadas x 13 1/4 pulgadas (26.67 x 41.9 x 4.44 cm); ancho del libro abierto: 33 1/2 pulgadas (85.1 cm). T614; Thaw Collection, Fenimore Art Museum, Cooperstown, N. Y. Fotografía de 1998, de John Bigelow Taylor. Nueva York.

página xx; 17-A Pintura al temple de caseína sobre madera, 18 x 12 pulgadas (45.72 x 30.48 cm). The Phillips Collection, Washington, D. C. Adquirida en 1942. © 2008 The Jacob and Gwendolyn Lawrence Foundation, Seattle / Artists Rights Society (ARS), Nueva York.

página xx; 10-A Bronce, 11 x 14 pies (3.35 x 4.27 m.). Fotografía de Carol M. Highsmith.

página xxi; 5-B Óleo sobre tela, 26 x 31 3/4 pulgadas (66 x 80.6 cm). Colección del Brandywine River Museum, Chadds Ford, Pa., donación anónima, 1981. Impreso con permiso de Atheneum Books for Young Readers, una filial de Simon & Schuster Children's Publishing Division, de *El último mohicano*, de James Fenimore Cooper, ilustrado por N. C. Wyeth. Ilustraciones © 1919 Charles Scribner's Sons; derechos de autor renovados en 1947 Carolyn B. Wyeth.

página xxi; 9-B Impresión fotográfica. Prints and Photographs Division, Library of Congress, Washington, D. C.

página xxi; 17-B Fotorreproducciones y papel cortado y pegado, gouache, lápiz negro y de colores sobre cartón, 13 3/8 x 18 3/4 pulgadas (34 x 47.6 cm). Blanchette Rockefeller Fund (377.1971). The Museum of Modern Art, Nueva York. Imagen digital © The Museum of Modern Art / Permiso de SCALA/Art Resource, New York. Art © Estate of Romare Bearden Trusts / Permiso de VAGA, Nueva York.

obras, ensayos y actividades

1a

Alfarería y cestería: c. 1100–c. 1960

Vasijas cilíndricas de los anasazi, c. 1100

Hace mil años, los indígenas de la actual América del Norte usaban plantas, huesos, pieles, tierra y piedra para confeccionar los objetos necesarios para la vida cotidiana: ollas para cocinar, cestos para almacenar o puntas de flecha para cazar. Muchos de estos objetos reflejan, además de una preocupación por la utilidad, un profundo respeto por la belleza.

Las vasijas y los cestos reproducidos aquí son, sin duda, bellos, pero también permiten vislumbrar algo de las culturas y tradiciones que los crearon. Cada objeto ejemplifica un oficio y una tradición que se mejoraba al transmitirse de una generación a otra. La pintura de una planta de maíz estilizada sobre una olla recordaba a todos, la importancia central de ese cultivo en sus vidas; y una mejor fuente de arcilla implicaba que las ollas nuevas duraran más que las anteriores. Estas vasijas cilíndricas hechas por alfareros hace unos ochocientos años en la región de las Cuatro Esquinas, el punto en que convergen las fronteras modernas de Nuevo México, Arizona, Utah y Colorado, son prueba de la civilización indígena notable que floreció en esa zona.

Los pueblos anasazi eran agricultores que no sólo construyeron viviendas y pequeñas aldeas en toda la región de las Cuatro Esquinas, también edificaron una gran capital cultural en el Cañón Chaco, ubicado en el extremo noroeste de lo que hoy es Nuevo México. Entre los años 900 y 1150, esta cultura dominó la región. Destacan entre sus asombrosos logros de ingeniería, la construcción de aldeas con edificios de apartamentos de varios pisos y una red de caminos para conectarlos. El más grande de los edificios de apartamentos, o casas grandes, es Pueblo Bonito, en el Cañón Chaco.

Estas seis vasijas se hallaron al lado de un centenar de piezas, aproximadamente, en una de las habitaciones de la casa grande

de Pueblo Bonito. Para hacer las vasijas, se enrollaban cordones de arcilla sobre una base plana y luego se alisaba la superficie a mano o con una espátula. La superficie alisada se cubría con engobe (una mezcla fina de agua y arcilla) y luego se pintaba con colores obtenidos de minerales. Al secarse, se cocía al fuego o se hornaba para endurecerla y fijar la decoración.

No sabemos cómo se usaban estas vasijas. La forma cilíndrica, que es infrecuente en la alfarería anasazi, es un poco diferente en cada vasija: algunas son más gruesas, otras son más altas, y otras más tienen una leve inclinación. Las bases son planas y las vasijas se mantienen verticales. Perforaciones pequeñas o asas cerca de la boca indican que se podían colgar con algún tipo de cuerda, quizá, como sostienen algunos arqueólogos, para uso ritual.

Los diseños geométricos, pintados con líneas negras sobre fondo blanco, dan a las vasijas su carácter individual. Los diseños están dibujados a mano con una asimetría distendida. En una de las vasijas, el diseño cuadrícula se extiende como una red ajustada que revela cada protuberancia del cuerpo que pareciera retorcerse en el interior. En otra vasija, una línea irregular de triángulos apunta hacia abajo y en una tercera los triángulos apuntan hacia arriba y hacia abajo. La vasija más angosta parece aún más estrecha por las líneas verticales, y las dos más anchas dan la apariencia de ser aún más gruesas porque su diseño se desvía de la verticalidad para moverse en diagonal por toda la vasija.

La dominación del Cañón Chaco duró poco tiempo. Para finales del siglo XIII, los anasazi habían abandonado la zona y emigrado hacia el sur y el este, donde formaron asentamientos más pequeños. Sus descendientes son los indígenas pueblo que hoy habitan la región.



1-A.1 Alfarería anasazi, c. 1100, Pueblo Bonito, Cañón de Chaco. La vasija de la izquierda tiene una altura de 10 1/4 pulgadas. (26 cm.). Fotografía de P. Hollebeak. © American Museum of Natural History, New York.



I-A.2 Cuenco policromado sikyátki, c. 1350–1700, altura 3 1/3 pulgadas, diámetro 10 3/4 pulgadas (9.3 x 27.4 cm.). Número de catálogo 155479. Departamento de Antropología, Smithsonian Institution, Washington, D.C. Fotografía de D. E. Hurlbert.

Cuenco sikyátki, c. 1350–1700

Hacia mediados del siglo XIV, los alfareros de la zona de la Primera Mesa, localizada a unas 125 millas al oeste del Cañón de Chaco, ya habían desarrollado un estilo decorativo notablemente diferente, que se distinguía de la simetría y los sencillos diseños geométricos de las vasijas de Pueblo Bonito. Mientras que las vasijas de los anasazi están pintadas sobre un fondo de engobe blanco (arcilla aguada), el fondo de la alfarería sikyatki es arcilla desnuda decorada con pinturas más variadas a base de minerales y plantas. El horneado a una temperatura más alta, lo cual era posible gracias al carbón, también hacía que las vasijas fueran más durables. Las decoraciones combinan formas geométricas abstractas con dibujos derivados de la naturaleza: nubes, estrellas, el sol, animales, insectos, reptiles y aves (rara vez se representa la forma humana). Este cuenco sikyatki, hecho entre 1350 y 1700, muestra una decoración geométrica en el exterior, pero llama la atención el interior, donde un gran reptil pareciera deslizarse en círculo por el cuenco. La criatura es algo más que uno de los reptiles que suelen escurrirse entre las rocas en esta tierra árida: muestra un tocado de tres plumas, y tanto su hocico como un dedo del pie alcanzan proporciones fantásticas.

Hoy, los indígenas hopi habitan la zona de la Primera Mesa. Sus tradiciones relatan la destrucción de la comunidad sikyatki a manos de sus vecinos aún antes de la llegada de los exploradores españoles hacia 1583. El significado del simbolismo de la alfarería sikyatki se ha olvidado, pero su estilo cobró nueva vida hacia fines del siglo XIX, cuando una joven ceramista de la comunidad hopi-tewa llamada Nampeyo (c. 1860-1942) se inspiró en los diseños de la alfarería sikyatki para realizar sus propias piezas. Estas piezas tuvieron éxito comercial, en parte gracias a la llegada del ferrocarril a Albuquerque en la década de 1880 y a la popularidad del movimiento de artes y oficios entre los coleccionistas. La obra de Nampeyo contribuyó a una revitalización de la alfarería hopi que continúa hasta nuestros días.

MARÍA MONTOYA MARTÍNEZ (1887–1980) y JULIÁN MARTÍNEZ (1879–1943), vasija, c. 1939

Al tiempo que Nampeyo revivía el estilo sikyatki en su comunidad al oeste del Cañón Chaco, otra ceramista de los indígenas pueblo revivía un estilo antiguo en su comunidad tewa, a unas cien millas al este de Chaco. María Montoya Martínez (1887-1980) trabajó con su esposo Julián Martínez (1879-1943) para crear un estilo nuevo basado en los hallazgos arqueológicos de la zona de San Ildefonso, cerca de Santa Fe, Nuevo México. María hizo vasijas con las misma técnica de cordones enrollados que los antiguos alfareros habían utilizado mil años atrás. Julián las pintaba y las cocía.

En 1909, un arqueólogo se puso en contacto con el matrimonio y le pidió que averiguara la manera de reproducir el estilo de algunas de las cerámicas antiguas halladas en las cercanías. Aunque

la arcilla local era roja, la cerámica antigua era negra. Tras ocho años de experimentar con el proceso de horneado, María y Julián descubrieron cómo producir el asombroso acabado negro sobre negro de la vasija que mostramos aquí, la cual data de alrededor de 1939. Este estilo geométrico, con contrastes de acabado mate y brillante, es característica de sus obras más conocidas.

La vasija es un estudio de fuerzas opuestas y medida. El diseño calculado y las irregularidades naturales se combinan para dar a la pieza una profunda corriente de energía. La base es levemente redondeada y, al apoyarse sobre un suelo blando, se hunde en la tierra. Sin embargo, cuando se coloca sobre una superficie dura, la pieza hace equilibrio sobre un eje invisible y parece estar suspendida. La silueta de la vasija combina elementos simétricos y asimétricos: la zona de más volumen (la barriga de la vasija) está situada exactamente en el centro. La vasija es más ancha en la parte de superior que en la inferior, y su contorno remata en una curva convexa. Asimismo, la decoración en negro sobre negro alberga sutilezas, porque aparece un tercer color —el blanco—, ahí donde la superficie refleja una luz brillante. Cuando la luz es más tenue, los contrastes son más suaves y el efecto es más misterioso según las formas entren o salgan de la sombra, haciendo que las siluetas positivas y negativas cambien de lugar. Como para contener el flujo de todas estas poderosas interacciones, los diseños abstractos, refinados y nítidos, semejantes a papel recortado, forman una franja alrededor de la circunferencia de la vasija, estirándose hacia un punto justo por debajo de la barriga.



I-A.3 María Montoya Martínez y Julián Martínez (pueblo San Ildefonso, indio norteamericano, c. 1887–1980; 1879–1943), vasija, c. 1939. Cerámica negra, altura 11 1/8 pulgadas, diámetro 13 pulgadas. (28.26 x 33.02 cm.). National Museum of Women in the Arts, Washington, D.C. Donación de Wallace y Wilhelmina Holladay.

Además de adquirir renombre nacional, la cerámica de María y Julián Martínez contribuyó al renacimiento de la alfarería en San Ildefonso y otras ciudades de la región. Hoy, la alfarería ocupa una posición importante en la economía de ambos lugares, y es reflejo del interés renovado en la historia y las tradiciones de la cultura pueblo.

LOUISA KEYSER (c. 1850–1925), *Luces de faro (Beacon Lights)*, 1904–1905

A setecientas millas, aproximadamente, al noroeste de Cuatro Esquinas, otro grupo de indígenas estadounidenses descubrió valor comercial en algunas de sus tradiciones artísticas. Los washoe y sus antepasados habían sido nómadas en la región del lago Tahoe durante varios milenios. Su forma de vida se alteró súbitamente con la Fiebre del Oro de California en 1848 y el descubrimiento de plata en el filón de Comstock, en 1859. Los viajeros en tránsito hacia California fueron reemplazados por colonos que poblaron las tierras de los washoe alrededor de Virginia City, Nevada. Los colonos talaron árboles, construyeron caminos, levantaron cercas y establecieron ranchos. Para adaptarse a la nueva economía monetaria, los washoe abandonaron su vida nómada y empezaron a trabajar a cambio de salarios.

Pese a todas las convulsiones que ocasionó, la economía monetaria significó un nuevo mercado para la refinada cestería de los washoe. Antes, la cestería tradicional de los washoe estaba dedicada a cestas para cazadores-recolectores; se usaban como trampas para pescar y cunas para bebés. Pero en 1895, Abe Cohn, un mercader de Carson City, Nevada, contrató a una joven de los washoe sureños para producir cestas destinadas, exclusivamente, a compradores ajenos a la comunidad washoe.

Louisa Keyser también era conocida por su nombre washoe, *Dat So La Lee*. Durante su relación laboral con Cohn, que duró treinta años, Keyser produjo numerosas cestas, entre las cuales se destacan las *degikup* de los washoe (cestas ceremoniales). Introdujo diseños nuevos y experimentó con diferentes formas y tamaños para atraer compradores. La cesta que se muestra aquí es una *degikup* de dos colores hecha por Keyser, entre 1904 y 1905. Se confeccionó enrollando largas varas de sauce y usando tiras de sauce más finas para coser las hileras con miles de puntadas diminutas. Keyser entretrejió varas de ciclamor (de color marrón rojizo) y helecho águila (marrón o negro) en diseños de tramas escalonadas. La cesta tiene la forma de una esfera levemente aplanada, y las fuerzas visuales opuestas crean una tensión llena de vigor. Debido a las hileras de varas, pareciera que la forma se hinchara hacia afuera, pero el diseño oscuro contiene la expansión al enfatizar la verticalidad con líneas ondulantes que parecieran buscar la abertura en la parte superior.

El éxito comercial animó a otros cesteros washoe a seguir los pasos de Keyser. Aunque la demanda de cestas washoe declinó después de 1935, Keyser contribuyó a un cambio en la percepción de la cestería de la región entre la población no indígena, que lejos de considerarlas objetos utilitarios, las apreciaron como obras de arte.

CAESAR JOHNSON (1872–1960), *Cesta gullah aventadora de arroz*, c. 1960

En la costa de Carolina del Sur, una importante tradición de cestería llegó de África occidental hace más de doscientos años, en los barcos que transportaban esclavos desde el otro lado del Atlántico. Los descendientes de esos esclavos aún viven en el cordón largo y angosto de islas que se extiende a lo largo de las costas de Georgia y Carolina del Sur. Gullah es el nombre de su cultura y de su idioma criollo, que es muy parecido a la lengua krio de Sierra Leona.



I-A.4 Louisa Keyser (*Dat So La Lee*, washoe, c.1850–1925), *Luces de faro (Beacon Lights)*, 1904–1905. Saucé, ciclamor y raíz de helecho, altura 11 1/4 pulgadas, diámetro 16 pulgadas. (28.58 x 40.64 x cm.), T751. Thaw Collection, Fenimore Art Museum, Cooperstown, N.Y. Fotografía de Richard Walker.



I-A.6 Atribuida a **Caesar Johnson (1872–1960)**, cesta gullah aventadora de arroz, c. 1960. Junco, altura 21/2 pulgadas, diámetro 171/2 pulgadas (6.35 x 44.45 cm.). Gentileza de South Carolina State Museum, Columbia, S.C. Fotografía de Susan Dugan.

Durante los siglos XVIII y XIX, en las Islas Sea, o Gullah, los propietarios de plantaciones de arroz pagaban más por esclavos de las zonas arroceras de África occidental, pues estos sabían cómo manejar el cultivo. Las condiciones pantanosas del terreno eran ideales para el cultivo de arroz pero también permitieron el aislamiento que creó y luego preservó la cultura gullah.

Después de la Guerra Civil, muchos gullahs compraron las tierras que antes habían trabajado para otros. Mantuvieron su distancia del continente y siguieron confeccionando bellas cestas. La cesta plana en la ilustración es una suerte de bandeja que servía para aventar arroz; se atribuye al artesano gullah Caesar Johnson.

Estas bandejas se usaban para separar la barcía (cáscara externa y seca) del grano de arroz, después de que este se aplastaba en un mortero. La barcía es más ligera que el grano y, al sacudirlos juntos, la barcía se dispersa en el aire. La cesta aventadora y otros tipos de cestas se tejen con junco (un pasto de pantano) y palma enana o roble blanco, ambos de la flora local. La estructura de la cesta es su única decoración: las hileras dispuestas en forma de espiral parecen avanzar y retroceder —el centro se expande y luego retrocede—, mientras que las variaciones de color y las pequeñas puntadas en diagonal dan la sensación de que el disco gira.

CARL TOOLAK (c. 1885– c. 1945), cesta de barbas de ballena, 1940

Aunque las mujeres de la costa norte de Alaska practicaban una antigua tradición de cestería con corteza de abedul, al despuntar el siglo XX, los artesanos hombres desarrollaron una forma de cesta nueva e inusual. Un ballenero extranjero, Charles Brower, encargó una cesta a un hombre de la región. Fue un pedido extraño porque Brower quería que se tejiera la cesta con barbas de ballena, es decir, las láminas rígidas y córneas que filtran el plancton en el hocico de las ballenas.

Los inupiat habían sido cazadores de ballenas durante siglos. Las ballenas los abastecían de comida, combustible y materiales para la construcción, y los inupiat no desperdiciaban

nada, incluyendo las barbas de ballena, un material que trabajaban desde tiempo atrás. La barba de ballena es flexible y resistente, lo cual la hacía ideal para tirantes de trineo, arcos, soga y una vez trizada servía incluso para redes de pesca. Durante la era de la pesca comercial de ballenas (1858-1914), los occidentales utilizaban las barbas de ballena para látigos, armazones de paraguas y sostenes para los corsés femeninos. Cuando el petróleo y el plástico reemplazaron estos productos de la ballena, la caza comercial desapareció, y con esta, los empleos de los trabajadores inupiat.

Brower continuó encargando cestas de ballena para dar como regalo a sus amigos. De manera paulatina, la demanda aumentó y nació una nueva tradición.

Carl Toolak fue uno de los primeros tejedores de cestas de ballena. Esta cesta, realizada hacia 1940, muestra el estilo de su autor. Como la barba de ballena es demasiado rígida para formar los pequeños cordones que empiezan la cesta en el centro, Toolak utilizó una base de marfil. Cosió la primera hilera de barba de ballena a unas perforaciones hechas en el perímetro de la base, y remató la tapa con una perilla.

El color natural de la barba de ballena abarca una gama que va del marrón claro al negro. Toolak amplió su gama de colores al agregar a su tejido una decoración de plumas blancas de pájaro. El cuerpo de la cesta es brillante y está matizado con un diseño de puntadas blancas en grupos de dos y tres. El diseño se alinea con el de la tapa abombada, donde los tríos de puntadas blancas se alargan hasta convertirse en trazos que convergen hacia el simpático centro de la obra: una foca labrada en marfil que da la impresión de asomar la cabeza por encima del agua helada.



I-A.5 Carl Toolak (c. 1885–c. 1945, Inupiat, Point Barrow, Alaska), cesta de barbas de ballena, 1940. Barbas de ballena y marfil, altura 31/2 pulgadas, diámetro 31/3 pulgadas (9.0 x 8.5 cm.). Número de catálogo I.2E1 180. Cortesía del Burke Museum of Natural History and Culture, Seattle, Wash.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Antes de empezar las actividades que aparecen a continuación pida a los estudiantes que observen durante unos momentos cada uno de los objetos de este cartel.

DESCRIBIR Y ANALIZAR P | S | P

¿En qué se parecen estos objetos? *Todos sirven como recipientes; todos están hechos con materiales naturales; todos tienen forma circular, todos menos uno están decorados; todos menos uno fueron hechos por indígenas de América del Norte.*

P | S | P

Si pudieras tocar cada uno de estos objetos ¿qué sentirías? *Las vasijas de arcilla son lisas, tal vez frías al tacto. La vasija de María Martínez puede ser algo áspera en la zona del diseño. Las cestas son ásperas o nudosas. La cesta de barbas de ballena tiene una estatuilla lisa en la parte superior.*

P | S | P

¿Cuáles materiales de su medio ambiente usaron los artistas y artesanos para crear estos recipientes funcionales? *Para las vasijas del sudoeste, hechas por los anasazi, sikyatki y María Martínez se usó arcilla. Toolak usó materiales animales: barbas de ballena y marfil. Keyser usó materiales vegetales: sauce, ciclamor y raíz de helecho; mientras que Johnson usó junco para su cesta.*

P | S | P

¿Por qué los washoe preferían hacer y usar cestas en lugar de recipientes de cerámica? *Los washoe se mudaban de lugar con frecuencia y las cestas eran más livianas y fáciles de transportar.*

P | S | P

La vasija de María Martínez, las vasijas de los anasazi y el cuenco sikyatki fueron hechos en el sudoeste de los Estados Unidos por los anasazi o sus descendientes de la etnia de los pueblo. ¿Qué rasgos tienen en común? ¿En qué se diferencian las vasijas antiguas de la cerámica de los indígenas pueblo? *Todas las vasijas se hicieron con cordones enrollados de arcilla. Presentan decoraciones geométricas, pero el diseño de las dos piezas más recientes también incluye formas tomadas de la naturaleza. Las vasijas anasazi tienen un engobe blanco sobre la arcilla, pero las más recientes son de arcilla desnuda.*

P | S | P

¿Qué inspiró a María Martínez y Julián Martínez a crear cerámicas en negro sobre negro? *El descubrimiento de cerámicas antiguas los inspiró.*

P | S | P

Pida a los estudiantes que elaboren una tabla para comparar las cestas de Louisa Keyser y Carl Toolak. Prepare tres columnas. En el encabezado de la primera columna escriba "Características para comparar". En el encabezado de la segunda escriba "Carl Toolak" y en el de la tercera, "Louisa Keyser". Pida a los estudiantes que enumeren los rasgos generales que comparten las cestas y que los escriban en la primera columna. En las columnas de los artistas, pida a los estudiantes que comparen y contrasten cómo Toolak y Keyser trataron los distintos rasgos generales.

RASGOS A COMPARAR	Carl Toolak	Louisa Keyser
Tonalidad del fondo y color	oscuro; negro, marrón	claro; color paja
Color del diseño	blanco	marrón rojizo
Tapa/cubierta	cerrada con tapa	abierta sin tapa
Forma	casi recta y vertical (como un cilindro)	redonda o abombada
Materiales	barbas de ballena y marfil (material animal rígido)	vanillas de sauce (material vegetal flexible)

INTERPRETAR S | P

Pregunte a los estudiantes cómo el turismo estadounidense en el sudoeste influyó en la alfarería de los indígenas estadounidenses. *Como los turistas querían comprar sus cerámicas, los artistas empezaron a producir más y renovaron el antiguo oficio.*

S | P

A comienzos del siglo XX ¿qué era lo que los turistas apreciaban de la alfarería del sudoeste? *Apreciaban el diseño, la artesanía hecha a mano y la belleza natural de los materiales.*

S | P

¿Por qué los coleccionistas preferían piezas de cerámica que estuvieran firmadas por el artista? *La firma del artista muestra quién hizo la pieza y que es una obra de arte auténtica creada por ese artista. Una vasija hecha por un artista conocido suele ser más valiosa que la de un artista anónimo.*

CONEXIONES

Conexiones históricas: Legado y culturas de los asentamientos indígenas más importantes: Inupiat y otros pueblos nativos de Alaska, los moradores de los acantilados y los indígenas pueblo; la esclavitud y el comercio de esclavos

Geografía: industrias caseras; avances tecnológicos en agricultura; economías nómadas, de cazadores-recolectores y agrícolas

Economía: industrias caseras; avances tecnológicos en agricultura; economías nómadas, de cazadores-recolectores y agrícolas

Conexiones literarias y fuentes

primarias: *La vasija que hizo Juan (The Pot that Juan Built)*, Nancy Andrews-Goebel (primaria); *Moby Dick*, Herman Melville (preparatoria); *El llamado de la selva (Call of the Wild)*, Colmillo blanco (*White Fang*),

Jack London (primaria, secundaria); *La cabaña del tío Tom (Uncle Tom's Cabin)*, Harriet Beecher Stowe (secundaria, preparatoria); poesía de Phyllis Wheatley (preparatoria)

Música: Música de los indígenas estadounidenses, espirituales de los esclavos

Misión de Nuestra Señora de la Concepción, 1755

La reconstrucción en acuarela que se muestra abajo (I-B.1), realizada durante la década de 1930, es apenas un esbozo del esplendor que la Misión de la Concepción ofrecía hace 250 años. La misión, cuyas paredes son ahora de piedra desnuda, estuvo alguna vez revestida de yeso blanco y pintada con diseños en rojo, azul, amarillo y negro. Con su brillante cúpula recortada contra el cielo del sudoeste, se levantaba imponente en la llanura que la rodea.

Edificada en San Antonio en 1755, la misión católica se había fundado casi cuarenta años antes en la frontera entre Texas y Louisiana como una de las seis misiones españolas que servían de barrera a la expansión francesa desde el este. Los misioneros dominicos, jesuitas y franciscanos, que buscaban tesoro espiritual bajo la forma de conversos al cristianismo, llegaban siguiendo los pasos de los españoles, quienes buscaban oro y se servían de numerosos aliados nativos para

explorar y reivindicar regiones cada vez mayores en América. Los objetivos de la Iglesia y los de la Corona española convergían. Como no había suficientes españoles para colonizar una región tan vasta, el plan era entregar las tierras a los nuevos conversos, con el fin de que desarrollaran las misiones para convertirlas en aldeas en las que vivirían como ciudadanos españoles.

Los nativos se acercaban a las misiones por distintos motivos: algunos iban forzados; otros buscaban refugio de sus enemigos; y otros más respondían al mensaje misionero. Es posible que las tribus nómadas encontraran que la seguridad de la vida en la misión, con su abastecimiento estable de alimento, les permitía una existencia menos difícil y precaria. Esta vida era menos atractiva para las comunidades de agricultores sedentarios, como los hopi, que vivían relativamente a salvo en los altiplanos. (En 1680, décadas después de la conquista española de Nuevo México, unas tribus pueblo, encabezadas por el chamán tewa Popé, expulsaron a los españoles y destruyeron muchas de las misiones).

La Misión de la Concepción albergaba a numerosas tribus nómadas de características propias, conocidas de manera colectiva como coahuiltecas. Administrada por la orden franciscana, la misión se organizaba como una aldea pequeña y contaba con bodegas, un taller y la iglesia en el centro. Los frailes vivían en celdas en el convento al lado de la iglesia; y los indígenas, en habitaciones construidas a lo largo de la pared que marcaba el perímetro interno del complejo. Más allá había huertos, campos de cultivo y ranchos para pastorear ganado.

El diseño de la iglesia siguió el ornamentado estilo barroco español del siglo XVII; se construyó con adobe e hileras de ladrillos revestidas de piedra por dentro y por fuera, y cubiertas con mampostería. Las tradiciones católicas definieron la planta del edificio, que en vista aérea tiene forma de cruz. Un largo corredor central (nave) conduce desde la entrada por el lado sudoeste hacia el altar ubicado en el extremo noreste y lo atraviesa un segundo corredor transversal (transepto). El lugar adonde convergen, llamado crucero, está coronado por una bóveda que permite entrar la luz.

Tanto el interior como el exterior de la iglesia estaban adornados con frescos (pinturas sobre yeso), estatuas y tallas en relieve. En el exterior, las molduras (bordes) con diseños geométricos y florales realizaban la arquitectura del edificio, rodeando las ventanas y simulando columnas que flanqueaban los vanos del campanario. Las partes de pared plana de las torres tenían un diseño que imitaba un mosaico español, con una cruz floral rodeada de un círculo en cada cuadro.

En la misión aún se descubren fragmentos de los frescos que alguna vez dieron vida al interior con color e imágenes religiosas. El más llamativo es un sol con rayos pintados en el cielorraso de la biblioteca. Aunque en el arte cristiano, el sol es un símbolo frecuente para representar a Dios, sorprende un poco ver aquí un rostro con bigotes (quizá el de un mestizo, es decir, descendiente de españoles e indígenas) que pareciera mirar atentamente al observador.



I-B.2 Convento e iglesia al atardecer. San Antonio Missions National Historical Park. © George H. H. Huey.



I-B.3 Detalle. “El ojo de Dios”, decoración en el cielorraso de la biblioteca. San Antonio Missions National Historical Park. © George H. H. Huey.



I-B.1 Misión de Nuestra Señora de la Concepción de Acuña, San Antonio, Texas, 1755. Ernst F. Schuchard (1893–1972). *Misión de la Concepción*, detalles de los frescos de la fachada, 1932. Acuarela sobre papel, 17 1/2 x 17 pulgadas. (45 x 44 cm.) con el marco. Daughters of the Republic of Texas Library. Documentos de Ernst F. Schuchard, donación de la señora Schuchard y sus hijas en memoria de Ernst F. Schuchard.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Permita que los estudiantes observen atentamente estas ilustraciones, recordándoles brevemente que las imágenes detalladas muestran el aspecto del edificio tal como era antes.

DESCRIBIR Y ANALIZAR

P | S

Pida a los estudiantes que localicen los faroles y las cruces que están en lo alto de las torres y la cúpula. Busquen pequeñas variaciones en la simetría de este edificio.

En la esquina derecha hay un contrafuerte, la pared de la misión se extiende hacia la derecha, y hay leves variaciones en el tamaño de las ventanas a cada lado del edificio

P | S

Pregunte a los estudiantes cuál era la función original de las dos torres en el frente de la iglesia.

Eran campanarios, usados para convocar a la comunidad.

P | S | P

Anime a los estudiantes a comparar la fachada de la Misión de la Concepción en 1755 con su estado actual.

Originalmente tenía un revestimiento de yeso con diseños en rojo, azul, amarillo y negro. Ahora es piedra desnuda.

¿Por qué ya no es blanca con diseños pintados?

La acción de los elementos desgastó el yeso y los diseños.

P | S | S

Pregunte a los estudiantes por qué los españoles construyeron misiones en Texas.

Construyeron misiones para evitar que los franceses expandieran sus colonias hacia Texas y para convertir a los indígenas en América del Norte al cristianismo

INTERPRETAR

P | S | P

¿Cuál era la función de este edificio?

Se usaba como lugar de culto.

Además de la función religiosa ¿qué otras funciones importantes cumplían las misiones?

Cultivaban alimentos, capacitaban obreros y artesanos indígenas, y manufacturaban productos como monturas de cuero y telas

P | S | P

¿Por qué vivían en las misiones los indígenas norteamericanos?

Algunos iban por la fuerza, otros se convertían al cristianismo y querían estar cerca de la iglesia, y otros buscaban refugiarse de sus enemigos.

¿Cuáles edificios solían formar parte de las misiones españolas?

La iglesia, el granero, los talleres, los cuarteles y las viviendas para frailes e indígenas formaban parte de la misión.

P | S | P

Pregunte a los estudiantes qué representa el detalle del sol.

Quizá represente el rostro de Dios.

¿Qué llama la atención en esta representación de Dios?

El rostro tiene bigote, como el de un hombre descendiente de españoles e indígenas.

S | P

Pregunte a los estudiantes por qué los españoles y los indígenas construyeron en América iglesias al estilo europeo.

Los españoles querían tener iglesias como las de España.

Muestre a los estudiantes ejemplos de fachadas de iglesias barrocas del siglo XVII (la fachada del Obradoiro de la famosa catedral de peregrinación de Santiago de Compostela es un ejemplo excelente. Se pueden conseguir imágenes por Internet).

Discutan por qué la Misión de la Concepción es mucho más sencilla que muchas de estas iglesias ornamentadas.

Esta iglesia en la frontera se construyó con materiales y artesanos locales. Aunque algunos artistas españoles trabajaron en la misión, la mayoría de los constructores eran indígenas que aprendieron técnicas de construcción europeas de los españoles.

S | P

¿De qué modo el diseño de esta iglesia representa las creencias cristianas?

Tiene muchas cruces que simbolizan el sufrimiento y muerte de Cristo. En todo el diseño hay referencias al número tres del Dios uno y trino: Padre, Hijo y Espíritu Santo.

P

Encuentren elementos que sugieran el número tres.

El triángulo sobre la puerta, los tres vanos por encima de la puerta, y la fachada, que tiene tres partes principales: el centro y los dos campanarios.

CONEXIONES

Conexiones históricas: Asentamientos coloniales europeos en América del Norte; misiones españolas; la Revuelta de los Indígenas Pueblo; historia de Texas; la guerra entre México y EE. UU.

Figuras históricas: Francisco Vázquez de Coronado; Popé; Andrew Jackson; James K. Polk; Zachary Taylor

Artes: arquitectura española (amalgama de influencias moriscas, románicas, góticas y renacentistas) modificada para adaptarse a las necesidades de la frontera; frescos; murales

Paul Revere, 1768

Cuando Paul Revere realizó su legendaria cabalgata nocturna para alertar a los patriotas de la llegada de los británicos, John Singleton Copley ya había emigrado a Londres. Copley pintó este retrato de Paul Revere varios años antes de la cabalgata, cuando Revere era un conocido orfebre al frente de un floreciente negocio en Boston, pero aún no era conocido como héroe estadounidense. Si bien Paul Revere ya participaba activamente en la política revolucionaria, Copley evitó, prudentemente, toda controversia al pintar su retrato. En retrospectiva, podemos apreciar que el retrato capta las cualidades que permitieron a Revere desempeñar un papel instrumental en la historia colonial: fortaleza física, certeza moral, inteligencia y dedicación inequívoca a una causa.

En las colonias de Norteamérica, la pintura de retratos era considerada más como un oficio práctico que como un arte, y el éxito de un retrato se medía, sobre todo, por su parecido con el retratado. Como John Singleton Copley tenía un talento extraordinario para plasmar los rasgos físicos de sus modelos, se convirtió en el primer artista en las colonias de Norteamérica.



2-A John Singleton Copley (1738-1815), *Paul Revere*, 1768. Óleo sobre lienzo, 35 1/8 x 28 1/2 pulgadas (89.22 x 72.39 cm). Museo de Bellas Artes, Boston, donación de Joseph W. Revere, William B. Revere, y Edward H. R. Revere, 30.781. Fotografía © 2008 Museum of Fine Arts, Boston.

Los retratos de Copley perduran como obras de arte porque trascienden lo estrictamente documental para revelar indicios de la personalidad del retratado, su profesión y su posición social.

La mayoría de los ciudadanos de las colonias que retrataba Copley eran clérigos, comerciantes y sus esposas –la aristocracia de los primeros tiempos del país– pero *Paul Revere* es el retrato de un artesano que, como el mismo Copley, se enorgullecía del trabajo manual. El retrato capta un momento crítico en el trabajo del orfebre: Revere aparece disponiéndose a grabar la superficie brillante de una tetera (presumiblemente hecha por él mismo) con las herramientas que descansan sobre la mesa. Sin embargo, ¿es posible que un artesano manual usara una camisa blanca impecable o un chaleco de lana con botones de oro (pese a la informalidad de dejarlos abiertos)? Y, ¿acaso esta mesa tan lustrosa y sin marcas era un banco de trabajo? Con excepción de las herramientas de grabado, el entorno carece de la acumulación de objetos típica de un taller activo, lo cual nos indica que las herramientas funcionan para indicar la profesión de Revere.

Además de dar un aire de autoridad al artesano en mangas de camisa, la fina mesa de caoba que separa a Revere del observador cumple un propósito importante en la composición. Forma la base de una pirámide cuyo ápice es la cabeza del retratado, iluminada por una luz brillante. Al dar relevancia a la mente que dirige y controla el trabajo manual, la composición triangular enfoca la atención en la inteligencia rigurosa de la mirada. Revere se sostiene la barbilla con la mano en un gesto pensativo. En conjunción con este gesto, la otra mano sostiene la tetera de bella factura. Entonces, aunque las herramientas estén presentes, la composición deja en claro que la maestría del trabajo proviene del juicio de la mente y el discernimiento de la mirada. La mano de Revere se refleja –literal y simbólicamente– en el logro del producto terminado. Este retrato, una visión idealizada del trabajo coherente con los ideales democráticos del Nuevo Mundo, no sólo registra la imponente presencia física de Revere, sino que también sugiere la dignidad y el valor del trabajo del artesano.

La familia de Revere mantuvo el retrato en un ático hasta fines del siglo XIX, cuando el famoso poema de Henry Wadsworth Longfellow "La cabalgata de Paul Revere" ("Paul Revere's Ride") por fin reavivó el interés en la historia del patriota. En 1930, los descendientes de Revere donaron el retrato de su famoso ancestro realizado por Copley, al Museo de Bellas Artes de Boston.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Permita que los estudiantes observen con cuidado la figura de este retrato, su entorno y lo que el personaje está haciendo.

DESCRIBIR Y ANALIZAR P | S | P

¿Qué sostiene Paul Revere en el retrato?
Sostiene una tetera en la mano izquierda y apoya la barbilla sobre la mano derecha.

P | S | P

Halla las tres herramientas de grabado que están sobre la mesa. ¿Por qué crees que Copley incluyó estas herramientas y la tetera en su retrato?

Porque sugieren que Revere era orfebre.

S | P

¿Qué hizo Copley para atraer la atención hacia el rostro de Revere?

Ubicó a Revere contra un fondo liso y oscuro para contrastarlo con el color claro del rostro y la camisa.

La mano que sostiene la barbilla también dirige la atención al rostro.

¿Qué parte del rostro realizó Copley?

La parte más importante es el ojo del lado izquierdo del cuadro (el ojo derecho de Revere).

¿Cómo logró esto?

Lo logró orientando la figura de Revere levemente hacia el observador e iluminando con luz brillante esa parte del rostro.

S | P

¿Por qué dio relevancia al ojo?

Los estudiantes pueden especular. Quizá Copley dio relevancia al ojo para captar la atención del observador y atraerlo al retrato, o quizá para recordar al observador que el ojo es un componente importante de la destreza de un artista y una señal de talento (por eso decimos que alguien tiene "buen ojo" para algo).

INTERPRETAR P | S | P

Sabemos que algunos artistas (como Leonardo da Vinci) eran zurdos. Pida a los estudiantes que busquen en el retrato pistas que indiquen si Paul Revere trabajaba con la mano derecha o con la mano izquierda.

Si era zurdo ¿por qué las herramientas están a su derecha?

Porque no está trabajando.

Si era diestro ¿por qué sostiene la tetera con la mano izquierda?

Porque apoya la tetera en la almohadilla de cuero para grabarla.

S | P

¿Qué sugiere Copley acerca de la personalidad de Revere al retratarlo con la barbilla apoyada sobre una mano?

Esta pose suele indicar un carácter reflexivo.

S | P

¿Qué nos indica de Paul Revere como artista la combinación de estas tres cosas: la tetera que él hizo y que sostiene en un lugar prominente del retrato, el gesto pensativo de la mano bajo la barbilla y el énfasis en el ojo derecho?

Su trabajo es una combinación de habilidad manual, pensamiento y visión artística.

P

Paul Revere era un artesano que trabajaba en un taller muy activo. ¿Cómo idealizó Copley el entorno de este retrato?

Si este fuera verdaderamente el banco de trabajo del artista, tal vez habría herramientas y trocitos de metal desparramados por toda la superficie.

CONEXIONES

Conexiones históricas: Hijos de la Libertad; Motín del Té de Boston; la famosa cabalgata de Paul Revere y las subsiguientes batallas de Lexington y Concord (Revolución Norteamericana)

Figuras históricas: Paul Revere; el Rey Jorge III; Patrick Henry; John Adams; Samuel Adams; Crispus Attucks

Civismo: Whigs y Tories

Geografía: la bahía de Massachusetts; el río Charles; los pantanos costeros

Conexiones literarias y fuentes

primarias: *El sentido común* (Common Sense), de Thomas Paine (preparatoria); *Rip Van Winkle* y *La leyenda de Sleepy Hollow*

(The Legend of Sleepy Hollow), de Washington Irving (primaria); "La marcha de Paul Revere" ("Paul Revere's Ride"), de Henry Wadsworth Longfellow (primaria)

Artes: retratos; arte colonial de Norteamérica

Platería de los siglos XVIII, XIX y XX

Durante el siglo XVII, el té importado de Asia cambió los hábitos de bebida en Europa y, al poco tiempo, también en las colonias. La caféína que había en el té era estimulante, pero no tenía los efectos negativos de las cervezas más o menos fermentadas que los europeos y los colonos solían beber (aun en el desayuno), y como el agua se purifica al hervirla, era más sano que el agua común.

El té era caro tanto para los europeos como para los colonos, y tomar té era un acontecimiento social. Se desarrolló un ritual en torno al consumo de té y se diseñaron utensilios especiales para servirlo. Los ricos usaban teteras de plata. El metal conservaba el calor y se podía moldear para hacer recipientes de una belleza sutil y refinada. La superficie lisa era ideal para grabar diseños que indicaran a quién pertenecía la tetera o diseños conmemorativos.

Al moverlas, las teteras brillaban. Cuando no estaban en uso, se exhibían para reflejar la luz en los oscuros rincones de los interiores coloniales. Las teteras no eran sólo un símbolo de la condición social y la prosperidad de su propietario; también tenían un valor monetario y eran una manera de mantener una reserva que podía fundirse para usar como dinero.

Boston era uno de los principales centros coloniales de artesanía en plata, y Paul Revere fue uno de los orfebres más importantes de la ciudad antes y después de la Revolución. La tetera de ángulos pronunciados que se muestra aquí, hecha por Revere en 1796, tiene un estilo radicalmente diferente al de la pieza prerrevolucionaria de líneas curvas que sostiene en el retrato pintado por Copley en 1768 (ver 2-A).

Después de la Revolución, muchos arquitectos estadounidenses cultivaron el estilo neoclásico para honrar los fundamentos políticos de la nueva nación, basada en los ideales de la antigüedad grecorromana. Algunos ejemplos son el Capitolio de Virginia, de Thomas Jefferson; la Casa del Estado de Massachusetts, de Charles Bulfinch; y los dibujos de Benjamin Latrobe para el Capitolio Nacional. La tetera de Paul Revere es de estilo federalista, una versión del neoclásico que se desarrolló en Nueva Inglaterra.

Vista de costado, la tetera de Revere pareciera una sección de una columna estriada clásica, pero vista desde arriba es ovalada y parece mucho más liviana. Su base oval tiene la ventaja de permitir que la mayor parte de la superficie sea visible de costado cuando se exhibe la tetera en un estante angosto. El grabado de guirnalda, delicado como

2-B.1 Paul Revere Jr. (1734–1818), tetera, 1796. Plata, medidas totales 6 $\frac{1}{8}$ x 11 $\frac{1}{8}$ pulgadas, 668.7 gramos (15.4 x 29.5 cm., 21.499 onzas troy); base 5 $\frac{1}{8}$ x 3 $\frac{3}{8}$ pulgadas (14.4 x 9.5 cm.). The Metropolitan Museum of Art, Legado de Alphonso T. Clearwater, 1933 (33.120.543). Imagen © 1986 The Metropolitan Museum of Art.





2-B.2 Thomas William Brown (Wilmington, Carolina del Norte), juego de té. Plata, c. 1840–1850. © North Carolina Museum of History. Cortesía del North Carolina Museum of History, Raleigh, C. N.

un hilo de encaje, se extiende en líneas ondulantes en la parte superior e inferior de la tetera. La ligereza de este diseño agrega gracia a la tetera sin restarle fuerza.

Revere era un empresario enérgico que comprendía las ventajas de la diversificación. El mercado para sus objetos de plata no estaba limitado a los ricos, y ganaba tanto por hacer muchos trabajos pequeños para gente de menos recursos como por las piezas más caras que hacía para la elite. Forjó campanas y cañones de bronce y estableció la industria del cobre en el país, al crear una máquina para hacer planchas de cobre. También proveyó encofrado de cobre para los cascos de los barcos, y pernos y clavos de cobre para el *USS Constitution*.

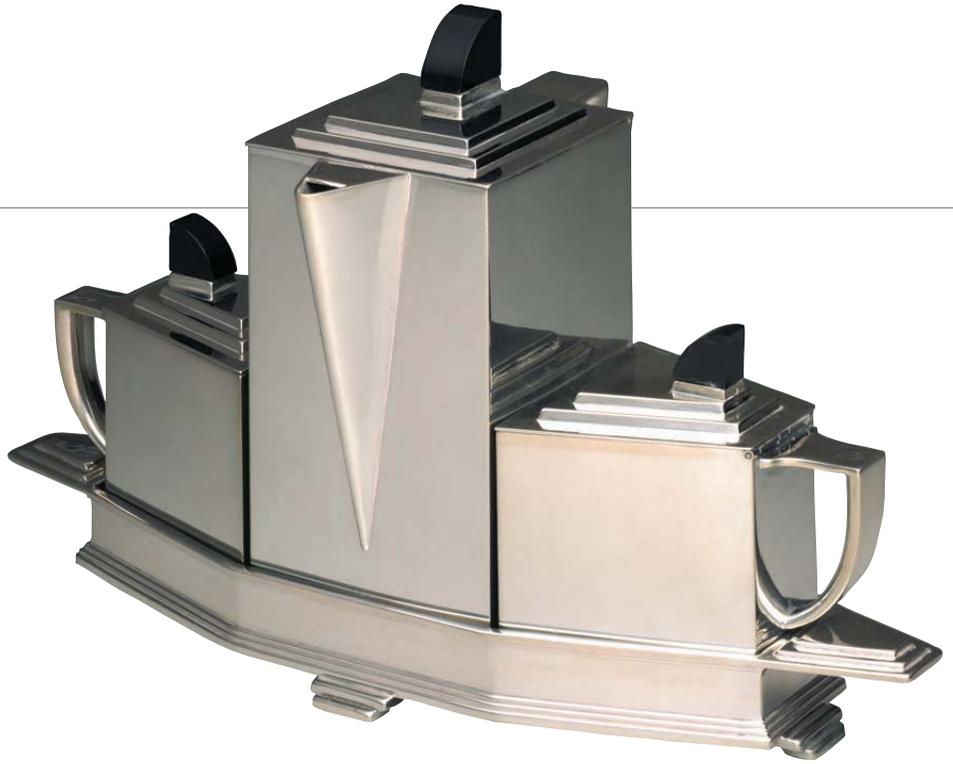
La plata era aún el metal preferido, cuando Thomas William Brown diseñó este servicio de té alrededor de 1840 o 1850 para Edward Kidder, un importante hombre de negocios de Wilmington, Carolina del Norte, donde también residía Brown.

Las piezas continuaban haciéndose a mano con métodos muy parecidos a los usados por Paul Revere medio siglo antes. Cada recipiente comenzaba con un trozo de plata que se martillaba o se pasaba por una batidora para formar una plancha de metal. Para darle forma tridimensional, se golpeaba con un martillo de platero que la plegaba poco

a poco. La tetera de Revere, hecha en 1796, tenía una junta soldada y remachada en el lado del asa, pero se podía martillar un cuenco a partir de una plancha de plata sin necesidad de soldaduras. Algunas partes, como las perillas y las patas (agregados a la tetera para que las superficies de madera no se dañaran con el calor) solían forjarse por separado como piezas sólidas que después se soldaban a la tetera.

Una vez alisada y lustrada, la tetera estaba lista para el grabado. La tetera se llenaba con brea para sostener el metal y evitar que se abollara cuando el orfebre presionaba con el cincel contra la superficie. El trabajo requería buen pulso y una superficie estable, por lo cual se apoyaba la tetera contra una almohadilla de cuero rellena de arena (ver la almohadilla de cuero del retrato de Paul Revere, pintado por Copley, 2-A).

En contraste con las formas compactas de Revere, las teteras de Brown son altas y señoriales. Su juego de té incluye una azucarera con tapa, una jarra para crema y un tazón destinado a recibir los desechos de borra o las hojas de té sin usar al preparar una tetera nueva. El dueño de este juego de té tenía varios negocios y participó en juntas directivas de bancos, servicios comunitarios y organizaciones de caridad, por lo cual es posible que recibiera en su casa con frecuencia. El



2-B.3 Gene Theobald (activo en las décadas de 1920 y 1930), Tetera “*Diamant*” 1928. Wilcox Silver Plate Company, estadounidense (activa de 1867 a 1961), filial de International Silver Company, estadounidense, fundada en 1898. Metal plateado y plástico, medidas totales 7½ x 6 x 3¾ pulgadas (19.05 x 16.828 x 9.208 cm.). Hallado en Meriden, Connecticut. Dallas Museum of Art, Dallas, Tex., The Jewel Stern American Silver Collection, donación de Jewel Stern.

juego de té estaba diseñado para servir la infusión con gracia y facilidad. Las tapas están unidas a las piezas, para evitar que descansaran en un lugar donde pudieran dejar marca; y la boca del tazón para desechos es ancha para impedir que se salpicara la mesa. Como el calor de la tetera podía transmitirse al asa, a veces esta era de madera, como en el caso de la tetera de Revere. En el juego de Brown, las asas siguen un contorno delicado que se arquea alejándose de la tetera; se adornan con incrustaciones de marfil precioso.

El descubrimiento de minas de plata en el Oeste, empezando con el filón de Comstock en Nevada en 1859, y el desarrollo de nuevas tecnologías como la galvanoplastia (aplicación de un baño de plata a un metal de base más barato) hicieron que los objetos de plata fuesen más accesibles. Durante el auge económico después de la Guerra Civil, aumentó el gusto por la plata. Casi todos los hogares de buenos recursos aspiraban servir una buena mesa, y los hogares de la elite deseaban un número siempre en aumento de utensilios y recipientes de plata para usos especializados.

La producción de plata pasó de ser un negocio de talleres pequeños donde unos cuantos artesanos hacían casi todo a mano, a ser una industria de gran escala con fabricación a máquina. Las grandes compañías de plateros como Gorham, Reed & Barton y Tiffany se fundaron durante el siglo XIX, y la industria de la platería de Estados Unidos se convirtió en la mayor del mundo. Durante una exposición realizada en París en 1925, se exhibió un estilo novedoso que celebraba la elegancia y refinamiento de la era moderna, luego conocido como art déco.

El estilo art déco favorecía la estilizada eficiencia de la máquina moderna (ver 15-B para otro ejemplo del estilo art déco).

El diseñador Gene Theobald y la estilista de productos Virginia Hamill desarrollaron un tipo de servicio de té llamado *dinette* (o juego de té para niñas), cuyos componentes encajan uno con otro en la bandeja. El juego podía moverse fácilmente en conjunto y ocupaba menos espacio en los refinados apartamentos de los cosmopolitas para quienes estaba pensado. Gracias a su delicado tono burlón, el *Juego dinette diamant*, de Theobald presentado en 1928, más que un juego de té, parece un transatlántico que atraviesa la mesa o una versión en miniatura de las siluetas de los edificios vistas desde la ventana de un apartamento.

El diseño inventivo era más importante que el valor de la materia prima, y el juego está bañado en plata en vez de ser de plata sólida. Para las perillas se usó un nuevo material de la era de la máquina llamado baquelita, un tipo de plástico desarrollado entre 1907 y 1909. Los planos y las líneas rectas de la plata reflejan las imágenes y la luz de una manera distinta que las teteras de Revere y Brown. Las teteras más antiguas distorsionan el objeto reflejado: lo extienden sobre la superficie y acentúan las líneas curvas. Los planos del *Juego dinette diamant* reflejan las imágenes como un espejo, apareciendo por momentos sólidos y por momentos traslúcidos. El juego de reflejos de la superficie y la profundidad dan al juego de té un aspecto vívido y lustroso, algo imposible de captar en una fotografía estática.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

Anime a los estudiantes a observar con atención estas teteras y servicios de té.

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

DESCRIBIR Y ANALIZAR

P

Pida a los estudiantes que comparen la forma y la textura de las tres teteras que se muestran en este cartel. Pregunte en qué se parecen.

Son todas de metal brillante, con picos, asas y tapas con perilla.

¿Cuál tiene la forma más angular? La de Theobald.

¿Cuál tiene la forma más redondeada? La de Brown.

¿Cuál tiene formas rectas y redondeadas? La de Revere.

¿Cuál de las teteras parece más vertical? La de Brown y la de Theobald.

¿Cuál tiene un diseño grabado? La de Revere.

¿Cuál de las teteras refleja la luz como un espejo liso y plano? La de Theobald, las otras dos distorsionan las imágenes que reflejan.

¿Cuál de las teteras parece haber sido hecha con máquina? La de Theobald.

P | S | P

Pregunte a los estudiantes por qué la tetera de Revere tiene asa de madera.

La plata se calentaba al llenar la tetera con agua hirviendo. Con el asa de madera, quien servía el té no se quemaba la mano.

S | P

Pida a los estudiantes que comparen la tetera de 1796 de Revere con la tetera prerrevolucionaria que Revere sostiene en el retrato de Copley, en la ilustración 2-A.

La tetera prerrevolucionaria es mucho más redondeada que la que hizo después.

¿En qué se asemeja la tetera de Revere de 1796 a la arquitectura clásica?

El cuerpo de la tetera tiene estrías como una columna clásica.

¿Por qué los estadounidenses sentían atracción por el estilo neoclásico después de la Revolución?

Los diseños neoclásicos estaban basados en la arquitectura grecorromana, lo cual significaba que el nuevo gobierno del país estaba basado en los ideales grecorromanos.

INTERPRETAR

P | S

Prepare un té caliente y sírvalo a los alumnos. Como tal vez usará té en saquitos y vasos desechables, explique a los estudiantes las diferencias entre esta experiencia y la del siglo XVIII, en la que se colocaban las hojas de té cuidadosamente en teteras de plata y se servía en finas tazas de porcelana.

P | S | P

Pregunte a los alumnos por qué tomar el té era un acontecimiento social en el siglo XVII.

Como las hojas de té eran importadas y caras, se desarrolló un ritual elaborado en torno a la preparación y consumo del té.

¿Por qué era más sano beber té que beber agua? Al hervir agua para hacer el té, también se purificaba el agua.

P | S | P

Pida a los estudiantes que describan la función de cada una de las piezas del servicio de té de Brown.

De izquierda a derecha: la azucarera contenía azúcar; la tetera servía para preparar y servir el té; con la cremera se servía la crema; y el tazón para desechos servía para poner los restos de té frío, la borra, u hojas de té nuevas antes de servir más té.

P | S | P

Pregunte a los estudiantes por qué las teteras de los siglos XVIII y XIX se hacían de plata.

La plata mantenía el calor necesario para preparar el té, y las teteras de plata eran bellas.

S | P

Además de su funcionalidad y belleza, ¿por qué los estadounidenses querían tener teteras?

Eran una señal de riqueza. Además, como se podía grabar el nombre del dueño, se consideraba más seguro invertir en teteras

que en monedas de plata que alguien podía robar. De ser necesario, las teteras de plata podían fundirse para usar la plata como dinero.

S | P

Pregunte a los estudiantes qué permitió que las teteras de Theobald tuvieran un precio más accesible que las de Revere y Brown.

Se descubrió plata en Nevada y se inventó la galvanoplastia, que permitía aplicar un baño de plata a un material más barato. También, la industrialización permitió hacer las teteras en máquina en vez de ser hechas por artesanos individuales.

P | S | P

Pregunte a los estudiantes cuáles teteras les gustaría usar y por qué.

CONEXIONES

Conexiones históricas: el Motín del té de Boston; Leyes Intolerables

Figuras históricas: Paul Revere; el rey Jorge III; Patrick Henry; John Adams; Samuel Adams

Economía: comercio y mercantilismo entre la Madre Patria y las colonias; conexión entre cuestiones económicas y turbulencia política

Artes: estilo neoclásico, estilo art déco

La cabalgata nocturna de Paul Revere, 1931

En *La cabalgata nocturna de Paul Revere* (*The Midnight Ride of Paul Revere*), el pintor del Medio Oeste Grant Wood agrega un toque de magia al conocido relato estadounidense. Según señala la académica Wanda Corn, de niño, Wood se sintió cautivado por el relato del recorrido nocturno de Paul Revere desde Boston hasta Lexington (el sitio de la primera escaramuza de la Guerra Revolucionaria) para alertar a los patriotas del avance británico. Es posible que Wood haya tenido una idea confusa de los detalles precisos de este episodio histórico, o incluso que los desconociera. Como la mayoría de los estadounidenses hasta el día de hoy, Wood había aprendido la leyenda de un poema de Henry Wadsworth Longfellow publicado en 1863:

Escuchad, hijos míos, y oiréis
De la cabalgata nocturna de Paul Revere
El dieciocho de abril del setenta y cinco
Pues ya casi no quedan con vida
Hombres que recuerden ese gran día.

[Listen, my children, and you shall hear / Of the midnight ride of Paul Revere, / On the eighteenth of April in Seventy-five; / Hardly a man is now alive / Who remembers that famous day and year.] A Wood lo sedujo la idea de un héroe local que llevaba una noticia urgente y que, al dar voces de alarma, se volvió inmortal. Le gustaba imaginarse a sí mismo a cargo de una misión similar en su estado natal de Iowa, galopando de granja en granja para avisar a los vecinos de un tornado inminente “y recibiendo grandes halagos una vez pasada la tormenta, cuando todos se hubiesen salvado”. Wood nunca tuvo la oportunidad de convertirse en ese tipo de héroe, pero sí pasó a la inmortalidad con su famoso cuadro *Gótico americano* (*American Gothic*) de 1930, donde se aprecia la dignidad de una pareja rural poco agraciada en una granja cualquiera de Iowa, y que rea-

lizó sólo un año antes que *La cabalgata nocturna*. Aunque había estudiado pintura, Wood era un artista deliberadamente “primitivo” que emulaba el estilo sin pretensiones ni sujeción a escuelas de los artistas populares estadounidenses. Esta manera directa de abordar la pintura rechazaba cualquier detalle o artificio que pudiera distraer la atención del asunto principal. *La cabalgata nocturna* de Paul Revere va más allá para captar el punto de vista de un niño. La vista aérea (como desde un avión) nos permite alcanzar con la mirada una vasta porción del terreno y da a la aldea de Nueva Inglaterra la ordenada claridad de una aldea de juguete: la iglesia rural y las casas que la rodean son simples figuras geométricas, como hechas con bloques; las copas de los árboles son esferas perfectamente redondas, como las que intentaría dibujar un niño. Wood no pretende que su obra sea históricamente correcta. Por ejemplo, las ventanas de las casas son demasiado brillantes para estar iluminadas por velas. Tampoco quiere que sea científicamente correcta: la luz de la luna que ilumina la escena en primer plano es de un resplandor imposible, y proyecta sombras largas y profundas sobre el camino como si hubiera un reflector enfocado en el acontecimiento principal. El ondulante paisaje más allá de la aldea queda oculto en una penumbra sólo interrumpida por los destellos diminutos de ventanas lejanas. Para completar esta evocación de un sueño infantil, Wood pintó al fiel corcel de Revere —“que galopa intrépido y veloz”, según Longfellow— como un caballito mecedor.

Wanda Corn señala que, como la imagen evocaba un juego infantil, algunos interpretaron que Wood se burlaba de una leyenda nacional venerada, pero su intención era precisamente lo contrario. Su propósito, decía él, era salvar esas “porciones del folklore de los Estados Unidos que son demasiado buenas para perderlas”. Esta tendencia de preservación de tradiciones formaba parte de un plan mayor para forjar una identidad nacional, algo que él creía posible de lograr por medio del arte y la historia. La convicción de Wood se confirma por la longevidad de la leyenda preservada en los versos de Longfellow:

En el transcurso de la historia, hasta su fin
En las horas de tinieblas, peligro y necesidad
El pueblo despertará para oír y escuchar
Los cascos raudos de ese corcel
Y el mensaje nocturno de Paul Revere.

[Through all our history, to the last, / In the hour of darkness and peril and need, / The people will waken and listen to hear / The hurrying hoofbeats of that steed, / And the midnight message of Paul Revere.] La misión de Wood cobró mayor urgencia durante la Gran Depresión, cuando pintó *La cabalgata nocturna de Paul Revere*. La imagen de Estados Unidos como una nación joven y vibrante perdía atractivo; al mismo tiempo, el arte estadounidense abandonaba su apego tradicional a la vida cotidiana a medida que los artistas jóvenes iban trocando los temas y tradiciones regionales por estilos más cosmopolitas, en general abstractos, que surgían en París y Nueva York. Grant Wood se resistió a esta poderosa tendencia porque estaba comprometido con su sueño de un arte verdaderamente estadounidense que sirviera de vínculo entre el presente y el pasado y preservara todas las historias que conformaban el legado de Estados Unidos.



3-A Grant Wood (1892–1942), *La cabalgata nocturna de Paul Revere*, 1931. Oleo sobre masonite, 30 x 40 pulgadas (76.2 x 101.6 cm.). The Metropolitan Museum of Art, Arthur Hoppock Hearn Fund, 1950 (50.117). Fotografía © 1988 The Metropolitan Museum of Art. Art © Sucesión de Grant Wood / Licencia de VAGA, Nueva York.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Anime a los estudiantes a que miren con atención

esta pintura y observen sus muchos detalles.

DESCRIBIR Y ANALIZAR

P | S | P

Pida a cada estudiante que escriba una lista de al menos cinco objetos diferentes que ven en el cuadro. Permita que compartan sus hallazgos con sus compañeros.

P | S | P

Pida a los estudiantes que ubiquen a Paul Revere sobre el caballo. Pregunte adónde parece dirigirse y de dónde viene.

P | S | P

¿Cómo mostró el artista que Revere tenía una misión urgente?

Revere está inclinado hacia adelante en el caballo; las piernas y la cola del caballo están extendidas porque el caballo galopa.

P | S | P

Pida a los estudiantes que entrecierren los ojos para mirar el cuadro. ¿Qué ven primero? Probablemente verán la iglesia.

¿Qué hizo el artista para resaltar la iglesia? *Es grande y su brillo contrasta con la oscuridad del fondo.*

S | P

Pida a los estudiantes que describan cómo Wood los guía por la historia que narra esta pintura. Pida que sigan el camino que atraviesa la escena, comenzando con las luces distantes que aparecen arriba a la derecha.

INTERPRETAR

P | S

Pida a los estudiantes que adivinen a qué hora de la noche ocurre la escena. ¿Qué pistas nos da Wood? *El cielo oscuro, las sombras largas, los colores apagados en el fondo, las luces en las casas y la gente que lleva ropa blanca de dormir sugieren que es tarde en la noche.*

P | S

Pregunte cuál es la fuente de luz más grande de la escena. *Seguramente responderán que es la luna.*

¿Dónde está la luna en el cielo? *Está ubicada hacia la derecha.*

¿Por qué piensan esto los estudiantes? *Porque las sombras están a la izquierda de los objetos.*

P | S | P

Pregunte a los estudiantes si alguna vez han visto una luz de luna tan brillante. ¿Les parece que la del cuadro es natural?

¿Por qué sí o por qué no? ¿Qué otra luz de este cuadro parece inusual para una aldea del siglo XVIII?

Las luces de las casas son demasiado brillantes para ser luces de vela, y parecen más bien luces eléctricas, que todavía no habían sido inventadas.

P | S | P

Pida a los estudiantes que adivinen qué son algunos de los edificios. *Un ejemplo es la pequeña construcción que podría ser un retrete, ubicado frente a una escuela con una torrecilla (esto era antes de los sistemas de plomería).*

S | P

Si ya han estudiado Nueva Inglaterra, pregunte a los estudiantes por qué la escena es típica de una aldea de Nueva Inglaterra.

Hay colinas y un río cerca de la aldea. Hay una agrupación de casas con chimenea en torno a una iglesia con un campanario alto en forma de aguja.

S | P

Pregunte a los estudiantes adónde debería ubicarse el observador para ver la escena desde este ángulo.

Probablemente el observador tendría que ubicarse por encima de la aldea, quizá en lo alto de una colina o de un edificio.

Reflexionen sobre lo que Wood quiere expresar acerca de esta escena al pintarla desde este ángulo.

Sugiere que es una historia que tiene algo de fantástico. Miramos la escena como si voláramos en un sueño sobre la aldea o como si fuera una aldea de juguete.

S | P

¿Qué otra cosa hace que esta aldea no parezca del todo real sino más bien una escenografía?

Es posible que los estudiantes noten que la luz parece venir de un reflector. Quizá algunos perciban la falta de detalles; todo está simplificado o levemente estilizado para dar la imagen de un aldea perfecta; hasta la mayoría de los árboles son redondos con bordes delineados.

P

Pida a los estudiantes que expliquen por qué creen que esta pintura es o no es una manera apropiada de representar esta importante leyenda estadounidense.

CONEXIONES

Conexiones históricas:

Guerra Revolucionaria; la importancia de Boston en los tiempos coloniales y durante la Revolución

Figuras históricas: Paul Revere; el rey Jorge III; Patrick Henry; John Adams, Samuel Adams

Geografía: El actual Estados Unidos en la era colonial

Conexiones literarias y fuentes

primarias: “La cabalgata de Paul Revere” (“Paul Revere’s Ride”), Henry Wadsworth Longfellow (primaria); “La cabalgata de Tench Tilghman”

(“The Ride of Tench Tilghman”), Clinton Scollard (secundaria, preparatoria); “El himno de Concord” (The Concord Hymn), Ralph Waldo Emerson (secundaria, preparatoria)

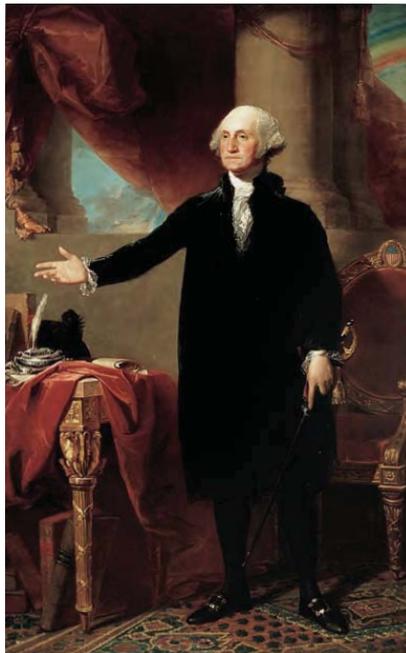
Artes: perspectiva; regionalismo

George Washington (retrato de Lansdowne), 1796

Aunque George Washington posó para los artistas más prominentes de su tiempo, los retratos que pintó Gilbert Stuart del primer presidente y héroe de la Revolución de los Estados Unidos han tenido tanta divulgación que es casi imposible que los estadounidenses concibieran a Washington de otra manera. A menos de un cuarto de siglo después de su muerte, el escritor John Neal ya proclamaba, "La única idea que hoy tenemos de George Washington está asociada al Washington de Stuart".

Stuart nació en Newport, Rhode Island. Era hijo de un inmigrante escocés que se ganaba la vida moliendo tabaco para rapé, un artículo importante en las colonias inglesas en América. Como aprendiz de un pintor autodidacta, Stuart mostró un talento innato que pronto le valió comisiones de clientes importantes. En vísperas de la Revolución, Stuart viajó a Inglaterra para aprender arte según la tradición europea. Durante sus dieciocho años en el extranjero, Stuart se hizo fama de buen retratista de modelos vivos; trabajaba pintando cuidadosamente un color sobre otro: "no los mezclo, los dejo brillar uno a través del otro, como la sangre a través de la piel natural", explicaba.

Su don de gentes y su habilidad para lograr que sus clientes se sintieran a gusto permitían a Stuart captar el carácter íntimo de sus modelos, el cual (según una teoría popular denominada fisiognomía) creía ver reflejado en sus rasgos físicos. Para Stuart, los rasgos de Washington indicaban que era un hombre de grandes pasiones.



3-B Gilbert Stuart (1755–1828), *George Washington*, 1796. Óleo sobre tela, 97½ x 62½ pulgadas (247.6 x 158.7 cm.). National Portrait Gallery, Smithsonian Institution, Washington, D.C.; adquirido como regalo para la nación gracias a la generosidad de la Fundación Donald W. Reynolds.

Durante una entrevista realizada en 1867, la hija del artista recordó que su padre había comentado eso a un amigo de Washington agregando, sin embargo, que el presidente mantenía siempre su temperamento bajo control. Cuando el mismo amigo transmitió el comentario al matrimonio Washington, Martha se sorprendió, pero el presidente se limitó a sonreír y dijo, "Tiene razón".

Poco después de regresar a su tierra natal, en 1793, Gilbert Stuart marchó a Filadelfia, la ciudad más grande y la capital temporal de la nueva nación, con la intención de conseguir que le encargaran el retrato del presidente. Pintar el retrato de una figura tan reverenciada le traería fama y más clientes. Antes de la era de la reproducción masiva, un artista podía ganar buenas sumas con la venta de copias de obras originales, ya fueran hechas a mano o fueran grabados sobre los que tenía derechos de autor. Stuart sabía que muchos en Estados Unidos y el extranjero, deseaban poseer un retrato de George Washington.

Para 1795, Stuart había completado el primero de los tres retratos que hizo del presidente. El éxito fue inmediato. Washington posó para Stuart al menos una vez más, en abril de 1796; y el presidente y su esposa visitaron al artista en 1797, quizá en relación a un retrato de busto sin terminar que hoy está en el Boston Athenaeum. La versión en grabado del retrato del Athenaeum es la que vemos todos los días en los billetes de un dólar.

El retrato de cuerpo entero de Lansdowne reproducido aquí es una de las obras más destacadas de Stuart y resume el papel de Washington como líder y padre de la patria. Se realizó en 1796 para William Petty, el primer marqués de Lansdowne, un admirador británico de Washington. La obra sigue el estilo grandioso que usaban los europeos para representar a la nobleza: el presidente está de pie en la pose clásica del orador contra un fondo de cortinados, columnas y esbozos de un paisaje. Sin embargo, los detalles son típicamente estadounidenses. Washington viste el traje de terciopelo negro que usaba para ocasiones formales. Sobre la mesa, los volúmenes de *El federalista* (*The Federalist*) y el *Diario del Congreso* (*Journal of Congress*) hacen referencia a los fundamentos del gobierno y al papel de Washington como jefe de estado. El medallón adornado con la bandera de Estados Unidos que está en el respaldo de la silla es parte del Gran Sello de los Estados Unidos. Cuando el retrato se exhibió en Nueva York, dos años más tarde, un anuncio afirmaba que Stuart había retratado a Washington "rodeado de elementos alegóricos de su vida pública al servicio de la patria que son altamente ilustrativos de las enormes y tremendas tempestades que tantas veces han azotado. Estas tormentas han amainado y como símbolo aparece el arco iris en el fondo".

Muchas anécdotas relatan las dificultades de Stuart para lograr que Washington dejara vislumbrar algo más que su presencia pública. El artista tuvo que echar mano de su considerable talento como conversador para revelar al hombre íntimo. Al parecer, lo logró, porque el nieto de Washington afirmó que el retrato de Lansdowne era "el más parecido al jefe en sus últimos días".

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los estudiantes que observen con atención este retrato y sus muchos detalles.

DESCRIBIR Y ANALIZAR

P

Pida a los estudiantes que describan los rasgos faciales, el peinado y la vestimenta de Washington.

Tiene las mejillas rosadas; nariz larga y recta; la boca de labios finos está cerrada; tiene mandíbula fuerte y ojos oscuros. Su cabello ondulado está empolvado y recogido en una cola de caballo. Viste un traje de terciopelo negro, camisa blanca con volados, medias negras y zapatos negros con hebilla de plata.

P | S | P

¿Qué edad creen los estudiantes que aparenta Washington en este retrato? ¿Por qué? Explique que tenía entre sesenta y setenta años.

P | S | P

Gilbert Stuart quería plasmar el carácter íntimo del modelo a través de su rostro y su apariencia externa. Basado en el retrato, ¿cómo describirías el carácter íntimo de Washington?

Los estudiantes pueden proponer términos, como sereno, inteligente, digno o calmado.

Stuart veía una gran pasión en los rasgos de Washington. Pregunte a los estudiantes si ellos también la perciben. ¿Por qué sí o por qué no?

P | S | P

Pida a los estudiantes que encuentren los siguientes objetos y digan lo que pueden representar.

Arco iris: ubicado en el extremo superior derecho; puede significar la promesa de tiempos mejores.

Medallón con el diseño de la bandera: el medallón, ubicado sobre el respaldo de la silla, es parte del Gran Sello de los Estados Unidos.

Tintero y pluma: se encuentran sobre la mesa y están grabados con el escudo de armas de la familia de Washington;

se usaba para escribir; quizá para firmar documentos como leyes aprobadas por el Congreso.

Libros (arriba y abajo de la mesa): se refieren al gobierno y la fundación de los Estados Unidos.

Sable: Durante la Revolución, Washington dirigió el ejército de los Estados Unidos, y como presidente fue Comandante en Jefe de las fuerzas armadas.

P | S | P

Comparen este retrato con el que aparece en el billete de un dólar.

Son muy parecidos, pero no miran en la misma dirección.

(Explique que la imagen del billete es un grabado: el retrato usado en el grabado miraba en la misma dirección que este, pero cuando se aplicaba la placa grabada al papel, la imagen aparecía invertida)

S | P

Pida a los estudiantes que observen los detalles del fondo: las cortinas, las columnas sobre una pared lisa, las nubes en el cielo y el arco iris. Explique que este tipo de fondo se solía usar en los retratos de nobles europeos y que Gilbert Stuart había estudiado pintura en Europa.

INTERPRETAR

S | P

Pregunte a los estudiantes por qué piensan que Stuart retrató a Washington con el brazo extendido.

Esta era una pose de oratoria y la usaban los que daban discursos.

P

Pregunte a los estudiantes por qué la figura de Washington refleja la manera en que él quería que lo vieran los demás.

Recuérdelos que, en esa época, los gobernantes europeos usaban elaboradas pelucas y trajes de colores vivos.

Washington lleva un simple traje oscuro y no usa peluca. Así quería mostrar que el presidente de los Estados Unidos era un ciudadano, no un rey, y enfatizaba su creencia de que todos los hombres fueron creados iguales.

P

Pregunte a los estudiantes por qué Stuart hizo copias de su pintura. ¿Por qué tantas personas querían retratos de George Washington?

Los estadounidenses respetaban a Washington. Lo consideraban un gran líder. Querían ver sus retratos en edificios públicos y en sus propios hogares. Hasta un noble inglés que había apoyado la causa de Estados Unidos quiso un retrato de Washington.

CONEXIONES

Conexiones históricas: Guerra Colonial Francobritánica; presidentes de los EE. UU.; Convención Constituyente

Figuras históricas: George Washington; John Jay; Alexander Hamilton; el marqués de Lafayette

Civismo: Constitución de los EE. UU.; poderes y obligaciones de las tres ramas del gobierno.

Geografía: ciudades de los Estados Unidos en la era colonial y durante la Revolución (Boston, Filadelfia, etc.)

Conexiones literarias y fuentes

primarias: *El cumpleaños de George Washington: me pregunto* (George Washington's Birthday: Wondering), Bobbie Katz (primaria); "Poema a la llegada del General Washington a Filadelfia en camino a su residencia en Virginia" ("Occasioned by General Washington's Arrival in Philadelphia, On His Way to His Residence in Virginia"), Phillip Freneau (secundaria, preparatoria); Discurso de despedida de Washington (Washington's Farewell Address) (1796); *Los documentos*

federalistas (1787-1788) (*Federalist Papers*); Declaración de Derechos de Virginia (1776) (Virginia Declaration of Rights); Código de Libertades de Massachusetts (1641) (Massachusetts Body of Liberties); el Pacto del Mayflower (1620) (Mayflower Compact); *Tratado sobre el gobierno civil de John Locke* (1690) (*Treatise of Civil Government*); Declaración de Derechos de Inglaterra (1689) (English Bill of Rights)

Artes: retratos; imágenes de la Roma republicana y de los iroqueses (águila con flechas)

Washington cruzando el Delaware, 1851

El cuadro de Emanuel Leutze muestra al comandante del Ejército Continental que combatía contra Gran Bretaña, erguido y audaz junto a la proa de un bote abarrotado, navegando las aguas traicioneras del río Delaware en la noche de Navidad de 1776. Meses antes, se había firmado la Declaración de Independencia en el calor del verano de Filadelfia, pero durante los arduos meses del otoño el general Washington encabezó un ejército acosado por las deserciones, las derrotas acumuladas y la desmoralización.

Tras la aplastante derrota de Washington en Nueva York, el general británico William Howe lo persiguió por Nueva Jersey hacia Pensilvania con la intención de tomar Filadelfia, la sede del Congreso Continental. Sin embargo, en su huida a través del Río Delaware, Washington astutamente incautó todos los botes disponibles para transportar a sus hombres de la ribera de Nueva Jersey a la ribera de Pensilvania. El general Howe, seguro de que la guerra estaba prácticamente ganada, regresó a Nueva York a mediados de diciembre, dejando tropas británicas y mercenarios hesianos en la zona de Trenton. Los comandantes a cargo de las tropas planeaban cruzar el río Delaware una vez que se congelara. Cuando sus espías descubrieron el plan, Washington actuó de inmediato. Con los mismos botes que habían usado para atravesar el río, él y sus hombres volvieron a cruzar en Trenton, cayeron sobre el enemigo, mataron a varios oficiales y tomaron más de novecientos prisioneros. El ataque sorpresivo no sólo detuvo el avance británico sino que ayudó a restaurar el ánimo de los rebeldes. La victoria confirmó el liderazgo de Washington y la brillantez de su estrategia militar, elementos vitales para imprimir nuevo vigor a la causa estadounidense.



4-A Emanuel Leutze (1816–1868), *Washington cruzando el Delaware*, 1851. Óleo sobre tela, 149 x 255 pulgadas (378.5 x 647.7 cm.). The Metropolitan Museum of Art, Donación de John Stewart Kennedy, 1897 (97.34). Fotografía © 1992 The Metropolitan Museum of Art.

Leutze había absorbido desde niño los ideales democráticos de la Revolución y los representaba a menudo en sus pinturas acerca de temas históricos o literarios. Nacido en Alemania, el artista emigró a los Estados Unidos décadas después de la Revolución, donde se sintió atraído por el tema de la batalla de Trenton, un punto de inflexión en la guerra ocurrido en el mes de diciembre. Sus obras combinan información cuidadosamente recabada con un estilo dramático y minucioso. Las interpretaciones teatrales que hacía Leutze de los hechos históricos le valieron comisiones privadas y oficiales.

Sólo sus dimensiones de doce por veintinueve pies, son suficientes para atraer a cualquiera hacia la escena que recrea Leutze. El observador tiene casi el mismo tamaño que las figuras del cuadro y la acción parece desarrollarse a poca distancia. Washington se yergue firme en el bote que encabeza la partida, mientras sus hombres luchan por conducir la nave entre las aguas encrespadas y salpicadas de hielo. Los siguen otros botes, cargados de hombres y caballos nerviosos. Al observar a Washington inclinado hacia adelante contra el viento furioso, sentimos su determinación y su valor ante la batalla que se cierne. Sus hombres, en tanto, se afanan por jalar los remos en el agua; uno aparta el hielo y otro en la popa usa la paleta de un remo como timón para orientar el rumbo. La luz del alba asoma bajo un cielo inquietante; la bandera de los Estados Unidos, rizada por la acción del viento, se levanta como una cumbre detrás del general.

El Congreso Continental no adoptó oficialmente la bandera que aparece en el cuadro hasta el 14 de junio de 1777 pero, según la tradición, Betsy Ross había terminado una bandera con este diseño a fines de mayo o principios de junio de 1776 a pedido de George Washington y otros dos miembros del Congreso. Leutze, que era abolicionista apasionado, incluyó en su cuadro a un afroamericano, el tercer tripulante contando desde la proa.

Con la esperanza de conseguir que el gobierno le encomendara más obras, Leutze exhibió su cuadro en Nueva York en 1851. En los cuatro meses siguientes, cincuenta mil personas pagaron por verlo. Poco después, un coleccionista particular compró la obra por diez mil dólares, una suma fabulosa para la época. Gracias a las reproducciones en grabado, tan populares en los hogares estadounidenses del siglo XIX, la fama del cuadro se difundió aún más. El renombre y los grandes elogios que obtuvo Leutze le sirvieron para obtener la comisión del mural titulado *Hacia el Oeste, el curso del imperio emprende su rumbo* (*Westward the Course of Empire Takes Its Way*), que hoy se encuentra detrás de una escalera en el Capitolio Nacional.

Originalmente, el cuadro de Leutze tenía un marco de madera tallada y dorada. En el extremo superior del marco, un águila tallada de doce pies sostenía un estandarte con las famosas palabras que exaltaban a Washington: "Primero en la guerra, primero en la paz, y primero en el corazón de sus compatriotas".

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Sugiera a los estudiantes que recorran todo el cuadro con la mirada, incluso el fondo.

DESCRIBIR Y ANALIZAR P | S | P

Pida a los estudiantes que comparen las dimensiones de este cuadro de doce por veintinueve pies con algo en el salón, como una pared. Explique que las figuras del cuadro son casi de tamaño natural.

P

Pida a los estudiantes que encuentren estos elementos:

El caballo blanco de Washington: *Está en otro bote detrás del de Washington.*

Una rama que flota en el agua: *Está a la izquierda.*

P | S

Pida que describan la vestimenta de los hombres. Explique que llevan una variedad de sombreros y camisas representativas de su región de origen.

P | S | P

Pregunte a los estudiantes qué hizo Leutze para resaltar a Washington y la bandera de los Estados Unidos.

La parte superior de ambos aparece rodeada de una luz blanca, casi como la luz de un reflector o un halo.

Casi todos los colores de este cuadro son azules, grises y marrones apagados. ¿Qué color brillante usó Leutze?

Usó el rojo.

¿Dónde aparece el color rojo? *Aparece sólo en el bote de Washington.*

¿Por qué piensan que usó el rojo sólo para el bote de Washington? *El rojo es un color brillante que atrae la mirada hacia Washington.*

P | S | P

Pida a los estudiantes que describan cómo Leutze creó la ilusión de gran distancia en este cuadro.

La tierra y los hombres que están lejos son más pequeños, de colores más claros, más azulados y menos nítidos que los que están en primer plano.

P | S | P

Pregunte a la clase qué y quién se mueve en esta escena. ¿Quién está inmóvil?

Sólo Washington y la tierra distante parecen estar inmóviles entre la turbulencia del agua, el hielo, el viento y los hombres que luchan por controlar el bote.

¿Cómo controlan el bote? *Están cruzando el río Delaware en botes de remo, apartando témpanos de hielo con los pies y con los remos, y tratando de maniobrar entre el hielo.*

¿Qué crees que sintieron al llegar a la otra orilla? *Sintieron frío, cansancio y estaban mojados.*

INTERPRETAR P | S | P

Pida a los estudiantes que describan el estado del tiempo y las condiciones del río. ¿Por qué no es un día ideal para navegar en bote?

Porque a la derecha se acerca una gran tormenta que ha levantado un viento fuerte y helado. El hielo flotante obstruye el paso por el río de aguas turbulentas y encrespadas.

¿Por qué tenían que cruzar el río Delaware con ese mal tiempo?

Washington creía que los ingleses planeaban atacar en cuanto se congelara el río. Washington sabía que los británicos no esperaban un ataque en medio de la tormenta.

P | S | P

Describan la bandera. Aunque el viento la riza y pliega, encuentren símbolos que aparecen en la bandera actual.

En la bandera del cuadro, las estrellas sobre el fondo azul forman un círculo en vez de hileras; mientras que las franjas rojas y blancas cubren el resto de la bandera.

P

Pregunte a los estudiantes si el bote de Washington parece estable.

El bote está peligrosamente sobrecargado con esa cantidad de hombres. Los botes que se usaron en la realidad eran más grandes pero iban cargados con treinta o cuarenta hombres.

¿Por qué crees que Leutze muestra un bote más pequeño en este cuadro?

Más que mostrar el bote, le interesa mostrar a Washington y sus valientes soldados.

CONEXIONES

Conexiones históricas:

Guerra Revolucionaria; Batalla de Trenton; Congreso Continental

Figuras históricas:

George Washington; Nathanael Greene; soldados hesianos; Charles Cornwallis; Abigail Adams; Mercy Otis Warren; Betsy Ross

Civismo: Padres Fundadores; bandera de EE.UU.; Declaración de Independencia

Geografía:

ríos

Conexiones literarias y fuentes

primarias: *La travesía del Delaware: una historia con muchas voces* (Crossing the Delaware: A History in Many Voices), Louise

Peacock (primaria); *El soldado secreto: la historia de Deborah Sampson* (The Secret Soldier: The Story of Deborah Sampson), Ann McGovern (primaria); los poemas de Phillip Freneau, poeta de la Revolución Norteamericana (secundaria y preparatoria)

Arte: comparar con las obras de Delacroix, Géricault y otros pintores románticos

Benjamin Franklin, 1862

A los cincuenta y tres años de edad, cuando lo contrataron para esculpir en mármol una estatua monumental de cuerpo entero de Benjamin Franklin para el Senado de los EE. UU., Hiram Powers era el escultor más conocido de los Estados Unidos. En 1835, siendo aún joven, pintó un retrato naturalista del presidente Andrew Jackson, que marcó el inicio de su fama. En gran medida autodidacta, Powers se destacaba por su destreza para dar al mármol el aspecto de piel auténtica. El desnudo femenino de 1843, *La esclava griega* (*The Greek Slave*), que el artista describió no como un desnudo sino como "espíritu expuesto", causó sensación internacional al permitir que su público victoriano viera algo edificante y sugestivo al mismo tiempo. Powers siempre estaba en busca lugares rentables y prestigiosos para colocar su obra, y ningún cliente era tan apetecible como el gobierno de los EE. UU., que, hacia mediados del siglo, emprendió mejoras edilicias en el Capitolio. En 1858, el gobierno ofreció a Powers una comisión por un valor de veinte mil dólares para esculpir las estatuas de Benjamin Franklin para el Senado y de Thomas Jefferson para la Cámara de Representantes.

Powers ya tenía un modelo en yeso casi terminado de Franklin en su taller en Florencia, Italia. Lo había empezado una década antes con la esperanza de usarlo para una encomienda gubernamental. Aunque

pareciera contradictorio, Powers había emigrado a Europa para promover su carrera en su país natal, al igual que otros escultores estadounidenses de primera generación, como Horatio Greenough y Thomas Crawford. Powers pudo haber enviado a los Estados Unidos el fino mármol severazza de Toscana que le gustaba (y con el que hizo la escultura) por el mismo precio que pagaba por transportarlo a su estudio florentino. Pero en Italia se abastecía con facilidad y sin gran costo de otros elementos que no había en los Estados Unidos: asistentes experimentados para su taller, conferencias gratuitas sobre anatomía y disección en las universidades, y jóvenes dispuestas a posar desnudas. Más aún, en Italia abundaban los grandes exponentes del arte clásico que habían inspirado a los escultores neoclásicos como Powers.

Muchos contemporáneos de Powers —entre otros, el escritor Nathaniel Hawthorne que lo visitó en Florencia— se oponían a retratar las figuras históricas con su vestimenta contemporánea (en vez de togas clásicas) porque temían que las generaciones futuras pensaran que esa vestimenta era extraña o pintoresca. Powers no estaba de acuerdo para el caso de los retratos de cuerpo entero. Aunque utilizó artificios inspirados en los clásicos para esta escultura (el tronco en el que se apoya la figura para estabilizar el conjunto, el gesto filosófico de la cabeza sobre la mano, y la posición flexionada y distendida de la pierna llamada *contrapposto*), la interpretación que hizo del decano de los padres fundadores reúne detalles históricamente correctos y un estilo naturalista indiscutible. La vestimenta de la escultura está basada en prendas auténticas de mediados del siglo XVIII y que el escultor hizo traer de los Estados Unidos. Powers captó la sensación de pesadez y volumen de la gruesa casaca y lo holgado de las calzas que se arrugan a la altura de los tobillos. El tricomio, con sus pliegues suaves y prolijos, contrasta con las líneas intrincadas en los rasgos maduros de Franklin.

La cabeza, la parte más importante de la escultura, se basó en el famoso busto de Franklin realizado por su contemporáneo del siglo XVIII, el escultor francés Jean-Antoine Houdon. Powers ya había hecho varios bustos de Franklin basados en la obra de Houdon. Sin embargo, para la figura de cuerpo entero también parece haberse inspirado en una pintura de Franklin debida al artista escocés David Martin, alrededor de 1776, en la cual el sabio estadounidense aparece como un hombre de ciencia contemplativo, con el codo apoyado sobre el escritorio y el dedo pulgar bajo la barbilla. Franklin tenía fama internacional por su libro *Experimentos y observaciones sobre la electricidad* (*Experiments and Observations on Electricity*), publicado en 1751, y el escultor alude al tema, mostrando a Franklin con un brazo apoyado sobre el tronco de un árbol partido por un rayo. Con despliegue de ingenio, Powers utilizó la marca de una descarga eléctrica para representar el poder del intelecto de Franklin. La leve curva de esa marca vertical refleja la de la pierna externa distendida y permite que el ojo se desplace hacia arriba, atravesando la curva del brazo de Franklin para llegar a su expresión absorta y pensativa.

La estatua de Franklin, tal vez embalada en uno de los cajones que el escultor diseñó personalmente en agosto de 1862, llegó al Capitolio en noviembre del mismo año y se colocó al pie de la escalera oriental del ala del Senado, donde aún se encuentra.



4-B Hiram Powers (1805–1873), *Benjamin Franklin*, 1862. Mármol, altura 97½ pulgadas, ancho 34½ pulgadas, profundidad 21½ pulgadas (247.7 x 88.6 x 54.9 cm.). U.S. Senate Collection.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Invite a los estudiantes a observar con cuidado la vestimenta, la pose y el rostro de Franklin en la estatua.

DESCRIBIR Y ANALIZAR P | S | P

Pida a los estudiantes que adopten la pose de Franklin, con el peso apoyado sobre una pierna y la otra pierna flexionada. Destaque que esta postura es más relajada que una postura rígida sobre ambas piernas. Explique que esta es la postura clásica denominada *contrapposto*. Muestre imágenes de antiguas esculturas griegas y romanas en esta pose, como el desnudo *Doriforos* (*Doryphoros*, o *El portador de lanza*) de Policeto.

P | S | P

Describan el pelo, el sombrero, el chaleco, la casaca y los zapatos.

El pelo largo cae ondulado sobre los hombros. Lleva un sombrero de tres puntas llamado tricornio, una casaca abotonada larga hasta las rodillas, un chaleco largo con botones y zapatos también abotonados.

¿Qué viste Franklin en las piernas? ¿Sabes qué es?

Las arrugas a la altura de los tobillos sugieren que viste calzas de algodón.

Anime a los estudiantes a imaginarse cómo abrigan las prendas típicas de 1776 durante los veranos y los inviernos de Filadelfia.

S | P

Aunque Powers vivió después que Franklin, creó un retrato realista. Pregunte a los estudiantes qué hizo Powers para informarse acerca del rostro y la vestimenta de Franklin.

Powers estudió prendas de Franklin que hizo traer de EE. UU., el busto esculpido de Houdon y el retrato de Martin. (Los estudiantes pueden ver el busto de Houdon y el retrato de Martin en Internet).

S | P

Comparen la pose de Franklin con la de George Washington en el retrato de Gilbert Stuart en la ilustración 3-B.

Washington está parado sobre ambas piernas mientras que Franklin apoya casi todo su peso sobre una pierna. Washington extiende el brazo en un ademán de oratoria, mientras que los brazos de Franklin están cerca de su cuerpo, con la barbilla descansando pensativamente sobre una mano.

¿Porque Franklin viste de modo tan informal? *Franklin está representado en su papel de inventor, con la vestimenta de un ciudadano común.*

Explique que tanto Franklin como Washington querían ser vistos como ciudadanos comunes. Cuando Franklin fue a la corte de Francia a buscar ayuda para la Revolución norteamericana, también vestía ropa corriente en lugar de las sedas y brocados de la nobleza francesa.

S | P

Pregunte a los estudiantes por qué Powers incluyó el tronco de árbol en su escultura.

El tronco ayuda a estabilizar el cuerpo de Franklin. Quizá los estudiantes de secundaria sepan que las esculturas romanas clásicas solían tener soportes similares.

Este artificio clásico evoca una estatua clásica. Además, la marca en el tronco del árbol muestra que fue partido por un rayo.

Franklin era conocido por sus experimentos con electricidad, como remontar una cometa durante una tormenta eléctrica.

INTERPRETAR S | P

Pregunte a los estudiantes por qué el gobierno de EE. UU. quería tener una estatua de Franklin en el Capitolio.

Franklin integró la Convención Constituyente la cual creó al Senado. Los estudiantes pueden leer en Internet, el discurso de Franklin que apoyó la adopción de la Constitución.

P

Los escultores del siglo XIX solían representar a los líderes con vestimenta clásica griega o romana para señalar que el sistema de gobierno estadounidense tenía sus raíces en la antigua Grecia. Veán, por ejemplo, el ropaje de la Estatua de la Libertad.

Powers fue criticado por mostrar a Franklin con indumentaria contemporánea. Pregunte por qué Powers decidió representar a Franklin con un traje de mediados del siglo XVIII en vez de representarlo con una toga.

Para que el público viera y comprendiera que Franklin era una persona real y para mostrarlo como era en la realidad.

CONEXIONES **Conexiones históricas:** historia de Pensilvania; historia de la diplomacia de EE. UU.; la Ilustración
Figuras históricas: Benjamin Franklin; Thomas Paine
Civismo: Padres Fundadores; Convenciones Constitucionales

Ciencia: electricidad; otros experimentos e inventos
Conexiones literarias y fuentes primarias: *Benjamin Franklin*, *Ingri D'Aulaire* (primaria); *B. Franklin, Impresor*, (*B. Franklin, Printer*), David A. Adler (primaria); *Autobiografía de Ben*

Franklin (también conocida como *The Private Life of the Late Benjamin Franklin*) (preparatoria); *El almanaque del pobre Ricardo* (*Poor Richard's Almanack*), Benjamin Franklin (primaria, secundaria)
Arte: escultura neoclásica; idealismo

Vista desde el monte Holyoke (El recodo del río), 1836

"La imaginación apenas puede concebir paisajes dotados de la hermosura y placidez idílica del valle del Connecticut. Allí las aldeas son espacios rurales donde el follaje de los árboles envuelve las viviendas y las pasturas cercanas rebosan de rica vegetación", escribió el artista Thomas Cole en su *Ensayo sobre los paisajes de los Estados Unidos (Essay on American Scenery)*. Esta visión idealizada de la campiña estadounidense ya empezaba a desaparecer cuando Cole pintó *Vista desde el monte Holyoke (View from Mount Holyoke)*, también conocida como *El recodo del río (The Oxbow)*. Para la década de 1830, el monte Holyoke se había convertido en una de las atracciones turísticas más populares de los Estados Unidos, sólo superada por la cataratas del Niágara, y el flujo de turistas sin duda perturbaba la atmósfera bucólica del lugar. Al escoger este rincón rural para plasmarlo en una pintura monumental, Cole creó un registro visual duradero de una forma de vida en vías de desaparición.

A principios del siglo XIX, la pintura de paisajes era popular y rentable porque la población urbana en aumento veía la vida rural como una solución a los problemas de la industrialización. Si las obligaciones laborales los retenían en la ciudad el fin de semana, estos burgueses podían, al menos, detenerse a contemplar una plácida pintura de la vida que habían dejado atrás. Al principio, Cole decidió pintar la famosa vista desde el monte Holyoke por motivos económicos: quiso hacer una pintura de

valor comercial para aprovechar el gusto de sus compatriotas por los paisajes nacionales fácilmente identificables.

Empeñado en producir una obra que gustara al público en general, Cole adoptó un artificio del recurso teatral llamado panorama, mediante el cual se va revelando al espectador un cuadro gigantesco al iluminarlo por partes. Cole pintó sobre un lienzo de seis pies de ancho, la vista desde la cima de la montaña como si la mirara a lo largo del tiempo, con una tormenta que se cierne dramáticamente sobre el paisaje. A la derecha aparece Arcadia, el paraíso bucólico que Cole describe en su ensayo: un sitio idílico con granjas bien cuidadas, numerosos árboles de sombra y un río sinuoso que abona la tierra. El rasgo distintivo de este lugar es el grácil meandro del río que se curva como una U en forma de yugo, en sí mismo un símbolo del dominio del hombre sobre la naturaleza. La escena ocurre después de la tormenta, en el momento preciso en que el cielo comienza a despejarse, dando paso a una luz dorada.

En cambio, en el extremo izquierdo del cuadro, la tormenta aún azota la ladera agreste de la montaña. El paisaje es oscuro, con un cielo encapotado y un relámpago amenazador. Los troncos caídos del bosque primitivo no parecen guardar relación alguna con los árboles útiles del valle más abajo. Los dos espacios se conectan con un detalle pequeño pero significativo: una sombrilla roja y blanca inclinada en diagonal que forma un puente visual sobre el río. Bajo la sombrilla se ven los instrumentos de dibujo de un artista, incluida una carpeta que lleva la firma de Thomas Cole. A unas yardas de distancia, la pequeña figura con chistera sentada frente a un caballete entre las rocas y los árboles es el artista mismo. Aunque la tierra de cultivo tan cuidadosamente dividida implica la presencia humana, Cole es el único actor visible en este vasto paisaje, y ha clavado su sombrilla como una bandera, como si reivindicara la tierra virgen para sí.

Es difícil descifrar las creencias de Cole. Admiraba el paisaje cultivado y bajo el dominio del hombre, pero también reconocía que el "salvajismo" del paisaje de los Estados Unidos tenía un significado moral para sus compatriotas, y que estaba amenazado por la llegada de la civilización. En las colinas más allá del recodo del río, Cole dejó un mensaje oculto: la palabra *Noé* escrita en caracteres hebreos, que leída a la inversa es *Shaddai*, el Todopoderoso. ¿Acaso sugiere que veamos el paisaje como un texto sagrado que revela la palabra de Dios? De ser así, ¿no sería un sacrilegio cualquier intrusión humana? Por otro lado, la cuidadosa división del paisaje que hace el artista implica que la civilización nos resguarda del peligro inherente al mundo natural. Quizá la pintura sea una manifestación de la ambivalencia de Cole. A fin de cuentas, Cole pintó este cuadro para exhibirlo en público y obtener provecho económico, lo cual es una manera artística de explotar la belleza natural del país.



5-A Thomas Cole (1801-1848), *Vista desde el monte Holyoke, Northampton, Massachusetts, después de una tormenta, o El recodo del río*, 1836. Óleo sobre tela, 51 1/2 x 76 pulgadas (130.8 x 193cm). The Metropolitan Museum of Art, Donación de la señora Russell Sage, 1908 (08.228). Imagen © The Metropolitan Museum of Art.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Invite a los estudiantes a observar detenidamente el cuadro; los extremos izquierdo y derecho, el primer plano y el fondo.

DESCRIBIR Y ANALIZAR P | S | P

Explique a los estudiantes que un yugo es una pieza de madera en forma de "U" que se coloca por debajo y alrededor del cuello de un buey, y cuyos extremos se unen a la lanza del arado. ¿Qué tiene forma de yugo en este cuadro?

La curva central del río (o recodo) tiene forma de yugo.

P | S | P

Pida a los estudiantes que encuentren los siguientes objetos.

Una sombrilla: *está abajo, al centro, en diagonal sobre el río.*

Thomas Cole con chistera dibujando: *está abajo al centro, entre unas rocas grandes.*

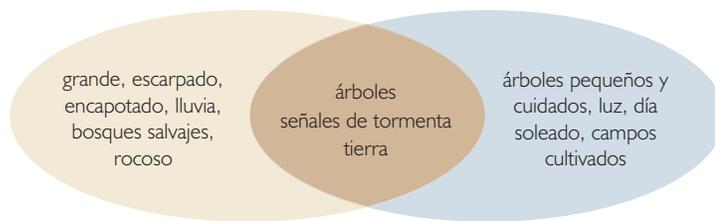
Relámpago: *en el extremo izquierdo, hacia el centro.*

Aves: *en el centro un poco hacia la izquierda, al borde de la tormenta.*

Humo: *se ve en varios lugares en el extremo derecho.*

S | P

Pida a los estudiantes que comparen y contrasten el extremo izquierdo y el extremo derecho de esta pintura. ¿Cuál es agreste y cuál es tierra de cultivo? Pueden ilustrar la comparación en un diagrama de Venn. Dibujen dos círculos con un espacio superpuesto. En el espacio donde los círculos se superponen, hagan una lista de los objetos que aparecen a ambos lados del cuadro. En el círculo izquierdo, describan los objetos que ven en el extremo izquierdo del cuadro y en el círculo derecho hagan lo mismo para los objetos que aparecen en el extremo derecho. Ejemplos de respuestas para el diagrama de Venn:



INTERPRETAR P | S | P

Pregunte a los estudiantes por qué alguien que vive en la ciudad podría querer un cuadro como este para su casa.

En la década de 1830, muchos estadounidenses emigraron del campo a la ciudad. Una escena como esta les recordaría la paz del campo y su belleza. Otros quizá habían visitado el lugar durante las vacaciones y querían tener un recuerdo.

P | S

Pida a un voluntario que actúe como reportero de TV y que anuncie el pronóstico del tiempo para las próximas horas en el valle del río Connecticut, basado en la escena.

P

Muchas tierras vírgenes de los EE. UU. se poblaron durante la década de 1830. Los bosques vírgenes se transformaron en granjas cultivadas y aldeas. Pregunte a los estudiantes qué representa la tormenta que se acerca al bosque.

Puede sugerir la destrucción del bosque que se avecina, o el dominio del bosque por la ocupación humana.

Señale el doble significado de la palabra hebrea grabada en la colina central (Noé y Todopoderoso leída a la inversa).

Pregunte qué mensaje da Cole respecto del paisaje rápidamente cambiante del continente norteamericano.

CONEXIONES

Conexiones históricas: puritanos; la idea de la Ciudad en la Colina

Figuras históricas: Ralph Waldo Emerson; Henry David Thoreau

Conexiones literarias y fuentes

primarias: *Ensayo sobre los paisajes de EE. UU. (Essay on American Scenery)*, Thomas Cole (preparatoria); *La naturaleza (Nature)*, Ralph Waldo Emerson; *La democracia en América*,

Volumen I (1835) y Volumen II (1839) (*Democracy in America*), Alexis de Tocqueville (preparatoria)

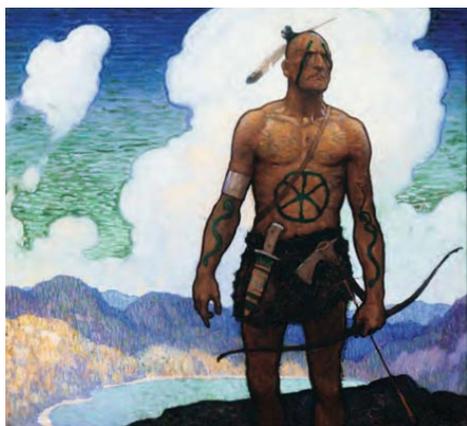
Artes: Escuela del río Hudson; paisajismo, Romanticismo

Ilustración para la portada de *El último mohicano* 1919

La novela de aventuras *El último mohicano* (*The Last of the Mohicans*), de James Fenimore Cooper, fue un éxito editorial inmediato cuando se publicó en 1826. Su popularidad perduró, y para 1919, cuando N. C. Wyeth hizo las ilustraciones para una nueva edición de lujo, la novela de Cooper era un clásico para los niños estadounidenses. Desde entonces ha pasado de moda, pero conserva un lugar de importancia en la literatura de los Estados Unidos. Natty Bumppo (Ojo de Halcón), el explorador blanco criado por indígenas que protagoniza la novela, es el primero de muchos héroes osados que superan los peligros de la frontera. Aunque había ediciones ilustradas anteriores de *El último mohicano*, las imágenes de Wyeth contribuyeron a forjar una imagen duradera del indígena norteamericano como el “buen salvaje”, al igual que las pinturas de George Catlin durante el siglo anterior (ver 6-B).

Howard Pyle, el maestro de Wyeth, le había enseñado a trabajar sólo a partir de su experiencia personal. Como preparación para ilustrar *El último mohicano*, Wyeth hizo dos viajes a la región del lago George en Nueva York, donde está ambientada la novela. Allí paseó por los bosques y cocinó sobre fogatas al aire libre para familiarizarse con el bosque y absorber los rasgos del paisaje. Inspirado por el aire transparente de la cordillera del Adirondack, Wyeth pintó sus obras con muchos tonos de azul claro que crean una atmósfera de tranquilidad a una historia violenta y trágica.

Wyeth no pudo hacer el mismo estudio cuidadoso para los indígenas de la novela. El mismo Cooper confesó que escribió *El último mohicano* sin haber tenido contacto directo con los indíge-



5-B N. C. Wyeth (1882–1945), ilustración de portada para *El último mohicano*, 1919. Óleo sobre tela, 26 x 31 3/4 pulgadas (66 x 79 cm). Colección del Brandywine River Museum, Chadds Ford, Pa., donación anónima, 1981. Reproducido con permiso de Atheneum Books for Young Readers, una filial de Simon & Schuster Children's Publishing Division, de *El último mohicano* de James Fenimore Cooper, ilustraciones de N. C. Wyeth. Ilustraciones © 1919 Charles Scribner's Sons; derechos de autor renovados en 1947 por Carolyn B. Wyeth.

nas, y que casi todos sus conocimientos del tema se debían a sus lecturas y a las historias que narraba su padre. La novela transcurre en 1757, durante la Guerra Colonial Francobritánica en la que ingleses y franceses se disputaron el territorio ancestral de las tribus de los bosques orientales. Wyeth estaba aún más distanciado que Cooper de esos hechos históricos y, como la mayoría de los estadounidenses de su tiempo, tenía sólo nociones vagas acerca de los indígenas norteamericanos.

Aunque se basa en hechos reales, *El último mohicano* es un invento de Cooper. Cuando la crítica le reprochaba que sus personajes eran poco realistas, él respondía que la novela sólo buscaba evocar el pasado. El ilustrador llevó la licencia poética del autor un paso más allá. Esta imagen, que aparece en la portada del libro, parece inspirada en el personaje Uncas, el fiel amigo de Ojo de Halcón y uno de los últimos mohicanos:

La poderosa figura de Uncas apareció un poco más adelante. Los viajeros miraron con ansiedad la silueta erguida y flexible del joven mohicano, cuyo porte grácil y espontáneo evocaba las actitudes y los movimientos de la naturaleza.

Cooper enfatiza la identificación de los indígenas con el mundo natural, y Wyeth rescata esa idea al retratar a Uncas en armonía con el paisaje, rodeado de nubes. También retiene otros elementos de la descripción de Cooper, especialmente, su aspecto físico:

La mirada sombría, inquieta, temerosa, tan calma como terrible; el duro contorno de sus rasgos altivos y puros del color rojo de los indígenas... la digna amplitud de su frente y las proporciones finas de una cabeza noble, rapada hasta la coronilla donde se alzaba la cresta de un mechón abundante.

Para captar la presencia imponente del personaje, Wyeth lo pintó desde una perspectiva más baja. La poderosa figura de Uncas parece agrandarse al avanzar hacia el borde de la imagen mientras el límpido paisaje estadounidense se extiende atrás y a sus pies. En otros aspectos, Wyeth se apartó del retrato de Uncas que hizo Cooper. El Uncas de Wyeth tiene el torso desnudo, está cubierto de pintura de guerra y lleva una pluma en la cabeza. Sin embargo, en la descripción de Cooper, “Uncas vestía casi siempre un abrigo de caza verde con flecos, como el de un hombre blanco”. Aunque la trama de *El último mohicano* gira en torno a indígenas que usan mosquetes al lado de los soldados europeos, Wyeth pintó a Uncas con arco y flecha, una daga y un *tomahawk*, que son armas de guerra anteriores a la colonia y atributos habituales del guerrero indígena. Cooper sugiere que el personaje no está exento de complejidad, pero Wyeth generaliza para que la apariencia del héroe indígena sea más romántica. En este aspecto, el artista compartía la noción predominante en su época acerca de los indígenas, que estaba íntimamente ligada al ideal de una tierra virgen sin conquistar.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | **S** = SECUNDARIA | **P** = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Invite a los estudiantes a observar con atención la figura y el fondo de este cuadro.

DESCRIBIR Y ANALIZAR **P | S | P**

¿Dónde está ambientada la historia?

En un paisaje natural. Explique que la historia se desarrolla en el norte del estado de Nueva York. La vista de las colinas y el lago es similar a la del lago George.

P | S | P

¿Qué hizo N. C. Wyeth para dar la impresión de espacio y distancia en esta pintura?

Las montañas y el río son pequeños en relación a Uncas, y su figura sobresale por encima del paisaje para permitir una amplia visión del valle. Los alumnos de secundaria y preparatoria tal vez noten que el fondo es más claro que el primer plano, una técnica artística denominada perspectiva aérea.

P | S | P

Pida a los estudiantes que describan la ropa del personaje.

Uncas viste un taparrabos de tela rústica o cuero de animal, una correa de cuero le cruza el pecho, un cinturón fino donde cuelgan su cuchillo y su tomahawk, un brazalete, una pluma en la cabeza. Además, tiene el torso pintado.

¿Qué expresa su vestimenta acerca de él?

Esta es la imagen de la vestimenta indígena que tenía la mayoría de los estadounidenses a comienzos del siglo XX. Las armas que porta sugieren que es un guerrero que no usa armas de fuego.

¿Qué hace Wyeth para resaltar la imagen de este guerrero?

Lo presenta grande y oscuro sobre un fondo claro. La figura está delineada en negro y rodeada de una nube que acompaña el contorno de su silueta.

S | P

¿Qué hizo Wyeth para unificar el paisaje?

Usó los mismos tonos de azul y amarillo en todo el cuadro.

INTERPRETAR **S | P**

¿Qué sugiere Wyeth acerca de la salud y el carácter de este indígena norteamericano?

Lo muestra fuerte, sano, musculoso y erguido. La mirada intensa, la mueca de sus labios y la postura de los hombros sugieren que es decidido, atento, serio e inclinado a la acción.

P

Explique que este cuadro se hizo para ilustrar una obra de ficción, la novela *El último mohicano*.

Pregunte por qué creen –o no– que es una descripción acertada del indígena.

Aunque James Fenimore Cooper escribió que el personaje vestía ropa europea, Wyeth lo muestra con el torso desnudo. Wyeth tenía escaso conocimiento de los símbolos indígenas.

Examinen si las imágenes usadas para ilustrar la novela debieran o no haber sido representaciones históricas precisas de la apariencia de los indígenas.

P

¿Qué representa la nube que rodea a la figura?

La nube le da un carácter especial. Funciona como un halo o aura.

CONEXIONES

Conexiones históricas: Guerra Colonial Francobritánica; colonias europeas en América del Norte; las tribus de hurones, mingos, mohawks, algonquinos y la Confederación Iroquesa; la Rebelión de Pontiac; tribus de los bosques orientales; la Guerra del rey Felipe, también conocida como la Guerra de Metacomet

Figuras históricas: el rey Felipe; el marqués Louis-Joseph de Montcalm; el cacique Logan; Pontiac

Geografía: la región de la cordillera del Adirondack

Conexiones literarias y fuentes

primarias: *El último mohicano* (*The Last of the Mohicans*), James Fenimore Cooper (secundaria, preparatoria); *Ishi, el último Yahi:*

una historia documentada (*Ishi, the last Yahi: A Documentary History*), Robert Fleming Heizer y Theodora Kroeber (secundaria, preparatoria); *Hiawatha*, Henry Wadsworth Longfellow (secundaria); el discurso de Pontiac en Detroit (1763) (preparatoria)

Arte: Arte de los indígenas estadounidenses; comparar con la obra de George Catlin; grabados; aguatinas

Flamenco americano, 1838

Flamenco americano (*American Flamingo*) es uno de los 435 grabados coloreados a mano que conforman la obra monumental *Aves de América del Norte* (*Birds of America*), de John James Audubon, publicada en cuatro volúmenes entre 1826 y 1838. La magnífica publicación consiste en láminas con imágenes en tamaño natural de más de quinientas especies de aves norteamericanas. Aunque Audubon no fue el primero en intentar un catálogo tan completo, su obra se apartó de las convenciones de la ilustración científica. En vez de pintar especímenes sin vida contra un fondo liso, Audubon presentó las aves en su hábitat natural. Cuando la obra se publicó, algunos naturalistas criticaron el uso de la acción dramática y el diseño pictórico de Audubon. Sin embargo, estas son precisamente las cualidades que destacan su obra de las demás, por lo cual no es sólo un registro valiosísimo de la fauna de los Estados Unidos sino una obra incomparable del arte estadounidense.

John James Audubon nació en Haití y se educó en Francia, donde inició su exploración de la vida silvestre, desarrollando su talento para el dibujo y su ojo para la belleza. Durante la primera década del siglo XIX, emigró a los Estados Unidos para administrar una granja que su familia poseía cerca de Filadelfia. Distráido por la enorme abundancia y variedad de aves exóticas de la región, Audubon descuidó la administración de sus tierras y las perdió. Después se impuso la meta heroica de localizar, coleccionar y representar cada una de las especies originarias de América del Norte. Se mudó a Nueva Orleans con su familia



6-A John James Audubon (1785-1851); Robert Havell (1793-1878), grabador, *Flamenco americano* (*American Flamingo*), 1838. Grabado coloreado a mano con aguatinta, placa 383/16 x 259/16 pulgadas (97 x 65 cm); lámina 397/8 x 267/8 pulgadas (101.28 x 68.26 cm). De *Aves de América del Norte* (*Birds of America*) (lámina CCCXXXI). Donación de la señora Walter B. James, 1945 (8.431). Imagen © 2006 Board of Trustees, National Gallery of Art, Washington, D. C.

durante una breve temporada y allí exploró los alrededores del Misisipi, una ruta importante de las aves migratorias. Con el tiempo, se fue aventurando cada vez más lejos para explorar la frontera estadounidense en busca de especies desconocidas.

Audubon estudiaba las aves en su hábitat natural antes de matarlas con un disparo fino para minimizar el daño. La innovación decisiva que introdujo Audubon fue su método para colocar los especímenes en una pose natural por medio de un armazón de alambre. Trabajaba con acuarela, y ya tenía alrededor de cuatrocientas pinturas cuando decidió publicarlas como una colección de láminas. Al no encontrar apoyo para su proyecto en Filadelfia, viajó a Inglaterra, donde fue objeto de muchos agasajos y recibió el sobrenombre de "El Americano Montaraz". La firma de grabadores Robert Havell e Hijo aceptó el desafío de reproducir las pinturas de Audubon en placas de cobre para hacer láminas en blanco y negro que luego se coloreaban a mano.

Para que *Aves de América del Norte* fuese útil tanto a los ornitólogos profesionales como a los aficionados, Audubon pintó los especímenes a la altura de la línea del horizonte del observador, dejando a la vista sus características distintivas. Además, los pintaba de dimensiones muy aproximadas a las naturales. Aunque las imágenes son de gran formato (cada una mide tres por dos pies), Audubon tuvo que colocar a los especímenes más grandes en posturas inusuales para que cupieran en la página. Como el flamenco americano puede medir hasta cinco pies de altura, Audubon tuvo que representarlo inclinado, a punto de hundir el pico en el agua. Su solución tiene la ventaja de permitirnos estudiar no sólo el plumaje inconfundible del flamenco sino otros rasgos distintivos del ave que, de lo contrario, estarían ocultos: la patas largas y delgadas para vadear aguas profundas, las membranas interdigitales para no hundirse en el fango, el cuello largo y flexible que le permite doblar la cabeza hacia atrás en el agua, y el pico curvo para filtrar el agua al extraer alimento. Como los flamencos son aves muy sociales, Audubon incluyó otros ejemplares en la charca al fondo del cuadro. Algunos están parados en una pata, la pose más característica del flamenco. La visión a la distancia permite también apreciar los pantanos y los esteros que constituyen el hábitat del flamenco.

La precisión del dibujo de Audubon adquiere una dimensión adicional gracias a su talento para el diseño. La silueta del ave realza la curvatura elegante de su cuerpo, aunque la caída abrupta del cuello da la impresión momentánea y desconcertante de que se trata de un ave sin cabeza. La curva del pico refleja el borde de la roca donde está el flamenco, y el ángulo pronunciado de la pata en primer plano sigue la línea larga y sinuosa de su cuello. Audubon resaltó el inconfundible tono rosa del flamenco al colocarlo contra un fondo que luce descolorido por comparación.

Al igual que otros artistas estadounidenses que intentaron hacer un registro de tierras vírgenes, Audubon sabía que gran parte de la fauna que pintaba estaba destinada a desaparecer con el avance de la civilización hacia el Oeste. En mayo de 1832, vio con sus propios ojos una bandada de flamencos durante un viaje en barco por los Cayos de la Florida. Para fines del siglo XIX, las aves se habían retirado al extremo sur de Florida, y en la actual América del Norte, hoy sólo se encuentran en cautiverio.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Invite a los alumnos a observar con atención todas las imágenes

del cuadro: el primer plano, el fondo y los extremos.

DESCRIBIR Y ANALIZAR

P | S | P

Pregunte a los estudiantes qué es lo primero que ven en la lámina. *Seguramente será el flamenco.*

¿Qué hizo Audubon para destacar el flamenco más grande? *Lo hizo ocupar toda la página, lo centró en la composición y resaltó su color al pintarlo contra un fondo relativamente sencillo y descolorido.*

P | S | P

¿Qué partes del ave tienen algún tipo de diseño? *El pico y las alas.*

P | S | P

¿Qué vemos en el fondo de la lámina? *Otros flamencos, pantanos, agua.*

¿Qué hacen las aves en la imagen? *Parecen buscar comida.*

P | S | P

Describan cómo hizo Audubon para indicar la inmensidad del hábitat natural del flamenco.

Creó una impresión de distancia al pintar el agua del fondo más clara que la del primer plano. También pintó los flamencos que se ven a lo lejos más pequeños y de colores más tenués que el flamenco más cercano al observador.

S | P

Audubon usó muchas líneas o trazos para imprimir carácter a su imagen del flamenco. Pida a los estudiantes que identifiquen los distintos tipos de líneas.

La línea ondulada del cuello, curvas suaves en las alas, líneas rectas y ángulos en las patas.

P | S | P

¿Qué piensan que son los bosquejos en la parte superior del cuadro? *Son dibujos en borrador del pico y las garras.*

¿Por qué creen que los dejaron en la lámina al hacer la reproducción? *Quizá para dar más información (cómo es el pico abierto, cómo es la garra desde arriba); o para que el espacio superior no se vea vacío en comparación con el espacio inferior; o para mostrar que un artista observa con la misma atención que un científico.*

INTERPRETAR

P | S | P

¿Por qué creen que Audubon pintó sus modelos en tamaño natural en vez de hacer imágenes reducidas?

Para que los observadores apreciaran el tamaño real de las aves y vieran los detalles del cuerpo y las alas.

P | S | P

¿Por qué creen que Audubon dibujó el flamenco en esta pose con el cuello hacia abajo?

Para que la figura de esta ave de gran talla cupiera en la página, para crear una composición bella y para mostrar cómo el flamenco podía comer en el agua a pesar de su talla.

S | P

Expliquen por qué esta lámina no es sólo una ilustración científica sino una obra de arte.

Los estudiantes pueden mencionar la autenticidad de la pose, el uso de un fondo o la belleza de la composición.

P

Pregunte a los estudiantes si piensan que este flamenco está vivo o muerto.

Los estudiantes quizá piensen que su pose y entorno lo hacen parecer vivo. Explique que la fotografía aún no se había inventado y que Audubon tenía que matar aves y colocarlas en posturas en que parecieran vivas para tener el tiempo necesario para estudiar todos sus detalles.

P

Anime a los estudiantes a pensar por qué Audubon y otros artistas se esforzaron por documentar la fauna en este momento de la historia de EE. UU.

En los tiempos de la colonización y desarrollo del territorio de los Estados Unidos, había mucho interés científico en el estudio de la flora y la fauna del país. Las expediciones de exploración solían incluir artistas para documentar las formas de vida del continente americano.

P

Pregunte qué diferencia hay entre esta lámina de un flamenco y los flamencos de plástico que suelen verse en los jardines.

¿Acaso ambos tipos de flamencos son obras de arte?

CONEXIONES

Conexiones históricas: la era de Jackson
Geografía: los Cayos de la Florida (Cayo Los Indios, el hábitat natural del flamenco norteamericano, hoy extinguido)

Ciencia: clasificación de las especies; conservación y protección de las especies; aves

Conexiones literarias y fuentes primarias: *Mi estilo para dibujar aves (My Style of Drawing Birds)*, John James Audubon

Catlin pintando el retrato de Mah-to-toh-pa—Mandan, 1861/1869

"En ocasiones, un cacique o guerrero adquiere fama tan extraordinaria que le permiten usar un tocado con astas... El lector verá un ejemplo de esta costumbre en el retrato de Mah-to-toh-pa..., el único hombre de su pueblo a quien se concede usar el tocado con astas".

Eso afirma George Catlin en su libro *Usos, costumbres y condiciones de los indios de Norteamérica (Letters and Notes on the Manners, Customs and Conditions of the North American Indians)*, que empezó a escribir durante su viaje de dos mil millas por el norte del río Missouri hasta lo que hoy es Dakota del Norte. Ese fue el primero de tres viajes que Catlin se autofinanció entre 1832 y 1836 para elaborar lo que consideraba con acierto un registro visual definitivo y minucioso de las culturas indígenas de la frontera. Dos años antes, el Congreso había promulgado la Ley de Remoción de los Indios que inició el traslado hacia el interior de las tribus de los bosques orientales con el fin de "salvarlos" del avance constante de la civilización blanca.

George Catlin estaba de acuerdo con la política de remoción. Sus valores prácticos (pero sentimentales) reflejaban la era de Jackson, época en la cual, Estados Unidos, por fin en control del territorio virgen, experimentó una ola de nostalgia por lo que perdía. Nacido en Wilkes-Barre, Pensilvania, Catlin era un retratista casi autodidacta pero famoso que trabajaba en Filadelfia. Según el artista, lo que cambió el curso de su carrera fue un encuentro con una delegación de winnebagos que se dirigía a Washington en 1828.

A fines del verano de 1832, Catlin pintó el retrato de cuerpo entero de Mah-to-toh-pa, segundo cacique del pueblo mandan.



6-B George Catlin (1796-1872), *Catlin pintando el cuadro de Mah-to-toh-pa—Mandan (Catlin Painting the Portrait of Mah-to-toh-pa—Mandan)*, 1861-1869. Óleo sobre cartoncillo, 18 1/2 x 24 pulgadas (47 x 62.3 cm). Paul Mellon Collection. Image © 2006 Board of Trustees, National Gallery of Art, Washington, D. C.

Los mandan eran una tribu de agricultores y cazadores sedentarios que vivían en chozas de techo abovedado, construidas con madera y arcilla. Ocupaban dos aldeas sobre el río Missouri, cerca de la actual Bismarck. Catlin y Mah-to-toh-pa trabaron amistad: el artista fue uno de dos hombres blancos que presenciaron el rito sagrado de los mandan, el O-kee-pa, antes de que la tribu se extinguiera por un ataque de viruela en 1837.

En su libro, el artista narra que Mah-to-toh-pa dedicó una mañana a la preparación de su atuendo para el retrato. Entre la admiración de mujeres y niños, el cacique llegó a la vivienda de Catlin con una manta de cuero de bisonte en la que él mismo había pintado el relato de sus batallas. También llevaba el tocado con astas antes mencionado. Además del garrote de guerra que aparece en el cuadro, Mah-to-toh-pa llevó consigo un arco y flechas, una lanza, un escudo, un *tomahawk* y un cuchillo para cortar cabelleras. También lucía un collar magnífico de garras de oso. El método de Catlin era trabajar rápido, esbozando el contorno de la figura a grandes rasgos sobre el lienzo y rellenando la cabeza y el busto con tonos cálidos. Delineaba el resto, incluso el cuerpo y el detalle de la vestimenta, para terminarlo después. Una mirada atenta permite observar que el artista no pintó al cacique con el atuendo descrito en las notas. Faltan la manta, el collar y todas las armas de guerra. Catlin admitió en sus notas que alteró el atuendo del cacique para realzar la "gracia y simplicidad de la figura", aunque algunos historiadores creen que el artista omitió las armas porque no quería que Mah-to-toh-pa resultara amenazador para el público blanco.

En 1838, Catlin reunió casi quinientas pinturas y artefactos en una exposición ambulante que denominó Galería India. Como el gobierno no manifestó interés en comprarla, el artista trasladó su galería a Londres. Por desgracia, toda su obra y muchos artefactos de valor incalculable quedaron en manos de sus acreedores. Después de su muerte, sus cuadros fueron adquiridos para donarlos al Smithsonian Institute y la National Gallery of Art.

Años después del encuentro, el artista reprodujo de memoria este autorretrato pintando al cacique. Se basó en un grabado usado para la portada de sus *Notas*, publicadas en 1841 cuando vivía en Inglaterra. Las *Notas* revelan que la pintura tiene muchos detalles incorrectos: los personajes no están en el interior de una vivienda y hay guerreros entre los individuos que rodean al cacique; incluso Catlin luce demasiado atildado para estar en tierras vírgenes. El artista está rodeado de curiosos, y pareciera jactarse ante ellos. Más aún, al mirar detenidamente el cuadro comprendemos que el verdadero tema de la obra es el papel de Catlin como artista. En el centro de la pintura se alza el lienzo sobre un caballete improvisado, y la mirada del observador se mueve entre Mah-to-toh-pa y su retrato. Catlin relata que los indígenas no salían de su asombro ante su capacidad de plasmar lo que, según sus creencias, era una porción del alma del retratado. Ese público de indígenas atónitos es testimonio elocuente de la ambición del artista y de sus logros notables.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los estudiantes que observen el cuadro con cuidado, para advertir sus diferentes elementos.

DESCRIBIR Y ANALIZAR

P | S

Pida a los estudiantes que encuentren los siguiente elementos.

Dos perros: *están al centro, en primer plano.*

Artista y caballete: *están en el centro.*

Carcaj: *está a la izquierda, en primer plano.*

Cinco caballos: *en el fondo.*

P

Pida a los estudiantes que describan el entorno de esta pintura.

Un llano con hierba junto a un río. Hay árboles en la distancia.

P | S | P

Pida a los estudiantes que describan la vestimenta del cacique.

Lleva un largo tocado de plumas, adornos en el cabello, camisa y túnica con adornos, calzas y mocasines.

Pida a los estudiantes que describan el caballete de Catlin.

Está hecho de ramas de árbol amarradas como un tipi.

¿Qué hizo Catlin para resaltar la figura de Mah-to-toh-pa?

Su figura es más clara en contraste con el grupo de curiosos que es más oscuro. Es más grande que las otras figuras y está cerca del centro.

Sólo él y Catlin están de pie.

¿Qué otra cosa resaltó Catlin?

El retrato que está sobre el caballete parece brillar.

S | P

¿Quién es el protagonista de la escena? ¿Catlin o el cacique mandan?

El cuadro muestra a Catlin creando una obra de arte, no es solamente el retrato del cacique mandan.

INTERPRETAR

P | S | P

¿Por qué creen que estas personas tienen tanto interés en ver a Catlin pintando un retrato?

Habían visto pinturas que representaban indígenas y es posible que les interesara ver cómo el hombre blanco hacía esas imágenes. Además, muchos de ellos pensaban que la copia realista de la imagen de una persona era una manera de encerrar su espíritu en papel o tela.

P | S | P

Pregunte por qué los historiadores valoran las pinturas de Catlin.

Catlin muestra detalles de la vestimenta y la vida de los indígenas antes de que adoptaran la ropa y las costumbres europeas.

S | P

Cuando Catlin pintó a Mah-to-toh-pa por primera vez lo hizo en el interior de una vivienda, pero para esta versión, el artista cambió el entorno. ¿Por qué lo habrá hecho?

Una respuesta posible es que Catlin supuso que pintar la escena en exteriores sería más grandioso, reflejaría mejor la llanura que habitaban los mandan y le permitiría incluir más personajes en la escena.

S | P

Señale que Catlin omitió pintar todas las armas que llevaba el cacique cuando posó para el retrato. El artista explicó que lo hizo para realzar la gracia y simplicidad de su figura. Pregunte a los estudiantes si les parece o no correcto que un artista cambie los detalles en una pintura de esta índole. ¿Cómo cambiaría la impresión de Ma-to-toh-pah si llevara todas sus armas?

CONEXIONES

Conexiones históricas: la expedición de Lewis y Clark; la adquisición de Louisiana; el Destino Manifiesto; la expansión hacia el Oeste; la era de Jackson; tribus indígenas norteamericanas y su historia; el Sendero de Lágrimas; Ley de Remoción de los Indios

Figuras históricas: Thomas Jefferson; Andrew Jackson; Meriwether Lewis; William Clark; Sacajawea

Geografía: tierras de las tribus indígenas de EE. UU.; el río Missouri

Conexiones literarias y fuentes

primarias: *La historia de Sacajawea: guía para la expedición de Lewis y Clark (The Story of Sacajawea: Guide to Lewis and Clark)*, Della Rowland (primaria); *Ya no lucharé jamás (I Will Fight No More Forever)*, cacique Joseph (primaria);

Cartas y notas sobre las maneras, costumbres y condiciones de los indígenas de Norteamérica (Letters and Notes on the Manners, Customs and Condition of the North American Indians), George Catlin (secundaria, preparatoria)

El Capitolio Estatal de Columbus, Ohio, 1838-1861

Enclavado en la Plaza del Capitolio, entre el bullicio de la ciudad de Columbus, se levanta el Capitolio Estatal de Ohio. Su exterior sereno, construido con piedra caliza de la región, no revela los muchos arquitectos que participaron en su diseño, ni las intrigas políticas de las que fue objeto, ni el tiempo que exigió su construcción.

La idea de erigir una estructura nueva para reemplazar el pequeño edificio de ladrillos que albergaba la Legislatura de Ohio desde 1816, culminó en enero de 1838. Para entonces, después de marchas y contramarchas, parecía seguro que Columbus sería la sede de la capital del estado y la Legislatura aprobó el proyecto de Ley del Capitolio de Ohio. La era de Andrew Jackson (1829-1837), caracterizada por el populismo y el aumento de la participación electoral, había suscitado un despertar de las legislaturas estatales. El pueblo de Ohio ansiaba tener un edificio que reflejara su identidad. Un informe del comité de construcción declaraba por entonces: "cuando un Estado carece de grandes obras públicas... es menos probable que [el pueblo] venere y apoye sus instituciones, y que defienda su territorio".

El concurso para la obra atrajo entre cincuenta y sesenta candidatas tras ser anunciado en los periódicos de Ohio, Filadelfia, Nueva York y Washington. El nuevo Capitolio había de construirse en el estilo neoclásico, que evocaba la cuna de la democracia. En 1838 el Comité del Capitolio seleccionó tres proyectos similares que consideró aceptables. Los tres proponían estructuras compactas y rectangulares emplazadas sobre cimientos elevados. Henry Walter, de Ohio, y Martin Thompson, de Nueva York, quedaron en primer y segundo lugar, respectivamente. Ambos habían diseñado pórticos salientes con frontones (remates triangulares). El proyecto del

pintor de Nueva York Thomas Cole, ganador del tercer lugar (ver 5-A), eliminaba los frontones, proponiendo el edificio más compacto y horizontal de todos. En su proyecto, el edificio estaba articulado con pilastras (columnas cuadrangulares adosadas a la pared) con ventanas empotradas y un pórtico o galería con columnas. Aunque cada concursante tenía una visión propia, todos los proyectos ganadores incorporaban una cúpula, lo cual se apartaba del estilo neoclásico.

Sin saber aún cuál de los tres sería el proyecto elegido, el Comité empezó a construir los cimientos del Capitolio en 1838. Al año siguiente, el diseño de Cole resultó favorecido (con modificaciones), pero se desconocen los motivos de la decisión. A diferencia de los otros concursantes, el pintor no tenía antecedentes sólidos como constructor y había hecho los planos con la ayuda de un sobrino que era dibujante. Sin embargo, Cole presumía de ser arquitecto, tanto así que incluyó su nombre en el directorio de arquitectos de Nueva York de 1834-1835. Además, había vivido en Ohio en su juventud y era muy amigo de William Adams, integrante del Comité del Capitolio. Cuando obtuvo el tercer lugar, Cole escribió a Adams para quejarse: "En justicia, yo debiera obtener el primer premio".

Quizá como premio de consolación, se otorgó el puesto de supervisor de la obra a Walter, el arquitecto que había obtenido el primer lugar en el concurso. El 4 de julio de 1839 se colocó la piedra angular y para fines de ese año habían avanzado en la construcción de las paredes del Capitolio con mano de obra de presos. Sin embargo, tras el pánico bancario de 1837 y un intento fallido por trasladar la capital, el proyecto se estancó durante ocho años y el sitio se convirtió en pastura para ganado. En 1848 se reanudó la obra. Desde esa fecha hasta la finalización del Capitolio en 1861, hubo cuatro arquitectos que imprimieron su sello en el proyecto y batallaron con la Legislatura y el Comité. Excepto el último, todos renunciaron enfadados.

El diseño del Capitolio de Ohio adquirió su forma final entre 1848 y 1854 bajo la dirección de William Russell West, quien alineó las columnas dóricas del pórtico con el cuerpo del edificio en sintonía con las formas compactas del plano original de Cole. West también concibió el frontón pequeño y excéntrico que parece flotar sobre el pórtico y oculta el tambor de la rotonda de la vista del observador. Sin duda el cambio más obvio fue la cúpula que recubre el tambor y enmarca las ventanas interiores de la rotonda. West eliminó la bóveda y la sustituyó con un techo cónico, no sólo por consideraciones presupuestarias sino para adherirse al espíritu neoclásico.

El Capitolio de Ohio, restaurado en 1993, es testimonio de una era que expresaba sus ideales democráticos de manera monumental. Las dos galerías con ocho columnas evocan las fachadas este y oeste del Partenón de Atenas. La cúpula también se vincula a otro tipo de templo griego, el tholos circular. La idea de Cole de usar pilastras en vez de columnas para articular la cúpula y la planta del edificio, otorga al conjunto un ritmo señorial y majestuoso perfectamente adecuado para la sede de un gobierno. Como declaró el Comité del Capitolio en 1839: "[el edificio] no es solamente para nosotros sino también para las generaciones futuras".



7-A Arquitectos Ithiel Town y A. J. Davis; responsable principal del diseño: Thomas Cole. Capitolio Estatal de Ohio (Ohio State Capitol), Columbus, Ohio, 1838-1861. Fotografía © Tom Patterson, Cincinnati, Ohio.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los estudiantes que observen con atención las distintas partes del edificio.

DESCRIBIR Y ANALIZAR P | S | P

Pida a los estudiantes que comparen este edificio con los edificios modernos que hay en el fondo.

Los edificios modernos son más altos, con techos planos y más ventanas.

¿Por qué este edificio del siglo XIX es más bajo que los edificios modernos?

Los materiales y técnicas de construcción de la era limitaban la altura de los edificios. Además, el uso de ascensores se difundió hacia fines del siglo.

P | S | P

Muestre imágenes de templos griegos como el Partenón (abundan en Internet).

Explique que el Capitolio Estatal de Ohio es un ejemplo del neoclásico, un estilo basado en la arquitectura clásica grecorromana que fue muy popular durante el siglo XIX. Busquen parecidos entre el Capitolio y la arquitectura griega.

Tiene columnas, un frontón y es simétrico. Igual que las ruinas de los edificios griegos antiguos, que han perdido el color por la acción de los elementos, está construido con piedra de color claro.

S | P

Localicen e identifiquen en el Capitolio los siguientes rasgos arquitectónicos de la arquitectura clásica grecorromana.

Frontón: *Es el remate triangular que está sobre la entrada.*

Columnas: *Son los apoyos cilíndricos que están en el pórtico.*

Capiteles: *Son los remates que parecen sombreros en el extremo superior de cada columna; los capiteles simples son una variación del estilo dórico griego.*

Pilastras: *Son estructuras verticales parecidas a las columnas, pero están adosadas a las paredes a cada lado del pórtico.*

Támbor: *Es la estructura circular superior que sostiene el techo cónico. No es visible en esta foto.*

Entablamento: *Es la banda horizontal de dos partes (arquitra y cornisa) que se apoya sobre los capiteles y las pilastras.*

S | P

¿Qué hicieron los arquitectos para crear una sensación de armonía en este edificio?

Casi todo el edificio está hecho de la misma piedra caliza clara. La forma de las columnas y las pilastras se repite, al igual que el espacio entre ellas. Eso da un ritmo constante a la fachada.

INTERPRETAR S | P

Pida a los estudiantes que expliquen el auge del estilo neoclásico en los edificios gubernamentales construidos durante el siglo XIX.

La democracia como forma de gobierno surgió por primera vez en la antigua Grecia. A lo largo del siglo XIX, el proceso de democratización avanzó en los EE. UU. Aumentó la participación electoral, las legislaturas estatales adquirieron conciencia de su papel y los estados desearon expresar su identidad en los edificios públicos.

P

Explique el proceso para seleccionar al arquitecto para este proyecto.

Se realizó un concurso al que se presentaron muchos arquitectos. Se escogieron tres proyectos finalistas, entre ellos el del pintor de paisajes Thomas Cole. El diseño de Cole resultó seleccionado aunque no tenía experiencia como constructor.

CONEXIONES

Conexiones históricas: Ordenanzas del Noroeste; creación de los estados

Figuras históricas: Thomas Jefferson

Civismo: el papel de los gobiernos estatales

Geografía: capitales estatales

Artes: estilo neoclásico; orden dórico; Thomas Cole

Votación en el condado, 1852

El cuadro *Votación en el condado* (*The County Election*) muestra el sistema democrático estadounidense en acción. La escena ocurre en una pequeña ciudad del Medio Oeste a mediados del siglo XIX, cuando los rituales de la votación todavía no estaban del todo establecidos, sobre todo en la frontera. George Caleb Bingham, también conocido como “el artista de Missouri” porque allí vivió y trabajó, comprendía tanto las responsabilidades como los derechos inherentes a la ciudadanía. Dado que participó activamente en la política de Missouri, desarrolló una perspectiva personal sobre la política electoral de la época. En la obra *Votación en el condado*, Bingham nos presenta el alboroto de los comicios como la manifestación de una democracia en la que los distintos habitantes de una comunidad rural se reúnen para tomar decisiones en aras del bien común.

Con su composición abigarrada, Bingham sugiere que la democracia incluye a los representantes de todas las edades y condiciones sociales. Esto excluía, claro está, a los afroamericanos quienes obtuvieron el derecho al voto después de la Guerra Civil, y a las mujeres que lo consiguieron setenta años más tarde. La pintura muestra otras irregularidades en el sistema electoral que no se tolerarían en nuestros días. Como no había un sistema de padrón electoral, el hombre con camisa roja en lo alto de la escalera jura sobre la Biblia que todavía no ha votado. Al no existir el voto secreto (ni boleta de papel), el ciudadano proclama su sufragio en voz alta para que los funcionarios electorales ubicados detrás del juez lo registren públicamente en un libro de actas. Un caballero bien vestido —sin duda, uno de los candidatos— ofrece su tarjeta a un ciudadano que está por votar, algo que puede hacer

libremente porque no hay restricciones al proselitismo. Sin embargo nada de esto parece ensombrecer el espíritu del proceso electoral.

La ausencia de un foco dramático único en *Votación en el condado* es una expresión del ideal democrático: todos los hombres aparecen en situación de igualdad, no hay un voto que valga más que otro. Varios ciudadanos conversan seriamente, quizá sobre las cualidades de los candidatos. Otro grupo se reúne alrededor de un periódico, una herramienta poderosa de la democracia. No obstante, Bingham parece cuestionar la legitimidad de una votación celebrada de modo tan informal. En primer plano a la izquierda, un hombre robusto arrellanado en una silla, acepta de buena gana más sidra que le ofrece un afroamericano empleado por el distrito. Es posible suponer que la sidra se dé a cambio de su voto. A sus espaldas, un caballero elegante arrastra hacia la votación a un cuerpo desfalleciente, al tiempo que lanza una mirada cómplice al candidato de traje azul. En primer plano, dos niños se entretienen con el pasatiempo infantil de arrojar un cuchillo para decidir quién gana, sugiriendo que el proceso político es poco más que un juego de azar. De modo más siniestro, la figura andrajosa y abatida que aparece a la derecha, en primer plano, lleva la cabeza vendada, lo cual sugiere que bajo la aparente buena voluntad de la multitud se encuentra la violencia no muy lejos de la superficie.

Además del comentario general sobre el proceso electoral estadounidense, *Votación en el condado* registra un acontecimiento político específico. Muchos contemporáneos de Bingham sabían que la pintura representaba las elecciones del Condado de Saline, Missouri, en 1850, en las que el artista mismo fue candidato a la legislatura. Bingham perdió esas elecciones ante E. D. Sappington, a quien el artista pintó como el candidato inescrupuloso con brillante sombrero de copa. Sappington y sus seguidores intentaron comprar votos a cambio de bebidas alcohólicas, y como era pariente del juez y de uno de los funcionarios, el resultado de la votación naturalmente provocó sospechas. Bingham no impugnó el resultado, pero *Votación en el condado* es una clara denuncia contra su rival político. La figura con chistera sentada en las escaleras del juzgado es el artista mismo. Lo acompañan un perro amigo y dos hombres con sombrero blanco que se han detenido a mirar sobre el hombro del artista. La figura de Bingham se destaca de la multitud por su concentración silenciosa, y uno se pregunta si está llevando su propia cuenta de los votos o si bosqueja las costumbres indisciplinadas de una democracia joven.



7-B George Caleb Bingham (1811-1879), *Votación en el condado* (*The County Election*), 1852. Óleo sobre tela, 38 x 52 pulgadas (96.5 x 132.1 cm). Saint Louis Art Museum, St. Louis, Mo., Donación de Bank of America.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los estudiantes que observen la escena con cuidado,

advirtiendo las diferentes actividades que realizan las personas.

DESCRIBIR Y ANALIZAR

P | S | P

Pida a los estudiantes que intenten adivinar lo que ocurre en esta pintura. Busquen indicios. Es el día de elecciones. Casi todos los personajes en la escena vienen a votar.

Encuentren los siguientes elementos.

Un perro blanco: *está en el centro.*

Un hombre con chistera que parece escribir o dibujar: *está en el centro, es el artista mismo.*

Un hombre que sirve bebidas: *está a la izquierda.*

Un hombre con la cabeza vendada y un jinete: *el hombre con la cabeza vendada está en primer plano a la derecha, el jinete está al fondo en la distancia.*

P | S | P

¿Dónde transcurre esta escena?

En las escaleras del juzgado de un pueblo pequeño en Missouri.

S | P

¿Qué hizo Bingham para unificar la escena y dar cohesión a tantas figuras individuales?

Repetió formas y colores. Superpuso los cuerpos de las personas.

S | P

¿Qué hizo Bingham para dar una sensación de profundidad?

Superpuso figuras. Hizo más pequeños los objetos que están en la distancia. Las líneas paralelas de los edificios y la mesa se inclinan y se aproximan en la distancia. Los objetos lejanos son mucho más claros y azules.

INTERPRETAR

P | S | P

¿Por qué no hay mujeres en la escena?

En 1852 las mujeres no podían votar.

P | S | P

Pida a los estudiantes que describan las distintas formas de sombreros que aparecen en la escena. ¿Qué sugieren acerca del trabajo de estos individuos?

Los políticos llevan chisteras rígidas de ala corta (sombreros de copa). Los granjeros y los jornaleros llevan sombreros más flexibles de ala ancha.

P

¿Qué mensaje acerca del proceso electoral en la democracia de EE. UU. nos da Bingham con esta escena tan poblada de personas?

La comunidad entera, ricos y pobres, se reúnen en la votación. No hay individuos que se destaquen más que otros en la multitud, ni figuras más grandes que otras. Eso sugiere que todos los votos son iguales.

P

Comparen este día de elecciones con una escena de votación en los EE. UU. de nuestros días.

Hoy, el voto es secreto y se vota en cabinas privadas en vez de proclamar el voto frente a otros ciudadanos. Las mujeres y los afroamericanos pueden votar. Por ley, las campañas proselitistas tienen que mantener distancia del lugar de votación.

CONEXIONES

Conexiones históricas: la Frontera estadounidense; la era de Jackson

Figuras históricas: Andrew Jackson; Susan B. Anthony, Elizabeth Cady Stanton; Lucretia Mott; Sojourner Truth; Lyndon B. Johnson

Civismo: La Constitución de los EE. UU.; elecciones (locales, estatales, federales); Ley de Derechos

Electoral de 1965; las enmiendas decimocuarta y decimoquinta.

Conexiones literarias y fuentes

primarias: *¡Vota! (Vote!)*, Eileen Christelow (primaria); *La Democracia en América (Democracy in America)*, Volumen I (1835) y II (1839), Alexis de Tocqueville (preparatoria); el discurso de Susan B. Anthony durante su juicio

en 1873 (secundaria y preparatoria); *La boleta o la bala (The Ballot or the Bullet)*, Malcolm X (preparatoria)

Artes: realismo estadounidense; pintura de género

Vista del valle de Yosemite, California, 1865

En una época en que pocos estadounidenses se habían aventurado más allá del Misisipi, el cuadro *Vista del valle de Yosemite* (*Looking Down Yosemite Valley*) difundió una imagen que el público aguardaba con expectativa de las maravillas naturales que había al otro extremo del país. Después de un viaje por el Oeste de los Estados Unidos en 1859, Albert Bierstadt pintó una serie de paisajes. Tuvo tanto éxito entre el público de la costa este que el artista ansiaba volver para pintar más. Aunque tuvo que postergar su proyecto debido al estallido de la Guerra Civil, en 1863 Bierstadt partió en tren de Filadelfia para continuar la travesía en diligencia y a caballo. Cuando por fin llegó a California, descubrió que el paisaje superaba sus expectativas. Bierstadt que había nacido y se había educado en Alemania, estaba habituado a la belleza de los Alpes, pero según sus palabras, no había lugar alguno en Europa con “un paisaje cuya grandeza pueda compararse por un instante con la de la Sierra Nevada y el Distrito de Yosemite”. *Vista del valle de Yosemite* se apoya en esa idea nacionalista y expresa la emoción del artista maravillado al contemplar por primera vez el majestuoso paisaje de montaña.

El lienzo excepcionalmente grande (cinco por ocho pies), y la visión panorámica del valle que se extiende veinte o treinta millas fueron decisiones deliberadas de Bierstadt para atrapar al observador en la pintura y causar su disfrute ante el espectáculo natural. Algunos críticos contemporáneos censuraron el uso de estos artificios sensacionales, argumentando que el cuadro parecía más un escenario teatral que una obra de arte pero tal vez ese era el efecto que el pintor deseaba. La escena de Bierstadt carece de actores;

no hay un solo viajero, trampero, colono o indígena. En el centro de la composición, donde esperaríamos una culminación dramática de la acción, hay un espacio vacío bañado por una luz dorada que se abre paso entre las nubes. En el paisaje de Bierstadt, el observador asume el punto de vista del artista y descubre la insignificancia de los seres humanos ante un paisaje tan magnífico.

Hasta mediados del siglo, Yosemite se mantuvo aislado por su propia geografía. En 1848, la Fiebre del Oro de California atrajo una oleada de forasteros hacia las sierras y el sitio fue “descubierto”. Al documentar los lugares más representativos del valle —el macizo de granito expuesto de El Capitán al norte (a la derecha del cuadro), la elevación de la Roca Centinela y la Catedral de Piedra—, Bierstadt intentó satisfacer la curiosidad de los estadounidenses acerca de un paraje hasta poco antes desconocido. Al hacerlo, exageró aún más las proporciones imponentes de estas formaciones rocosas. Es posible que Bierstadt haya querido disfrazar su manipulación creativa con la bruma dorada que envuelve los magníficos acantilados y suaviza sus contornos. Como dijo un crítico de San Francisco: “Parece una pintura de El Dorado, una lejana tierra de oro de la que oímos hablar en canciones y relatos; que se sueña pero no se ve”.

Bierstadt tenía una percepción certera de lo que los estadounidenses de su tiempo querían creer acerca de la frontera occidental: que allí les esperaba un Edén bendecido por Dios donde no había llegado la Guerra Civil, un lugar donde empezar de nuevo. Sus pinturas románticas plasman el deseo colectivo de un paisaje remoto que sanara las heridas de la nación. John Muir, un conservacionista casi contemporáneo de Bierstadt y fundador del Sierra Club, reafirmó la idea de que el Valle de Yosemite era un bálsamo para el espíritu: “Los vientos soplarán su frescura, las tormentas su energía, y las penas de usted rodarán al suelo como hojas de otoño”, escribió para atraer turismo.

En 1864, Bierstadt pintaba *Vista del valle de Yosemite* en su estudio de Nueva York, cuando Abraham Lincoln declaró el territorio parque estatal. Era la primera vez que un gobierno federal protegía del desarrollo una extensión de tierra para resguardar la belleza del paisaje. Pero cuando se finalizó el Ferrocarril Transcontinental cinco años más tarde, la región se inundó de turistas que querían ver con sus propios ojos el esplendor de los parajes que sólo conocían por cuadros o fotos. Al regresar a Yosemite en 1872, Bierstadt lamentó la pérdida de la naturaleza virgen que él había recreado pocos años atrás.



8-A Albert Bierstadt (1830–1902), *Vista del Valle de Yosemite, California* (*Looking Down Yosemite Valley, California*), 1865. Óleo sobre tela, 64 1/2 x 96 1/2 pulgadas (163.83 x 245.11 cm). Birmingham Museum of Art, Birmingham, Alabama (1991.879). Donación de Birmingham Public Library.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los estudiantes que observen con cuidado todos los elementos de este paisaje.

DESCRIBIR Y ANALIZAR

P | S

¿Dónde ven el reflejo de los árboles en el agua? *En el centro de la pintura.*

P | S

Describan la textura de las piedras. *Las piedras parecen ásperas y gastadas por la acción de los elementos.*

P | S | P

Pida a los alumnos que anoten tres o cuatro palabras que se les ocurran al mirar este cuadro por primera vez. Por turnos, pida a cada estudiante que lea una de las palabras que apuntó sin repetir las que ya dijeron otros compañeros. Escriba las palabras en el pizarrón o en una cartulina grande. Pida que expliquen qué les hizo pensar en cada palabra. Destaque cuántos escogen términos que expresan grandeza y majestad.

P | S | P

Si alguien se ubicara en el centro de esta escena ¿cuál sería su tamaño en relación con el paisaje? Comparen a una persona de seis pies de estatura con uno de los árboles; imaginen cómo se sentiría la persona al lado de estas montañas. ¿Cómo describiría la escena?

P | S | P

¿Qué hizo Bierstadt para crear la ilusión de gran distancia y profundidad?

Los objetos en primer plano son más oscuros, más detallados y más grandes que los del fondo. Este método se llama perspectiva aérea.

S | P

¿Qué es lo que ven primero al mirar este cuadro?

Tal vez vean primero el área clara al centro de la escena.

¿Por qué esta luz da dramatismo a la escena?

La luz crea sombras que contrastan dramáticamente con las zonas iluminadas y claras.

S | P

Ubiquen el Parque Nacional Yosemite en un mapa. Comparen fotografías del valle de Yosemite con la pintura de Bierstadt para ver cómo el pintor exageró las dimensiones de las formaciones rocosas (hay fotos de este paraje en Internet). Pida a los estudiantes que averigüen si lo que se ve en el cuadro es un amanecer o una puesta de sol. (Consulten un mapa para conocer la orientación de las formaciones rocosas; en el cuadro, la Catedral de Piedra y la Roca Centinela están a la izquierda y El Capitán a la derecha).

INTERPRETAR

S | P

Bierstadt pintó algunas de las formaciones rocosas que aparecen en la escena más grandes de lo que realmente son. ¿Les parece que esta exageración indica falta de honradez? Expliquen por qué piensan que un artista puede o no exagerar rasgos en un cuadro de este tipo.

Además de exagerar las dimensiones de los acantilados ¿qué más hizo Bierstadt para dar una imagen del Oeste aún más grandiosa de lo que era?

La escena está bañada por una luz dorada que parece reverberar.

P

¿Qué acontecimiento nacional estaba superando EE. UU. en 1865, cuando se pintó este cuadro?

La Guerra Civil.

¿Por qué esta pintura ofrecía una esperanza a los estadounidenses?

No sólo transmitía paz al mirarla. También evocaba la frontera occidental, con sus espacios vastos y hermosos que aguardaban la colonización. Muchos veían en el Oeste la promesa de un lugar donde empezar de nuevo.

P

Expliquen el papel que desempeñaron los paisajes de Bierstadt en el desarrollo del turismo en el Oeste.

Quienes habían visto sus interpretaciones grandiosas del paisaje del Oeste querían verlo en persona. Pocos años después, la llegada del ferrocarril a la zona permitió que muchos turistas visitaran el sitio.

CONEXIONES

Conexiones históricas: Ferrocarril Transcontinental; Fiebre del Oro de California; movimiento conservacionista; parques nacionales; expansión hacia el Oeste

Figuras históricas: Theodore Roosevelt; John Muir

Geografía: valle de Yosemite; Sierra Nevada

Ciencia: ecología; conservación; geología

Artes: escuela del Río Hudson; comparar con la obra de Frederic Church

Conexiones literarias y fuentes

primarias: *Ensayo sobre la naturaleza* (Nature), Ralph Waldo Emerson (preparatoria); *Caminata de mil millas hasta el Golfo* (A Thousand Mile Walk to the Gulf), John Muir (secundaria, preparatoria)

Libro mayor “Sans Arc Lakota”, 1880–1881

El arduo invierno de 1880-1881 trajo hambre y penurias para Black Hawk y su familia. Black Hawk pertenecía a la tribu nómada de los *sans arc*, una de los siete tribus lakotas. Estos indígenas de las praderas se trasladaban siguiendo las grandes manadas de bisontes que usaban para alimentarse, confeccionar ropa y construir sus viviendas. La caza había diezmado las manadas casi hasta extinguirlas –principalmente como consecuencia de la llegada de un número creciente de colonizadores– y los indígenas de las praderas estaban siendo trasladados a las reservas.

Black Hawk, el líder espiritual de su tribu, tuvo una visión mientras dormía. El comerciante de la Agencia Cheyenne de Dakota, William Edward Caton, le pidió que dibujara su sueño, y le ofreció cincuenta centavos de crédito en la tienda por cada dibujo que hiciera. Caton le dio hojas de papel rayado, lápices de colores y una pluma. Black Hawk produjo setenta y seis dibujos durante el invierno y recibió a cambio treinta y ocho dólares, una suma considerable para la época. En 1994, el libro que pertenecía a una colección privada) se vendió en una subasta en casi 400,000 dólares.



8-B.1 Black Hawk (c. 1832–1890), *Libro Mayor “Lakota sans arc” (“Sans Arc Lakota” Ledger Book)* (lámina no. 18), 1880-1881. Pluma, tinta, y lápiz sobre papel, 9 1/2 x 15 1/2 pulgadas (24.13 x 39.4 cm). Libro completo: 10 1/4 x 16 1/2 x 13/4 pulgadas (26.67 x 41.9 x 4.44 cm); ancho del libro abierto: 33 1/2 pulgadas (85.1 cm). T614; Thaw Collection, Fenimore Art Museum, Cooperstown, N. Y. Fotografía 1998 de John Bigelow Taylor, Nueva York.

8-B.2 Black Hawk (c. 1832–1890), *Libro Mayor “Lakota sans arc” (“Sans Arc Lakota” Ledger Book)* (lámina no. 3), 1880-1881. Pluma, tinta, y lápiz sobre papel, 9 1/2 x 15 1/2 pulgadas (24.13 x 39.4 cm). Libro completo: 10 1/4 x 16 1/2 x 13/4 pulgadas (26.67 x 41.9 x 4.44 cm); ancho del libro abierto: 33 1/2 pulgadas (85.1 cm). T614; Thaw Collection, Fenimore Art Museum, Cooperstown, N. Y. Fotografía 1998 de John Bigelow Taylor, Nueva York.

Los dibujos de Black Hawk se insertan en una larga tradición artística de los indígenas de las praderas. Los hombres pintaban imágenes de sus hazañas sobre los tipis y en mantas de cuero de bisonte. Las cuentas invernales (calendarios pictóricos que registraban la historia tribal o familiar) también se realizaban en cuero de bisonte. Cada año, que empezaba al caer la primera nevada, se agregaba una imagen de aquello que había afectado a toda la tribu. Esto servía como apoyo de la memoria para el relato oral de la historia de la tribu. Cuando empezaron a adquirir telas, papel e instrumentos de arte a través del comercio o el saqueo, los lakotas comenzaron a pintar con estos materiales además de los tradicionales. Los libros mayores, o cuadernos de contabilidad, eran valiosos porque se podían transportar con facilidad y tenían muchas superficies donde dibujar y pintar, ya fuese en las páginas en blanco o sobre una página usada. Aunque es uno de los ejemplos más destacados de este arte, la obra de Black Hawk, no es, en rigor, un libro mayor porque él dibujó en hojas sueltas que luego Caton encuadernó en cuero.

Black Hawk hizo sólo dos dibujos relacionados con la visión que había tenido mientras dormía. Luego se dedicó a registrar tanto el mundo natural como las costumbres y ceremonias de los lakotas. Incluso registró procesiones de guerreros *crow*, que eran enemigos tradicionales de los lakotas. En esta imagen (8-B.1), se reconoce a los *crow* por el peinado: un pequeño mechón de pelo atado sobre la frente y largas trenzas con extensiones embadurnadas con arcilla a la altura de la nuca. Los *crow* eran famosos por su belleza, y Black Hawk registró en detalle su aspecto físico. Varios lucen brazaletes de metal y todos llevan collares de caracol de muchas vueltas (*wampum*). Los guerreros también lucen plumas de águila, pues las consideraban objetos preciosos; tanto así que doce plumas valían lo mismo que un caballo. Algunas de las plumas aparecen en el tocado o en los abanicos –dos de los abanicos tienen hileras adicionales de plumas– mientras que otras adoman las lanzas de guerra y los chuzos (tocar a un enemigo con el chuzo durante la batalla era una señal de valentía). Los guerreros muestran el rostro pintado de rojo y algunos llevan el cuerpo pintado de rojo o amarillo. Las decoraciones en forma de herradura que tienen las dos figuras del centro simbolizan “valor en la batalla”; las líneas diagonales en la pierna del tercer guerrero desde la izquierda, significan “golpea al enemigo”. Tres de los hombres llevan bolsas decoradas con flecos y cuentas donde guardan los espejillos que adquirieron en intercambios comerciales.

El otro dibujo (8-B.2) muestra una danza lakota en la que participaban hombres y mujeres. Todos llevan el cabello partido al centro. Los hombres tienen tocados de plumas y las mujeres tienen la raya del peinado pintada en amarillo o rojo. Llevan cinturones decorados con cuentas, ristas con botones de metal alrededor de la cintura o en bandolera y joyas de caracol. La primera mujer a la izquierda tiene una bolsa decorada con cuentas para guardar herramientas artesanales. El vestido más caro es el de la cuarta figura desde la derecha; está bordado con hileras de canino superior de uapití (alce americano), los únicos dientes del animal que son de marfil.

Sabemos muy poco de la vida de Black Hawk después de que hizo estos dibujos. Su nombre no aparece en los registros de la Agencia del Río Cheyenne después de 1889. Los estudiosos creen que Black Hawk murió en la batalla de Wounded Knee, ocurrida en diciembre de 1890 en el estado recién formado de Dakota del Sur.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los estudiantes que observen con atención todos los detalles de esta ilustración.

DESCRIBIR Y ANALIZAR

P Pida a los estudiantes que se pongan de pie y entrelacen los brazos como las figuras del dibujo. Destaque que al pararse y moverse juntos sienten la unidad del grupo.

P | S | P

Pregunte a los estudiantes qué hacen las personas en estas escenas. *En el primer dibujo, los guerreros desfilan. En el segundo, hay hombres y mujeres bailando. ¿Cuáles son las figuras de mujeres? Son las que tienen el cabello partido al centro y la raya pintada de color.*

P | S | P

Pida a los estudiantes que identifiquen los diseños que se repiten en los dibujos. *Hay muchos diseños repetidos, como las plumas, las huellas de cascos de caballo, los flecos.*

P | S | P

¿Qué hizo Black Hawk para dar la sensación de un ritmo constante? *Dibujó a lo ancho de la página una línea de figuras similares separadas por la misma distancia. Estas figuras se mueven al ritmo de los golpes regulares de un tambor. Imaginen su sonido.*

P | S | P

¿Cuáles materiales usó Black Hawk para crear los delicados detalles de estos dibujos? *Usó papel rayado, lápices de colores y una pluma. En los vestidos largos se ven los trazos del lápiz. Antes de vivir en las reservas, ¿qué materiales usaban los artistas-guerreros para crear dibujos tradicionales que representaban su historia y tradiciones? Pintaban imágenes similares en las paredes de sus tipis y en mantas hechas con cuero de bisonte.*

S | P

Comparen el dibujo de Black Hawk con las pinturas de Catlin (6-B) y N. C. Wyeth (5-B). ¿Cuál de las pinturas refleja mejor el vestido indígena auténtico? ¿Por qué? *El artista indígena Black Hawk conocía mejor los detalles de la vestimenta de su pueblo y sus dibujos son representaciones más auténticas. Catlin omitió detalles importantes en su pintura. Wyeth basó su obra en los estereotipos vigentes en su tiempo acerca de los indígenas. Por ejemplo, no se ciñó a la descripción de Cooper. ¿En qué se parecen las vestimentas que pintaron Wyeth y Catlin a las que pintó Black Hawk? En las tres imágenes, los indígenas tienen tocados de plumas. El cacique que aparece en el retrato de Catlin lleva una camisa con flecos y calzas similares a las de los guerreros en el dibujo de Black Hawk. El mohicano de Wyeth lleva un brazaletes y pintura en la cara y el cuerpo como las figuras del dibujo de Black Hawk.*

INTERPRETAR

P | S | P

¿Qué nos enseñan estas ilustraciones de los lakotas que no comprenderíamos si las historias se narraran oralmente? *Podemos ver cómo se vestían.*

P | S | P

¿Qué eran las cuentas invernales, o calendarios pictóricos, y por qué los hacían los lakotas y otros indígenas de las praderas? *Las cuentas invernales eran pinturas en cuero de bisonte que registraban la historia común de la tribu o de una familia.*

P | S | P

¿Por qué eran tan difícil conseguir alimento para Black Hawk y otras familias de su tribu durante el invierno de 1880-1881? *Los indígenas de las praderas ya no podían cazar bisontes, su fuente primaria de alimento, porque los colonos los habían cazado hasta casi extinguirlos.*

P | S | P

¿Por qué Black Hawk obtuvo dinero para alimentar a su familia, al dibujar estas ilustraciones? *William Edward Caton, el comerciante de la Agencia Cheyenne en Dakota, le pagó treinta y ocho dólares por los setenta y seis dibujos.*

S | P

¿Por qué piensan que William Edward Caton quiso esos dibujos? *Quizá sabía que la cultura indígena y sus tradiciones estaban cambiando porque los indígenas ya no podían cazar y vivir como antes de la llegada de los colonos.*

CONEXIONES

Conexiones históricas: Destino Manifiesto; Expansión hacia el Oeste; la batalla de Tippecanoe; indígenas de las praderas; batalla de Little Bighorn; batalla de Wounded Knee.
Figuras históricas: Tecumesh; Andrew Jackson; William Henry Harrison; Crazy Horse; George Armstrong Custer; Gerónimo

Civismo: Indian Removal Act
Geografía: Región de las grandes planicies
Conexiones literarias y fuentes primarias: *La casita en el gran bosque* (Little House in the Big Woods), Laura Ingalls Wilder (primaria); *Cuatro antepasados: relatos canciones y poemas*

de los indígenas de Norteamérica (Four Ancestors: Stories, Songs and Poems from the Native North America), Joseph Bruchac (secundaria)
Artes: comparar con la obra de George Catlin; comparar con el Libro de los muertos de Egipto

El veterano en un campo nuevo, 1865

Después de la capitulación del general Robert E. Lee en Appomattox, en abril de 1865, se disolvieron pacíficamente los ejércitos de la Unión y la Confederación. Los soldados quedaron libres para volver a sus hogares y reanudar las tareas interrumpidas por la guerra. En la pintura *El veterano en un campo nuevo* (*The Veteran in the New Field*) vemos a un veterano de la Guerra Civil recién llegado del frente, trabajando la tierra bajo el sol del mediodía. La cosecha es abundante y el triguero se pierde en el horizonte. Es más, hacia el final de la guerra, la cosecha fue excepcionalmente abundante. La chaqueta militar y la cantimplora (con la insignia que identifica al agricultor como ex soldado de la Unión) aparecen en primer plano, en la tierra, casi ocultas por las espigas de trigo caído.

Winslow Homer terminó *El veterano en un campo nuevo*, en el otoño de 1865, pocos meses después de la rendición de Appomattox. Hasta cierto punto, Homer también era un veterano, ya que había estado en el frente como ilustrador de la revista *Harper's Weekly*, de Nueva York. Los bocetos que hacía para acompañar sus informes militares tendían a centrarse más en las actividades cotidianas de los soldados que en el clímax del combate. Al volver a la vida civil, Homer comenzó a pintar al óleo, pero continuó desarrollando temas de la vida diaria, como esta imagen del soldado que retorna a su trabajo en el campo después de la guerra.

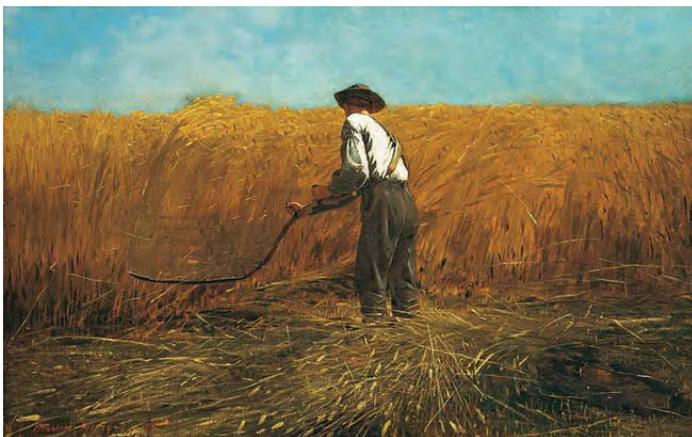
El espíritu optimista de Homer hace más conmovedoras aún las oscuras implicaciones en su pintura. El "campo nuevo" del título no alude a ese triguero maduro y listo para la cosecha sino al nuevo trabajo del veterano, lo cual nos remite a su desempeño reciente como soldado en el frente. Debido a

que tantas batallas sangrientas de la Guerra Civil se libraron en campos de trigo, la conciencia colectiva llegó a asociarlos con los muertos en combate. Una fotografía particularmente inquietante de soldados caídos en la batalla de Gettysburg se publicó con el nombre *Cosecha de muerte* (*A Harvest of Death*).

Acorde con esas implicaciones, el veterano que pinta Homer sujeta una guadaña. En 1865, esa herramienta rústica ya era anticuada; los agricultores solían utilizar segadoras de cuchilla doble, mucho más eficientes para labrar un campo de esa extensión. En la versión original del cuadro, el veterano trabaja con una segadora de cuchilla doble cuyo contorno alcanza a vislumbrarse apenas en el extremo izquierdo del cuadro. Sin embargo, Homer decidió sobrepintarla, sustituyendo así el emblema de la tecnología moderna con la guadaña, una herramienta más arcaica que imprimía a la tarea del segador una conexión inquietante con la antigua personificación de la muerte: la Parca.

El veterano en un campo nuevo alude tanto a la desolación que causó la guerra como a la esperanza para el futuro del país. La escena logra reunir los sentimientos encontrados de los estadounidenses de su tiempo: el alivio por el fin de la Guerra Civil y el duelo por las enormes pérdidas humanas sufridas. Pero la tragedia no terminó al finalizar las hostilidades; el asesinato de Abraham Lincoln hundió al país entero en un luto colectivo pocos días después de Appomattox. *El veterano en un campo nuevo* adquirió entonces otra dimensión, al expresar el desconsuelo por la muerte sin sentido de un gran presidente.

Para el público de Homer, la imagen de un soldado que retorna a su tierra era tranquilizadora, una señal de que la vida seguía. Junto con los restos de su uniforme militar, el veterano parece haber desechado su oficio de soldado para cosechar un campo que ofrece una vez más espigas doradas de trigo, símbolo cristiano de la salvación. El artista parece sugerir que la vida se restaura a sí misma aun después de la más completa devastación.



9-A Winslow Homer (1836–1910), *El veterano en un campo nuevo* (*The Veteran in a New Field*), 1865. Óleo sobre tela, 24 1/8 x 38 1/8 pulgadas (61,3 x 96,8 cm). The Metropolitan Museum of Art, Donación de Adelaida Milton de Groot (1876-1967), 1967 (67.187.131). Foto © The Metropolitan Museum of Art.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los estudiantes que observen con atención todos los aspectos de esta pintura.

DESCRIBIR Y ANALIZAR

P

¿Qué está haciendo el hombre en el cuadro? *Está segando trigo.*
¿Cómo lo sabemos? *Sujeta una guadaña y hay trigo cortado a su alrededor.*

P

Destaque las tonalidades de luces y sombras en la figura del hombre. ¿Dónde está el sol?
Está arriba a la derecha del hombre.
¿Cómo puede sentirse el hombre bajo ese sol? *Probablemente esté cansado y sienta calor.*
¿Cómo lo sabemos? *Ha trabajado tanto bajo el sol que se ha quitado la chaqueta, dejándola en el suelo en primer plano a la derecha.*

P | S | P

Describe cómo Homer divide la escena del cuadro.
La divide en tres franjas: una franja de cielo azul, otra más ancha de trigo crecido y otra franja de trigo cortado en primer plano.
¿Dónde están los pies del hombre? *Los pies están hundidos entre el trigo cortado.*
¿Dónde está el cuerpo del hombre? *Está entre el trigo crecido.*
¿Dónde está la cabeza del hombre? *En la franja del cielo.*

INTERPRETAR

S | P

¿De cuál guerra es veterano?
Es veterano de la Guerra Civil.
¿Cómo sugiere esto Homer?
Con la chaqueta del uniforme y la cantimplora en el extremo inferior derecho del cuadro.
¿Qué sugiere que el uniforme esté en el suelo?
Que el hombre ha dejado de ser soldado para retomar su trabajo habitual.
¿Por qué es un “campo nuevo” para él?
Podría entenderse literalmente como un nuevo campo de trigo, pero también como un nuevo campo de trabajo después de años de lucha armada.

S | P

Si el hombre hubiera estado en un campo de trigo el año anterior, ¿qué habría estado haciendo?
Tal vez habría estado combatiendo. Muchas batallas se libraron en campos de cultivo como el del cuadro.
¿Quiénes habían sido los sujetos de los dibujos de Homer en años anteriores?
Homer dibujaba soldados de la Guerra Civil.

P

¿Qué simboliza tradicionalmente una figura que sujeta una guadaña?
Simboliza la Parca, la muerte personificada.
¿A qué muertes podría aludir Homer?
A la muerte de los soldados o la del presidente Lincoln, asesinado a principios de ese año. Antes, el veterano “segaba” soldados en el campo de batalla; ahora, cosecha trigo en el mismo campo.

P

¿Qué puede simbolizar una cosecha tan fecunda?
Esperanza, abundancia y la renovación de la vida.
Una semilla aparentemente inerte y enterrada da vida a una planta nueva; por eso un grano de cereal puede simbolizar un renacimiento o un nuevo comienzo. ¿Qué podría representar para el país después de la Guerra Civil?
Podría indicar que el país está en vías de recuperación y que sería próspero en el futuro.

CONEXIONES

Conexiones históricas: La Guerra Civil; la batalla de Bull Run; capitulación de Appomattox (1865)

Figuras históricas: Abraham Lincoln; Jefferson Davis; Robert E. Lee; Ulysses S. Grant; Stonewall Jackson; William Tecumesh Sherman; George McClellan

Geografía: estados del Norte y del Sur; estados esclavistas y estados sin esclavitud

Conexiones literarias y fuentes primarias: El discurso de Gettysburg de Lincoln (primaria, secundaria); *Bull Run*, Paul Fleischman (secundaria); Biblia: Isaías 2:4; 40:6-8 (secundaria, preparatoria); *La insignia roja del coraje* (*The Red Badge of Courage*),

Stephen Crane (preparatoria); *A lo largo de cinco abríles* (*Across Five Aprils*), Irene Hunt (preparatoria); “Levántate del campo, padre” (“Come up from the Fields, Father”), Walt Whitman (secundaria, preparatoria)
Música: “El himno de batalla de la República” (“The Battle Hymn of the Republic”); “Dixie”

Abraham Lincoln, 5 de febrero de 1865

Abraham Lincoln fue el primer presidente estadounidense en utilizar la fotografía con fines políticos. Durante su primera campaña presidencial de 1860, circularon por todo el país, alrededor de treinta y cinco retratos del candidato tomados por el fotógrafo Mathew Brady. La inmediatez de la fotografía creaba una sensación de intimidad entre el observador y el retratado (o votante y candidato) que pocas pinturas de retrato lograban, sobre todo, a mediados del siglo XIX, cuando la fotografía era aún una novedad para muchos estadounidenses. Lincoln reconocía el poder de la fotografía para movilizar al pueblo, y afirmaba que debía su victoria a los retratos fotográficos. Más aún, declaró: "Sin duda, ¡Brady me llevó a la presidencia!".

Alexander Gardner tomó esta fotografía de Lincoln, años más tarde, cuando la pesada carga de la presidencia ya ha había dejado su huella en el semblante del presidente. Gardner formaba parte del equipo de fotógrafos contratado por Brady para desplazarse con las tropas de la Unión y producir documentación fotográfica de la Guerra Civil. Gardner comenzó a trabajar por su cuenta en 1863, cuando abrió su propio estudio en Washington, D. C. y adquirió renombre por sus retratos de soldados uniformados partiendo para la guerra. Un domingo en febrero de 1865, el último año de la guerra, Lincoln fue al estudio de Gardner. El presidente venía acompañado por el retratista estadounidense Matthew Wilson,

a quien se había encomendado pintar su retrato. Como Lincoln tenía poco tiempo para posar, el pintor necesitaba fotografías recientes para terminar el retrato. Las fotografías sirvieron para que el artista continuara su obra. Sin embargo, el cuadro mismo resultó ser un busto ovalado, tradicional y formalista que pasó sin pena ni gloria y que hoy casi nadie recuerda. En cambio, gracias a su naturalidad espontánea y sorprendente, los retratos fotográficos de Gardner han resistido el paso del tiempo aunque no pretendían ser obras independientes.

Este retrato del presidente Lincoln es uno de los mejores de aquella famosa sesión de febrero. El presidente está cómodamente sentado en un sillón macizo, con el codo izquierdo apoyado en el brazo del sillón, y el derecho sobre una rodilla ligeramente levantada. Ningún elemento de la fotografía deja entrever el cargo eminente que detentaba Lincoln; a juzgar por la imagen, bien podría tratarse de un médico rural de origen humilde. La ropa parece común (aunque no es anticuada) y el lazo del corbatín está ligeramente ladeado y flojo. Para este momento en la vida pública de Lincoln, ya había posado para decenas de fotografías, y sabía que debía permanecer completamente inmóvil durante los minutos de la exposición de la foto. En esta imagen, los ojos de Lincoln miran directamente a la cámara mientras las manos juegan con impaciencia con las gafas y el lápiz, como para recordarle al fotógrafo que tiene asuntos más importantes que atender.

La expresión de Lincoln atrapa la atención del observador con su aire de "tristeza latente y profunda", como lo describió Walt Whitman. Cuando se tomó la foto, lo peor de la guerra ya había pasado y la supervivencia de la Unión estaba casi asegurada. Sin embargo, a Lincoln le pesaba en la conciencia el tremendo costo que había pagado el país. Aunque tenía cincuenta y cinco años en el momento del retrato, Lincoln aparentaba más edad; Gardner no intentó disimular los rasgos sufridos y demacrados del presidente. El fotógrafo quizá incluso los exageró, al dejar un lado del rostro ligeramente en sombras, dando al ojo y al pómulo derecho un aspecto hueco y cadavérico.

Los retratos fotográficos tomados por Gardner cobraron nuevo sentido tras el asesinato de Abraham Lincoln ocurrido el 14 de abril de 1865. Una firma editorial de Boston aprovechó el duelo nacional para publicar reproducciones del retrato de Lincoln que había pintado Matthew Wilson basado en las fotografías de Alexander Gardner. La editorial de Gardner respondió días después, publicando reproducciones de esta y otras fotografías de la sesión de febrero. Se publicaban como las fotos de "la última sesión" de Lincoln. Esa afirmación sin fundamento (y que hasta hace poco no había sido cuestionada), dio lugar a la idea de que las fotografías se habían tomado cuatro días antes del asesinato de Lincoln, lo que les daba un halo de mártir. Hoy sabemos que estos no fueron los últimos fotografías de Abraham Lincoln. Pero aunque las fotos de Gardner no se hayan tomado pocos días antes de la muerte de Lincoln, sí captan el cansancio y el agobio del presidente durante las largas semanas del fin de la guerra, cuando aún faltaban algunos meses para la rendición de Appomattox.



9-B Alexander Gardner (1821 - 1882), *Abraham Lincoln, 5 de febrero de 1865*. Reproducción fotográfica. Prints and Photographs Division, Library of Congress, Washington D. C.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los estudiantes que observen con detenimiento todos los aspectos de este retrato fotográfico.

DESCRIBIR Y ANALIZAR

P | S | P

Comparen este retrato de Lincoln con el de la moneda de un centavo. ¿En qué se diferencian?
En la fotografía aparece de frente pero en la moneda está de perfil y tiene la barba más crecida.

P | S | P

Pida a los estudiantes que adopten la misma pose de Lincoln en la fotografía. Noten que vuelve levemente la cabeza para que se vea el contorno de la mejilla. Imaginen tener que sentarse inmóviles durante tres minutos.

P | S | P

¿Dónde está la fuente de luz de la fotografía?

Está arriba, a la izquierda del centro.

Noten dónde aparecen sombras oscuras creadas por la fuente de luz. Señalen algunas de las partes más oscuras.

Las partes oscuras están en el cuello, debajo del pómulo y la ceja derechos.

P | S | P

Compare el tamaño de las manos con el rostro. Qué parte de la foto está más en foco, ¿las manos o el rostro?

El rostro está más en foco que las manos.

¿Por qué las manos están un poco borrosas? ¿Qué sostiene en las manos?

Sostiene una pluma y las gafas. Estar fuera de foco indicaría que Lincoln movió las manos durante la exposición de la fotografía.

¿Qué podrían simbolizar la pluma y las gafas?

Podrían sugerir la sabiduría de Lincoln y la importancia de su cargo como jefe del Poder Ejecutivo.

P | S | P

Describan la vestimenta de Lincoln.

Lleva un traje oscuro, chaleco, un reloj con cadena, corbatín y una camisa blanca.

El corbatín está torcido. ¿Qué podría sugerir el corbatín torcido?

Que no es perfecto. El pueblo podría sentirse identificado con él ya que parece una persona común.

¿Algún detalle de su vestimenta sugiere que es el presidente de los EE. UU.?

No.

INTERPRETAR

P | S | P

¿Qué edad aparenta tener Lincoln en la foto? ¿Por qué?

Tenía cincuenta y cinco años de edad, pero parece mayor. Tal vez las tensiones de la guerra lo envejecieron.

P | S | P

Pida a los estudiantes que describan la expresión de Lincoln. ¿Cómo describirían su estado de ánimo? ¿Está triste, alegre, aburrido, cansado o expresa algún otro sentimiento?

Aunque tiene una leve sonrisa, su rostro está demacrado. Tal vez está cansado y triste tras cuatro años de la sangrienta Guerra Civil.

S

¿Por qué la fotografía se convirtió en un elemento importante en la campaña presidencial de Lincoln?

La fotografía era un medio novedoso que apenas comenzaba. Hasta entonces, sólo había retratos dibujados o pintados. La fotografía daba una sensación de intimidad; los votantes sentían que conocían al candidato.

CONEXIONES

Conexiones históricas: Guerra Civil; Reconstrucción; asesinato de Lincoln

Figuras históricas: Abraham Lincoln; John Wilkes Booth

Geografía: estados libres del Norte; estados esclavistas del Sur; estados de frontera

Conexiones literarias y fuentes

primarias: Abe, el honesto (*Honest Abe*),

Edith Kunhardt (primaria); "¡Oh, capitán! Mi capitán" ("O Captain! My Captain"), "La última vez que florecieron las lilas del jardín" ("When Lilacs Last in the Dooryard Bloom'd"), Walt Whitman (preparatoria); Discurso de Gettysburg, de Lincoln (Lincoln's Gettysburg Address) (primaria, secundaria); discurso de la segunda toma de posesión de

Lincoln (Lincoln's Second Inaugural Address) (secundaria, preparatoria); discurso de la "Casa dividida" de Lincoln (Lincoln's "House Divided" speech) (secundaria, preparatoria); Proclamación de la Emancipación (Emancipation Proclamation) (primaria, secundaria) **Artes:** fotografía, obras de Mathew Brady

Monumento a Robert Shaw, 1884–1897

El *Monumento a Robert Gould Shaw y el Regimiento 54* (*Robert Gould Shaw and the Fifty-fourth Regiment Memorial*), una escultura de bronce en relieve ubicada junto al parque Boston Common, se inició veinte años después de la Guerra Civil y se terminó al cabo de catorce años. Pese a la complejidad poco común del proyecto, el escultor Augustus Saint-Gaudens lo consideraba un trabajo de amor. El monumento fue encomendado por un grupo de bostonianos para honrar al coronel Robert Gould Shaw, hijo de una acaudalada familia de abolicionistas que había dado su vida a la causa de la Unión. La idea original de Saint-Gaudens fue erigir una estatua ecuestre —la figura tradicional del héroe a caballo— pero la familia de Shaw consideró que esa propuesta era pretenciosa. El diseño reformulado muestra al oficial junto a una compañía de soldados de infantería marchando hacia su destino. Cuando el monumento se inauguró por fin en 1897, el filósofo William James observó que era primer “monumento a soldados” en la historia de EE. U.U. porque estaba dedicado a un conjunto de ciudadanos unidos en defensa de los intereses de su patria, más que a un héroe militar individual.

Robert Shaw era el comandante del Regimiento 54 de Infantería Voluntaria de Massachusetts, que fue el primer regimiento de afroamericanos reclutado en el Norte para servir en el Ejército de la Unión. Muchos de los voluntarios se habían alistado a instancias del orador negro Frederick Douglass, quien creía (equivocadamente, como se comprobó después) que no se podría negar los derechos irrestrictos de ciudadanía a los ex esclavos y otros afroamericanos si luchaban lado a lado de los estadounidenses blancos. Sin embargo, el hecho mismo de armar soldados negros era polémico, y el Regimiento 54 cargaba con el peso adicional de tener que demostrar su valía.



10-A Augustus Saint-Gaudens (1848–1907), *Monumento a Robert Gould Shaw y el Regimiento, 54*, esquina de Beacon y Park, Boston, Massachusetts, 1884-1897. Bronce, 11 x 14 pies (3.35 x 4.27 m). Fotografía de Carol M. Highsmith.

En el verano de 1863, el regimiento de Shaw encabezó un intento audaz por tomar el fuerte Wagner, en Carolina del Sur, la fortaleza situada en Isla Morris que protegía Charleston, el puerto principal de la Confederación. El fuerte estaba edificado sobre terraplenes que se alzaban treinta pies por encima de la playa. El único costado del fuerte que daba al continente estaba defendido con un foso de diez pies de ancho. Ese 18 de julio, los batallones de Shaw estaban exhaustos después de una penosa marcha de dos días bajo la lluvia y el viento. Además, los Confederados superaban ampliamente en número a las tropas de la Unión y el comandante Shaw sabía que la empresa estaba condenada al fracaso. No obstante, Shaw se lanzó al combate blandiendo su espada al grito de “Regimiento, ¡avance!”. Cuando llegó a lo alto de la muralla lo alcanzaron tres balas enemigas. Más tarde su cuerpo desnudo fue arrojado a una fosa común junto con otros de sus soldados.

El combate del fuerte Wagner dejó un saldo de 281 soldados y oficiales muertos o desaparecidos y un sinnúmero de heridos. Pese a la derrota contundente, el Regimiento 54 de Massachusetts ganó “nombradía como regimiento combativo. Nadie retrocedió”, dijo Lewis Douglass, oficial sobreviviente e hijo de Frederick Douglass. La noticia de la valentía extraordinaria mostrado por el regimiento atrajo más afroamericanos a la causa y, tiempo después, Abraham Lincoln conjeturó que esas fuerzas adicionales habían sido clave para definir el resultado de la guerra.

La paradoja de un episodio militar en el que una derrota hace posible la victoria está simbolizada en la figura alada que sobrevuela la escena sujetando amapolas —emblemas tradicionales de la muerte y la memoria— y una rama de olivo, símbolo de la paz y la victoria. Esa fue la única concesión alegórica de Saint Gaudens, pues el resto de la obra es de estilo realista. Si bien el retrato de Shaw parece idealizado, su postura rígida y su mirada resuelta concuerdan con las descripciones contemporáneas de su estampa bravía cuando se lanzó a la batalla. Aún más notable es la estoica procesión de soldados a quienes Saint Gaudens no retrató como piezas insignificantes en el engranaje de la guerra sino como individuos comprometidos con una cruzada moral. No obstante que en esa época se solía representar a los afroamericanos con estereotipos, Saint-Gaudens buscó modelos y creó alrededor de cuarenta cabezas de arcilla, dieciséis de las cuales usó para el monumento. Cada recluta lleva el uniforme raído con un desaliño particular. Con esto el escultor no buscaba menoscabar el valor de los soldados, como se ha propuesto, sino evocar la penosa travesía del regimiento hasta el puerto de Charleston.

“Allí van los defensores de un mundo mejor”, dijo William James.

En 1982 se inscribieron bajo el *Monumento a Shaw*, los nombres de sesenta y dos soldados afroamericanos que dieron la vida en el fuerte Wagner.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los estudiantes que observen con atención

todos los detalles de esta escultura.

DESCRIBIR Y ANALIZAR

P | S

¿Dónde aparece un tambor? *En el extremo derecho.* ¿Dónde están las banderas? *A la izquierda, detrás de las escopetas.*

P | S | P

Pida a los estudiantes que observen con cuidado los rostros individuales. ¿Quién tiene barba y bigote?

P | S | P

¿Cómo visten los soldados de infantería?

Quepis, camisas de manga larga, zapatos, pantalones largos y cantimploras.

¿Qué llevan en la espalda? *Mochilas y mantas enrolladas.*

¿Qué más cargan los soldados? *Escopetas.*

Comparen la ropa de los soldados con la del coronel Shaw.

Tanto los soldados como el coronel llevan quepis con visera, pero las gorras de los soldados están más arrugadas.

Shaw viste una chaqueta larga y botas.

¿Qué sujeta Shaw? *Tiene su espada en una mano y las riendas del caballo en la otra.*

P | S | P

¿Qué hacen los artistas para dar la idea de ritmo en una obra de artes plásticas? ¿Cómo logró Saint-Gaudens imprimir ritmo a este relieve?

Repitó a intervalos regulares la inclinación de las piernas, los cuerpos y las formas (hasta la inclinación de las piernas de los caballos coincide con la de los soldados). Las escopetas dan un ritmo estable a la parte superior de la escultura. Sólo la forma erguida de Shaw y el pescuezo de su caballo interrumpen esta inclinación sostenida en todo el resto de la escultura.

P | S | P

¿Qué hizo Saint Gaudens para dar profundidad a la escultura? ¿Cómo sabes que algunos soldados están más cerca que otros del observador?

Los soldados de adelante están más lejos del fondo, tienen más relieve. Los soldados de atrás están en bajorrelieve. Las formas más cercanas al observador también se superponen a las más lejanas.

¿Cuál es la figura más cercana al observador (con el relieve más alto)? *La figura de Robert Shaw.*

INTERPRETAR

P | S | P

¿Quién está al mando? *El hombre a caballo, el coronel Shaw.*

¿Cómo lo sabes? *Es la única figura montada y es más alta que las demás; lleva una espada y tiene una chaqueta con puños elaborados, como la de un oficial. También, el título de la obra indica que es para honrar a Robert Shaw.*

P | S | P

Esta escultura fue encomendada para honrar y recordar a Robert Shaw ¿pero a quién más conmemora?

A los soldados del 54 Regimiento Voluntario de Infantería de Massachusetts.

S | P

¿Por qué creen que este monumento se hizo en bronce en lugar de hacerse en madera o mármol?

El bronce dura más a la intemperie; refleja la luz; es oscuro y solemne. El bronce se puede trabajar en detalle, y las formas delgadas como las escopetas no se rompen con facilidad.

P

¿Qué sujeta la figura alada? *Sujeta amapolas y una rama de olivo.*

¿Qué representa la figura alada? ¿Por qué?

Puede ser un ángel. Las amapolas suelen ser símbolos de muerte y memoria; la rama de olivo simboliza la paz y la victoria.

Recuerde a los estudiantes que el Día del Veterano usamos amapolas para conmemorar a los veteranos de guerra.

CONEXIONES

Conexiones históricas: Guerra Civil; Regimiento 54 de Massachusetts; abolicionistas; Kansas ensangrentada; asalto de John Brown al trasbordador de Harper; el Ferrocarril Subterráneo

Figuras históricas: Robert Gould Shaw; Frederick Douglass; John Brown; Harriet Tubman; Sojourner Truth; William Lloyd Garrison

Geografía: isla James, Carolina del Sur; isla Morris, Carolina del Sur (la batalla del fuerte Wagner también conocida como Battery Wagner); puerto de

Charleston (puerto principal del Ejército de la Confederación)

Conexiones literarias y fuentes

primarias: Frederick Douglass: *el león negro (Frederick Douglass: The Black Lion)*, Patricia McKissack (primaria); *Camino a la libertad: la historia de Sojourner Truth (Walking the Road to Freedom: A Story about Sojourner Truth)*, Jeri Ferris (primaria); *La cabaña del Tío Tom (Uncle Tom's Cabin)*, Harriet Beecher Stowe (secundaria, preparatoria); "Frederick Douglass" y "Harriet

Beecher Stowe", Paul Lawrence Dunbar (secundaria); "A los muertos de la Unión" ("For the Union Dead"); Robert Lowell (preparatoria); *Narración sobre la vida de Frederick Douglas (Narrative of the Life of Frederick Douglass)*, Frederick Douglass (preparatoria); discurso de Booker T. Washington para la inauguración del Monumento a Shaw (1897) (preparatoria)

Artes: escultura en relieve; el movimiento *beaux arts*; renacimiento estadounidense

10^b Colchas: Siglos XIX y XX

El 31 de diciembre de 1839, en el condado de McDowell, Carolina del Norte, se celebró la boda de Margaret Ruth Logan y Thomas Young Greenlee. Los padres de la novia, John y Rebecca Logan, les dieron de regalo un niño y una niña de doce años: Hannah y Pharoah. La niña fue criada doméstica y el niño herrero. Ambos tomaron el apellido de su nuevo amo, se casaron y tuvieron una hija llamada Emm. Sabemos muy poco acerca de ellos, excepto que Hannah empezó a confeccionar la maravillosa colcha que se reproduce aquí en la década de 1880 y que su hija la terminó en 1896, tiempo después de la muerte de su madre. Liberada después de la guerra, Hannah tal vez continuó haciendo el mismo trabajo que antes: cocina, limpieza y costura. Quizá su intención fue vender la colcha o darla a sus antiguos amos, porque esa familia conservó la colcha y más tarde la donó a la Historic Carson House de Carolina del Norte.

Esta colcha es muy distinta de las que se confeccionaban durante del periodo colonial, cuando eran un lujo exclusivo de los hogares acaudalados, donde las mujeres tenían tiempo para realizar laboriosos trabajos de costura. Por ejemplo, en las colchas coloniales, el extremo superior era una pieza única decorada sólo con el diseño de las puntadas. Otras tenían aplicaciones de flores y otros motivos que se recortaban de telas importadas costosas, para coserlas al extremo superior de la colcha.

La colcha de Hannah Greenlee está confeccionada con retazos irregulares, algunos de fabricación casera. Los fragmentos de tela están unidos conforme al diseño conocido como colcha alocada (*Crazy Quilt*), desarrollado en la Inglaterra victoriana y muy popular en EE. UU. en la segunda mitad del siglo XIX. Muchas de las primeras colchas alocadas se confeccionaron

con telas lujosas, como seda, terciopelo y satén. El diseño al azar es una manera flexible y económica de hacer una colcha porque permite usar retazos de cualquier forma y tamaño. El diseño puede aplicarse a toda la tela o, como en el caso de la colcha de Greenlee, a cuadrados individuales que se combinan entre sí en una cuadrícula. Como el cuadrículado pone un poco de orden al caos de formas y colores, este tipo de colcha se conoce con el nombre de alocado contenido (*Contained Crazy*).

En la colcha de Hannah Greenlee, numerosos retazos se unen en diseños escalonados que se inclinan a capricho. Estas franjas de colores empalmadas unas sobre otras evocan un textil tradicional de Ghana y Costa de Marfil llamado *kente*, en el que se empalman tiras finas de distinto color y diseño para formar una tela más grande. Muchos estudiosos creen que algunos elementos de esta tradición africana, perduran en muchas colchas confeccionadas por afroamericanas, sobre todo, la preferencia estética por la asimetría, la inventiva y los bloques de color brillante diseminados de manera irregular.

Cada uno de los cuadrados de la colcha de Greenlee es una composición abstracta singular que cambia constantemente según de donde se mire. El diseño de las puntadas—que a veces sigue y a veces se aparta del contorno de los retazos—y el estampado de cada franja agregan una dimensión adicional al efecto de la pieza. Como en casi todas las colchas, la cubierta está unida a otras dos capas de tela con puntadas que atraviesan las tres capas para formar el acolchado. La capa inferior, llamada forro, puede ser lisa o decorada según si la colcha es o no reversible. Entre la cubierta y el forro está la capa de aislamiento: un relleno mullido o guata para atrapar bolsones de aire que hacen que la colcha sirva de abrigo.

Con la invención de la desmotadora de algodón en 1793, la instalación de una fábrica textil en Waltham, Massachusetts en 1814, y el desarrollo de las máquinas hiladoras, abundaron las telas de algodón estampado, lo cual disminuyó su precio. En la década de 1840, las mujeres empezaron a comprar telas fabricadas comercialmente en vez de fabricar las telas ellas mismas. Los moldes de diseño para colchas empezaron a multiplicarse. Algunos se pasaban entre familiares y amigos, otros se imprimían en revistas para mujeres y otros se ordenaban por catálogo. Con la introducción de la máquina de coser en la segunda mitad de siglo XIX, la costura se hizo más rápida. Además de retazos de tela en buen estado, se guardaban restos de prendas significativas, como el vestido confeccionado para el primer día de clase o la camisa dominguera de papá, para hacer colchas cargadas de recuerdos personales.



10-B.1 Hannah Greenlee (c. 1827-antes de 1896) y Emm Greenlee (m. c. 1910), *Colcha alocada (Crazy Quilt)*, empezada por Hannah y terminada por su hija Emm, 1896. Retazos de tela (algunos de fabricación casera), largo 90 pulgadas, ancho 71 1/2 pulgadas (228.6 x 181.6 cm). Historic Carson House, Marion, N.C., Donación de Ruth Greenlee.

Además de cuidar de sus siete hijos, criar pollos y cultivar verduras, Susan Noakes McCord se dio tiempo para confeccionar más de una docena de colchas. Muchas de las creaciones de esta granjera de McCordsville, Indiana, se basaban en diseños básicos que ella modificaba a su gusto. Esta colcha, como la de Greenlee, es del estilo *Contained Crazy*, pero en vez de franjas rectangulares usó triángulos de tela para formar ruedas irregulares. El diseño está basado en un molde llamado abanico de la abuela, en el que cada bloque uniforme tiene un abanico en la misma esquina. McCord hizo abanicos de distinto tamaño y los puso en las cuatro esquinas de casi todos los bloques, alineándolos para formar engranajes fracturados que giran en toda la superficie. Nada está quieto. Las ruedas intentan preservar su simetría mientras los aros que las rodean se desvían para girar con otros discos. Toda la pieza parece estremecerse con el zigzag de las puntadas.

Los amish del Condado de Lancaster, Pensilvania, confeccionaron algunos de los ejemplos más destacados de este arte entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Antes de la incorporación de materiales sintéticos hacia 1940, las colchas amish solían hacerse con lana fina y una guata delgada que permitía un trabajo de costura más delicado. Estas colchas tienen un promedio de nueve a once puntadas por pulgada, pero algunas tienen puntadas más pequeñas, entre dieciocho y veinte por pulgada (la mayoría de las colchas tienen seis a ocho puntadas por pulgada).



10-B.2 Susan Noakes McCord (1829-1909; McCordsville, Condado de Hancock, Indiana), Colcha estilo abanico de la abuela, c. 1900. Lana, seda, y algodón, largo 80 1/2 pulgadas, ancho 70 1/2 pulgadas. (204.47 x 179.07 cm). Colección The Henry Ford, Dearborn, Mich.



10-B.3 Colcha de barras, c. 1920. Cubierta de lana, forro de algodón gris azulado. Dimensiones totales 72 x 80 pulgadas (182.9 x 203.2 cm). Donación de "The Great Women of Lancaster". Colección Heritage Center of Lancaster County, Lancaster, Pa.



10-B.4 Colcha de barras, c. 1925. Cubierta de lana, forro de algodón a cuadros marrones y blancos. Dimensiones totales, 77.5 x 77.5 pulgadas (196.9 x 196.9 cm) Donación en memoria de Louise Stoltzfus. Colección Heritage Center of Lancaster County, Lancaster, Pa.



10-B.5 Colcha de barras asimétricas, c. 1935. Cubierta de lana; forro, sarga estampada blanca y negra de algodón. Dimensiones totales 76 x 76 pulgadas (193 x 193 cm). Colección Heritage Center of Lancaster County, Lancaster, Pa.

Los amish son descendientes directos del movimiento anabaptista que surgió en el siglo XVI como resultado de la Reforma protestante. Los anabaptistas eran pacifistas y sólo se bautizaban los adultos. Su agrupación más importante fue la de los menonitas, llamados así por su fundador Menno Simons. En 1693, un grupo de menonitas, encabezado por Jacob Ammann se separó para formar la vertiente amish que practica una observancia más estricta de la religión. Dado que sufrían persecuciones en su tierra natal, los amish se sintieron atraídos por la tolerancia religiosa que promovía William Penn, y hacia 1730 establecieron las primeras comunidades amish en el condado de Lancaster, Pensilvania.

La vida de los amish está centrada en la religión, la comunidad y la familia. Valoran la supremacía del gobierno comunal (*Ordnung*) que varía según los usos locales, y prescindir de mucha de la tecnología desarrollada desde la Revolución Industrial. Aspiran a llevar una vida libre de violencia, simple y humilde; rechazan todo lo que evoque la vanidad o la vida militar (como los botones y los bigotes). La ropa de los amish se basa en la vestimenta rural de fines del siglo XIX.

Los trajes masculinos son de color negro o azul oscuro y de corte simple. Los vestidos de las mujeres son de colores lisos (evitando colores brillantes como rojo, naranja, amarillo y rosa) y suelen incluir algún tipo de cobertura para la cabeza.

Además de dar color y alegría a las modestas viviendas de los amish, las colchas permiten a las mujeres ejercitar su creatividad. Las colchas amish confeccionadas en el condado de Lancaster entre 1875 y 1950 son famosas por sus franjas lisas de colores vivos, su diseño simétrico y el énfasis en un motivo central, lo cual les da un aire de serena majestad. Aun con un número limitado de diseños y la restricción de colores impuesta por el obispo (el líder electo de un distrito), estas colchas consiguen transmitir una gama amplia de efectos visuales. Debido al fuerte contraste de colores en dos de las colchas (10-B.3 y 10-B.4), las franjas parecen vibrar al mirarlas. En la colcha 10-B.5, las franjas delgadas parecieran cambiar de lugar. La colcha de la estrella (10-B.6) tiene una energía pujante contenida por las anchas franjas violetas del borde que apenas tocan las puntas de la estrella.

La textura de muchas de las colchas está realizada con puntadas que trazan rombos, plumas, guirnaldas, parras y flores, agregando dimensiones de complejidad visual a la pieza. Aunque se cree que las colchas más antiguas son obras individuales de las mujeres amish del condado de Lancaster, en tiempos más recientes, las mujeres se han agrupado para confeccionar colchas en reuniones comunitarias llamadas *quilting bees* o *frolics*.



10-B.6 Colcha de estrella solitaria, c. 1920. Cubierta de lana; forro de algodón cuadrulado rojo, verde y blanco. Dimensiones totales 89 x 89 pulgadas (193 x 193 cm). Donación de Irene N. Walsh. Colección Heritage Center of Lancaster County, Lancaster, Pa.



10-B.7 Colcha de barras (diseño Wild Goose Chase) c. 1920. Cubierta de lana, forro de algodón floreado morado y blanco. Dimensiones totales 72.5 x 79.5 pulgadas (184.2 x 201.9 cm). Donación de Irene N. Walsh. Colección Heritage Center of Lancaster County, Lancaster, Pa.



10-B.8 Colcha de rombo y cuadrado, variación Luz y sombra, c. 1935. Cubierta de lana, forro de sarga de algodón violeta. Dimensiones totales 80 x 80 pulgadas (203.2 x 203.2 cm). Donación de "The Great Women of Lancaster." Colección Heritage Center of Lancaster County, Lancaster, Pa.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los estudiantes que observen con atención todos los detalles de estas colchas, incluyendo los colores y el diseño.

DESCRIBIR Y ANALIZAR

P Señalen los escalones y los círculos en la colcha alocada de Greenlee.

P | S | P

¿Por qué creen que las colchas con diseño como el de Greenlee se llamaban colchas alocadas?
Es un diseño informal con elementos que apuntan en todas las direcciones.

P | S | P

Pida a los estudiantes que busquen piezas de una misma tela estampada que se repita varias veces en la colcha de Greenlee.
Hay una tela con estampado floral marrón y rosa que se repite en el tercer bloque de la segunda hilera, y en el segundo y tercer bloque de la tercera hilera. Un cuadrículado blanco y rojo se repite en el segundo y tercer bloque de la tercera hilera.

P | S | P

Busquen diseños cosidos o bordados en la colcha alocada de Greenlee. *En el segundo bloque de la segunda hilera hay puntadas que forman un diseño, igual que en el primer bloque de la tercera hilera y en muchos otros lugares.*

P | S | P

¿En qué se parece la mayoría de los cuadros en la colcha abanico de la abuela de McCord? *En casi todas las esquinas de los cuadros hay un abanico.*

Busquen los dos cuadros que tienen un abanico sólo en dos de sus esquinas. *Segunda hilera, quinto cuadro, última hilera, quinto cuadro.*

P | S | P

Comparen los diseños de la colcha alocada de Greenlee y la colcha abanico de la abuela de McCord. ¿Cuál es la diferencia principal entre ambas colchas? *La de Greenlee tiene líneas paralelas escalonadas y la de McCord tiene triángulos que forman círculos. ¿Qué hicieron las artesanas para unificar el diseño de sus colchas? Repitieron colores, formas y estampados, y los acomodaron en una cuadrícula ordenada.*

S | P

¿Cuál de las colchas de esta lámina les parece que requirió más planificación y por qué?

Quizá las colchas amish, debido a su simetría geométrica.

¿Cuáles creen que llevaron más tiempo para coser?

Las que están hechas con retazos pequeños y las que tienen las puntadas más pequeñas.

INTERPRETAR

P | S | P

¿Por qué hacían colchas las mujeres? *El motivo principal era para abrigar a sus familias, pero las colchas también agregaban color y decoración a la casa. A muchas mujeres les gustaba la labor de confeccionar colchas.*

P | S | P

¿Por qué se unían retazos pequeños de tela en lugar de usar una pieza grande? *Al usar retazos y restos de ropa usada podían crear colchas económicas.*

P | S | P

¿Cómo se registraba la historia de una familia en una colcha? *Al usar retazos de ropa de miembros de la familia se acordaban de ellos y de las ocasiones especiales en que habían usado esa ropa.*

S | P

Muestre a los estudiantes ejemplos de textiles kente (hay muchas imágenes en Internet). ¿En qué se parecen al diseño de Greenlee? *Ambos tienen franjas paralelas de colores contrastantes que forman un diseño escalonado.*

P

¿Qué inventos del siglo XIX facilitaron la confección de colchas? *Las telas se hicieron más abundantes y baratas debido a la invención de la desmotadora de algodón y las máquinas hiladoras, y a la instalación de fábricas textiles en Nueva Inglaterra. La costura se hizo más rápida gracias a la introducción de la máquina de coser.*

CONEXIONES

Conexiones históricas: esclavitud; Reconstrucción; historia oral de las mujeres; Revolución Industrial

Geografía: África central y occidental (origen de la tradición de colchas confeccionadas por afroamericanas); esclavos de los estados del Sur; regiones de los amish (este de Pensilvania, este de Ohio, norte de Indiana, este de Illinois)

Conexiones literarias y fuentes

primarias: *Del mar al mar brillante: Tesoro del folklore y las canciones folklóricas estadounidenses (From Sea to Shining Sea: A Treasury of American Folklore and Folk Songs)*, Amy Cohn (primaria); *Bajo la colcha de la noche (Under the Quilt of Night)*, Deborah Hopkinson (primaria); *Sara Hilamano (Homespun Sarah)*, Verla Kay (primaria);

Hilvanando estrellas: historia de las colchas de Harriet Powers) Stitching Stars: The Story Quilts of Harriet Powers, Mary Lyons (secundaria)

Matemáticas: elementos geométricos

Artes: arte popular

John Biglin en un bote de carreras, c. 1873

Thomas Eakins estuvo a la vanguardia de la oleada de estadounidenses que invadió París hacia fines del siglo XIX para completar su educación artística. Eakins creía que los grandes artistas no debían guiarse por su conocimiento de la obra de otros sino por su experiencia personal, y nunca volvió a viajar al extranjero luego de regresar a su Filadelfia natal en 1870. Durante el resto de su vida, Eakins se dedicó a pintar escenas realistas de la vida contemporánea de EE. UU.

Durante los años en que Eakins vivió en el extranjero, el remo competitivo en el río Schuylkill que atraviesa Filadelfia se convirtió en el deporte más popular de la ciudad. En Inglaterra se consideraba que el remo era un deporte de caballeros, pero en Filadelfia cualquiera podía practicarlo porque los clubes de remo ponían el costoso equipo al alcance de todos. Los que no participaban se reunían en la ribera para alentar a los remeros, y las regatas de remo fueron los encuentros deportivos más populares del siglo. Eakins era un remero aficionado entusiasta, pero al regresar de París, esta actividad pasó de ser una forma de recreación para convertirse en una fuente de inspiración artística que combinaba su compromiso con la vida moderna y su interés en la anatomía. Aun antes de ir a Europa para dedicarse a una educación artística clásica que requería dibujar desnudos, Eakins había estudiado anatomía humana como parte de su aprendizaje.



11-A Thomas Eakins (1844–1916), *John Biglin en un bote de carreras*, c. 1873. Acuarela sobre papel blanco tramado, 195/16 x 247/8 pulgadas (49.2 x 63.2 cm). The Metropolitan Museum of Art, Fletcher Fund, 1924 (24.108). Fotografía © 1994 The Metropolitan Museum of Art.

Su fascinación por la mecánica del movimiento lo condujo, de manera natural, al interés por dibujar atletas en acción.

Al principio, Eakins sólo pintaba a sus conocidos, pero en 1872 los hermanos Biglin llegaron a Filadelfia para competir en una carrera. Ambos eran remeros profesionales y John Biglin era una estrella invencible en la categoría de skiff (embarcación individual con dos remos). Se decía que John Biglin tenía el físico ideal de un remero. Eakins pintó a Biglin en su bote de carrera. El remero está absorto en la carrera, seguido de cerca por otro bote que se desliza paralelo al suyo. Eakins escogió el momento crítico en que el remero termina de jalar los remos y se dispone a hundirlos nuevamente en el agua; su próxima remada impulsará la embarcación hacia adelante para dejar atrás al rival y la sacará del marco de la escena. Es un día soleado de verano y hay mucha actividad en el río. A la distancia se distingue una flotilla de veleros y un bote con tripulantes, pero la atención se enfoca en Biglin, cuyo cuerpo y remo forman un triángulo alargado en el centro de la escena. La composición enfatiza las líneas horizontales con franjas anchas e iguales de cielo y agua, imprimiendo a la escena una sensación de quietud que contrarresta la emoción de la carrera.

Eakins empezaba a trabajar con acuarelas cuando pintó *John Biglin en un bote de carreras*. Sin embargo, se dedicó a dominar el medio con el mismo rigor y autodisciplina que admiraba en los atletas que retrataba. A diferencia de la pintura al óleo, la acuarela no permite errores: si el artista se equivoca o si cambia de parecer, no puede raspar la superficie y pintar encima. Muchos artistas disfrutaban la espontaneidad de la acuarela, pero Eakins cuidó de que todo saliera bien al primer intento. Primero hizo una pintura al óleo que pudiera corregir de ser necesario para establecer la posición exacta del remero. Luego hizo bocetos detallados en perspectiva que tenían el doble del tamaño del cuadro final para ubicar correctamente los reflejos de la luz en el agua.

Este método laborioso dio buenos frutos. Eakins envió una réplica de su *John Biglin* a Jean-Léon Gérôme, su maestro parisino, para mostrarle cómo había progresado desde su regreso a Filadelfia. Gérôme consideró que la acuarela de Eakins era "excelente... Me halaga tener en el Nuevo Mundo un discípulo que me honra", escribió el maestro.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los alumnos que observen con atención todos los planos de esta acuarela.

DESCRIBIR Y ANALIZAR

P | S | P

Pida a los estudiantes que encuentren los siguientes elementos.

Veleros: *están lejos, en la distancia.*

Torre: *en el centro, al fondo.*

Otro bote de carrera: *en el extremo izquierdo.*

Bote con tripulación: *al fondo a la izquierda.*

P | S | P

Describan los brazos del remero.

Son muy musculosos.

¿Qué conocimientos necesitaba Eakins para dibujar correctamente los brazos del remero?

Tenía que saber de anatomía humana y también tenía que observar con cuidado los movimientos del atleta al remar.

P | S | P

¿Qué hizo Eakins para dar la idea de distancia?

Los objetos distantes, incluso las ondas del agua, son menos detallados, más pequeños y más azulados que los objetos en primer plano.

¿Dónde se ven más espaciadas las ondas del agua?

Las ondas están más espaciadas en el primer plano, donde están más cerca del observador.

P | S | P

A veces los acuarelistas dejan deliberadamente áreas en blanco para que se vea el papel.

¿Dónde ven áreas en blanco que posiblemente sean papel?

En los reflejos del agua en primer plano, en las nubes y en la parte más clara de la camisa de Biglin.

P | S | P

¿Qué figura geométrica dibujan la cabeza, el cuerpo, el bote y los brazos de Biglin?

Forman un triángulo.

INTERPRETAR

P | S | P

Pida a los estudiantes que extiendan los brazos y se inclinen hacia adelante para "remar" como Biglin en el cuadro.

¿Qué movimiento hará el remero en los próximos segundos?

P | S | P

Pregunte a los estudiantes en qué dirección se mueve la embarcación. *Hacia la derecha.*

¿Cuál bote va ganando la carrera? *El de Biglin.*

Imaginen dónde estará el segundo bote en uno o dos minutos.

Biglin lo podría dejar atrás, o el otro bote podría alcanzarlo y sobrepasarlo.

P | S | P

Pida a los estudiantes que describan la expresión del remero. ¿Qué pueden inferir acerca de su personalidad por esta pintura?

Parece serio y decidido.

P

¿Qué sugiere este cuadro acerca de las actividades de recreación en EE. UU. durante la década de 1880?

La vestimenta de Biglin sugiere que no es un hombre rico. Hay muchos barcos en el río que atraviesa Filadelfia, una gran ciudad estadounidense. Muchos estadounidenses tenían tiempo libre para dedicarse a los deportes acuáticos.

¿Por qué aparece sólo el bote de Biglin en este cuadro?

El tema del cuadro es Biglin como individuo, superándose a sí mismo al competir con otros.

CONEXIONES

Geografía: ríos

Ciencia: anatomía

Conexiones literarias y fuentes

primarias: La cartas de Eakins a su familia (Eakins' letters to his family) (secundaria, preparatoria);

Tom Sawyer, Mark Twain (secundaria);

Las aventuras de Huckleberry Finn

(*The Adventures of Huckleberry Finn*),

Mark Twain (preparatoria)

Artes: fotografía, realismo

Sala de los Pavos Reales, 1876–1877

Nacido en Massachusetts, James McNeill Whistler se marchó a París a los veintiún años de edad para dedicarse al arte. Se estableció como pintor en Londres y nunca más regresó a su tierra natal. Con el correr de los años, se convirtió en uno de los artistas más progresistas del siglo XIX. Por su condición de expatriado, no influyó en él la tendencia estadounidense de dotar al arte de un propósito moral. Es más, Whistler abrazó la filosofía del esteticismo o “arte por el arte mismo”, según la cual la belleza es la única justificación del arte.

Durante la década de 1870, cuando estaba en la cúspide, Whistler empezó a interesarse en la manera de exhibir obras de arte. Diseñó marcos para sus cuadros e incluso organizó las exposiciones en las galerías donde exhibía su obra. Cuando decoró el comedor de la residencia londinense de Frederick Richards Leyland, magnate de la industria naval, Whistler pudo al fin plasmar su deseo de lograr una estética que abarcara

todo. La decoración de la habitación, hoy conocida como la *Sala de los pavos reales* (*The Peacock Room*), consolidó el prestigio de Whistler, un artista cuyo sentido estético rebasaba los límites del marco de una pintura.

Whistler ideó la habitación como complemento para el marco de uno de sus cuadros, *La princesa de la tierra de porcelana* (*The Princess from the Land of Porcelain*) que ocupaba el lugar de honor sobre el hogar. Whistler había pintado el cuadro doce años antes, producto de su pasión por la porcelana azul y dorada de China. Al igual que su madre, Whistler pensaba que la porcelana era “una de las formas superiores del arte” y el cuadro de *La Princesa* fue concebido para realzar la belleza de las figuras que lo adornaban. Leyland tenía muchas piezas de porcelana china azul y blanca, y su comedor había sido diseñado para exhibir las

piezas en una estantería elaborada que enmarcaba cada pieza. Pero Whistler no estaba del todo satisfecho con la sala de las porcelanas, y empezó a hacer pequeños cambios en la decoración original con el permiso del propietario. A la larga, Whistler dio rienda suelta a su creatividad, al extremo de pintar un costoso tapiz de cuero dorado para crear un panel índigo sin interrupciones sobre las estanterías (ahora pintadas de dorado). Al terminar, la sala estaba completamente cubierta de sus diseños. Con excepción de las paredes de azul verdoso, todas las superficies brillaban con tonos de cobre y dorado; incluso los espacios semiocultos de la estantería mostraban una textura parecida a la de un tapiz para resaltar las superficies lisas de la porcelana. Whistler imaginó la *Sala de los pavos reales* como una pintura tridimensional a gran escala, una obra de arte a la que se entraba por una puerta. El efecto estético general —que no puede expresarse adecuadamente con palabras o fotografías— es similar al de una caja laqueada japonesa.

Aunque Whistler sentía desdén por la naturaleza (su “música” es casi siempre desafinada, se quejaba), admitía que era una fuente de inspiración para diseños, motivos y combinaciones de colores. Para el comedor de Leyland, el artista adoptó los diseños naturales y la iridiscencia de las plumas de pavo real. Pero para pintar las aves se basó en obras de arte, no en la naturaleza. Las magníficas aves de tamaño natural que adoman los postigos de piso a techo evocan los grabados de aves y flores del artista japonés Hiroshige; el par de pavos reales dorados que adorna la pared opuesta a *La princesa* está copiado de los pájaros ornamentales que Whistler había visto en jarrones japoneses.

El mural tiene su historia. Cuando el proyecto estaba a medio terminar, Whistler y Leyland riñeron a causa del pago. Al fin, Whistler aceptó que Leyland pagara la mitad de lo acordado con la condición de que lo dejara terminar la sala a su antojo. Aunque puede suponerse que Leyland salió ganando en esa negociación, Whistler se aseguró de que la posteridad recordara a Leyland como un hombre rico que regateaba centavos aun cuando lo que obtuviera a cambio fuera una obra inmortal. El orgulloso pavo real a la derecha representa a Leyland: el ave tiene un aire ligeramente ridículo, plumaje encrespado y plumas plateadas en el cuello que aluden al gusto del magnate por las camisas con volados. Las monedas que con tanta ingratitud había descontado del pago de Whistler yacen desparramadas a sus pies. Whistler es el ave de la izquierda: muestra una expresión de fastidio y una pluma plateada en la cabeza que representa el mechón de pelo blanco distintivo del artista. Whistler tituló el mural *Arte y dinero*, con la esperanza de que sirviera como admonición y moraleja: las fortunas se gastan, pero la belleza perdura.



11-B James McNeill Whistler (1834–1903), *Armonía en azul y oro: Sala de los pavos Reales* (*Harmony in Blue and Gold: The Peacock Room*), 1876-1877 (dos imágenes). Óleo y oro de hoja sobre tela, cuero y madera, dimensiones de la sala: altura 13 pies 115/8 pulgadas, ancho 33 pies 2 pulgadas, profundidad 19 pies 91/2 pulgadas (425.8 x 1010.9 x 608.3 cm). Freer Gallery of Art, Smithsonian Institution, Washington, D. C., donación de Charles Lang Freer, F1904.61.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los estudiantes que observen con detenimiento todas las zonas de esta sala.

DESCRIBIR Y ANALIZAR

P | S | P

Pida a los estudiantes que ubiquen cuatro pavos reales dorados en la sala.

Hay dos en un postigo a la izquierda y dos en la pared del fondo.

¿Por qué otro motivo se llama a esta habitación Sala de los pavos reales?

Por el color índigo como el de las plumas de pavo real.

P | S | P

Pida a los estudiantes que hagan una lista de adjetivos que describan esta sala. Comparen sus listas. Muchos pueden mencionar dinero o riqueza. ¿Por qué esta sala da una idea de riqueza?

Hay mucho dorado, y el oro se asocia a la riqueza.

S | P

¿Qué objetos que hay en esta sala parecen exóticos o extranjeros para los europeos occidentales y los estadounidenses?

El pavo real es un ave asiática. Hay cerámicas chinas blancas y azules en los estantes. La mujer que está en el cuadro viste un traje parecido a un kimono; el biombo y la alfombra del cuadro también son orientales.

P | S | P

¿Qué hizo Whistler para dar armonía y cohesión a la sala?

Pintó casi todas las paredes de color índigo y repitió los detalles dorados en toda la sala. Sólo los rosas cálidos del cuadro contrastan con el azul y el verde.

P | S | P

¿Dónde hay formas repetidas que forman diseños?

En el cielorraso, en la pared del fondo, alrededor del hogar.

P | S | P

¿Qué hizo Whistler para que el cuadro de la mujer fuera una parte importante del diseño global?

El cuadro está centrado encima del hogar y rodeado de estantes y paneles dorados que combinan con el marco.

INTERPRETAR

P | S | P

Imaginen a las personas que usaban esta sala cuando se diseñó. ¿Cómo vestían?

En la década de 1870, las mujeres usaban vestidos largos muy elaborados; los hombres usaban corbatines o lazos, chaquetas ajustadas y pantalones largos.

¿Qué harían en una habitación como esta?

Originalmente la sala era un comedor. Los estudiantes pueden imaginar reuniones y fiestas de personas ricas en las que admiraban la sala y la colección de cerámicas.

P

¿Cómo refleja esta sala la filosofía de “arte por el arte mismo” de Whistler?

El propietario quería tener un comedor decorado y un lugar para exhibir su colección de porcelanas finas de Oriente, pero el trabajo de Whistler hace que la sala misma sea una obra de arte. No contiene un mensaje moral, pero hay simbolismo en el diseño de la riña de pavos reales, que alude a una disputa entre Whistler y el propietario.

CONEXIONES

Conexiones históricas: imperialismo británico y europeo; Japón imperial; Guerra Hispano-Norteamericana

Figuras históricas: Theodore Roosevelt; comodoro Matthew Perry

Geografía: territorios de los EE. UU.

Artes: impresionismo; grabados japoneses; “arte por el arte mismo”; movimiento esteticista; influencia de John Singer Sargent y William Merritt Chase

Retrato de un niño, 1890

En diciembre de 1889, el artista expatriado John Singer Sargent arribó a Nueva York desde Londres en compañía de Violet, su hermana menor. A sus treinta y tres años de edad, Sargent estaba alcanzando la cumbre de su fama como retratista, a ambos lados del Atlántico. Durante una estadía anterior de ocho meses en 1887-1888, Sargent había tenido una acogida entusiasta. Le habían encargado varios retratos y el artista confiaba obtener más comisiones en Boston, Newport y Nueva York.

Al igual que su antecesor Gilbert Stuart (ver *George Washington*, 3-B), Sargent pintaba retratos formales de los patricios de la época de oro, siguiendo el estilo de los retratos de la aristocracia europea. También trajo consigo una manera fresca y nueva de retratar niños, una temática que cobró popularidad tanto en los EE. UU. como en Inglaterra cuando se empezaba a identificar la niñez como una etapa crucial en el desarrollo humano (y el progreso nacional), y se difundía la idea de que los niños merecían atención especial porque eran el vínculo con el futuro. Según un artículo de Sadakichi Hartmann publicado en 1907 en la revista *Cosmopolitan*, la segunda mitad del siglo XIX marcó el inicio de la "era del niño", como atestiguaba la fabricación a gran escala de juguetes, libros y ropa infantil, aunada a la promulgación de leyes para proteger a la niñez.

Sargent desdeñaba el sentimentalismo de sus contemporáneos que consideraban la niñez como un periodo de inocencia perdida. Por el contrario, abordaba a sus jóvenes modelos con franqueza, retratándolos de manera naturalista y con gran penetración psicológica. Los numerosos retratos que realizó de los herederos

de las clases altas de EE. UU. fueron bien recibidos por la crítica y le sirvieron para aumentar su fama, al complacer a críticos conservadores y despejar la inquietud de posibles clientes ante la idea de someterse al pincel vigoroso y la técnica audaz de Sargent.

El retrato de Homer Saint-Gaudens (hijo del escultor Augustus Saint-Gaudens [ver 10-A]) y de su madre Augusta, una prima de Winslow Homer (ver 9-A) es una obra íntima realizada para un amigo, no un retrato por encargo que pagaba las cuentas. Sargent conoció a Saint-Gaudens en París en 1878. Cuando se volvieron a encontrar en Nueva York en 1890, Saint-Gaudens expresó interés en hacer una escultura de Violet, y Sargent hizo el retrato con espíritu de intercambio. No obstante, al escoger el título genérico de *Retrato de un niño (Portrait of a Boy)* y omitir el nombre de la madre, Sargent tal vez quiso que esta imagen de Homer Saint-Gaudens se elevara al nivel de representación universal de la naturaleza de los niños (o quizá sólo de los niños estadounidenses).

En *Retrato de un niño*, Homer enfrenta al artista y al observador con una mirada de tedio pero, al mismo tiempo, penetrante. La madre, pintada con menos detalle, está absorta en un libro detrás del niño de diez años. Homer luce incómodo en su traje al estilo de *El pequeño lord Fauntleroy (Little Lord Fauntleroy)*, basado en el popular personaje de Cedric, en el libro de Frances Hodgson Burnett. En la novela seriada, Cedric es un niño estadounidense que logra reivindicar su linaje aristocrático inglés gracias a su ingenio "yanqui" y a la sabiduría de su madre. El traje de Cedric, derivado del que viste el *Niño azul (Blue Boy)*, de Thomas Gainsborough (c.1770), tenía una aceptación tal entre las madres que, para fines del siglo XIX era sinónimo de "niño de mamá".

A pesar del traje atildado, Homer no da la impresión de ser un niño obediente y atento a las indicaciones de su madre. Sabemos, por los recuerdos de Homer, que Augusta intentaba en vano entretenerlo mientras posaba con la lectura en voz alta de una narración sobre la batalla naval de la Guerra de 1812. Sargent expresa la impaciencia del niño y su energía nerviosa no sólo en la postura del modelo sino en toda la estructura de la composición. El niño está arrellanado en el sillón lujoso, y aunque su pie derecho está lánguidamente vuelto hacia adentro, el pie izquierdo hace presión sobre el travesaño como si estuviera listo para saltar. La energía latente de las manos abiertas se ve reflejada en el estampado arremolinado de la alfombra roja, y la sensación de nerviosismo se intensifica por la postura de Homer, que se encuentra sentado en ángulo respecto de su madre y del observador.

Como en el caso de otros de sus cuadros más ambiciosos, Sargent concibió el retrato de Homer como una manera de afianzar su reputación. La crítica se apresuró a elogiar la espontaneidad de la obra: "La exquisita autenticidad de la pose, la rara vitalidad de cada línea del cuerpo y la belleza del rostro revelan la mano maestra del autor". El cuadro ganó la medalla de oro del Club de Arte de Filadelfia el año en que fue pintado y estuvo entre las obras que Sargent escogió para exhibir en la Exposición Mundial de Chicago en 1893.



12-A John Singer Sargent (1856-1925). *Retrato de un niño (Portrait of a Boy)*, 1890. Óleo sobre tela, 56½ x 39½ pulgadas (142.56 x 100.33 cm). Carnegie Museum of Art, Pittsburgh; Patrons Arts Fund (32.1). Fotografía © 2007 Carnegie Museum of Art, Pittsburgh, Pa.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los estudiantes que observen con cuidado las figuras que aparecen en el cuadro.

DESCRIBIR Y ANALIZAR P | S | P

El proceso de posar para un retrato al óleo es largo y puede exigir varias sesiones. Pida a los estudiantes que se sienten en una silla (o mesa baja) en la pose de Homer. Pregunte cómo se sienten.

Estar sentado hacia un lado con un pie colgando y el otro apoyado contra el travesaño de la silla da una sensación de inquietud, dan ganas de moverse.

P | S | P

Pida a los estudiantes que se sienten con un libro en el regazo y lean en voz alta, como la madre de Homer. Describan lo que sienten.

Al asumir la pose de la madre de Homer quizá tendrán la sensación de estar concentrados y quietos, pero también estarán atentos a lo que hace la persona que se reclina contra ellos.

P | S | P

¿Qué les dice la diferencia de postura de ambas figuras acerca de la actitud de cada cual, al posar para este retrato?

P | S

Homer viste un traje basado en una novela muy popular entre las madres. Sin embargo, ya se empezaba a asociar este tipo de traje con los “niños de mamá”. ¿Les parece que el retrato de Homer lo presenta como un “niño de mamá”? ¿Por qué sí o por qué no?

Homer no da la impresión de ser un niño obediente. Esta inquieto e incómodo en la silla con una expresión de tedio, los dedos abiertos y la espalda apoyada en ángulo contra su madre.

Pregunte a los estudiantes cómo posarían en circunstancias similares.

P | S | P

¿Qué elementos de la sala y accesorios usó Sargent para intensificar la sensación de impaciencia que transmite Homer? *La silla es demasiado grande para que el niño pueda sentarse cómodo (los pies no llegan al piso), y el diseño arremolinado de la alfombra refleja la frustración que siente al posar.*

P | S | P

¿Quién es más importante en este retrato doble?

Homer es más importante.

¿Qué hizo el artista para enfatizar la importancia de Homer?

Homer está en el centro, en primer plano. El niño está arrellanado en una silla grande y lujosa con la mirada fija en el observador (o el pintor). Una luz brillante ilumina su rostro, sus manos y su corbata y están pintadas con más detalle que su madre. El título también refleja su importancia: Retrato de un niño.

INTERPRETAR P | S | P

Sargent se ganaba la vida haciendo retratos de estadounidenses y europeos de buena posición económica. ¿Qué habría cambiado en este retrato si Sargent lo hubiese hecho para una familia rica que lo iba a colocar en un lugar importante de su casa?

Como en el retrato de George Washington pintado por Gilbert Stuart (3-B), es posible que la madre de Homer apareciera vestida con ropa más formal y costosa. Quizá la habría representado mirando hacia afuera. La sala y los accesorios serían más elaborados y Homer no parecería tan inquieto.

S | P

Sargent fue elogiado por sus retratos infantiles “auténticos”, en una época en que la niñez estaba adquiriendo importancia en Europa y EE. U.U. Imaginen que son críticos de arte y expliquen en qué consiste la “autenticidad” de Homer Saint-Gaudens en esta escena.

CONEXIONES

Conexiones históricas: la época de oro, industrialismo; trabajo infantil; trenes de huérfanos

Figuras históricas: Jane Addams; John Peter Altgeld; Charles Loring Brace; Andrew Carnegie; John D. Rockefeller; Cornelius Vanderbilt

Economía: capitalismo

Conexiones literarias y fuentes

primarias: *El pequeño lord Fauntleroy* (*Little Lord Fauntleroy*), Frances Hodgson Burnett (secundaria, preparatoria); *Las aventuras de Huckleberry Finn* (*The Adventures of Huckleberry Finn*), Mark Twain (preparatoria) y *Tom Sawyer*,

Mark Twain (secundaria); *Mujercitas* (*Little Women*), Louisa May Alcott (secundaria); cuentos de Horatio Alger (1834-1899) (secundaria)

Artes: retratos; artistas estadounidenses expatriados; influencia de Velásquez, Van Dyck, Lewis Hine

Día de los Aliados, mayo de 1917, 1917

Un mes después de que Estados Unidos entrara a la Primera Guerra Mundial, toda la Quinta Avenida de Nueva York se pobló de banderas como gesto de bienvenida para los comisionados de guerra de Inglaterra y Francia. Las barras y las estrellas de la bandera de EE. UU. ondearon al lado de las enseñas patrias británicas y francesas, en un despliegue patriótico de rojos, blancos y azules. Childe Hassam, un artista estadounidense de ascendencia británica que había estudiado y trabajado en París, sentía un orgullo personal por la nueva alianza militar.

Día de los Aliados, mayo de 1917 (Allies Day, May 1917) no es la única pintura de Hassam con la temática de las banderas, pero se convirtió rápidamente en la más conocida de la serie y su fama aún persiste. Hassam empezó a pintar la serie en 1916, cuando miles de estadounidenses manifestaron su apoyo a la causa aliada en una marcha por la Quinta Avenida, llamada "Desfile de Preparación". Conmovido por esta y otras ceremonias relacionadas con la guerra, Hassam creó alrededor de treinta escenas de la ciudad de Nueva York embanderada. La influencia del impresionismo francés hizo que Hassam se sintiera atraído por la luz y el espectáculo de esas ocasiones festivas y ricas en color. Pero las banderas de Hassam trascienden la pompa para

expresar su convicción acerca de la supremacía moral y económica de los Estados Unidos de América.

Aunque a primera vista resulte tan natural como una fotografía instantánea, *Día de los Aliados* tiene una composición meticulosa. Para pintarlo, Hassam armó su caballete en el balcón de un edificio en la esquina de la Quinta Avenida y la Calle 52, donde veía el follaje primaveral al norte de Central Park. Hay banderas por todas partes, pero se concentran en los extremos derecho e inferior del cuadro, formando un marco colorido para los edificios del lado oeste de la avenida. En primer plano, aparecen en fila ordenada las banderas de las naciones aliadas (la bandera de Gran Bretaña aparece en la Enseña Roja, la bandera oficiosa de Canadá) para establecer la temática que Hassam repite con variaciones. Los diseños diferentes hechos con los mismos colores representan la armonía de tres naciones unidas por una causa común: la "lucha por la democracia", como dijo el mismo Hassam al explicar el significado del cuadro. Pero en esta vorágine de simbolismo, hay una sola bandera que ondea libre, sin superponerse con otras banderas o astas. Los contemporáneos de Hassam comprendían de inmediato el mensaje implícito al ver la bandera de los Estados Unidos en el pináculo de la composición recortada contra un cielo sin nubes.

Si bien *Día de los Aliados* representa una ocasión histórica y refleja los sentimientos nacionalistas de la época, también ofrece una descripción reveladora de una sección de la Quinta Avenida que entonces se llamaba Millionaire's Row. Todas las fachadas están bañadas de luz matinal, pero la más brillante es también la más nueva: la iglesia neogótica de Santo Tomás, consagrada un año antes de que Hassam pintara el cuadro. Más allá se levanta el University Club, semejante a un palacio renacentista, al lado de un hotel de lujo llamado Gotham (ahora el Peninsula). Junto al hotel se alcanza a ver apenas la fachada inclinada de la Iglesia Presbiteriana de la Quinta Avenida. Muchas de las banderas apuntan hacia estos edificios como señalando el tema central del cuadro; todos eran lugares donde se reunían las personas más ricas y prominentes de la sociedad neoyorquina, lo cual los vinculaba con la prosperidad de la nación. Es posible que Hassam haya incluido las dos iglesias —en particular la de Santo Tomás que brilla bajo el sol— para sugerir que la nueva alianza de los EE. UU. con las naciones europeas de Gran Bretaña y Francia contaba con la aprobación divina.

Este fue el cuadro más patriótico de Hassam, y se hizo famoso de inmediato, gracias a las reproducciones que se vendían a beneficio de los fondos para la guerra. Toda la serie de las banderas se exhibió por primera vez cuatro días después del armisticio de noviembre de 1918 para documentar la historia del ingreso de EE. UU. a la Gran Guerra y para conmemorar su victorioso final.



12-B Childe Hassam (1859-1935), *Día de los Aliados, mayo de 1917, 1917*. Óleo sobre tela, 36½ x 30¼ pulgadas (92.7 x 76.8 cm). Donación de Ethelyn McKinney en memoria de su hermano, Glenn Ford McKinney. Imagen © 2006 Board of Trustees, National Gallery of Art, Washington, D. C.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los estudiantes que examinen la pintura con cuidado, distinguiendo todos los distintos elementos.

DESCRIBIR Y ANALIZAR P | S | P

Pida a los estudiantes que describan las pinceladas del cuadro.

Se distinguen las pinceladas individuales, como si el artista acabara de pintarlas. No están mezcladas para formar una superficie lisa y son de distinto tamaño.

P | S | P

Pida a los estudiantes que busquen el campanario de la iglesia. *Está a la izquierda.*

¿Dónde están los árboles de Central Park? En el centro del extremo inferior se ve el verde de los árboles.

¿Qué pasa en la calle? La calle está llena de personas. Quizá hay un desfile.

P | S | P

Pida a los estudiantes que ubiquen varias banderas de EE.UU., dos banderas de Gran Bretaña, tres banderas tricolores de Francia y una bandera roja que tiene una pequeña bandera británica en representación de Canadá.

P | S | P

Pida a los estudiantes que estudien mapas de las calles de Nueva York y fotos satelitales para saber dónde se ubicó Hassam para pintar el cuadro y cómo ha cambiado la vista desde entonces. *Hassam se ubicó en un balcón en la esquina de la Quinta Avenida y la Calle 52, mirando al norte hacia Central Park.*

P | S | P

¿Dónde hay sombras y de qué color son? Hay sombras bajo las salientes de los edificios y en la calle. Las sombras son azules.

P | S | P

¿Qué elementos de esta obra parecen impresiones más que un cuadro terminado?

Los colores brillantes, las pinceladas visibles y la ausencia de detalles minuciosos hacen que parezca una mirada rápida sobre la escena.

Explique lo que es el impresionismo, que empezó en Francia hacia 1860 y era un estilo muy popular de pintura en EE. UU. hacia 1900.

INTERPRETAR P | S | P

¿Qué bandera al centro del cuadro aparece sola y entera, sin superposición de otras banderas? La bandera de EE. UU. está rodeada de cielo azul.

¿Qué sugiere esto acerca de la idea que tenía Hassam de su país? Pensaba que EE. UU. era un país especial y eso lo llenaba de orgullo.

S | P

¿Qué acontecimiento internacional estaba ocurriendo cuando se pintó este cuadro? La Primera Guerra Mundial.

¿Por qué había tantas banderas en Nueva York ese día? Un mes antes, EE. UU. había entrado oficialmente en la guerra. Ese día, los comisionados de guerra de Inglaterra y Francia estaban de visita en la ciudad.

S | P

¿Qué simbolizan estas banderas ondeando juntas? Simbolizan la alianza militar de estas tres naciones.

¿Qué elementos tienen en común estas banderas? Son todas de color rojo, azul y blanco.

S | P

¿Qué indica este cuadro acerca del estado de ánimo de EE. UU. en 1917?

Había optimismo respecto al futuro y la alianza con Francia, Gran Bretaña y Canadá.

S | P

¿Por qué se hizo tan famoso este cuadro de inmediato?

Se vendían reproducciones en color a beneficio de los fondos para la guerra.

¿Por qué los estadounidenses querían copias de este cuadro?

Por la belleza del arte y para mostrar su apoyo a EE. UU. y sus aliados de guerra.

CONEXIONES

Conexiones históricas: aislacionismo de EE. UU.; Primera Guerra Mundial; Liga de las Naciones, armisticio

Figuras históricas: Woodrow Wilson; archiduque Francisco Fernando

Civismo: historia de la bandera de EE. UU.

Geografía: las potencias aliadas (Francia, Rusia, Reino Unido, Italia, EE. UU.); las potencias del Eje (Austria-Hungría, Alemania, Imperio Otomano); el Frente Occidental

Conexiones literarias y fuentes primarias: *El sol también sale* (*The Sun Also Rises*) y *Adiós a las armas* (*A Farewell to Arms*), Ernest Hemingway

(preparatoria); *La tierra baldía* (*The Waste Land*), T.S. Eliot (preparatoria)

Música: El Himno de los Estados Unidos ("The Star Spangled Banner")

Arte: impresionismo; impresionismo estadounidense

Puente de Brooklyn, Nueva York, 1929

Cuando se inauguró el puente de Brooklyn en 1883, era el puente colgante más grande del mundo, y las torres laterales que lo sostienen eran las estructuras más altas del hemisferio occidental. En el transcurso del tiempo, ese triunfo de la ingeniería empezó a perder lustre. Para 1929, cuando Walker Evans comenzó a fotografiarlo, el puente se había convertido en un paso rutinario entre Brooklyn y Manhattan; los oficinistas que lo recorrían a diario casi no lo advertían. Evans tenía un don para captar lo familiar como si lo viera por primera vez, y eso le permitió restaurar el sentimiento de asombro que el puente suscitó al principio.

Evans se interesó por la fotografía desde niño. Coleccionaba postales y tomaba fotos de su familia y amigos con una cámara Kodak económica. De joven descubrió la pasión por la literatura y, en 1927 viajó a París con la idea de escribir. A su regreso, al cabo de un año, retomó la fotografía con el propósito de aplicar a este medio conceptos literarios, como la ironía y el lirismo. Con la expansión de las posibilidades técnicas, la fotografía había evolucionado. Pasó de ser un medio con funciones documentales y comerciales (y un

pasatiempo popular) para convertirse en una forma de las bellas artes, pero todavía estaba sujeta a las reglas de la pintura occidental del siglo XIX. Sin embargo, durante su estancia en Europa, Evans había incorporado los preceptos del rigor geométrico del arte modernista. Evans se oponía al preciosismo de la “fotografía artística” y buscaba captar sus temas con la sinceridad de una fotografía instantánea.

Desde las habitaciones que alquilaba en Brooklyn Heights, Evans tenía una vista excelente del puente de Brooklyn, por tanto, se interesó en registrar sus impresiones del puente con la cámara sencilla que siempre llevaba en el bolsillo. La serie de fotografías resultante captó las líneas vigorosas del puente con imágenes austeras, geométricas y llamativas. Estas imágenes contribuyeron a establecer el puente de Brooklyn como emblema de la modernidad y a popularizarlo como tema para los artistas estadounidenses.

Ya otros fotógrafos habían captado la vista lateral del puente, con los cables de acero vertiginosos y formas contundentes, dejando siempre al fondo los edificios de Nueva York. Evans, en cambio, utilizó una perspectiva completamente diferente: los arcos y pilares gigantes se ven a través de una red de cables de acero. El único elemento que se identifica de inmediato en la composición es el farol a la derecha, que da una idea de escala pero luce extrañamente ajeno a su entorno. Al principio, la maraña de cables desorienta al observador, pero una vez que se habitúa al punto de vista del fotógrafo descubre que está en la pasarela peatonal principal del puente de Brooklyn. La composición es levemente asimétrica, lo cual sugiere que Evans se ubicó un poco al costado del centro de la pasarela. El ángulo marcado de la perspectiva, realzado por los cables que se alejan velozmente sugieren que tomó la foto desde abajo, quizá desde el suelo.

En todo este ingenioso artificio no hay señal alguna de la función práctica del puente de Brooklyn. Aunque el puente suele vibrar con el bullicio del transporte moderno, aquí aparece silencioso y fantasmagóricamente desierto, como un objeto para apreciarse sólo como obra de arte. El ángulo inusual de la imagen también elimina las vistas de la ciudad y el río, por lo que el puente parece flotar en un cielo vacío. Como Evans omitió el entorno urbano del puente, éste aparece desconectado de su tiempo; las formas pesadas con pilares y arcos de estilo medieval evocan una fortaleza antigua, mientras que el entramado de cables sugiere alguna tecnología futurista que aún no se ha desarrollado. En esta imagen notable y compacta (la fotografía tiene el tamaño del bolsillo del chaleco en el que Evans llevaba su cámara), el artista propone dos conceptos nuevos y sustanciales que alteraron para siempre nuestra percepción del puente de Brooklyn: la estructura es al mismo tiempo un icono de la modernidad y un monumento que ha pasado a la historia.



13-A Walker Evans (1903–1975), *Puente de Brooklyn, Nueva York, 1929*, impreso c. 1970. Papel fotográfico, 6¼ x 4¾ pulgadas (17.2 x 12.2cm). The Metropolitan Museum of Art, Donación de Arnold H. Crane, 1972 (1972.742.3). © The Walker Evans Archive, The Metropolitan Museum of Art.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los estudiantes que observen con cuidado la fotografía prestando atención en particular a la dirección del puente y los cables.

DESCRIBIR Y ANALIZAR P | S | P

Pregunte a los estudiantes si sabrían que esta es la imagen de un puente, si la fotografía no tuviera título, ¿Es esta la forma que imaginan al pensar en un puente?

La mayoría de los estudiantes dirá que no.

¿Por qué no?

El punto de vista es diferente del que solemos tener al mirar un puente.

¿Qué punto de vista usa la mayoría de los artistas para representar un puente?

La mayoría de las fotografías están tomadas de costado.

¿Dónde se colocó la cámara para tomar esta fotografía?

La fotografía se tomó desde abajo, apuntando hacia una de las dos torres del puente.

Muestre otras imágenes del puente de Brooklyn para ejemplificar la perspectiva inusual de esta fotografía.

P

Pida a los estudiantes que busquen el farol.

Está a la derecha.

P | S | P

Ubiquen el punto al que parecen dirigirse los cables.

Está en lo alto de la torre.

¿Está ese punto en el centro de la foto?

No.

¿Es simétrico o asimétrico el equilibrio de la foto?

Es asimétrico.

S | P

Pregunte a los estudiantes si han visto alguna vez ventanas con la misma forma de los arcos del puente. ¿Dónde?

Estos arcos ojivales se parecen a los arcos góticos de las iglesias medievales. Es posible que los estudiantes hayan visto arcos ojivales en alguna iglesia.

Las catedrales góticas fueron el gran logro de ingeniería de la Europa medieval. ¿Qué puede haber simbolizado la presencia de arcos góticos en el puente de Brooklyn?

La referencia a la arquitectura gótica puede significar que el puente de Brooklyn es una maravilla de la ingeniería estadounidense equivalente a las catedrales góticas de Europa.

INTERPRETAR S | P

Evans quería que sus fotografías reflejaran la identidad nacional de EE. UU. ¿Cómo logró eso con esta fotografía?

Los estadounidenses se sentían orgullosos del puente de Brooklyn, ubicado en la ciudad más grande de EE. UU. Era un gran logro de la ingeniería y la arquitectura modernas. La imagen de Evans muestra la belleza de una estructura que miles de personas usan todos los días.

P

A fines del siglo XIX y principios del siglo XX se consideraba que la fotografía era una forma de documentación y no un arte. El fotógrafo que hizo esta imagen consideraba que la fotografía era un arte. ¿Estás de acuerdo con él? Usa esta fotografía para sustentar tus argumentos.

P

Evans usó un medio moderno (la fotografía) para crear una imagen moderna de una estructura famosa. Durante su estancia en Europa, Evans se había familiarizado con las formas abstractas y simplificadas del arte moderno europeo. ¿En qué se parece esta fotografía al arte moderno abstracto?

El punto de vista poco convencional hace que la forma del puente sea abstracta y no se reconozca de inmediato. La figura austera contra el fondo claro y liso con una explosión de líneas que convergen en ella hace que parezca una composición geométrica contemporánea.

CONEXIONES **Conexiones históricas:** el modernismo en EE. UU.; historia de la ciudad, especialmente Nueva York

Figuras históricas: John y Washington Roebling

Geografía: el río Este (East River); accidentes topográficos que dificultaron la construcción del puente (por ejemplo el lecho rocoso del río bajo el pozo de cimentación del lado de Manhattan)

Ciencia: ingeniería civil; inventos de fines del siglo XIX

Conexiones literarias y fuentes primarias: "En el trasbordador de Brooklyn" "Crossing Brooklyn Ferry", Walt Whitman (preparatoria); *El gran Gatsby* (*The Great Gatsby*), F. Scott Fitzgerald (preparatoria); *El puente* (*The Bridge*), Hart Crane (secundaria, preparatoria)

Artes: arte abstracto, futurismo

Paisaje otoñal: El río de la vida, 1923–1924

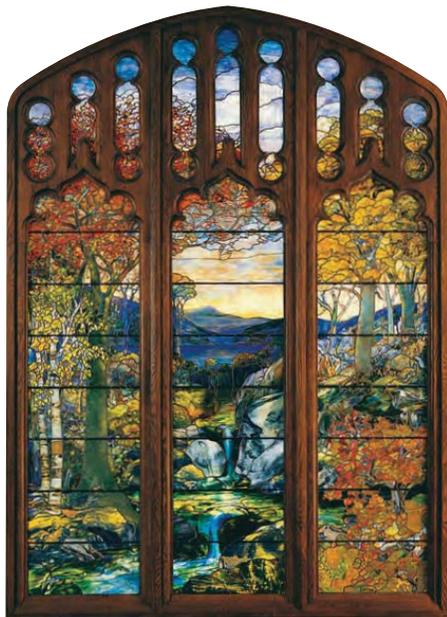
Louis Comfort Tiffany era hijo del fundador de la joyería neoyorquina que todavía lleva su nombre, pero no tenía interés en ese negocio. Estudió arte en París, y a su regreso a Nueva York decidió consagrarse al arte decorativo. “Creo más [en el arte decorativo] que en la pintura de cuadros”, afirmó. Para la década de 1890, Tiffany exploraba las posibilidades artísticas del vidrio policromado, un medio que había cambiado poco desde la Edad Media. Hacia fines del siglo XIX hubo un resurgimiento en el arte del vitral debido al gran número de iglesias que se construían en las ciudades prósperas de EE. UU. Poco a poco, el vitral ganó terreno en edificios seculares y se sustituyeron los temas bíblicos con escenas silvestres y motivos naturalistas. Estas ventanas luminosas eran como paisajes que servían para dar un aire de belleza natural a los hogares urbanos. Los vitrales saturados de diseños tenían la ventaja adicional de bloquear la vista de las calles sucias y los callejones que se veían a través de una ventana común.

Paisaje otoñal: El río de la vida (Autum landscape – The River of Life) se hizo por encargo para la mansión neogótica del magnate de la industria inmobiliaria Loren Delbert Towle, en Boston. La ventana se ideó para iluminar el rellano de una escalinata y crear la ilusión de distancia en un lugar estrecho. Pero aun en los interiores domésticos, el vitral nunca perdió por completo su significado religioso. Tiffany dividió la composición en ventanas ojivales que evocan una catedral del medioevo. Acorde con la tradición del paisajismo estadounidense, *Paisaje otoñal* también se presta a una

interpretación espiritual. En general, Tiffany reservaba este tema tradicional de un río de montaña que fluye entre rocas y cascadas hasta desembocar en un remanso, para vitrales conmemorativos y mausoleos. Aquí, la estación del año realza el simbolismo de una vida que llega a su fin con la puesta de sol en una tarde de otoño. Es más, el vitral acabó por tener un significado conmemorativo porque el cliente murió antes de que pudiera montarse la ventana en su casa. Después, *Paisaje otoñal* se vendió al Metropolitan Museum of Art, donde se apartó del entorno privado para el que había sido diseñado y se expuso a la vista del público.

Tiffany ambicionaba usar vidrio para obtener el mismo efecto del óleo y la acuarela sin recurrir a aplicaciones de esmalte. Para lograrlo, desarrolló técnicas nuevas de producción y manejo de las teselas de vidrio. Con el tiempo, logró una gama de efectos visuales y táctiles que habría sido imposible conseguir sólo con pintura. En *Paisaje otoñal*, una de sus obras tardías, Tiffany empleó casi todo el amplio repertorio de métodos que conocía: vidrio moteado para el cielo del atardecer; vidrio confeti (con trocitos de color incrustados en la superficie) para los colores cambiantes del otoño; vidrio marmoleado para las rocas; vidrio con ondas para el agua del remanso. Para obtener mayor profundidad en el color de las montañas del fondo, Tiffany aplicó capas de vidrio al reverso de la ventana con una técnica llamada “laminado”. Sin embargo, sabía que el efecto total de la ventana dependía de la intensidad de la luz que la iluminaba para alterar mágicamente el paisaje durante el día y según la estación del año.

Como ventana que se asemeja a una pintura de caballete con marco, *Paisaje otoñal* cumple con el propósito del movimiento esteticista de llevar el arte a la vida cotidiana. Al igual que su contemporáneo James McNeill Whistler, considerado el mayor exponente estadounidense del movimiento (ver 11-B), Tiffany cuidaba de toda la gama de efectos decorativos en una habitación, y los coordinaba en un diseño único y armonioso. Tiffany encontró un sinnúmero de modos de dar a su arte aplicación práctica, al diseñar desde libros hasta muebles. Sin embargo, en cualquier medio que trabajara, su consideración principal era, según sus palabras, “la búsqueda de la belleza”.



13-B Louis Comfort Tiffany (1848–1933), *Paisaje otoñal: El río de la vida*, 1923–1924, Tiffany Studios (1902–1938). Ventana de vidrio Favrite emplomado, 11 pies x 8 pies y 6 pulgadas (335.3 x 259.1 cm). The Metropolitan Museum of Art, Donación de Robert W. de Forest, 1925 (25.173). Fotografía ©1997 The Metropolitan Museum of Art.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los estudiantes que observen con atención esta ventana, examinando la escena misma y el montaje del vitral.

DESCRIBIR Y ANALIZAR P | S | P

Pregunte a los estudiantes qué es lo que ven primero en este vitral?

Probablemente verán el sol.

¿Por qué esa sección atrae la atención?

Es la parte más clara de la ventana y tiene los mayores contrastes de luz y sombra.

P | S

¿Qué colores repitió Tiffany en este vitral? Busquen los lugares donde usó el mismo tono.

Rojo: *en los árboles, arriba a la izquierda y abajo a la derecha.*

Azul: *el cielo, las montañas y el arroyo.*

Verde: *en el remanso, en el árbol que está en el centro hacia la izquierda y en los árboles dorados a la derecha.*

P | S | P

¿Que sentirían al pasar la mano por esta superficie?

Sería lisa en algunos lugares y áspera en otros.

¿Cuáles son las superficies ásperas? *Los árboles y las rocas.*

¿Cuáles son las superficies lisas? *El remanso y la parte clara del cielo.*

Tiffany utilizó una variedad de técnicas para crear vidrio de colores y texturas especiales. Señale estas secciones:

Vidrio moteado: *en las partes oscuras del cielo.*

Vidrio confeti: *en el follaje.*

Vidrio marmoleado: *en las rocas.*

Vidrio con ondas: *en el remanso en primer plano.*

P | S | P

¿A qué hora ocurre la escena?

Como el sol está sobre el horizonte, es el crepúsculo o el atardecer.

¿Por qué se verá diferente esta obra de arte según la hora del día?

La luz que la ilumina será diferente según la posición del sol y según si el tiempo esté nublado o con sol.

INTERPRETAR P | S | P

Los vitrales suelen verse en las iglesias, pero este se hizo para la escalinata de una residencia privada. ¿Por qué creen que alguien quería un vitral en lugar de vidrio transparente?

El vitral es bello, da privacidad y oculta vistas feas.

S | P

¿En qué lado de la casa —norte, sur, este u oeste— convendría instalar este vitral y por qué?

En el lado sur tendría luz todo el año; en el oeste tendría luz por la tarde; en el este recibiría luz de mañana y en el lado norte nunca tendría luz directa.

P

¿Por qué este paisaje tenía el efecto de agrandar la escalinata?

En lugar de una pared en lo alto de la escalera, la ventana abría un paisaje profundo y daba la sensación de que el espacio interior se continuaba en el paisaje.

P

Como el hombre que encargó esta ventana murió antes de verla instalada, el vitral adquirió un significado conmemorativo. ¿Por qué se usan las escenas otoñales para conmemorar a los muertos?

A veces el transcurso de un año es una metáfora del transcurso de una vida. El otoño de la vida es su etapa final, y la puesta del sol marca el final del día.

Describan la atmósfera de la escena.

Es muy serena y plácida.

CONEXIONES **Conexiones históricas:** la época de oro; la Gran Depresión

Conexiones literarias y fuentes primarias: *El gran Gatsby* (*The Great Gatsby*), F. Scott Fitzgerald (preparatoria)

Artes: movimiento de artes y oficios; art nouveau; movimiento esteticista

El paseo en barca, 1893–1894

Mary Cassatt decidió ser artista a los dieciséis años, cuando la mayoría de las jóvenes de su edad y condición social sólo aspiraban al matrimonio. En desafío a las convenciones sociales, Cassatt estudió arte en Filadelfia y luego marchó a Europa. Se estableció en París, donde permaneció la mayor parte de su vida. En su tiempo, las mujeres no podían ingresar a la *École de Beaux Arts*, la academia más importante de Francia, pero Cassatt tomó clases particulares y se formó por su cuenta copiando las pinturas del Museo del Louvre. Años después, Cassatt decía que su vida cambió al conocer a Edgar Degas, quien la invitó a sumarse al círculo de los impresionistas. Como las mujeres no podían frecuentar los cafés donde los impresionistas buscaban inspiración, Cassatt se especializó en pinturas domésticas, sobre todo, de madres con sus hijos.

En la década de 1880, Cassatt tenía ya una carrera establecida, pero su estilo pictórico sufrió un cambio dramático por la influencia de los grabados japoneses. Abandonó las pinceladas vaporosas, los colores pastel y las formas difuminadas del impresionismo para pintar cuadros poco convencionales con formas definidas de colores lisos y sin matices. *El paseo en barca* (*The Boating Party*), pintado en la costa sur de Francia, es un ejemplo de ese cambio. En vez de captar una impresión visual pasajera, Cassatt combinó formas abstractas en un espacio poco profundo, usando zonas saturadas de color que tal vez se inspiraron en la luz brillante del Mediterráneo. Cassatt aplanó la escena colocando el horizonte en lo alto de la composición al estilo japonés, lo cual realza el efecto decorativo. Desde este punto de vista poco común, las tres figuras parecen muñecas de papel adheridas a un fondo vívido.



14-A Mary Cassatt (1844–1926), *El paseo en barca*, 1893–1894. Óleo sobre tela, 35 $\frac{1}{2}$ x 46 $\frac{1}{4}$ pulgadas (90 x 117.3 cm). Chester Dale Collection. Imagen ©2006 Board of Trustees, National Gallery of Art, Washington, D. C.

El paseo en barca es una de las obras más ambiciosas de Cassatt. La composición está controlada por rimas visuales. El soporte horizontal y las bancas amarillas de la barca tienen su eco en las líneas horizontales de la costa lejana. La vela henchida sigue la curva de la embarcación, creando un fuerte movimiento visual hacia la izquierda que contrarresta el ángulo formado por el remo y el brazo izquierdo del hombre. Sin el contrapeso de la vela, la figura grande y oscura del hombre inclinaría el peso de la escena hacia la derecha, y el bote y sus tripulantes perderían equilibrio.

A primera vista, la escena parece representar un simple paseo protagonizado por una familia de clase media en el siglo XIX. Sin embargo, la artista incluyó indicios sutiles acerca de la relación entre los personajes que matizan la interpretación. Aunque Cassatt solía explorar el tema de la maternidad, en esta escena, el primer plano está dominado por una figura masculina que parece apoderarse del primer plano, con su contorno resaltado por la sombra de la vela. En cambio, el elemento femenino de la composición –la mujer y su bebé– aparece en tonos pastel suaves que reflejan la luz veraniega. El hombre se inclina hacia adelante para remar y apoya un pie sobre el soporte, mientras que la mujer se sostiene con ambos pies contra el fondo de la embarcación. El bebé, quizá amullado por el movimiento, tiene el cuerpo tendido y parece a punto de deslizarse del regazo de su madre. La leve incomodidad es producto del movimiento de la barca, y la mirada de la madre y el niño hacia el rostro casi oculto del remero sugieren una relación compleja y personal que agrega tensión psicológica a esta agradable excursión en una tarde soleada.

Cassatt hizo muchas pinturas de madres e hijos que evocan el tema medieval de la Virgen y el niño. Aquí, la mujer se sienta en la proa como en un trono, el sombrero del niño rodea su cabeza como un halo, y el hombre se inclina ante ellos como un suplicante. Al aludir a la imagen tradicional, Cassatt imprime reverencia a una escena de la vida cotidiana contemporánea, quizá para expresar su idea acerca del poder creativo (y procreativo) de la mujer. Sin embargo, el significado de la pintura está abierto a distintas interpretaciones. Es posible que Cassatt haya expresado una verdad quizá evidente para una artista que vivió en carne propia las restricciones de la sociedad decimonónica; una mujer admirada y colocada en un pedestal puede acabar confinada al espacio reducido detrás de los remos, una figura pasiva sin el poder para controlar su propio destino.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los estudiantes que observen la pintura con cuidado, sobre todo, el primer plano, el fondo y los colores.

DESCRIBIR Y ANALIZAR

P

Pida a los estudiantes que busquen la vela de la barca, los edificios en la distancia, y el zapato del hombre.

P | S | P

Pida a los estudiantes que busquen la línea del horizonte. ¿Dónde debería ubicarse el observador para ver a las personas y la barca desde este ángulo?

El observador estaría un poco más arriba que las figuras, quizá parado en la barca o en un muelle.

¿Dónde están las líneas horizontales?

En la costa, en las bancas y los soportes amarillos de la barca.

Encuentren las líneas curvas paralelas de la barca y la vela.

P | S | P

¿Cuál es el centro de interés en esta composición? *El niño.*

¿Qué hizo Cassat para enfatizar esta sección de la pintura?

Las líneas curvas de la barca, el remo y los brazos de los adultos conducen hacia el niño.

P | S | P

¿Dónde se repite el color amarillo?

En la barca, los remos y el sombrero de la mujer.

¿Cómo se unifica la pintura con el color azul?

El azul está repetido en grandes porciones de agua y dentro de la barca.

INTERPRETAR

P | S | P

El hombre apoya un pie contra el soporte del bote. ¿Por qué?

Los estudiantes pueden interpretar que se prepara para impulsar el bote con los remos o que lo hace para no caerse.

Describan el movimiento que puede hacer el bote en el agua.

Puede balancearse o inclinarse al ser impulsado por los remos.

Pida a los estudiantes que imaginen que el hombre y la mujer conversan. ¿Qué dirían? ¿Qué indican sus rostros y sus gestos acerca de su relación?

S | P

¿En qué se parece esta composición a una fotografía instantánea?

Es asimétrica. Algunas de las figuras se continúan afuera de la escena.

¿Dónde están las grandes porciones de color?

En la vela, la espalda del hombre, las partes amarillas de la barca, la sombra azul dentro de la barca y el agua. (La asimetría y los bloques de color eran típicos de los grabados japoneses que llegaron a Europa y EE. UU. tras la apertura de Japón por el comodoro Perry en 1854; durante las décadas siguientes, estos grabados influyeron en muchos artistas).

S | P

¿Hay otro motivo por el cual la pintura luce plana?

El bote se ve vuelto hacia arriba y el agua es igual en el primer plano y en el fondo, por lo cual la idea de distancia se reduce.

S | P

¿Por qué parece que las figuras se expanden hacia los extremos de la pintura?

Hay varios ejemplos: la mujer se inclina hacia la izquierda, el hombre hacia la derecha; la vela se extiende hacia un extremo, el remo hacia otro; los bordes de la barca se ensanchan en los costados; el horizonte está casi en el extremo superior; la banca amarilla se continúa más allá del extremo inferior.

¿Qué da cohesión a las tres figuras?

Las rodea la borda blanca del bote; se miran unos a otros; sus manos están cerca.

¿Cómo se puede relacionar esta sensación de expansión y contracción con el tema de la imagen?

La sensación de expansión y contracción acompaña el movimiento del hombre al remar. Los estudiantes también pueden señalar que la sensación enfatiza la calidad de este momento breve y precioso cuando el hombre, la mujer y el niño tienen una conexión íntima.

CONEXIONES

Conexiones históricas: mujeres del siglo XIX; movimiento por los derechos de la mujer

Figuras históricas: Elizabeth Cady Stanton; Susan B. Anthony; hermanas Grimké; Sojourner Truth

Civismo: Decimonovena Enmienda

Conexiones literarias y fuentes primarias: *El despertar* (*The Awakening*), Kate Chopin (preparatoria); discurso de Susan B. Anthony durante su juicio en 1873 (secundaria, preparatoria)

Artes: impresionismo, impresionismo en EE. UU.

14b El puente de Brooklyn, c. 1919-1920

Para Joseph Stella y otros pintores de avanzada que trabajaron a principios del siglo XX, las convenciones gastadas de la pintura europea no podían expresar el dinamismo de la vida moderna. Joseph Stella emigró de Italia a Nueva York en un momento de crecimiento urbano y desarrollo sin precedentes en EE. UU. Durante un viaje a París descubrió las nuevas tendencias de la pintura moderna y se interesó sobre todo en el futurismo, un movimiento italiano que se autoproclamaba “violentamente revolucionario” en su rechazo de las tradiciones artísticas vigentes desde el Renacimiento. Stella se sumó al futurismo al regresar a EE. UU., convencido de que sólo la visión de ese movimiento podía captar la complejidad de la era de la máquina.

Stella se interesó en el puente de Brooklyn porque lo consideraba “el altar que contiene todos los esfuerzos de la nueva civilización de América”. En su obra emblemática, *El puente de Brooklyn* (*Brooklyn Bridge*), abordó las dos corrientes estéticas de su tiempo: la representación y la abstracción, para investigar los significados más profundos de este icono de la arquitectura moderna. Representó los diversos componentes de la estructura (la maraña de cables, los pilares de granito, los arcos góticos, la pasarela peatonal, los túneles del tren subterráneo y la silueta vertiginosa de los rascacielos neoyorquinos) como un conjunto abstracto de líneas, formas y colores que evoca la idea de un puente en vez de describirlo fielmente. Sin embargo, a juicio de un crítico,

la interpretación de Stella parecía “más real, mas auténtica de lo que sería una transcripción más literal del puente”. Una “transcripción literal” habría representado sólo la apariencia del puente, la impresión que dejaba en la retina de Stella. Una interpretación futurista podía incluir impresiones más subjetivas, como las sensaciones físicas y psicológicas que causaba en el artista.

La idea de pintar el puente surgió a raíz de una intensa experiencia, cuando Stella, de pie, a solas, en el paseo frente al puente, escuchó los sonidos típicos de una ciudad moderna: “el retumbar de los trenes subterráneos en movimiento perpetuo”, “el chillido sulfúrico de la voz de los tranvías”, “las llamadas de extraños gemidos de los remolcadores”. *El puente de Brooklyn*, con sus diagonales entrecruzadas y colores palpitantes, es una traducción visual de la atonalidad urbana y la sensación claustrofóbica del artista. Las líneas tensas de los cables que unen la composición parecen representar la tensión psicológica causada por los estados de ánimo conflictivos del artista. Stella se sintió aterrado, “una presa indefensa de la oscuridad viviente, aplastado por la enorme e impenetrable negrura de los rascacielos”. Al mismo tiempo, experimentó una suerte de revelación espiritual “como si estuviera en el umbral de una nueva religión o en la presencia de una nueva divinidad”. En esta interpretación futurista, los arcos en punta del puente están abiertos hacia el cielo, como las ruinas de una catedral gótica, y la alusión a los vitrales evoca su experiencia espiritual.

Con mayor sutileza, *El puente de Brooklyn* también hace alusión a una obra cumbre de la cultura de Stella: el viaje espiritual del infierno al paraíso en la *Divina comedia*, del poeta medieval italiano Dante Alighieri. “Para realzar el misterio de mi visión metálica... excavé huecos aquí y allá como pasajes subterráneos a rincones infernales”, explicó Stella. El arco redondeado de un túnel subterráneo está iluminado con el rojo infernal de un semáforo y ocupa el *infierno* en el centro de la pintura. Justo arriba, una vista recortada del paseo donde Stella tuvo su experiencia es un vínculo relativamente corto entre los terrores del infierno y el resplandor del cielo. Las fuerzas de movimiento se unen en lo más alto, en una “sublime afirmación de su poder” divino. Una tercera torre (aunque el puente tiene sólo dos) se alza en el pináculo de la pirámide, encendida como una marquesina por los cables que avanzan hacia ella. Stella describió estos cables como los “pilares dinámicos” de la composición. Para el artista, el puente de Brooklyn —con sus sonidos, sus vibraciones, sus terrores y consuelos— representaba el viaje espiritual hacia la redención, a manera visual de mostrar la trascendencia en un mundo secular.



14-B Joseph Stella (1877-1946), *El puente de Brooklyn*, c. 1919-1920. Óleo sobre tela, 84 x 76 pulgadas (213.36 x 193.04 cm). Yale University Art Gallery, New Haven, Conn. Donación de Collection Société Anonyme.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los estudiantes que observen la pintura con cuidado, y que intenten reconocer algún objeto.

DESCRIBIR Y ANALIZAR P | S | P

Pida a los estudiantes que encuentren los siguientes objetos.

Torres del puente de Brooklyn: *arriba, en el centro.*

Semáforo: *abajo en el centro.*

Cables: *van desde los extremos hacia el centro de la composición. Ver en particular los dos cables curvos que se conectan a la torre.*

P | S | P

¿A qué hora del día ocurre la escena?

El cielo está oscuro; hay sombras profundas y luces brillantes.

¿Hay automóviles en el puente? *Quizá. Algunas de las luces parecen faros de automóvil.*

P | S | P

Gira el cuadro 180° ¿Adónde está ahora el peso de la composición? ¿En la parte de arriba o en la de abajo?

Todo el peso parece estar arriba.

¿Por qué?

Las formas en la parte de arriba son más grandes y se afinan hacia abajo. Las líneas de los cables también apuntan al centro en la parte de abajo y parecen desaparecer.

Vuelvan a la pintura a su posición original. ¿Qué son las formas verticales en el fondo?

Son edificios, los contornos de una ciudad.

¿Ven objetos que parecen cercanos y otros que parecen lejanos? ¿Por qué?

Los edificios blancos parecen estar más lejos porque están en el extremo superior del cuadro y son más pequeños que el semáforo que aparece abajo. Los cables se van afinando y unos cuantos se acercan como si fueran líneas paralelas que convergen en la distancia.

P

¿Cómo sugiere Stella la complejidad de la era moderna de la máquina? ¿Cómo representa el movimiento dinámico?

Combinó líneas delgadas y líneas gruesas, mostrando fragmentos de formas como si se las viera sólo por un momento; difuminó los colores y agregó líneas curvas y diagonales que sugieren movimiento.

Ubiquen las líneas verticales en este cuadro. ¿Cómo afectan la dinámica de la composición?

Ponen un poco de orden en el caos.

INTERPRETAR P | S | P

Imaginen los sonidos que oyó Stella cuando estaba en el puente aquella noche.

El puente cruza un río. Quizá escuchó los silbatos de los remolcadores, sirenas, trenes subterráneos, y el rugido de automóviles y camiones que cruzaban el puente.

S | P

¿Qué crees que fascinó a Stella del puente de Brooklyn?

La enorme escala, la complejidad de la red de cables, los ángulos vertiginosos. Al cruzar el puente, todo parece fragmentado; se ve el resplandor de faros de autos aquí y allá, se oye el tránsito en el agua y sobre el puente. Para Stella, la experiencia era urbana, moderna y un poco inquietante.

CONEXIONES

Conexiones históricas: industrialismo; el apogeo de las ciudades; la experiencia de la emigración; isla Ellis

Figuras históricas: John y Washington Roebling

Ciencia: ingeniería civil

Conexiones literarias y fuentes

primarias: "En el trasbordador de Brooklyn" ("Crossing Brooklyn Ferry"), Walt Whitman (preparatoria); *El puente (The Bridge)*, Hart Crane (secundaria, preparatoria); *El puente de Brooklyn: una página de mi vida (The Brooklyn Bridge: A Page in My Life)*, Joseph Stella (preparatoria); *Los proveedores del pan (The Breadgivers)*, Anzia Yezierska

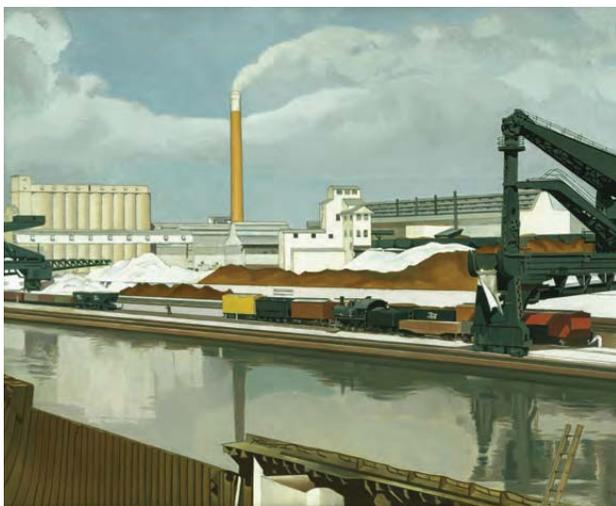
(secundaria); *El club de la buena estrella (The Joy Luck Club)*, Amy Tan (preparatoria); *Mi Antonia (My Antonia)*, Willa Cather (secundaria, preparatoria); *El nuevo coloso (The New Colossus)*, Emma Lazarus (preparatoria); *El este va al oeste (East Goes West)*, Younghill Kang (preparatoria)

Artes: futurismo

15_a Paisaje americano, 1930

El único indicio de vida humana en *Paisaje americano* (*American Landscape*), de Charles Sheeler, es una figura diminuta que cruza las vías del tren. El hombre parece congelado con el brazo extendido, como en una fotografía instantánea, y está exactamente en la mitad del espacio que separa dos vagones de carga desenganchados. La calculada ubicación de este personaje anónimo sugiere que el artista lo incluyó para dar una idea de la escala de las fábricas gigantescas que hacen que hasta el tren se vea pequeño y desplazan toda otra forma de vida. Sheeler acuñó el término *precisionismo* para describir su manera de abordar el mundo moderno con desapego emotivo. Influido por los mecanismos de la tecnología moderna, el arte precisionista suele usar formas definidas y geométricas para representar las transformaciones resultantes del progreso industrial.

Paisaje americano juega con nuestras expectativas. Sería de esperar que una pintura con ese título mostrara un paisaje plácido de ríos y montañas al estilo de Thomas Cole o Albert Bierstadt (ver 5-A y 8-A). En cambio, Sheeler nos muestra fábricas, silos y chimeneas. La obra expresa su visión de que la cultura humana, impulsada por el industrialismo, ha sobrepasado las fuerzas de la naturaleza que una vez dominaron la pintura paisajista de EE. UU. Aquí, todo lo que queda del mundo natural es el cielo, y ni eso escapa de los efectos de la producción masiva: el humo de la chimenea se mezcla con las nubes y las convierte en un producto más de la industria. Como muchos paisajes tradicionales de la pintura estadounidense, la composición gira en torno a una masa de agua. Sin embargo, aquí el agua está contenida en un canal, una vía acuática artificial que encauza su flujo.



15-A Charles Sheeler (1883-1965), *Paisaje americano* (*American Landscape*), 1930. Óleo sobre tela, 24 x 31 pulgadas (61 x 78.8 cm). Donación de Abby Aldrich Rockefeller (166.1934). The Museum of Modern Art, New York. Imagen digital ©The Museum of Modern Art / Permiso de SCALA / Art Resource, Nueva York.

Sheeler se ganaba la vida como fotógrafo profesional. En 1927, dedicó seis semanas a fotografiar la enorme fábrica automotriz de Ford Motor Company cerca de Detroit. La compañía había encargado el proyecto como testimonio de la importancia de Ford. La planta a orillas del río Rouge era una maravilla de eficiencia mecánica; millas de canales, cintas transportadoras y vías de tren conectaban las siderúrgicas, los altos hornos y las plantas de producción de vidrio con las famosas líneas de montaje. El mismo Henry Ford había inventado la expresión "producción masiva" para describir la innovación de colocar a los trabajadores ante una línea de producción móvil para que formaran parte de la maquinaria. Si bien el proceso basado en la línea de montaje deshumanizó a los trabajadores, por otro lado democratizó el capitalismo al hacer que los bienes manufacturados fueran accesibles a un público más amplio. Según Ford "el industrial tiene una sola regla y es la siguiente: hacer un producto de la mayor calidad posible al menor costo posible". Para el público del siglo XXI, *Paisaje americano* puede parecer una condena de la era de la maquinaria, pero para los contemporáneos de Sheeler representaba el triunfo del ingenio estadounidense.

Sheeler usó el fondo de una de sus fotografías del río Rouge como base de *Paisaje americano*. Para lograr el efecto impersonal de la era mecánica, eliminó todo rastro de pinceladas y cualquier otra indicación de que la pintura estaba hecha por la mano de un artista. Es decir, Sheeler minimizó su propia presencia como si fuera tan anónimo como la figura sin rostro perdida entre las vías. Después de su estadía en río Rouge, Sheeler observó que las fábricas se habían vuelto un "sustituto de la experiencia religiosa". La quietud y el silencio dan a la escena el aire reverencial que suele asociarse con un lugar de culto o, en el caso de la pintura estadounidense, con algún paisaje natural sobrecogedor. Pero la naturaleza como presencia divina está ausente. Ha prevalecido la industria, con sus fábricas frías e indiferentes.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los estudiantes que examinen con cuidado todos los detalles de este cuadro.

DESCRIBIR Y ANALIZAR P | S | P

Pida a los estudiantes que encuentren a la figura humana pequeña.

Sobre las vías.

¿Dónde está la escalera?

En el extremo derecho.

¿Dónde están los silos?

A la izquierda.

P | S | P

¿Qué hace Sheeler para dar la idea de distancia?

Las líneas horizontales paralelas convergen, se acercan a la izquierda del cuadro. Los objetos se superponen y las estructuras distantes son más pequeñas y menos detalladas.

P | S | P

¿Cuáles líneas parecen dibujadas con regla?

Las líneas del borde del canal, el tren y las vías. Los edificios parecen dibujados con escuadra.

Casi toda la imagen es geométrica. ¿Qué parte no lo es?

El agua y los reflejos en el agua, el cielo, el humo y la pila de mineral de hierro tienen formas irregulares.

P | S | P

Pregunte a los estudiantes qué tamaño tienen los edificios en relación al hombre. *Son enormes.*

Esta era una fábrica automotriz gigantesca que transformaba materias primas y minerales en automóviles. Había largas cintas transportadoras que trasladaban los materiales de un lugar a otro de la fábrica. ¿Cuáles estructuras de la imagen pueden albergar cintas transportadoras?

El edificio largo y esbelto que está delante de los silos y los otros edificios grandes quizá sean depósitos.

¿Qué dice este cuadro acerca de la escala de la industria estadounidense en 1930?

Sheeler estaba impresionado por la escala gigantesca de la industria de EE. UU. y por esta fábrica.

INTERPRETAR S | P

Pida a los estudiantes que imaginen de qué manera el progreso industrial transformó este paisaje. Imaginen la escena antes del canal, el ferrocarril y las fábricas.

Quizá el río fuera curvo, con árboles y plantas a los costados. No habría humo en el cielo.

Pregunte a los estudiantes si este cuadro representa una imagen positiva o negativa del desarrollo industrial.

¿Qué pensaría un estadounidense promedio de 1930? ¿Cómo afectaron estas fábricas la vida de los consumidores estadounidenses?

Las fábricas como esta daban trabajo a muchas personas y los productos de fabricación masiva se hicieron más accesibles para los estadounidenses de clase media. Los estadounidenses de comienzos del siglo XX se sentían orgullosos del desarrollo industrial de su país y apreciaban la mejora en los estándares de vida que había posibilitado la producción masiva. En nuestros días, los estadounidenses se preocupan más por los efectos del desarrollo industrial sobre el medio ambiente.

CONEXIONES

Conexiones históricas: industrialismo; movimiento progresista; la Gran Depresión

Figuras históricas: Samuel Gompers

Civismo: garantías procesales

Geografía: crecimiento de las ciudades

Economía: sindicatos; expansión industrial; innovaciones en el transporte

Ciencia: maquinaria

Conexiones literarias y fuentes

primarias: *La selva* (*The Jungle*), Upton Sinclair (preparatoria); "Chicago", Carl Sandburg (preparatoria)

Artes: fotografía; modernismo; precisionismo; comparar con Cézanne; contrastar con Cole

El edificio Chrysler, 1926-1930

La construcción del edificio Chrysler se entiende sólo en el contexto del clima competitivo de Manhattan en la década de 1920. Era un momento de bonanza económica y no había suficiente espacio de oficinas, por tanto, los urbanizadores empezaron a apuntar hacia las alturas. En 1926 Walter P. Chrysler, uno de los hombres más ricos de la industria automotriz, presentó un proyecto a un concurso no oficial para construir el edificio más alto de Nueva York. Chrysler quería un edificio de oficinas cuya importancia simbolizara su propio ascenso asombroso en el mundo de los negocios. William Van Alen, un arquitecto conocido por sus diseños llamativos y progresistas, estuvo a la altura del desafío con su proyecto para un rascacielos de setenta y siete pisos, el primero en el mundo con más de mil pies de altura.

La forma piramidal del edificio Chrysler se plegó a una ordenanza municipal de 1916 que requería que los rascacielos se hicieran más angostos en los pisos altos para no obstaculizar la luz. Esta

restricción permitió a los arquitectos abordar el diseño urbano con un criterio escultórico. En vez de los rectángulos altos e insulsos que ya poblaban la ciudad, surgieron formas dinámicas e inventivas que agregaron interés al paisaje urbano de Manhattan. La ordenanza también regulaba el pináculo de los edificios. En lo alto del edificio Chrysler hay una cúpula con siete arcos superpuestos que se afinan a medida que ascienden, creando la ilusión de un edificio aún más alto de lo que es. El peculiar diseño decorativo de triángulos angostos bordeando semicírculos se asemeja a una explosión solar, pero también puede compararse con los rayos de una rueda.

La contribución distintiva de Van Alen a la arquitectura de EE. UU. fue su aplicación del vocabulario visual del art déco a la construcción de rascacielos.

El art déco fue un estilo decorativo de difusión internacional que enfatizaba los motivos estilizados y utilizaba con frecuencia materiales no tradicionales. Para distinguir al edificio Chrysler de los demás rascacielos, Van Alen escogió motivos de la era de la máquina, sobre todo, del automóvil. El brillante revestimiento de acero inoxidable de la cúpula evoca el cromo pulido de un auto nuevo. En algunas esquinas del edificio sobresalen águilas estilizadas en una referencia simpática a las gárgolas de las catedrales góticas. En otras esquinas aparece la forma alada que tienen los automóviles Chrysler en la tapa del radiador. Un friso ornamental incorpora una franja de tapones de neumáticos.

Si bien el exterior del edificio realza la modernidad del rascacielos, su interior fue diseñado para evocar el pasado y merece considerarse entre las maravillas del mundo. Las puertas de los ascensores son uno de los aspectos más espectaculares del majestuoso vestíbulo, con sus adornos de bronce y marquetería (incrustaciones decorativas en una base de madera) dispuestos en un motivo de flores de loto. El descubrimiento de la tumba de Tutankamón en 1922 había desencadenado entusiasmo por las culturas exóticas y arcaicas, y el edificio Chrysler se diseñó en el momento más alto de esta manía por lo egipcio. Además de la decoración con flores de loto hay muchos otros motivos egipcios en las salas públicas, con los que se intenta establecer una relación entre el edificio y las pirámides de los faraones. Los pinturas en el cielorraso del vestíbulo registran el progreso heroico de la construcción de la torre, como si el monumento a Chrysler ya se hubiese ganado un lugar en la historia comparable al de las grandes pirámides de Egipto.

Tanto Chrysler como Van Alen estaban empeñados en que el edificio fuese el más alto de la ciudad, pero en las últimas etapas de construcción a punto estuvieron de que les arrebataran esa distinción. En el bajo Manhattan, un ex socio de Van Alen estaba alzando una torre que ya alcanzaba 840 pies. En franca competencia con el edificio Chrysler, este arquitecto levantó su edificio a una altura aun mayor con un mástil de acero de sesenta pies de altura. Decidido a ganar, Van Alen hizo construir en secreto una aguja o vértice de veintisiete toneladas, que se colocó en el último momento como sorpresa para la ciudad. Así, el edificio Chrysler no sólo excedía en altura a todos sus competidores de Wall Street sino que también sobrepasaba a la Torre Eiffel de París. Esta distinción no duró mucho porque un año después se inauguró el edificio Empire State que es 202 pies más alto.

La reputación de William Van Alen sufrió un golpe después de finalizada la construcción de su edificio más famoso. Chrysler lo acusó de aceptar sobornos de los contratistas y el arquitecto nunca cobró el monto total de sus honorarios. Los efectos de la Gran Depresión agravaron sus tribulaciones. Hoy, Van Alen es poco conocido en la historia de la arquitectura, y hay pocos estudios académicos dedicados a su trabajo. A su muerte, el periódico *New York Times* no publicó su obituario siquiera.



William Van Alen (1883-1954), Edificio Chrysler, Calle 42 y Avenida Lexington, Nueva York, 1926-1930. Acero, ladrillo, hormigón, mampostería y revestimiento metálico, altura 1046 pies (318.82 m).

15-B.1 derecha, Edificio Chrysler, Manhattan, 1930. Fotografía. Library of Congress, Prints and Photographs Division, Washington, D. C.

15-B.2 arriba izquierda, detalle. Cúpula del edificio Chrysler. © PhotoCompany/zefa/CORBIS.

15-B.3 arriba, izquierda, centro, detalle. Trabajadores impermeabilizan las águilas art déco en el piso 64. © Nathan Benn/CORBIS.

15-B.4 abajo, centro, izquierda, detalle. Decoración en el piso 31 basada en el diseño de la tapa de un radiador y tapones de neumáticos. Fotografía de Scott Murphy, Ambient Images, Inc.

15-B.5 abajo, izquierda, detalle. Puertas art déco en los ascensores del edificio Chrysler. ©Nathan Benn/CORBIS.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los estudiantes que examinen con atención todos los elementos de este edificio.

DESCRIBIR Y ANALIZAR

P

Pida a los estudiantes que busquen triángulos, cuadrados, rectángulos y semicírculos en el edificio Chrysler.
En lo alto del edificio hay semicírculos y triángulos. Las ventanas son cuadradas y rectangulares. Algunos de los triángulos también son ventanas. Estas figuras geométricas eran importantes en la arquitectura art déco.

P | S | P

Dirija la atención de los estudiantes hacia la escultura en 15-B.4. ¿Qué es? ¿Qué simboliza?
Parece un animal o el gorro alado de Mercurio, el dios romano. También sugiere velocidad.
¿Por qué parece un objeto hecho por el hombre y no un objeto natural?

Las formas se han estilizado para hacerlas más geométricas.

Esta escultura se apoya en una base redonda. Ubiquen estas réplicas de la tapa del radiador de un Chrysler en las esquinas del piso 31.

P | S | P

Dirija la atención de los estudiantes hacia el trabajador que impermeabiliza un adorno en 15-B.3. ¿Qué animal representa?

Un águila.

Pida a los estudiantes que encuentren los adornos que sobresalen como gárgolas medievales sobre el piso 64.

P | S | P

Pida a los estudiantes que encuentren las puertas de los ascensores (abajo a la izquierda). Ubiquen las flores estilizadas y las plantas. La flor grande del centro es una flor de loto, un símbolo importante en el antiguo Egipto. Observen cómo los arcos dividen el diseño en formas geométricas. Pida a los estudiantes que encuentren otra serie vertical de arcos en este edificio.

Los arcos en lo alto del edificio son similares a los de los ascensores.

INTERPRETAR

P | S | P

¿En qué se parece el edificio a un automóvil?

Tiene partes de acero brillante como un automóvil nuevo, tiene decoraciones que parecen tapones de neumáticos y tapas de radiadores.

P

¿Por qué competían para hacer rascacielos las corporaciones y los arquitectos de la década de 1920?

Había bonanza económica, las corporaciones necesitaban más espacio para oficinas, y Chrysler quería tener el edificio más alto de Nueva York.

¿Por qué se agregó la aguja en la punta?

Para hacerlo más alto que otros edificios.

¿Qué suceso de 1929 frenó este auge de la construcción?

La caída de la bolsa de valores.

P

Los códigos de construcción de Nueva York requerían que la parte alta de los edificios fuera más angosta que la base. ¿Qué beneficio tenía hacer los edificios más pequeños en la parte de arriba?

Llegaba más luz y aire a las calles. Los edificios parecían aún más altos de lo que eran.

CONEXIONES **Conexiones históricas:** edad moderna; **Ciencia:** ingeniería; acero era de la máquina; industria automotriz; rascacielos, los años veinte

Artes: art déco, arquitectura

Casa junto al ferrocarril, 1925

Los rayos de sol que iluminan la *Casa junto al ferrocarril* (*House by the Railroad*) alcanzan para proyectar densas sombras sobre la elegante mansión victoriana, pero no logran disipar el aire de tristeza que la rodea. El cuadro expresa el tema central de Edward Hopper: la alienación de la vida moderna. En lugar de imágenes alegres y anecdóticas que celebraran la energía y prosperidad de los años veinte, Hopper retrataba la vida moderna con escenas de aislamiento físico o psicológico, despojadas de todo sentimentalismo. La mayoría está ambientada en espacios urbanos, y las personas parecen incómodas y desorientadas. Otras escenas, como *La casa junto al ferrocarril*, muestran edificios solitarios rodeados de paisajes cotidianos. El cuadro de Hopper simboliza el sentimiento de pérdida de una sociedad agraria que ha sido avasallada por el progreso.

El cuadro presenta como único foco de atención una gran casona gris de estilo afrancesado. Aunque solía trabajar a partir de modelos naturales, Hopper imaginó esta casa a partir de algunas edificaciones de Nueva Inglaterra y de otras que tal vez vio en los bulevares de París. El estilo arquitectónico afrancesado se puso de moda en los Estados Unidos a mediados del siglo XIX. Su rasgo distintivo es el techo de dos aguas con mansardas que dan altura y luz a la planta del ático. Es de suponer que la casona victoriana del cuadro fue diseñada para una familia numerosa con medios para construir un residencia a la última moda. Si bien en nuestros días ese aire antiguo le confiere un cierto encanto, los contemporáneos de Hopper la verían como una reliquia torpe de una época absurda: “Una casa fea, en un lugar feo”, afirmó un crítico.

Es posible que en el pasado, tanto la casa como el paisaje hayan sido más atractivos. Desde las ventanas alargadas con cumbrera se vería algún paisaje; la galería y la torre seguramente fueron

diseñadas para apreciar una vista, quizá una campiña extensa y exuberante. Ahora, las numerosas ventanas de la casa están clausuradas, casi todas las cortinas están cerradas, como si las ventanas se hubiesen vuelto inútiles para observar un paisaje poco atractivo. Es posible que la casa esté abandonada. En todo caso, la ausencia de la naturaleza es tan evidente como en el entorno industrial de Charles Sheeler en *Paisaje americano* (*American Landscape*, ver 15-A). *La casa junto al ferrocarril* puede incluso considerarse como un complemento doméstico de la obra de Sheeler, aunque Hopper no parece haber adoptado la misma actitud contradictoria de su colega en lo que respecta a la vida moderna. Ya fuera que la casa le resultara un objeto de belleza atemporal o irremediamente anacrónica, Hopper la presenta como emblema persistente del pasado.

Los dos temas centrales, el progreso moderno y la continuidad histórica, confluyen en el segundo elemento artificial del cuadro: las vías del ferrocarril, trazadas tan cerca de la casa que el tren haría vibrar las ventanas a su paso. Desde nuestro ángulo inusualmente bajo, las vías parecen atravesar el borde inferior de la casona. O bien, desde otro punto de vista, podría considerarse que las vías se vuelven parte de la casa, un nuevo cimiento para el estilo de vida estadounidense. El ferrocarril es un símbolo de progreso porque fue el agente principal del cambio industrial. Con su expansión crecieron las grandes ciudades y surgieron nuevos centros urbanos en la frontera. A su vez, el tren permitió una movilidad sin precedentes que facilitó la exploración de regiones nuevas del país. Sin embargo, y como ya lo había advertido Albert Bierstadt (ver 8-A) durante el siglo XIX, el ferrocarril significó la destrucción de vastas extensiones de tierra virgen. Aun antes que Bierstadt, Thomas Cole había estudiado las consecuencias de la emigración desde los primeros centros urbanos en la costa este. Como sugiere *El recodo del río* (*The Oxbow*, ver 5-A), pese a sus ventajas prácticas y estéticas, la campiña labrada había alterado para siempre el paisaje natural que fuera el orgullo de los Estados Unidos.

Hopper rechazaba la influencia europea y opinaba que el arte estadounidense debía captar la identidad de la nación. Al igual que Cole y Bierstadt, expresó la tensión entre la naturaleza y la cultura. Aunque las vías del ferrocarril se asocian casi siempre al ruido, la velocidad y los cambios de la vida moderna, la escena del cuadro llama la atención por su inmovilidad y silencio, como si allí la fiebre de la industrialización hubiera pasado de largo. Hopper, que trabajó en el periodo comprendido entre las dos guerras mundiales, parece haber encontrado muy poco digno de admiración en la urbanización de los Estados Unidos, y consideraba que esta había destruido el rostro bucólico original de la nación. En el cuadro, las vías del ferrocarril son del color de la tierra, y han desplazado al arroyo, el valle o la tierra fértil que alguna vez fue el entorno natural de la cultura estadounidense.



16-A Edward Hopper (1882–1967), *Casa junto al ferrocarril* (*House by the Railroad*), 1925. Óleo sobre tela, 24 x 29 pulgadas (61 x 73,7 cm). Donación anónima (3.1930). The Museum of Modern Art, Nueva York. Imagen digital © The Museum of Modern Art / Permiso de SCALA / Art Resource, Nueva York

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los estudiantes que observen el cuadro detenidamente y que se pregunten si alguien vive en la casa.

DESCRIBIR Y ANALIZAR

S | P

Pida a los estudiantes que describan la atmósfera del cuadro. Los estudiantes pueden considerarla solitaria, vacía, sombría o estéril. ¿Por qué?

El color gris monótono de la casa, las sombras, las ventanas cerradas, el porche vacío y la falta total de vegetación; todo contribuye a dar un tono solitario al cuadro. Hasta las vías del ferrocarril separan la casa del observador y ocultan los escalones del porche y el acceso a la casa.

P | S | P

¿Dónde está el sol? *A la izquierda.*

¿Dónde están las sombras más densas? *Están a la derecha, debajo del porche.*

¿Qué sugieren las sombras acerca de la casa?

P | S | P

Pida a los estudiantes que describan la arquitectura de la casa. ¿Qué forma tienen las ventanas y el techo?

Es de un estilo victoriano ornamentado, con ventanas en arco. La casa tiene porche, chimenea de ladrillo y techo de dos aguas con mansardas muy pronunciado y curvo. La casa principal es de tres plantas y el sector de la torre tiene una cuarta planta.

P

Pida a los estudiantes que imaginen cómo podría un agente de bienes raíces redactar un aviso para vender la casa.

¿Cuáles ventajas tiene la casa? ¿Cómo se podría describir la ubicación de la casa como una ventaja?

INTERPRETAR

P | S

Pida a los estudiantes que imaginen la manera en que cambiaría la escena si el tren pasara por las vías. *Habría ruido y la casa vibraría con el paso del tren. En la noche, las luces del tren se reflejarían en las ventanas.*

P | S | P

Pregunte a los estudiantes qué creen que se construyó antes, la casa o las vías. ¿Por qué?

La casa es anticuada, con características arquitectónicas pasadas de moda y está demasiado cerca de las vías del tren. Tal vez las vías del ferrocarril se hayan construido después que la casa.

S | P

Pida a los estudiantes que piensen en un edificio de su barrio que les parezca viejo, obsoleto y feo, pero no tanto como para que se le conceda el valor de tesoro histórico. Explique que eso es quizá lo que Hopper sentía al mirar una casa como la del cuadro. En 1925, el estilo victoriano se consideraba viejo y pasado de moda. Hoy, en cambio, ha recuperado en parte su antigua popularidad.

P

¿Qué elementos del cuadro transmiten un sentimiento de soledad?

Las vías del tren vacías y la falta total de actividad transmiten un sentimiento de soledad.

¿Por qué pasarían muchas personas cerca de la casa todos los días? ¿Qué pensarían de la casa y sus ocupantes?

¿Conocerían a los que viven en la casa?

Los pasajeros del tren la verían todos los días, de paso y apresurados. Podrían incluso ver gente detrás de las ventanas o en el porche, pero no podrían conversar con ellas. A veces la velocidad de la vida moderna aísla a las personas, aunque las acerque físicamente.

CONEXIONES

Conexiones históricas: ferrocarriles de los Estados Unidos

Geografía: región del Medio Oeste; el cambio del paisaje rural de EE. UU. a principios del siglo XX; la expansión urbana; el efecto de la industrialización en las zonas rurales de EE. UU.

Ciencia: avances en el transporte

Conexiones literarias y fuentes primarias: *Nuestro pueblo (Our Town)*, Thornton Wilder (secundaria)

Artes: arquitectura victoriana

Casa de la cascada, 1935–1939

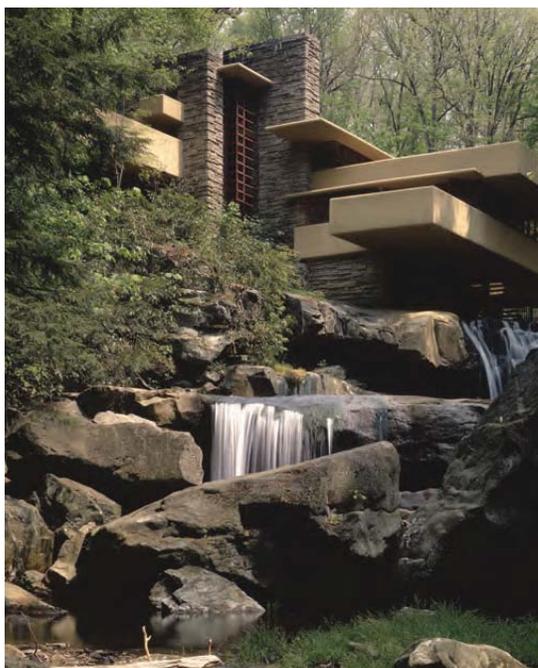
La *Casa de la cascada* (*Fallingwater*) es una vivienda suspendida sobre una cascada que ofrece una solución imaginativa al eterno dilema estadounidense: cómo disfrutar de una vida civilizada sin dañar el entorno natural. En los Estados Unidos, donde en otro tiempo las tierras vírgenes se extendían hasta el infinito, el avance tecnológico significó con frecuencia la pérdida de paisajes naturales. Una larga tradición de pintura paisajista había surgido en los EE. UU., en parte para satisfacer el deseo de los ciudadanos por echar una mirada retrospectiva a la vida rural que habían dejado atrás (ver 5-A). Con su *Casa de la cascada*, Frank Lloyd Wright dio un paso más allá y diseñó una casa enclavada en las rocas de modo tal que pareciera parte de la naturaleza misma.

Wright hizo la *Casa de la cascada* para Edgar J. Kaufmann, fundador de una de las tiendas de departamentos más importantes de Pittsburgh. Para escapar de las presiones laborales, los Kaufmann solían recluirse en una finca de 61 acres en el bosque, cerca de las montañas de Allegheny. En 1935, la casa de campo estaba en muy mal estado. La familia invitó, entonces, a Wright para que les diseñara una nueva casa de fin de semana. Kaufmann sin duda tenía en mente una casa con vista al rasgo más distintivo de la propiedad: un arroyo de montaña que caía sobre los peñascos en la ladera de la montaña. Wright consideraba que las casas de campo debían integrarse al paisaje. Estudió el sitio desde todos los ángulos posibles antes de plantear la audaz propuesta de construir la casa

sobre la pared del acantilado. La cascada en sí, sería invisible desde el interior, pero estaría totalmente integrada al plano, con una escalera desde la sala central que daría acceso directo a la cascada, y esta resonaría por toda la casa como un eco continuo del murmullo del agua.

Incluso para una persona como Wright, que nunca se limitó a las convenciones de su época, el diseño de la *Casa de la cascada* significó una hazaña de inventiva sin precedentes, y uno de los conceptos más innovadores y originales en la historia de la arquitectura. Una casa de campo tradicional se habría situado lejos de la carretera, sobre un césped bien recortado, con una vista agradable del paisaje agreste pero a prudente distancia del mismo. Wright revirtió completamente esta idea. La estructura grande y alargada de *Casa de la cascada* da la impresión de estar suspendida en el aire como un peñasco que sobresale sobre la caída de agua: parece ser tanto una parte integral de la naturaleza como algo bien diferenciado de ella. Cada elemento de la arquitectura logra fusionar lo natural y lo artificial, y tiende a integrar a los habitantes de la casa con el exterior. Las habitaciones están retiradas, como empotradas en los huecos profundos de la casa. Con sus interiores de piedra y sus techos muy bajos, da la impresión de ser una cueva, un espacio privado que sirve de refugio en medio de la naturaleza.

Aunque la luz, el sonido y la estructura de la *Casa de la cascada* evocan el sentimiento de vivir en las tierras agrestes intactas de los EE. UU., todo lo demás es inequívocamente moderno. La casa es una maravilla de la tecnología del siglo XX. Si bien a la postre resultó poco práctica por muchas razones, fue la casa de los sueños del arquitecto (aunque no del cliente), y Wright no permitió que se hiciera ni la más mínima modificación al plano original. El elemento más llamativo del diseño es también el que presentó el mayor desafío de ingeniería: la serie de terrazas de hormigón en voladizos empotradas entre las cornisas de la roca natural, paralelas a las líneas naturales del paisaje. Aunque estén firmemente ancladas en la roca sólida, las terrazas parecen desafiar la ley de la gravedad. Wright las comparaba con bandejas en equilibrio sobre las manos de un camarero. Entre las terrazas están las habitaciones con ventanales de vidrio, como límites transparentes entre el interior y el exterior. Las paredes que no son de vidrio se construyeron con rocas extraídas de canteras locales; el enorme hogar central, el corazón tradicional de la casa, se hizo restaurando las piedras que habían excavado para hacer la obra. Como observó la distinguida académica y crítica de arquitectura, Ada Louise Huxtable, el efecto de la *Casa de la cascada* “no es de naturaleza violada, sino de naturaleza perfeccionada: un enriquecimiento mutuo”.



16-B Frank Lloyd Wright (1867–1959), *Casa de la cascada*, o *Casa Kaufmann* (*Fallingwater*), Mill Run, Pensilvania, 1935-1939. Cortesía de Western Pennsylvania Conservancy © 2008 Frank Lloyd Wright Foundation, Scottsdale, Ariz. / Artists Rights Society (ARS), Nueva York.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los estudiantes que observen la casa con atención, teniendo en cuenta el entorno.

DESCRIBIR Y ANALIZAR

P

¿Por qué se llama a esta vivienda *Casa de la cascada*?

La casa está situada sobre una cascada.

P | S | P

Pida a los estudiantes que encuentren los balcones, el hombre en el balcón inferior, la columna vertical de piedra y un área vertical con ventanales de vidrio.

P | S | P

Pregunte cuáles materiales del exterior de la casa son naturales y cuáles son hechos por el hombre.

La piedra es natural, pero el hormigón, el vidrio y el metal son hechos por el hombre.

Observen cómo las texturas de los materiales contrastan entre sí. Describan las distintas texturas en la casa.

El vidrio es liso y lustroso, mientras que la piedra es rugosa; el hormigón es áspero, pero no tan rugoso como la piedra, ni tan liso como el vidrio.

S | P

¿Qué hizo Wright para conservar la belleza natural del lugar?

Logró que la casa se fusionara con el paisaje natural, siguiendo la forma del acantilado y las rocas. Construyó gran parte de la casa con piedra extraída del mismo lugar. No niveló grandes extensiones del terreno para sembrar césped con plantas, ni taló muchos árboles.

S | P

Para comprender cómo se equilibran las terrazas en voladizos, pida a los estudiantes que coloquen un lápiz sobre el escritorio de manera que la punta sobresalga del borde. Luego, empuje poco a poco el lápiz hacia el borde, hasta que el lápiz comience a caer. A continuación coloquen un peso (un libro o un dedo en el extremo del lápiz que queda sobre el escritorio). ¿Cuánta distancia más puede extender el lápiz sobre el borde si hay peso en el otro extremo?

Pregunte a los estudiantes cuáles partes de la *Casa de la Cascada* son terrazas voladas.

Los balcones horizontales son terrazas voladas.

¿Qué parte del edificio tiene el peso suficiente para mantenerlas en su lugar?

La columna de piedra vertical cumple esa función.

S | P

¿Qué hizo Wright para crear la impresión de una caverna natural?

Las habitaciones están mucho más atrás que los balcones; el piso y las paredes que no son de vidrio están hechos con piedra natural; y los techos son muy bajos.

INTERPRETAR

P | S | P

¿Por qué alguien que vive en la ciudad disfrutaría una casa así? Imaginen que están en uno de los balcones. ¿Qué se oye?

Un lugar en el campo es un cambio de escenario para aquellos que viven en la ciudad. Desde el balcón se oye el rumor de la cascada.

P | S | P

Los Kaufmann querían edificar una casa de vacaciones en su finca. ¿Por qué la ubicación de la casa que eligió Wright fue una sorpresa? ¿Dónde habría ubicado la casa la mayoría de los arquitectos para aprovechar las ventajas de la cascada natural?

La mayoría de los arquitectos habría ubicado la casa con vista a la cascada en lugar de ubicar la casa sobre la cascada.

P

¿Por qué se considera la *Casa de la cascada* como una obra de arte abstracto del siglo XX?

Se ha simplificado hasta sus formas básicas y esenciales sin ornamento adicional.

CONEXIONES

Ciencia: ecología; física

Matemáticas: geometría

Conexiones literarias y fuentes

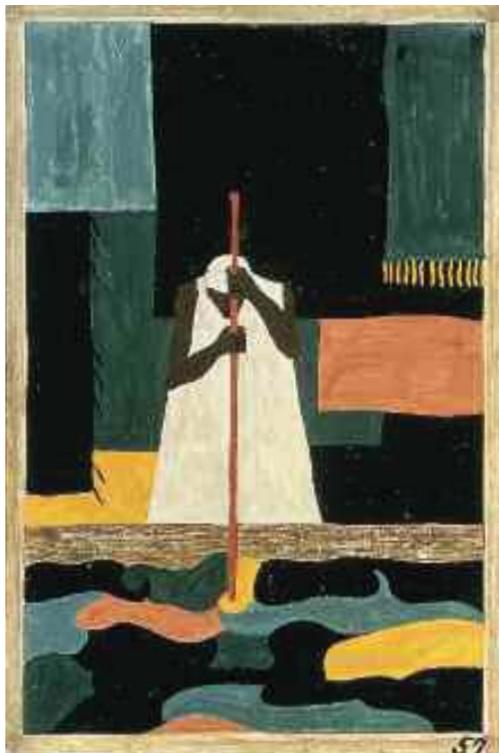
primarias: *Frank Lloyd Wright para niños: su vida y sus ideas* (Frank Lloyd Wright for Kids: *His Life and Ideas*), Kathleen Thorne-Thomsen (primaria); *Primavera silenciosa* (*Silent Spring*), Rachel Carson (preparatoria)

Artes: arquitectura; estilo de las praderas; modernismo

Serie sobre la migración, Núm. 57, 1940-1941

Jacob Lawrence no necesitaba ir muy lejos para encontrar una heroína afroamericana para basar su imagen de una lavandera solitaria: su madre había trabajado largas horas limpiando casas para mantener a sus hijos. Tanto ella como su padre habían “subido”, la expresión que se usaba para indicar uno de los hitos más trascendentes en la historia de los afroamericanos desde la Reconstrucción: la migración desde el Sur rural. El éxodo estaba en pleno auge cuando estalló de la Primera Guerra Mundial y significó un cambio fundamental en la composición étnica de la ciudad de Nueva York y otros grandes centros industriales, como Chicago, Detroit, Cleveland y Pittsburgh.

Lawrence nació en Nueva Jersey y se estableció en Harlem con su madre y sus dos hermanos cuando tenía trece años. El Harlem de los años veinte hervía de talento y creatividad y el joven Jacob, alentado por el famoso pintor Charles Alston y la escultora Augusta Savage, se atrevió a soñar que podría ganarse la vida como pintor. “Augusta fue la primera persona que me dio la idea de ganarme la vida como pintor. Yo siempre quise ser pintor, pero pensaba que tendría que trabajar en una lavandería o algo por el estilo”, dijo más tarde Lawrence.



17-A Jacob Lawrence (1917-2000), *La migración de los negros (The Migration of the Negro)* Panel Núm. 57, 1940-1941. Temple sobre madera, 18 x 12 pulgadas (45,72 x 30,48 cm). Phillips Collection, Washington, D. C. Adquirida en 1942. © 2008 The Jacob and Gwendolyn Lawrence Foundation, Seattle / Artists Rights Society (ARS), New York.

La idea de la migración se le ocurrió a mediados de los años treinta. Para prepararse, Lawrence rememoró anécdotas que circulaban entre su familia y amigos, y dedicó meses a recopilar información histórica en la sucursal en Harlem de la biblioteca pública de Nueva York. Fue el primer artista plástico en abordar este tema tan importante y lo hizo con una óptica personal; imaginó la serie como una narrativa pintada y escrita al estilo de un *griot* de África occidental. Los *griots* eran poetas profesionales a quienes se respetaba por ser depositarios de la tradición y la historia.

La *Serie sobre la migración (Migration Series)* fue realizada con pintura al temple sobre tablas pequeñas (la que se muestra aquí mide 12 x 18 pulgadas). El temple está mezclado con un pegamento blanco brillante llamado yeso, que emerge en puntos diminutos y da textura a la superficie. Lawrence estaba empeñado en lograr una narración sin solución de continuidad. Por eso trabajó con un solo tono por vez en los sesenta paneles de la obra. Usaba los dibujos sólo como guía, pintaba con el color tal como salía del frasco y daba vida a las composiciones con pinceladas vigorosas que ayudaron a la dinámica narrativa de la historia. Las leyendas al pie de los cuadros tienen un tono desapasionado y directo; Lawrence las escribió antes de pintar los cuadros y son parte integral de la obra, no mera explicación de las imágenes.

Lawrence a menudo describió la migración como un “pueblo en movimiento”, y su serie empieza y termina con una multitud en una estación de tren, un símbolo poderoso de cambio y crecimiento en la historia de EE. UU. (ver 15-A, 16-A y 18-A). En el primer panel, las personas se alejan del observador por puertas rotuladas “Chicago”, “New York” y “St. Louis”; en el último, nos miran fijo y en silencio desde el otro lado de las vías vacías. La leyenda que dice, “Y los migrantes siguen llegando”, encierra un mensaje ambiguo y evocador. ¿Los migrantes se van o apenas llegan? ¿Qué relación tenemos con ellos?

Lawrence se pregunta lo mismo respecto de la lavandera, que aparece hacia el final de la serie. La figura monumental es como una pirámide andada entre la batea marrón donde flota un remolino de color: naranja, verde, amarillo y negro, y los rectángulos superpuestos de su labor realizada. El delantal blanco brillante nos aproxima a la figura de la lavandera. Con cabeza inclinada en un gesto de concentración física y mental, la lavandera sostiene la vara larga y naranja en posición vertical, lo cual sirve como fuerza estabilizadora en la composición y como metáfora visual de su fortaleza y valor.

Luego de exponer la *Serie sobre la migración* en Harlem, Lawrence fue invitado a exhibirla en una galería céntrica que sólo había exhibido obras de artistas blancos. La muestra recibió críticas muy favorables y la aceptación de Lawrence en el mundo del arte y el público se confirmó cuando la revista *Fortune* reprodujo veintiséis de los paneles. Lawrence hubiera preferido que todos los paneles de la *Serie* quedaran en el mismo lugar, pero aceptó que se dividiera entre dos museos: los números pares fueron al Museum of Modern Art en la ciudad de Nueva York, y los números impares a la Phillips Collection en Washington, D. C.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | **S** = SECUNDARIA | **P** = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los estudiantes que observen con atención todos los aspectos del cuadro. Presten atención a la composición.

DESCRIBIR Y ANALIZAR **P S P**

Pregunte a los estudiantes qué está haciendo la mujer.

Está lavando ropa con una vara larga.

Invite a los estudiantes a colocarse de pie con los brazos como la mujer de la obra.

¿Qué les hace pensar este cuadro acerca de la mujer?

Es una mujer de piel oscura, fuerte y trabajadora.

P S

¿Qué formas se ven en el cuadro?

Hay rectángulos y formas redondeadas irregulares.

¿Qué representan los rectángulos grandes y las formas redondeadas irregulares?

Los rectángulos grandes representan la ropa secándose y las formas irregulares, la ropa que se está lavando.

P S P

Lawrence pintó todos los paneles para la *Serie sobre la migración* al mismo tiempo, un color a la vez. ¿Cómo influyó esto en el conjunto de la obra?

Los paneles parecen unificados, ya que fueron pintados con los mismos colores.

Pida a los estudiantes que comenten dónde aparecen colores repetidos.

INTERPRETAR **P S P**

Pregunte a los estudiantes quiénes son los que migran en la *Serie sobre la migración*. ¿Adónde van?

Son afroamericanos que migran del Sur al Norte.

¿Por qué se iban del Sur?

Buscaban una vida mejor, empleos con mejor salario.

¿Qué tipo de trabajo hacían tradicionalmente los afroamericanos en el Sur?

Hacían tareas de campo y domésticas, aunque algunos eran profesionales, médicos y maestros.

¿Qué tipo de trabajo esperaban encontrar en el Norte?

Muchos querían trabajar en las fábricas.

P S P

¿Cómo se informó Lawrence para pintar las escenas de la migración?

Recordó anécdotas que narraban su familia y amigos, recopiló información en la sucursal en Harlem de la biblioteca pública de Nueva York.

S P

Ayude a los estudiantes a localizar Harlem en un mapa de la ciudad de Nueva York (Está al norte de Central Park).

¿Por qué la obra de Jacob Lawrence se exhibió primero en Harlem?

Lawrence vivía en Harlem, igual que muchos afroamericanos.

¿Por qué fue importante que Lawrence exhibiera su obra en una galería del centro de la ciudad?

Antes, los artistas afroamericanos habían sido excluidos de las galerías de centro de la ciudad.

Pida a los estudiantes que comparen la imagen de la madre migrante de Jacob Lawrence con la fotografía *Madre migrante*, de Dorothea Lange (18-B). ¿Qué aspecto destaca cada artista de la vida de estas mujeres?

Lawrence destaca el trabajo manual pesado que realiza la mujer, mientras que Lange destaca la atención y el cuidado de los hijos.

P

Pregunte a los estudiantes por qué Lawrence era como un *griot* de África occidental? (Un *griot* es un poeta profesional que perpetúa la historia y genealogía en relatos y canciones).

Lawrence narra la historia de un pueblo a través del arte, como si fuera un griot.

CONEXIONES **Conexiones históricas:** la gran migración; Renacimiento de Harlem; la Gran Depresión

Figuras históricas: Marcus Garvey; Langston Hughes; Booker T. Washington; W. E. B. DuBois

Geografía: Estados de aparcería del Sur (Misisipi, Alabama, Georgia, Arkansas, Carolina del Sur, Carolina del Norte, Florida); las ciudades industriales del Norte (Detroit, Chicago, Nueva York, Boston, Filadelfia)

Conexiones literarias y fuentes primarias: "Tema para Inglés B" ("Theme for English B"), Langston Hughes (preparatoria); *Chico negro* (*Black Boy and Native Son*), Richard Wright (preparatoria); *El hombre invisible* (*Invisible Man*), Ralph Ellison (preparatoria)

Música: jazz

La paloma, 1964

La figura de la paloma en el collage de Romare Bearden se posa, discretamente, en lo alto de una cornisa sobre el bullicio de una calle de Harlem en Nueva York. El artista recortó fotografías, trozos de diarios, revistas y papel de colores y los pegó a un cartón para recrear la esencia de un barrio vivaz y cambiante. El ojo del observador, como el de un habitante más de la calle, está continuamente en movimiento, saltando entre claroscuros y diseños. Hay figuras humanas con cabeza y manos grandes, y pies pequeños, que caminan, se sientan, fuman y espían detrás de las puertas y ventanas. Hay gatos merodeando, quizá en busca de comida. Hay también partes de cuerpos humanos que espían y emergen misteriosamente de las aberturas indefinidas de los edificios. Entre toda esta actividad, es difícil imaginar un orden determinado. Sin embargo, Bearden compuso *La paloma* (*The Dove*), cuidadosamente, para que el ojo del observador empiece a desplazarse desde el gato blanco que está en el extremo inferior izquierdo y transite por la calle, descubriendo algo distinto cada vez.

Romare Bearden nació alrededor de 1911 en Charlotte, Carolina del Norte, y emigró con su familia a Harlem en 1914. Su madre era escritora y recibía en su casa a las figuras de la corriente artística e intelectual dominante entre los afroamericanos. Aunque Bearden se graduó de la Universidad de Nueva York con un título en educación y se ganó la vida hasta pasados los cincuenta años como trabajador social en Nueva York, el arte era su verdadera vocación. En 1944, tuvo su primera exhibición en una importante galería de Washington, D. C. Hacia finales de la década de 1950, Bearden ya



17-B Romare Bearden (c. 1911–1988), *La paloma*, 1964. Recortes de reproducciones fotográficas y periódicos, gouache, lápiz negro y color sobre cartón, 13¼ x 18¾ pulgadas (34 x 47.6 cm). Blanchette Rockefeller Fund (377.1971). The Museum of Modern Art, Nueva York. Imagen digital © The Museum of Modern Art / Permiso de SCALA / Art Resource, Nueva York. Art © Estate of Romare Bearden Trusts / Permiso de VAGA, Nueva York.

era un artista abstracto reconocido cuya obra incorporaba influencias de los grandes maestros de la historia del arte, así como sus propios recuerdos de la vida de los afroamericanos en Carolina del Norte, Harlem y Pittsburgh (donde vivieron sus abuelos). Entre 1963 y 1964, sin embargo, Bearden dio un giro artístico que modificaría el rumbo de su obra y le daría reconocimiento internacional.

El collage *La paloma* (*The Dove*) estaba entre las veintinueve obras que realizó Bearden durante su participación en *Spiral*, una organización de quince artistas afroamericanos formada en julio de 1963, un mes antes de la histórica marcha a Washington, encabezada por Martin Luther King Jr. (ver 19-B). La concepción optimista de la espiral, "algo que se mueve hacia afuera desde un punto inicial, abarca todas las direcciones y está en continuo ascenso", simboliza la actitud del grupo, que buscaba responder a la pregunta, ¿qué es el arte negro? y explorar el papel de los artistas afroamericanos en un clima de segregación. Bearden aportó unos cuantos collages al proyecto y sugirió (sin éxito) que hicieran una obra en colaboración. A principios de los años sesenta, los artistas, sobre todo los pintores, reinventaban el collage (del término francés "pegar"), una técnica que había sido popular en Europa a principios del siglo XX. Es una técnica que estimula la libertad para improvisar y Bearden, que amaba y componía jazz, incorporó los ritmos y síncopas del estilo musical en sus collages. Es posible que Bearden también hubiera tenido en cuenta la tradición afroamericana de las colchas de retazos. Aunque insistía en que sus obras no tenían tinte político, los collages inspirados por el grupo *Spiral* y la serie posterior de grandes fotomontajes en blanco y negro que llamó *Proyecciones* (*Projections*) fueron muy innovadoras. Bearden fue uno de los primeros artistas en representar la cultura popular negra desde el punto de vista de los afroamericanos y abordó una amplia gama de temas desde la óptica de su experiencia de la vida de los afroamericanos en las zonas rurales y urbanas. Más aún, para eso se valió de imágenes reproducidas en masa, desamándolas y reacomodándolas de manera casi abstracta, lo cual le permitía crear nuevas relaciones e interpretaciones. Después de ver *Proyecciones*, un crítico señaló: "mediante el uso de cambios de punto de vista y ensamblajes como rompecabezas, las obras abarcan más dimensiones que un mero conjunto de fotografías presentadas de manera convencional". Aunque la obra recibió el título de *La paloma* después de terminada, no es difícil atribuir al ave serena que aparece en medio de la vida urbana un significado de esperanza y paz. También cabe interpretar que hay una conexión depredadora con el gato que el ave pareciera mirar.

La paloma y los otros veinte collages hechos por Bearden abrieron un nuevo rumbo en su arte. Continuó explorando la técnica del collage hasta su muerte, y creando obras que son, según el escritor Ralph Ellison, "poesía visual".

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los estudiantes que observen atentamente todas las partes del collage.

DESCRIBIR Y ANALIZAR P S P

Pida a los estudiantes que busquen los siguientes elementos:

La paloma: *en la parte superior.*

El gato negro: *en el centro.*

El gato blanco: *en el extremo inferior izquierdo.*

P S P

Pida a los estudiantes que describan el entorno de la escena.

Es una calle de ciudad. Algunos quizás sepan que es el barrio de Harlem en la ciudad de Nueva York.

¿Qué detalles arquitectónicos verían en una calle de ciudad?

Hay molduras de madera gastada alrededor de las puertas y las ventanas; hay escaleras y rejas en algunas ventanas.

La escalera de incendios tiene una balaustrada de hierro forjado.

P S P

¿Dónde repitió Bearden texturas en forma de ladrillo?

Las repitió en la mitad superior del cuadro.

¿Qué representa la textura de ladrillo?

Representa las paredes de los edificios donde vivían los inmigrantes.

P S P

Bearden reordena fragmentos de imágenes de revistas y periódicos para crear nuevos mensajes. Busquen a una persona.

¿Qué hace? Busquen personas que miran por las ventanas, que están sentadas sobre las escaleras y que caminan por la calle.

La mayoría de las figuras están compuestas por más de un recorte. En el centro, un hombre con un cigarrillo en la mano está sentado en los escalones. Otro hombre, con un sombrero blanco calado que le cubre los ojos, camina por la acera. A la izquierda del gato negro, una mujer se apoya sobre los codos para mirar desde la ventana del sótano.

S P

Pida a los estudiantes que piensen en la manera en que percibimos nuestro entorno. Por ejemplo, cuando estamos sentados en una habitación o caminamos por la calle, ¿vemos todo a la vez con el mismo detalle?

Vemos la escena en fragmentos.

¿En qué se parece el collage de Bearden a la manera en que percibimos la vida real?

Cuando una escena es compleja, la vamos percibiendo por partes en el transcurso del tiempo.

INTERPRETAR S P

Bearden se crió en la ciudad de Nueva York durante el Renacimiento de Harlem de los años veinte y le gustaba mucho el jazz. ¿En qué se parece su collage al jazz?

Ambos enfatizan la improvisación y la exploración de nuevas combinaciones. El estilo fragmentado es como la síncopa animada de los ritmos del jazz que introduce la composición musical.

S P

Describan el estado de ánimo y la energía de la escena.

La escena es bulliciosa y muy concurrida; la gente deambula por la calle, observando y siendo observada, y da la impresión de que hay mucho ruido.

S P

Bearden quería mostrar la vida en los EE. UU. desde el punto de vista de los afroamericanos. Pregunte a los estudiantes si creen que lo logra en este collage?

CONEXIONES

Conexiones históricas: historia de los afroamericanos; la gran migración; Renacimiento de Harlem; movimiento por los derechos civiles

Figuras históricas: Zora Neal Hurston; Langston Hughes; Jean Toomer; Richard Wright; Martin Luther King Jr.

Geografía: geografía urbana; geografía humana

Conexiones literarias y fuentes

principales: Si tuviera una trompeta: el joven Louis Armstrong (*If Only I Had a Horn: Young Louis Armstrong*), Roxane Orgill (primaria); *Duke Ellington: el príncipe del piano y su orquesta* (*Duke Ellington: The Piano Prince and his orchestra*), Andrea Davis Pinkney (primaria); (*Música dulce en Harlem*) (*Sweet Music in Harlem*), Debbie A.

Taylor (primaria); *Sus ojos miraban a Dios* (*Their Eyes Were Watching God*), Zora Neal Hurston (preparatoria); *Cane*, Jean Toomer (preparatoria)

Música: jazz; blues

Arte: collage; fusión de técnicas

Las fuentes de la música country, 1975

Thomas Hart Benton tenía ochenta y cuatro años de edad en 1973, cuando salió de su retiro para pintar el mural del Country Music Hall of Fame and Museum, en Nashville, Tennessee. El encargo era representar las fuentes regionales del estilo musical conocido como country, y Benton no pudo rechazar la oportunidad de plasmar en imágenes su última celebración de las tradiciones propias de los EE. UU. Benton mismo era un avezado intérprete de armónica que se había criado escuchando la música tradicional de la región de las montañas Ozark, en Missouri. Durante el transcurso de su vida, la industria multimillonaria de la música country, con sede en Nashville, había desplazado a la música autóctona y comunitaria de las zonas rurales de los Estados Unidos. Como artista, Benton había ganado popularidad durante los años treinta con obras cuya temática se centraba en personas comunes. Al igual que otros regionalistas del Medio Oeste, como Grant Wood (ver 3-A), Benton rechazaba la “estética parisina”, la influencia europea en el arte de Estados Unidos, y desdénaba el arte abstracto al que consideraba “un mundo académico de diseños vacíos”. Su ambición era pintar obras inteligibles y cargadas de significado, de lo que él llamaba “el mundo vivo de hombres y mujeres en acción”, que apelaran al gusto del gran público. En virtud de su tema y de su entorno, el mural de Nashville debía ser una obra “destinada a las personas que no suelen visitar los museos de arte”, decía Benton.

Las fuentes de la música country (The Sources of Country Music) muestra cinco escenas distintas para representar la música del hombre común de los Estados Unidos. El tema central del llamado baile de granero (*barn dance*), con un par de violinistas dirigiendo al grupo de bailarines en cuadrilla, describe la música dominante de la



18-A Thomas Hart Benton (1889–1975), *Las fuentes de la música country*, 1975. Acrílico sobre tela, 72 x 120 pulgadas (182.9 x 304.8 cm). The Country Music Hall of Fame® and Museum, Nashville, Tenn, que es administrado por la Country Music Foundation, Inc., una organización sin fines de lucro según la Sección 501(c)(3) constituida por el Estado de Tennessee en 1964.

frontera. Una escena relativamente tranquila con tres mujeres vestidas con sus mejores trajes domingueros y sosteniendo himnarios alude a la importancia de la música religiosa en la América protestante. En primer plano, dos montañesas descalzas cantan al son de un dulcémele, un antiguo instrumento asociado a las baladas de los Apalaches. En el extremo opuesto aparece un vaquero armado, con un pie en la montura, que acompaña su canto con una guitarra. Un afroamericano, que pareciera ser recolector de algodón del Sur, rasga una tonada en el banjo, el instrumento que los esclavos trajeron al Nuevo Mundo. Más allá, al otro lado de las vías del tren, un grupo de afroamericanas baila en la ribera distante del río. A pesar de la amplia gama de estilos regionales, instrumentos y tradiciones, la escena del mural parece vibrar al mismo ritmo, como si Benton se hubiera preocupado por asegurar que todos los músicos interpretaran la misma melodía y armonizaran sus distintas canciones al mismo compás.

El mural preserva una imagen de las costumbres folclóricas que estaban desapareciendo con rapidez. El estilo dinámico característico de Benton expresa el poderoso ritmo de la música y, a la vez, insinúa la inevitabilidad del cambio. Muchas de las figuras robustas, casi de tamaño natural, se equilibran sobre un terreno irregular y cambiante. Los violinistas parecen estar a punto de caerse a un piso misteriosamente hundido, y el tronco donde se sienta el músico con el banjo pareciera a punto de rodar por la empinada pendiente de arcilla roja del paisaje. Hasta los postes telefónicos se mecen en el segundo plano. La locomotora de vapor, elemento que indica el cambio, representa el fin de la vida agraria y la homogeneización de la cultura estadounidense, lo que supone la necesaria pérdida de las tradiciones regionales.

El mural rinde homenaje a Tex Ritter, cantante de música country y estrella de cine que había ayudado a que Benton aceptara el encargo de Nashville, y que falleció antes de la finalización de la obra. Benton representa a Ritter como el vaquero cantor cuya mirada se vuelve hacia la locomotora renegrida que humea en el horizonte. El tren se basó en el Cannonball Special, que condujo y chocó Casey Jones, el héroe de la famosa balada estadounidense. También evoca la canción popular “The Wabash Cannonball”, sobre un tren mítico que rueda por todo el país hasta remontar vuelo hacia el cielo con gran estruendo. La locomotora, representación de los aspectos positivos y negativos del progreso en el país (ver *Casa junto al ferrocarril* de Edward Hopper, 16-A), es el único elemento de la compleja composición con el que Benton no estaba satisfecho. Por desgracia, nunca sabremos cómo quería representarlo. Se dice que Benton falleció de pie ante el mural de un infarto masivo en enero de 1975, mientras intentaba decidir si debía recopilar información para volver a pintar el tren. Cualquiera que haya sido la circunstancia real, lo cierto es que Benton nunca llegó a firmar su obra.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | **S** = SECUNDARIA | **P** = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los estudiantes que observen la obra cuidadosamente, prestando atención a la manera en que el artista agrupó los diversos elementos en el cuadro.

DESCRIBIR Y ANALIZAR **P | S | P**

Pida a los alumnos que encuentren cinco escenas con músicos regionales. Estos representan las raíces de la música country estadounidense. ¿Pueden identificar qué tipo de música representa cada uno?

Música de coro y religiosa: *tres mujeres con el director del coro (en el extremo superior izquierdo) representan la Iglesia y la música de coro.*

Cantantes de los Apalaches: *las dos mujeres descalzas tocando el dulcémele representan la música de los Apalaches (izquierda).*

Baile campesino: *los dos violinistas y los bailarines (centro) representan el baile de cuadrilla.*

El vaquero cantor: *un hombre con una guitarra (derecha) representa al "vaquero cantor".*

Música afroamericana del Sur profundo: *el hombre con el banjo y el grupo de mujeres en la ribera distante (centro, a la derecha).*

S | P

¿Qué hizo Benton para lograr una composición unificada con tantas las escenas diferentes?

Superpuso formas, usó el mismo estilo en todo el cuadro y repitió colores. Además, la mayoría de las figuras mira hacia el centro del cuadro. Todas estas influencias musicales convergen en la música country y aparecen unificadas en la composición del cuadro.

P | S | P

¿Qué hizo Benton para imprimir una sensación de ritmo y movimiento en la composición?

La mayoría de las líneas verticales y los cuerpos se inclinan hacia la derecha, creando movimiento visual en esa dirección.

El tren se inclina hacia adelante mientras acelera a la derecha. Hasta los postes telefónicos parecen mecerse.

INTERPRETAR **P | S | P**

¿Qué cosas y personas crean música y sonido en la escena?

El coro, las mujeres de los Apalaches, el músico que toca el banjo y el vaquero están cantando. El tren silba y retumba, el barco hace sonar su sirena en el río, los bailarines zapatean sobre el piso de madera. El dulcémele, los violines, el banjo y la guitarra están todos sonando en la escena.

Benton quería que los músicos tocaran la misma nota y cantaran su música variada en sintonía. ¿Creen que la escena presenta una confusión ruidosa o una combinación armónica?

S | P

¿Qué representa la locomotora de vapor?

La locomotora de vapor representa el cambio, el final de la vida agraria, debido al éxodo rural a las ciudades y la fusión resultante de las culturas regionales.

S | P

¿Por qué Benton incluyó en la pintura un homenaje a Tex Ritter, el vaquero cantor?

Ritter ayudó a convencer a Benton de que pintara el cuadro, pero murió antes de que el pintor lo terminara.

Benton no firmó el cuadro. ¿Por qué?

Falleció antes de terminarlo.

Antes de morir, Benton intentaba decidir si debía volver a pintar el tren. ¿Por qué piensan que quería hacerlo?

CONEXIONES

Geografía: El Medio Oeste; el Sur; el Oeste; la región de las montañas Ozark; los Apalaches

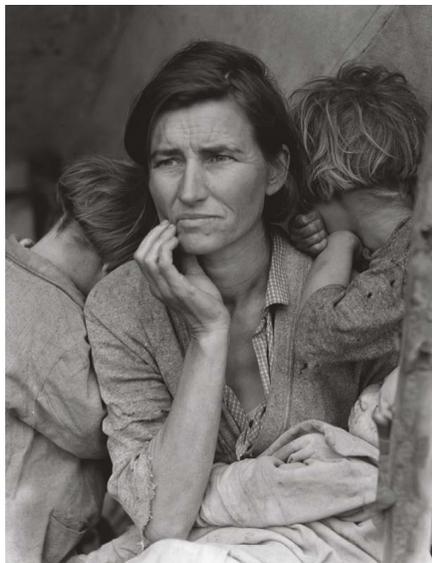
Música: bluegrass, country, gospel; instrumentos musicales en la historia de EE. UU.

Arte: Regionalismo

La madre migrante, 1936

El azote de la Gran Depresión golpeó con especial dureza a los campesinos. Afectados por la crisis económica nacional, sufrieron, además, una larga cadena de desastres naturales, como inundaciones y tormentas de polvo que destruyeron por completo las cosechas y los dejaron sin sustento. Miles de familias emigraron a las áreas agrícolas de California, huyendo de la pobreza y en busca de trabajo, sólo para descubrir que la vida allí no era mejor. La Agencia de Reubicación (Resettlement Administration), que más tarde sería la Agencia de Seguridad Agrícola (Farm Security Administration), fue uno de los organismos establecidos por las políticas sociales progresistas de Franklin D. Roosevelt. Este organismo empleó a un grupo de fotógrafos y les dio la tarea de documentar la vida de los trabajadores rurales migrantes para mostrar la necesidad de asistencia federal y justificar que se adoptaran leyes para promoverla. Dorothea Lange estaba entre los fotógrafos encargados de "mostrar los Estados Unidos a los estadounidenses", como dijo el director del programa.

En marzo de 1936, cuando acababa de finalizar un trabajo de un mes de duración para la Agencia de Reubicación, Lange viajaba en automóvil de regreso a casa por el condado de San Luis Obispo cuando atrapó su atención un letrero rudimentario que anunciaba la presencia de un campamento de trabajadores migrantes. Por instinto más que por raciocinio, Lange se detuvo: "Entré a ese campamento húmedo y cenagoso y estacioné mi automóvil como una paloma mensajera". En ese momento, los trabajadores se marchaban porque las lluvias invernales habían destruido la cosecha de guisantes y, por tanto, toda oportunidad de trabajo. En el



18-B Dorothea Lange (1895-1965), *La madre migrante* (Recolectores de guisantes indigentes en California. Madre de siete hijos. Treinta y dos años. Nipomo, California) (*Migrant Mother [Destitute pea pickers in California. Mother of seven children. Age thirty-two. Nipomo, California]*), febrero de 1936. Fotografía en blanco y negro. Farm Security Administration, Office of War Information, Photograph Collection. Library of Congress, Prints and Photographs Division, Washington, D. C.

campamento, bajo una tienda improvisada, Lange encontró a una mujer envejecida por las preocupaciones, rodeada de niños desaliñados. Lange se enteró más tarde de que la familia no podía abandonar el campamento: tras días enteros de comer sólo verduras congeladas recogidas en los campos, había vendido los neumáticos del automóvil para comprar alimento.

Lange fotografió la sórdida escena en sólo diez minutos, acercándose cada vez más a la madre y los niños con cada toma. La última fotografía con la mujer y sus tres hijos en primer plano es la que hoy conocemos como *La madre migrante* (*Migrant Mother*). Con esta fotografía, Lange logró lo que se había propuesto hacer para la Agencia de Reubicación: "documentar aspectos más importantes que la pobreza de esta gente: su orgullo, su fuerza y su espíritu".

La madre migrante no muestra detalles del campamento de jornaleros: omite el paisaje inhóspito, el terreno enlodado, la carpa hecha jirones y las camionetas desvencijadas. Sin embargo, la fotografía evoca la incertidumbre y desesperación que resultan de la pobreza continua. Los surcos hondos en la frente de la madre y su rostro profundamente ajado la hacen aparentar mayor edad de la que tiene (treinta y dos años). Con la mano derecha se toca la comisura de los labios tensos en una mueca inconsciente de ansiedad. La manga está deshilachada y su vestido es poco más que un andrajo. En otra de las fotografías, Lange muestra a la madre amamantando al bebé que en esta foto duerme en su regazo. Es evidente que la madre ha hecho todo lo posible por su familia y no tiene nada más para ofrecer. Los niños mayores se acurrucan contra su cuerpo, como en una solicitud silenciosa de consuelo, pero la madre parece tan ajena a ellos como a la cámara de Lange. Lange sólo conocía a grandes rasgos las circunstancias de la mujer; no supo ni su nombre, o que era indígena pura, criada en Oklahoma en el territorio de la nación Cherokee.

A la mañana siguiente, Lange imprimió las fotos y las llevó a las oficinas del *San Francisco News*. Se publicaron para ilustrar un artículo sobre la situación apremiante de los recolectores de guisantes, y la historia se republicó en los periódicos de todo el país. Las fotografías eran impactantes: era inconcebible que los trabajadores rurales que ponían comida en la mesa de los estadounidenses no tuvieran para comer. Movido a la acción por estas fotografías que no abordaban las causas económicas de la pobreza sino sus consecuencias humanas, el gobierno federal envió, de inmediato, veinte mil libras de alimentos a los trabajadores migrantes en California.

Gracias a su fuerza y eficacia como fotografía documental, *La madre migrante* perdura como obra de arte. La madre, en el centro de la composición clásica triangular con las cabecitas de los niños a ambos lados, evoca el carácter simbólico y emotivo de los monumentos clásicos o de las madonas emblemáticas del Renacimiento. Sin embargo, Lange misma nunca pudo comprender su atracción particular. En alguna ocasión se quejó del uso continuo de esta imagen que relegaba otras fotografías de su autoría. Un amigo le recordó: "El tiempo es el mejor de los editores y el más confiable".

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | **S** = SECUNDARIA | **P** = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los estudiantes que observen con cuidado la fotografía, dando atención especial a los detalles de la mujer y los niños.

DESCRIBIR Y ANALIZAR **P | S | P**

Pregunte a los estudiantes qué es lo primero que notan al ver la fotografía?

Probablemente sea el rostro de la mujer.

¿Por qué nuestra atención se dirige a esa parte de la imagen?

Porque la luz brilla sobre su rostro, se lleva el brazo y la mano derecha hacia la cara y los niños miran hacia ella.

P | S | P

Describan la ropa de la mujer.

La manga de su suéter está gastada y deshilachada. Viste una camisa con tela de cuadros y de cuello abierto debajo del suéter.

¿Qué sugiere la ropa de la mujer y de los niños?

Que son pobres.

S | P

Observen que Lange guía la atención sólo hacia la mujer y sus hijos. ¿Qué no muestra? ¿Qué hay en el fondo?

A medida que Lange se acercó a esta escena, fue excluyendo el fondo: la carpa frente a la cual se sentaba la mujer.

En esta foto, la mujer y sus hijos llenan la composición.

INTERPRETAR **P | S | P**

Con los estudiantes, comente la expresión en el rostro de la mujer. ¿Qué siente? ¿Qué piensa?

La mujer tiene la vista perdida en la distancia. Tiene arrugas en la frente y una mueca de preocupación en la boca.

Parece agobiada y cansada. Tal vez se esté preguntando qué hacer o dónde conseguir comida.

P | S | P

Pregunte a los estudiantes por qué cree que los niños dan la espalda a la cámara.

Quizá por timidez, o porque los atemorizaba la extraña mujer de la cámara y buscaban refugio en la madre. Tal vez Lange les pidió que posaran de esta manera para lograr un efecto más impactante.

P | S | P

¿Por qué piensan que Lange decidió tomar la fotografía en primer plano?

El primer plano nos acerca a las personas y las vemos de manera más personal.

P

Pregunte a los estudiantes por qué la Agencia de Reubicación quería documentar los efectos de la Gran Depresión de manera fotográfica (visual) y no sólo mediante palabras y estadísticas.

Las fotografías pueden ser testimonios visuales potentes que permiten a las personas captar rápidamente el significado y la emoción de un acontecimiento.

P

Esta fotografía se publicó en los diarios de todo el país. ¿Qué repercusiones tuvo?

La opinión pública se indignó de que esto sucediera en los EE. UU.; el gobierno federal respondió enviando miles de libras de alimentos para los migrantes.

CONEXIONES **Conexiones históricas:** la Gran Depresión; las tormentas de polvo (llamadas Dust Bowl); Agencia de Seguridad Agrícola (Farm Security Administration); Agencia de Progreso de Obras (Works Progress Administration)

Figuras históricas: Franklin Delano Roosevelt; Eleanor Roosevelt
Civismo: the New Deal
Geografía: migración hacia el Oeste como resultado de las tormentas de polvo

Conexiones literarias y fuentes primarias: *Las viñas de la ira* (*The Grapes of Wrath*) y *De ratones y hombres* (*Of Mice and Men*), John Steinbeck (preparatoria)
Arte: fotografía

Libertad de expresión, *The Saturday Evening Post*, 1943

Tras el ataque japonés a Pearl Harbor, el 7 de diciembre de 1941, Estados Unidos concentró esfuerzos en la movilización de recursos dentro y fuera de sus fronteras. Norman Rockwell ya era conocido como ilustrador de *The Saturday Evening Post*, una de las revistas más populares del país, para cuya portada había creado el personaje afable y larguirucho de Willie Gillis. Los lectores del *Post* siguieron con avidez las aventuras de Willie en su transición de niño a hombre durante su imaginario servicio militar. Rockwell se consideraba heredero de los grandes ilustradores que habían hecho historia durante la Primera Guerra Mundial, y al igual que ellos quería aportar a su patria.

Un componente central del esfuerzo bélico de la Segunda Guerra Mundial fue la creación de imágenes visuales basadas en las cuatro libertades humanas esenciales que enumeró Franklin D. Roosevelt en su Informe Presidencial del 6 de enero de 1941: libertad de palabra y expresión, libertad de culto, libertad de no padecer necesidad, libertad de vivir sin miedo. Sin embargo, para el verano de 1942, la mayoría de la población no había oído hablar de las cuatro libertades, aunque el gobierno había difundido fotos, reproducciones y hasta diseños textiles que se referían a estas. No se sabe con certeza quién tuvo la idea de que Rockwell abordara el tema de las cuatro libertades, si fue el mismo artista o un funcionario de la Oficina de Información Bélica. Sin embargo, es indudable que las imágenes de Rockwell fueron vitales para el esfuerzo bélico y además se ganaron un lugar de honor en la cultura de los Estados Unidos.



19-A Norman Rockwell (1894–1978), *Libertad de expresión (Freedom of Speech)*, *The Saturday Evening Post*, 20 de febrero, 1943. Oleo sobre tela, 45¼ x 35½ pulgadas (116.205 x 90.170 cm). The Norman Rockwell Art Collection Trust, Norman Rockwell Museum, Stockbridge, Mass. www.nrm.org ©1943 Norman Rockwell Family Entities. Impreso con permiso de Norman Rockwell Family Agency.

Pintar las cuatro libertades era importante para Rockwell no sólo por razones patrióticas sino porque esperaba que uno de los cuadros se convirtiera en su obra cumbre. Durante su juventud, los artistas solían pasar con facilidad de la pintura comercial al mundo de las galerías de arte, tal como lo había hecho Winslow Homer (9-A). Sin embargo, hacia los años cuarenta había surgido una división entre las bellas artes y el tipo de trabajo por encargo que hacía Rockwell. Las imágenes detalladas y llenas de color local que usaba Rockwell para llegar a un público masivo no eran del agrado de una comunidad artística que, por entonces, admiraba el arte intelectual y abstracto. Pero Rockwell sabía que la abstracción no era su fuerte: "Niños que matan moscas en un terreno baldío, niñas que juegan a las matatenas en la escalera; ancianos encorvados que regresan a su casa cargando un paraguas al caer la noche: esas son las cosas que despiertan en mí sentimientos".

La capacidad de Rockwell para captar elementos universales en escenas cotidianas es el secreto del éxito de sus pinturas sobre las cuatro libertades. Para *Libertad de expresión (Freedom of Speech)*, el primero de la serie, el artista ensayó cuatro composiciones diferentes con los mismos elementos: un hombre con ropa de trabajo y el Informe anual de su comunidad enrollado en el bolsillo, se pone de pie para expresar su opinión en una asamblea municipal en Nueva Inglaterra. En la versión final mostrada aquí, el punto de vista está levemente por debajo de la línea del horizonte y el hombre se encuentra rodeado por sus conciudadanos y por nosotros mismos, los observadores, que lo miramos desde un par de bancos más adelante. Con su sentido clásico de la composición, Rockwell logró una obra atemporal: el orador está en la cima de una pirámide dibujada por las miradas vueltas hacia arriba de sus vecinos. Los tonos cálidos y claros de la piel del orador parecen brillar en contraste con el fondo opaco como una pizarra, dándole un aire de héroe legendario. La obra también transmite inmediatez, un efecto de fotografía instantánea logrado por la inclusión de formas fragmentadas en los bordes de la escena: la visión parcial de la cabeza de un hombre en el extremo inferior izquierdo y los dos rostros a la izquierda (uno es el propio Rockwell) y a la derecha de la concurrencia. En cada pulgada de la escena, los detalles minuciosos se combinan para evocar lo accidental y lo familiar (Rockwell usaba personas comunes como modelos, y tomaba docenas de fotografías antes de empezar a pintar para no olvidar detalles mínimos como el pliegue del cuello de una camisa).

En 1943, *The Saturday Evening Post* reprodujo los cuatro lienzos, que luego viajaron por todo el país en una muestra llamada "Four Freedoms War Bond Show". Más de un millón de personas acudieron a la exposición en dieciséis ciudades, y se vendieron más de 133 millones de dólares en bonos para la guerra. Esta pintura —que Rockwell consideraba, con *Libertad de culto*, como la mejor de la serie— ayudó a movilizar a la nación en apoyo del esfuerzo bélico. Años después del conflicto armado, el mensaje aún resuena; con el paso del tiempo se comprobó que el valor de la serie de las *Cuatro libertades* no se limita a las ideas que representa, sino en la destreza artística excepcional de Rockwell.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los estudiantes que observen la pintura con cuidado.

DESCRIBIR Y ANALIZAR P | S | P

Pregunte a los estudiantes qué hacen las personas en esta escena.

El hombre de pie está hablando, los otros lo miran y prestan atención.

Busquen las palabras TOWN y REPORT ("ciudad" e "informe")

Están cerca del extremo inferior, sobre papel azul.

¿Dónde están estas personas?

Están en una asamblea municipal. Se lee la inscripción MONT en el periódico, por lo cual quizá ocurra en Vermont.

Pida a los estudiantes que describan la expresión del orador.

Parece muy concentrado y serio. Eleva la mirada, como si hablara con alguien que está más arriba.

Pida a los estudiantes que describan la textura de las manos del orador y el diseño de su ropa. Comparen las manos y la vestimenta del orador con las de los demás hombres. ¿Qué sugieren las manos y la vestimenta de los presentes acerca de su profesión y condición económica?

El orador viste una camisa algo arrugada con diseño a cuadros; su chaqueta de cierre parece gastada. Los otros hombres visten camisas blancas lisas con botones, corbatas y sacos de traje. Las manos del orador son más oscuras y ásperas que las del hombre a su derecha. El orador es quizá un obrero mientras que los otros son hombres de negocios más adinerados.

¿Por qué esta escena parece real?

Los detalles muy cuidados y el tipo de la composición que muestra parcialmente algunos rostros, hacen que parezca una fotografía.

¿Quién está presente en la asamblea?

Hay hombres jóvenes y mayores, y una mujer con sombrero negro.

¿Quién es el hombre más joven? El orador.

¿Cómo sabes? Tiene el cabello oscuro, sin canas, y menos arrugas en el rostro.

Describan la reacción de los presentes ante las palabras del orador.

Lo escuchan con respeto.

¿Qué hizo Rockwell para dar importancia al orador?

Su rostro contrasta contra el fondo oscuro y liso. Hay luz sobre su frente y casi todos los presentes lo están mirando.

S | P

¿Desde dónde ve la escena el observador?

El observador está sentado unas filas más adelante, mirando hacia arriba al orador.

¿Por qué el punto de vista que usó Rockwell influye en nuestra percepción de este hombre y lo que hace?

Lo miramos desde abajo hacia arriba, nos parece importante.

INTERPRETAR P | S | P

Pida a los estudiantes que imaginen lo que dice el orador. ¿Ha habido asambleas municipales o audiencias en su comunidad recientemente? ¿Qué opiniones expresaron los presentes?

S | P

¿Qué tiene el orador en el bolsillo?

Probablemente un informe municipal.

Los hombres de la escena tienen informes municipales, ¿qué revela acerca de los estadounidenses y su forma de gobierno?

En EE. UU., los ciudadanos comunes saben leer y pueden entender cuestiones complejas de gobierno.

¿Qué inspiró esta obra?

El Informe Presidencial de Franklin D. Roosevelt de 1941. Roosevelt habló de las cuatro libertades humanas esenciales.

¿Por qué esta imagen representa una de las libertades propias de EE. UU.? ¿Qué relación podían establecer los estadounidenses entre esta imagen y la Segunda Guerra Mundial?

Los estadounidenses comunes de clase obrera pueden expresar su opinión sin temor a la censura. En la guerra, EE. UU. se enfrentaba a dictaduras que coartaban la libertad de expresión.

CONEXIONES **Conexiones históricas:** Segunda Guerra Mundial; bonos de guerra; Pearl Harbor
Figuras históricas: Franklin Delano Roosevelt; Dwight D. Eisenhower; Winston Churchill; Adolph Hitler

Civismo: Declaración de Derechos; Casos de la Suprema Corte de EE. UU.: *Whitney v. California*, *Stromberg v. California*, *Brandenburg v. Ohio* y *New York Times Co. v. United States*; estructura y funcionamiento del gobierno local

Conexiones literarias y fuentes primarias: Discurso de las cuatro libertades, Franklin Delano Roosevelt (preparatoria); "Muerte del operador de la metralla en la torreta" "Death of the Ball Turret Gunner", Randall Jarrell (preparatoria)

El 7 de agosto de 1965, el presidente Lyndon Johnson firmó la Ley de Derecho al Voto, una de las legislaciones más trascendentes promulgadas desde la Reconstrucción. La ley marcó la victoria de una lucha que había iniciado cinco meses atrás, en el condado de Dallas, Alabama. El 25 de marzo, veinticinco mil personas se congregaron en la capital estatal de Montgomery tras haber marchado durante cuatro días desde Selma, a unas cincuenta y cuatro millas de distancia, en favor del derecho a votar. Nunca antes el movimiento por los derechos civiles había convocado a tantas personas.

Como fotógrafo para la popular revista quincenal *Look*, James Karales tuvo la tarea de ilustrar un artículo sobre la marcha. El título del reportaje era “Punto de inflexión para la Iglesia” y se enfocaba en la participación del clero en el movimiento por los derechos civiles. El artículo trataba, específicamente, del asesinato de un ministro blanco del Norte que había viajado al Sur para apoyar el derecho al voto de la población afroamericana. La fotografía de Karales captó el espíritu inquebrantable de los promotores de los derechos civiles en tiempos de peligro y tensión.

Igual que en *Washington cruzando el Delaware*, de Emmanuel Leutze (4-A), los participantes enfrentan obstáculos humanos y naturales que se interponen entre ellos y una acción heroica. Karales colocó su cámara de manera tal que miramos la marcha desde abajo. Los manifestantes avanzan decididos, de derecha a izquierda por un sendero invisible hacia un cielo cargado y amenazador. Como si desafiaran la tormenta que se cierne, las cuatro figuras que encabezan la partida caminan al mismo compás, marcando un ritmo ágil, casi militar. Al centro de la imagen, manos



19-B James Karales (1930–2002), *Marcha de Selma a Montgomery por el derecho al voto en 1965, 1965*. Fotografía. James Karales Collection, Rare Book, Manuscript, and Special Collections Library, Duke University. Fotografía © Sucesión de James Karales.

invisibles alzan la bandera de los Estados Unidos –símbolo de la libertad individual y los derechos constitucionales– bajo un nubarrón que parece a punto de estallar.

La semana anterior a la toma de esta fotografía icónica, se habían llevado a cabo dos intentos fallidos por marchar a la capital. El domingo 5 de marzo, ante la presencia de cámaras de televisión y fotógrafos, los primeros activistas cruzaron el puente Edmund Pettus, a la salida de Selma. Los telespectadores vieron con horror cómo la policía de Alabama atacaba con bastones, gases lacrimógenos y látigos a la multitud de manifestantes desarmados entre quienes había mujeres y niños. Vapuleado pero no vencido, el grupo retrocedió. El acontecimiento que luego pasó a la historia como “Domingo sangriento” no hizo sino fortalecer el movimiento y ganarle apoyo del público. Empezaron a llegar ciudadanos comunes para sumarse a la causa, al igual que los sacerdotes, ministros, monjas y rabinos que había convocado a Selma, el Dr. Martin Luther King. Karales fue enviado a cubrir el segundo intento, conocido como el “Martes del repliegue” (*Turnaround Tuesday*), cuando el Dr. King interrumpió la marcha a la altura del puente para evitar que hubiese heridos. Por fin, seis días más tarde se inició la última marcha cuando el presidente Johnson movilizó a la Guardia Nacional y envió al Congreso la legislación sobre el derecho al voto.

Al principio, la fotografía de Karales no tuvo mucha repercusión ni reconocimiento. Karales era un hombre callado que dejaba que su trabajo hablara por él. Oriundo de Canton, Ohio, Karales nació en 1930 en el seno de una familia de inmigrantes griegos. Se formó como reportero gráfico en la Universidad de Ohio y fue asistente del legendario fotógrafo W. Eugene Smith. Trabajó para *Look* desde 1960 hasta que la revista cerró a comienzos de los años setenta. Cubrió muchos acontecimientos significativos de esa década turbulenta, como la guerra de Vietnam, el trabajo del Dr. King y el movimiento por los derechos civiles. De todas sus fotografías, las más conocidas son estas últimas y su imagen de la marcha de Selma se ha convertido en un emblema del movimiento por los derechos civiles. En 1987, la fotografía captó la atención del público cuando apareció en el documental premiado *Eyes on the Prize*, una crónica de la historia del movimiento que reconoció el papel de los medios de comunicación en la difusión de los acontecimientos entre el público estadounidense.

La foto de Karales muestra la fortaleza y convicción de cientos de estadounidenses al reclamar derechos humanos básicos. Más allá de su función primaria como registro de un acontecimiento, la imagen *Marcha de Selma a Montgomery por el derecho al voto, 1965*, narra una historia de lucha por la libertad que es patrimonio de todos los estadounidenses. También es testigo de la capacidad de Karales para captar una imagen eterna a partir de un momento fugaz que todavía atormenta a la conciencia nacional.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los estudiantes que observen la fotografía con detenimiento

y que piensen en el estado de ánimo que crea la imagen.

DESCRIBIR Y ANALIZAR P | S | P

Pida a los estudiantes que localicen las dos banderas. ¿Por qué la bandera de EE. UU. desempeñó un papel prominente en esta marcha?

Estas personas marchaban por la igualdad del derecho al voto para los afroamericanos de EE.UU. Como ciudadanos de EE. UU., los afroamericanos querían tener los mismos derechos y oportunidades que el resto de los estadounidenses.

S | P

Invite a los estudiantes a imaginar dónde se colocó el fotógrafo para tomar la fotografía?

Está levemente por debajo de los manifestantes, mirándolos hacia arriba.

¿Qué hay en el fondo, detrás de los manifestantes?

Un cielo claro con nubarrones oscuros.

Pregunte a los estudiantes por qué este punto de vista pone de relieve el mensaje y el dramatismo de la escena.

Al inclinar la cámara hacia arriba, Karales hace que los manifestantes parezcan más grandes, y el dramatismo está dado por las figuras recortadas contra el cielo.

Comenten las razones por las que esta imagen sería menos impactante si hubiera edificios y árboles al fondo.

S | P

¿Cómo sugiere el fotógrafo que hay muchas personas participando en la marcha?

El ángulo de la cámara exagera la perspectiva, por lo cual parece que la columna de personas se extiende a gran distancia; no vemos el final de la columna porque se continúa al otro lado de la colina.

INTERPRETAR P | S | P

Las tres figuras que encabezan la marcha tienen las piernas estiradas y los hombros echados hacia atrás. ¿Qué sugiere esta postura acerca de su actitud?

Parecen jóvenes, fuertes, decididos.

P | S | P

Dirija la atención de los estudiantes hacia las piernas de quienes encabezan la marcha. Parecen caminar al mismo compás. ¿Qué pueden estar haciendo para mantener el mismo ritmo de marcha?

Quizá estaban cantando y marchando al ritmo de la música.

Tal vez sea útil que los estudiantes interpreten o canten "We Shall Overcome", una canción popular entre los partidarios del movimiento de los derechos civiles.

P | S | P

¿Qué sugieren los nubarrones?

La posibilidad de que se desate una tormenta.

S | P

Pida a los estudiantes que comenten las razones por las que la publicación en revistas y diarios de esta fotografía y otras similares ayudó al movimiento por los derechos civiles en EE. UU.

CONEXIONES

Conexiones históricas: leyes de Jim Crow, plantones, boicots, movimiento por los derechos civiles

Figuras históricas: Martin Luther King Jr., Rosa Parks

Geografía: el cambio en la geografía cultural que resultó del movimiento por los derechos civiles (integración)

Conexiones literarias y fuentes

primarias: *Mi hermano Martin: una hermana recuerda su infancia con el Rev. Martin Luther King Jr. (My Brother Martin: A Sister Remembers Growing Up with the Rev. Dr. Martin Luther King Jr.)*, Christine King Farris (primaria); *Hacia un lugar especial (Goin' Someplace Special)*, Pat McKissack (primaria); *Matar a un ruiseñor (To Kill a*

Mockingbird), Harper Lee (preparatoria); *Cuando la justicia fracasó: la historia de Fred Korematsu (When Justice Failed: The Fred Korematsu Story)*, Steven A. Chin "Carta desde la cárcel de Birmingham" "Letter from Birmingham Jail" y el discurso "Yo tengo un sueño" ("I Have a Dream"), Martin Luther King, Jr. (primaria, secundaria)

Paisaje urbano I, 1963

Los defensores de la tendencia nacional al realismo solían desdeñar la pintura abstracta. Sin embargo, eso no impidió que, después de la Segunda Guerra Mundial, muchos artistas adoptaran con entusiasmo esta corriente. En la obra de pintores talentosos como Jackson Pollock, Robert Motherwell y Richard Diebenkorn, el arte abstracto despliega una energía contundente y un dinamismo creativo comparable al surgimiento de los Estados Unidos como la nueva figura principal en la escena internacional. A diferencia del arte producido bajo los regímenes fascistas y comunistas, que tendía a ser ideológico y muy didáctico, el arte abstracto se centró en la esencia del arte y el placer de la creación por la creación misma. Richard Diebenkorn pasó de la pintura abstracta a la figurativa para luego retomar a la abstracción. La única temática constante que emerge de su obra, si es que hay alguna, es la luz y la atmósfera de la costa oeste. Por tanto, su pintura se acerca al núcleo mismo de la pintura paisajista de los Estados Unidos.

En *Paisaje urbano I* (*Cityscape I*), de Richard Diebenkorn, vemos un terreno y edificios bañados por la fuerte luz del norte de California. El artista captó el clima de San Francisco con delicadas combinaciones de verde, marrón, gris, azul y rosa, distribuidas en parches que representan la arquitectura y las calles de su ciudad. A diferencia de lo que ocurre en *El recodo del río*, de Thomas Cole (ver 5-A), no hay figuras humanas en esta pintura. Pero al igual que



20-A Richard Diebenkorn (1922–1993), *Paisaje urbano I*, 1963. Óleo sobre tela, 60½ x 50½ pulgadas (153.04 x 128.27 cm). San Francisco Museum of Modern Art. Adquirido con fondos de albaceas y amigos en memoria de Héctor Escobosa, Brayton Wilbur, y J. D. Zellerbach. © Sucesión de Richard Diebenkorn.

la escena de Cole, *Paisaje urbano I* nos lleva a reflexionar sobre la acción humana en el mundo natural. Diebenkorn nos deja con la impresión de un paisaje que ha sido civilizado, pero sólo a medias.

El gran lienzo de *Paisaje urbano I* es una composición de planos geométricos definidos por rectángulos y franjas de colores. Una línea de viviendas cuadradas y coloridas se extiende a un lado del camino que divide el cuadro en dos: a la izquierda está el paisaje modificado por la mano del hombre; a la derecha, la tierra que suponemos que está intacta y sin urbanizar. El camino, que cruza el cuadro desde extremo inferior hasta el superior, debería permitirnos inspeccionar la pintura con apenas una mirada, pero Diebenkorn ha usado artificios para que el recorrido conduzca a la reflexión.

En el extremo izquierdo, el ascenso vertical se hace más lento por la luz del sol que se derrama sobre un terreno verde exuberante, transformando abruptamente el color de la carretera y el espacio abierto que está más allá. Este audaz movimiento horizontal continúa, atravesando la carretera hacia el campo abierto a la derecha, por medio de una línea gris y delgada (quizá un pequeño sendero). Justo abajo hay un terreno dorado. Hacia la izquierda, una larga franja blanca marca el contraste entre la sombra y el sol, entre el ambiente urbanizado y sin urbanizar. Arriba, las casas van desapareciendo y sólo unos árboles pequeños interrumpen el paisaje. El punto de vista aéreo utilizado en el extremo inferior del cuadro desplaza y demora el movimiento hacia el espacio, y la carretera de color gris perla se ensancha, sin dar ya la impresión de angostarse o perderse en la distancia. Es más, todo el extremo superior del cuadro parece plano o inclinado hacia arriba, como la pista de una montaña rusa en la cual –al llegar a la cúspide del ascenso– el viaje se detiene por un momento, quedando el pasajero rodeado sólo por un cielo intenso y despejado.

Para Diebenkorn, la superficie misma del lienzo era un componente importante de la obra, y lo enfatizaba con su técnica de aplicar color sobre color. Así logró una imagen fluida de un paisaje de California, cambiando el punto de vista para las distintas partes de la composición. Le interesaba usar la acción y los materiales de la pintura para abordar el tema de un modo visual, no literal. *Paisaje urbano I* es, en realidad, la combinación de un espacio real cuidadosamente observado (la mitad izquierda) y un paisaje inventado (la mitad derecha). Diebenkorn quería recrear lo que veía más que reproducir la escena exacta. De joven, había sobrevolado el desierto de Nuevo México y siempre le fascinaron los diseños que se ven desde un avión. El punto de vista elevado de esta pintura nos permite desplazar la mirada de una parcela de tierra a otra, uniéndolas en formas complejas que empalman entre sí como las piezas de un rompecabezas de un extremo a otro del cuadro. El artista quería que nosotros contempláramos ese rompecabezas. Una pintura, escribió, es “una actitud. Es como un letrero que se cuelga para ser visto. Dice que algo es así de acuerdo a determinada sensibilidad”.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | **S** = SECUNDARIA | **P** = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los estudiantes que observen con atención

el primer plano, el fondo y los dos lados del paisaje.

DESCRIBIR Y ANALIZAR

P

Pida a los estudiantes que encuentren los triángulos, trapecios y rectángulos en el paisaje. *Están en la campiña, los edificios y las sombras.* Pida a los estudiantes que ubiquen los árboles, las ventanas y una escalera en la escena. *Los árboles están en la parte superior, las ventanas en el edificio blanco a la izquierda, y las escaleras están en la parte inferior izquierda.*

P

Muestre a los estudiantes un paisaje visto desde la planta superior de un edificio o un juego para trepar en un parque de diversiones. Pida a los estudiantes que lo comparen con la misma escena vista desde el suelo. *¿Qué ven desde la altura que no se vería desde el suelo?*

¿Dónde estaría Diebenkorn cuando vio el paisaje del cuadro? Podría haber estado en un edificio alto, en lo alto de una colina o en un avión sobrevolando bajo. (Diebenkorn quedó muy impresionado con la vista desde el aire durante un viaje en avión que hizo cuando era muy joven).

P S P

Pregunte a los estudiantes en qué se diferencian los dos lados del camino en el cuadro de Diebenkorn. *¿Cuál lado está urbanizado? ¿Cuál no? En el lado izquierdo hay edificios grises y blancos, mientras que en el derecho hay campos verdes y dorados sin urbanizar.*

P S P

Pida a los estudiantes que describan la superficie no urbanizada de la escena. *El paisaje es ondulado, con parcelas verdes y doradas.* Muestre a los estudiantes imágenes de las colinas de San Francisco para que vean el paisaje que inspiró el cuadro. Observen lo empinado de las colinas.

P S P

Pregunte qué hizo Diebenkorn para crear la sensación de profundidad en la escena. *Las sombras y los edificios distantes son más claros y más altos que los más cercanos.*

P S P

Pregunte a los estudiantes si la pintura se parece más a la vida (realista) o si es una visión simplificada (abstracta). *Es más abstracta. ¿Qué diferencia hay entre los campos y edificios reales y los de la pintura? En el cuadro, los edificios y los campos están representados con formas básicas y muy pocos detalles.*

Al pintar la escena de manera abstracta en vez de realista, ¿cuál es el mensaje de la pintura de Diebenkorn? Conduce nuestra atención a colores interesantes, la luz y formas geométricas.

S P

Diga a los estudiantes que sigan el camino con la mirada. *¿Qué hace Diebenkorn para lograr que la mirada recorra el paisaje con más lentitud? Las sombras y luces horizontales impiden que la mirada avance con rapidez.*

S P

Pida a los estudiantes que comparen *Paisaje urbano I*, de Diebenkorn, con *La casa junto al ferrocarril*, de Edward Hopper. *¿En qué se parecen?*

En ambos cuadros son importantes la luz y la sombra. Ambos muestran edificios, no personas.

¿En qué se diferencian? La pintura de Hopper es mucho más detallada y realista. El terreno sin urbanizar ocupa la mayor parte de la composición de Diebenkorn. En el cuadro de Hopper el cielo y el edificio son mucho más importantes. El paisaje de Diebenkorn se ve desde arriba, el de Hopper se ve desde abajo.

Comparen el estado de ánimo en ambas pinturas. Por sus colores claros y luminosos, el cuadro de Diebenkorn parece más optimista y alegre.

INTERPRETAR

P

¿Qué hora del día podría ser en el cuadro de Diebenkorn. ¿Por qué?

Las sombras largas sugieren que son las primeras horas de la mañana o el atardecer, casi para caer la noche.

S P

Pregunte qué factores afectan el color y la luminosidad de un paisaje real.

El clima, el sol, la humedad y la contaminación del aire pueden afectar el resplandor de la luz en la escena.

Describan el clima y la calidad del aire en la escena. *Es claro y seco.*

P

Pregunte a los estudiantes por qué se popularizó el arte abstracto en los Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial. *El arte abstracto, con su energía y su creatividad, complementaba el dinamismo de los Estados Unidos en su nuevo papel como líder en el mundo. El arte abstracto también mostraba que en un sistema democrático los artistas podían expresarse libremente, a diferencia de los artistas de países totalitarios que tenían que limitarse a hacer obras que apoyaran las ideologías de los gobiernos.*

CONEXIONES

Conexiones históricas: comunismo; suburbanización

Figuras históricas: senador Joseph McCarthy

Geografía: geografía urbana

Conexiones literarias y fuentes

primarias: *Las brujas de Salem (The Crucible)* y *La muerte de un viajante*

(Death of a Salesman), Arthur Miller (preparatoria)

Arte: expresionismo abstracto; movimiento figurativo de San Francisco

20b Escalera para Booker T. Washington, 1996

En las esculturas sobrias, refinadas, evocadoras y profundas de Martin Puryear los títulos deben entenderse como una metáfora que amplía su significado en vez de limitar su alcance. Como en la poesía, mucho se pierde en la interpretación, y cuando el título de una escultura es el de una figura histórica se presta aún más a malentendidos. Puryear tituló su escultura *Escalera para Booker T. Washington* (*Ladder for Booker T. Washington*), después de terminarla, por tanto, pensar en el título como marco de la obra sería pensar a la inversa.

La *Escalera* de Puryear refleja una técnica artesanal que perfeccionó en África Occidental y en Escandinavia. Los rieles laterales están hechos con ramas de madera pulida proveniente de los retoños de un fresno dorado que había en su finca, en el norte de Nueva York. Con su textura a veces sinuosa y a veces afilada, los rieles laterales están conectados por una retícula de peldaños que se ensanchan en el centro, reflejando el ciclo orgánico de crecimiento y cambio de la madera. Puryear dice haber “forzado” la perspectiva de la escalera. En la parte inferior, los peldaños tienen un ancho considerable de 1 1/4 pulgadas, aproximadamente, pero la distancia entre los peldaños se estrecha a medida que ascienden a treinta y seis pies de altura. En lo alto de la escalera, los peldaños tienen apenas 1/4 pulgada de ancho, creando ilusión óptica de gran altura. Suspendida a tres pies del suelo y sujeta por cables casi invisibles, *Escalera* parece flotar precariamente en el espacio.



20-B Martin Puryear (1941-), *Escalera para Booker T. Washington* (*Ladder for Booker T. Washington*), 1996. Madera (fresno y arce), 432 x 22 3/4 pulgadas, angostándose en la parte superior a 1/4 pulgadas x 3 pulgadas (1097.28 x 57.785 cm, arriba 3.175 x 7.6 cm.). Collection of the Modern Art Museum of Fort Worth, donación de Ruth Carter Stevenson, mediante intercambio.

Igual que la escultura de Puryear, el legado del hombre cuyo nombre lleva la obra está abierto a la interpretación. Booker T. Washington fue un líder tan prominente como controvertido de la comunidad afroamericana. Nació esclavo en la región de Piedmont de Virginia, alrededor de 1856. A los veinticinco años, adquirió renombre como fundador y primer presidente del Instituto Tuskegee de Alabama. En los años que siguieron a la Reconstrucción, las ganancias prometidas a los afroamericanos se desvanecían, y en su papel de educador, Washington insistió en la necesidad de capacitar a los afroamericanos, tanto en los aspectos manuales como intelectuales: “Un joven que termina sus estudios [debería] salir al mundo con la idea de que el trabajo manual es tan honorable como el trabajo intelectual”, dijo. En Tuskegee, el plan de estudios se basaba en el principio de que el trabajo en todas sus manifestaciones era “digno y hermoso”.

Bajo la dirección de Washington, Tuskegee se convirtió en una institución exitosa y respetada, y Washington mismo se ganó el respeto tanto de afroamericanos como de blancos. Sin embargo, su posición respecto del movimiento por los derechos civiles le valió severas críticas de otros líderes afroamericanos como W. E. B. DuBois, quien lo acusaba de tener una posición sumisa. Washington pensaba que la campaña para reclamar el derecho al voto era innecesaria. Creía que los afroamericanos debían conquistar su independencia económica antes de exigir igualdad civil, aunque esto significara aceptar la ayuda de los blancos. Washington se basaba en su experiencia personal, que relata en su autobiografía, *Ascenso desde la esclavitud* (*Up from Slavery*), para ejemplificar su convicción de que los afroamericanos lograrían el éxito y aceptación a fuerza de trabajo. Aunque Washington apoyaba la lucha contra la segregación, no habló abiertamente en contra del racismo sino al final de su vida.

Puryear exploró más de una vez el concepto de la escalera difícil. La más espectacular es la escalera de caracol de cedro y muselina de casi 85 pies de altura que hizo en una iglesia parisina en 1998-1999. Esta metáfora artística es un reflejo cabal de las contradicciones en el legado polémico de Booker T. Washington. La asociación de la escalera con la ambición, la trascendencia, el peligro, la fe y la salvación, están profundamente ligadas a la tradición judeocristiana que fue, sin duda, un componente crucial en la vida del educador. El nombre de la autobiografía de Washington, *Ascenso desde la esclavitud*, es una referencia directa al ascenso a una vida más rica, tanto en aspectos materiales como psicológicos. El espiritual llamado “We Are Climbing Jacob’s Ladder” era una de las canciones favoritas de Washington (también la cantaron los manifestantes en la Marcha a la libertad, de Selma a Birmingham, ver 19-B).

Con su refinamiento artesanal, la escalera de Puryear evoca la fe de Washington en la dignidad que da al hombre, el trabajo manual ejecutado con maestría. Pero el artista ha dejado abierta la explicación final de su obra. Como señala el crítico Michael Brenson, “Puryear tiene la capacidad de hacer esculturas que conocemos con el cuerpo antes de que nuestra mente pueda articularlas”.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

P = PRIMARIA | S = SECUNDARIA | P = PREPARATORIA

6-9 años

10-13 años

14-17 años

Pida a los estudiantes que observen la escultura detenidamente, prestando atención a su principio y fin.

DESCRIBIR Y ANALIZAR

P | S

¿Qué es este objeto?

Es una escalera.

¿En qué se diferencia de otras escaleras?

Tiene curvas y es más angosta en la parte superior.

P | S | P

Pida a los estudiantes que describan los rieles laterales y los peldaños de la escalera.

Los rieles laterales están torcidos, como la forma orgánica de los árboles con los que se hizo la escalera. Los peldaños son más gruesos en el centro. La escalera está pulida y ensamblada con gran destreza y refinamiento artesanal.

P | S | P

¿En qué se apoya la escalera?

No se apoya en el suelo. Está suspendida del techo y sostenida mediante unos cables muy finos. Parece flotar a cierta distancia del suelo.

Pregunte a los estudiantes si pueden ver los cables que la sostienen. Destaque las sombras que proyecta la escalera.

S | P

Pregunte a los estudiantes qué ilusión crea Puryear al angostar la escalera en la parte superior.

La hace parecer más alta de lo que es.

Recuerde a los estudiantes el espiritual de los afroamericanos "We are climbing Jacob's Ladder". Con una escalera así, ¿se podría llegar al cielo?

INTERPRETAR

P | S | P

Pregunte a los estudiantes si creen que sería difícil subir esta escalera. ¿Por qué?

Sería muy difícil porque es larga y curva, y es muy angosta en la parte superior.

P | S | P

Comente con los estudiantes el simbolismo que puede tener una escalera. Recuerde a los estudiantes frases, como "subir la escalera hacia el éxito" y "llegar a la cima". Destaque el título de la escultura, *Escalera para Booker T. Washington* y el título de la autobiografía de Washington, *Ascenso desde la esclavitud*. ¿Por qué la escalera refleja el simbolismo del título? (Los estudiantes deben comprender que el "ascenso" desde la esclavitud hasta alcanzar la igualdad de derechos fue tan difícil como subir esta escalera).

S | P

¿Por qué la maestría artesanal refleja algunas creencias de Washington?

Washington creía que, además de capacitarse intelectualmente, los estudiantes debían aprender un oficio manual para ganarse la vida, como la carpintería simbolizada en la escalera.

S | P

¿Adónde va escalera?

Va hacia la luz.

¿Qué podría simbolizar que la escalera no esté apoyada en el suelo?

Podría simbolizar que es necesario esforzarse para llegar hasta donde empieza la escalera.

Pida a los estudiantes que analicen la manera en que las personas podrían subir esta escalera hacia el éxito y el sitio hacia donde los llevaría.

CONEXIONES

Conexiones históricas: esclavitud; la Reconstrucción; derechos civiles; panafricanismo

Figuras históricas: Booker T. Washington; W. E. B. DuBois

Civismo: Decimoquinta Enmienda; Ley del Derecho al Voto de 1965

Conexiones literarias y fuentes

primarias: *Lloro por la tierra (Roll of Thunder, Hear my Cry)*, Mildred D. Taylor (secundaria); *Ascenso desde la esclavitud (Up From Slavery)*, Booker T. Washington (preparatoria); *El hombre invisible (Invisible Man)*,

Ralph Ellison (preparatoria); Discurso de Booker T. Washington en Atlanta, en 1895 (preparatoria); Proclamación de Emancipación (1863), Abraham Lincoln (primaria, secundaria)

Arte: arte abstracto

bibliografía e índices temáticos

bibliografía selecta

FUENTES GENERALES

Baigell, Matthew. *A Concise History of American Painting and Sculpture*. Nueva York, Harper & Row, 1984.

Brown, Milton W. *American Art to 1900: Painting, Sculpture, Architecture*. Nueva York, Harry N. Abrams, 1977.

Brown, Milton W., Sam Hunter, John Jacobs, Naomi Rosenblum, y David M. Sokol. *American Art: Painting, Sculpture, Decorative Arts, Photography*. Nueva York, Harry N. Abrams, 1979.

Dictionary of American Art. Nueva York, Harper & Row, 1979.

Feest, Christian F. *Native Arts of North America*. Nueva York, Oxford University Press, 1980.

Grove Art Online. <http://www.groveart.com> (consultado el 20 de agosto de 2007).

Larkin, Oliver. *Art and Life in America*. Edición revisada. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1960.

Mendelowitz, Daniel M. *A History of American Art*. Segunda edición. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1970.

Novak, Barbara. *American Painting of the Nineteenth Century: Realism, Idealism, and the American Experience*. Segunda edición. Nueva York, Harper and Row, 1979.

Penney, David W. *North American Indian Art*. Nueva York, Thames and Hudson, 2004 (col. World of Art).

Pritzker, Barry M. *Native Americans: An Encyclopedia of History, Culture, and Peoples*. 2 vols. Santa Barbara, California, ABC-CLIO, 1998.

Stebbins, Theodore E., Carol Troyen, y Trevor J. Fairbrother. *A New World: Masterpieces of American Painting 1760-1910*. Boston, Museum of Fine Arts, 1983.

I-A ALFARERÍA Y CESTERÍA: C. 1100- C. 1960

Berlo, Janet C., Ruth B. Phillips. *Native North American Art*. Nueva York, Oxford University Press, 1998.

Campbell, Emory Shaw. *Gullah Cultural Legacies*. Hilton Head, Carolina del Sur, Gullah Heritage Consulting Services, 2002.

Cohodas, Marvin. *Degikup: Washoe Fancy Basketry, 1895-1935*. Vancouver, Fine Arts Gallery of the University of British Columbia, 1979.

Crown, Patricia L., y W. H. Wills. "Modifying Pottery and Kivas at Chaco: Pentimento, Restoration, or Renewal?" en *American Antiquity*, 68, núm. 3, 2003, págs. 511-532.

Fewkes, Jesse Walter. *Designs on Prehistoric Hopi Pottery*. Nueva York, Dover Publications, 1973.

———. "The Prehistoric Culture of Tusayan" en *Selected Papers from the American Anthropologist*, 1888-1920. Frederica de Laguna (comp.), Evanston, Ill., Row, Peterson, 1960, págs. 223-245.

Lee, Molly. *Baleen Basketry of the North American Eskimo*. Seattle, University of Washington Press, 1998.

Opala, Joseph A. *The Gullah: Rice, Slavery and the Sierra-Leone-American Connection*. Freetown, Sierra Leone, United States Information Service, 1987, <http://yale.edu/glc/gullah/index.htm> (consultado el 15 de enero de 2008).

Peterson, Susan. *The Living Tradition of María Martínez*. Nueva edición. Tokio y Nueva York, Kodansha International, 1997.

Pollitzer, William S. *The Gullah People and Their African Heritage*. Athens, Georgia, University of Georgia Press, 1999.

Porter, Frank W. (comp.). *The Art of Native American Basketry: A Living Legacy*. Nueva York, Greenwood Press, 1990 (col. Contributions to the Study of Anthropology 5).

Reynolds, Terry R. "María Montoya Martínez: Crafting a Life, Transforming a Community" en *Sifters: Native American Women's Lives*, Theda Perdue (comp.), Nueva York, Oxford University Press, 2001, págs. 160-174.

Rosengarten, Dale. *Row Upon Row: Sea Grass Baskets of the South Carolina Lowcountry*. Columbia, Carolina del Sur, McKissick Museum, University of South Carolina, 1986.

Stuart, David E. *Anasazi America: Seventeen Centuries on the Road from Center Place*. Albuquerque, University of New Mexico Press, 2000.

Wright, Richard B. "Style, Meaning, and the Individual Artist in Western Pueblo Polychrome Ceramics after Chaco" en *Journal of the Southwest* 47, núm. 2, 2005, págs. 259-325.

I-B MISIÓN DE NUESTRA SEÑORA DE LA CONCEPCIÓN, SAN ANTONIO, TEXAS, 1755

Fisher, Lewis F. *The Spanish Missions of San Antonio*. San Antonio, Maverick Publishing, 1998.

Lee, Antoinette J. "Spanish Missions" en *APT Bulletin* 22, núm. 3, 1990, págs. 42-54.

Quirarte, Jacinto. *The Art and Architecture of the Texas Missions*. Jack and Doris Smothers Series in Texas History, Life, and Culture. Austin, University of Texas Press, 2002.

Torres, Louis. *San Antonio Missions*. Tucson, Southwest Parks and Monuments Association, 1993.

2-A JOHN SINGLETON COPLEY (1738-1813),
PAUL REVERE, 1768

Barratt, Carrie Rebora. *John Singleton Copley in America*. Nueva York, Metropolitan Museum of Art, 1995.

2-B PLATERÍA DE LOS SIGLOS XVIII, XIX Y XX

Cutten, George Barton. *Silversmiths of North Carolina 1696-1860*. Segunda edición revisada, Raleigh, Carolina del Norte, North Carolina Department of Cultural Resources, 1984.

Davidson, Marshall. "Yankee Silversmithing" en, *Metropolitan Museum of Art Bulletin*, 2, núm. 2, 1943, págs. 99-101.

Dean, John Ward. "Memoir of Frederick Kidder" en, *The New England Historical and Genealogical Register* 41, 1887, págs. 129-140.

Falino, Jeannine, y Gerald W. R. Ward (comps.) *New England Silver & Silversmithing 1620-1815*. Boston, Colonial Society of Massachusetts, 1984. Distribuido por University Press of Virginia.

Graham, Hood. "Silversmiths and Society in America, 1650-1850" en, *American Art Journal* 2, núm. 1, 1970, págs. 54-59.

Martello, Robert. "Paul Revere's Last Ride: The Road to Rolling Copper" en, *Journal of the Early Republic* 20, núm. 2, 2000, págs. 219-239.

Phillips, John Marshall. *American Silver*. Nueva York, Chanticleer Press, 1949.

Quimby, Ian M. G. "1776: How America Really Looked: Silver" en, *American Art Journal* 7, núm. 1, 1975, págs. 68-81.

Stern, Jewel. *Modernism in American Silver: 20th-Century Design*. Kevin W. Tucker y Charles L. Venable (comps.), New Haven, Yale University Press, 2005.

Triber, Jayne E. *A True Republican: The Life of Paul Revere*. Amherst, University of Massachusetts Press, 1998.

Waters, Deborah Dependahl. "From Pure Coin: The Manufacture of American Silver Flatware 1800-1860" en, *Winterthur Portfolio* 12, 1977, págs. 19-33.

3-A GRANT WOOD (1892-1942), LA CABALGATA NOCTURNA DE PAUL REVERE, 1931

Corn, Wanda M. *Grant Wood: The Regionalist Vision*. New Haven. Publicado para el Minneapolis Museum of Art, Yale University Press, 1983.

3-B GILBERT STUART (1755-1828), GEORGE WASHINGTON (RETRATO DE LANSDOWNE), 1796

Barratt, Carrie Rebora y Ellen G. Miles. *Gilbert Stuart*. Nueva York, Metropolitan Museum of Art; New Haven y Londres, Yale University Press, 2004.

4-A EMANUEL LEUTZE (1816-1868), WASHINGTON CRUZANDO EL DELAWARE, 1851

Fitz, Karsten. "Contested Space: *Washington Crossing the Delaware* as a Site of American Cultural Memory" en, *Space in America: Theory, History, Culture*, Klaus Benesch y Kerstin Schmidt (comps.). Amsterdam y Nueva York, Rodopi, 2005, págs. 557-579.

Groseclose, Barbara. *Emanuel Leutze, 1816-1868: Freedom Is the Only King*. Washington, D. C., Smithsonian Institution Press, 1976.

4-B HIRAM POWERS (1805-1873), BENJAMIN FRANKLIN, 1862

Hawthorne, Nathaniel. *Pasajes de los Cuadernos franceses e italianos de Nathaniel Hawthorne*. 2 vols. Boston, J. R. Osgood and Co., 1871. Ver primer volumen en <http://www.gutenberg.org/dirs/etext05/frit110.txt>; segundo volumen en <http://www.gutenberg.org/dirs/etext05/frit210.txt> (consultados el 11 de enero de 2008).

Reynolds, Donald. "The 'Unveiled Soul,' Hiram Powers's Embodiment of the Ideal" en, *Art Bulletin* 59, núm. 3, 1977, págs. 394-414.

Wunder, Richard. *Hiram Powers: Vermont Sculptor, 1805-1873*. 2 vols. Newark, University of Delaware Press, 1991.

5-A THOMAS COLE (1801-1848), VISTA DESDE EL MONTE HOLYOKE (EL RECODO DEL RÍO), 1836

Howat, John K. *American Paradise: The World of the Hudson River School*. Nueva York, Metropolitan Museum of Art, 1987.

Parry, Ellwood C. *The Art of Thomas Cole: Ambition and Imagination*. Newark, University of Delaware Press, 1988.

5-B N. C. WYETH (1882-1945), ILUSTRACIÓN PARA LA PORTADA DE EL ÚLTIMO MOHICANO, 1919

Michaelis, David. *N. C. Wyeth: A Biography*. Nueva York, Knopf, 1998.

6-A JOHN JAMES AUDUBON (1785-1851), FLAMENCO AMERICANO, 1838

Walker, John. *National Gallery of Art, Washington*. Nueva York, Harry N. Abrams, 1956.

6-B GEORGE CATLIN (1796–1872), CATLIN PINTANDO EL
RETRATO DE MAH-TO-TOH-PA-MANDAN, 1861/1869

Catlin, George. *North American Indians*. Peter Matthiessen (comp. e introducción). Nueva York, Penguin Books, 1989.

Dipper, Brian. "Green Fields and Red Men" en, *George Catlin and His Indian Gallery*, George Gurney y Theresa Thau Heyman (comps.), Smithsonian American Art Museum. Washington, D. C. Nueva York, W. W. Norton, 2002, págs. 27-61.

Hight, Kathym S. "'Doomed to Perish': George Catlin's Depictions of the Mandan" en, *Art Journal* 49, núm. 2, 1990, págs. 119-124.

7-A THOMAS COLE (1801-1848) Y OTROS, CAPITOLIO
DE OHIO

Cummings, Abbott Lowell. "The Ohio State Capitol Competition" en, *Journal of the Society of Architectural Historians* 12, núm. 2 (1953): 15-18.

Hitchcock, Henry Russell. *Architecture: Nineteenth and Twentieth Centuries*. Cuarta edición. Baltimore, Penguin Books, 1977.

Hitchcock, Henry Russell, y William Seale. *Temples of Democracy: The State Capitols of the U.S.A.* Nueva York, Harcourt, Brace, and Jovanovich, 1976.

O'Donnell, Thomas E. "The Greek Revival Capitol at Columbus, Ohio" en, *Architectural Forum* 42, núm. 1, 1925, págs. 4-8.

Parry, Ellwood C., III. *The Art of Thomas Cole, Ambition and Imagination*. Newark, University of Delaware Press, 1988.

7-B GEORGE CALEB BINGHAM (1811–1879), VOTACIÓN EN EL
CONDADO, 1852

Shapiro, Michael Edward. *George Caleb Bingham*. Nueva York: Harry N. Abrams, 1993.

Weinberg, Jonathan. "The Artist and the Politician" en, *Art in America* 88, 2000, págs. 138-83. http://findarticles.com/p/articles/mi_m1248/is_10_88/ai_66306835 (consultado el 14 de enero de 2008).

8-A ALBERT BIERSTADT (1830–1902), VISTA DEL VALLE DE
YOSEMITE, CALIFORNIA, 1865

Anderson, Nancy K., and Linda S. Ferber. *Albert Bierstadt: Art & Enterprise*. Nueva York, Hudson Hills Press, en colaboración con el Brooklyn Museum, 1990.

Brenson, Michael. "He Painted the West that America Wanted". Reseña de "Albert Bierstadt: Art and Industry" en, *Nueva York Times*, 8 de febrero, 1991. <http://query.nytimes.com/gst/fullpage.html?res=9D0CE4D7113AF93BA35751C0A967958260> (con-

sultado el 14 de enero de 2008).

Howat, John K. *American Paradise: The World of the Hudson River School*. Nueva York, Metropolitan Museum of Art, 1987.

8-B BLACK HAWK (C. 1832–1890), "LAKOTA SANS ARC" LIBRO
MAYOR, 1880–1881

Berlo, Janet Catherine. *Spirit Beings and Sun Dancers: Black Hawk's Vision of the Lakota World*. Nueva York: George Braziller, 2000.

Donnelley, Robert G. *Transforming Images: The Art of Silver Horn and His Successors*. Chicago, The David and Alfred Smart Museum of Art, 2000.

Lowie, Robert H. *The Crow Indians*. Nueva York, Farrar and Rinehart, 1935.

Szabo, Joyce M. *Howling Wolf and the History of Ledger Art*. Albuquerque, University of New Mexico Press, 1994.

9-A WINSLOW HOMER (1836–1910), EL VETERANO EN UN
CAMPO NUEVO, 1865

Cikovski, Nicolai, y Franklin Kelly. Winslow Homer. Washington, D. C., National Gallery of Art; New Haven, Yale University Press, 1995.

Davidson, Marshall B., y Elizabeth Stillinger. *The American Wing at the Metropolitan Museum of Art*. Nueva York, Metropolitan Museum of Art, 1985.

Goodrich, Lloyd. *Winslow Homer*. Nueva York, Whitney Museum of American Art, MacMillan Company, 1944.

9-B ALEXANDER GARDNER (1821–1882), ABRAHAM
LINCOLN, 6 DE FEBRERO DE 1865

Katz, D. Mark. *Witness to an Era: The Life and Photographs of Alexander Gardner: The Civil War, Lincoln, and the West*. Nueva York, Viking, 1991.

10-A AUGUSTUS SAINT-GAUDENS (1848–1907),
MONUMENTO A ROBERT SHAW, 1884–1897

Dryfhout, John H. *The Work of Augustus Saint-Gaudens*. Hanover, New Hampshire, University Press of New England, 1982.

Marcus, Lois Goldreich. "The Shaw Memorial by Augustus Saint-Gaudens: A History Painting in Bronze" en, *Winterthur Portfolio* 14, núm. 1 (1979), págs. 1-23.

Tharp, Louise Hall. *Saint-Gaudens and the Gilded Era*. Boston, Little, Brown, 1969.

Wilkinson, Burke. *Uncommon Clay: The Life and Works of Augustus Saint Gaudens*. Nueva York, Harcourt Brace, 1985.

10-B COLCHAS: SIGLOS XIX Y XX

Duke, Dennis, y Deborah Harding (comps.). *America's Glorious Quilts*. Nueva York, Hugh Lauter Levin Associates, 1987.

Fons, Marianne. *Fons & Porter Presents Quilts from The Henry Ford*. Urbandale, Iowa, Landauer Books, 2005.

Fry, Gladys-Marie. *Stitched From the Soul: Slave Quilts from the Ante-Bellum South*. Nueva York, Dutton Studio Books, 2002.

Granick, Eve Wheatcroft. *The Amish Quilt*. Intercourse, Pensilvania, Good Books, 1989.

Haftner, Daryl M. "Toward a Social History of Needlework Artists" en *Woman's Art Journal* 2, núm. 2, 1981/1982, págs. 25-29.

Herr, Patricia T. *Amish Quilts of Lancaster County*. Atglen, Pensilvania, Schiffer Publishing, 2004.

Hughes, Robert. *Amish; The Art of the Quilt*. Nueva York, Wings Books, 1995.

Vlach, John Michael. *The Afro-American Tradition in Decorative Arts*. Athens, Georgia, University of Georgia Press, 1978.

Wahlman, Maude Southwell. "African Symbolism in Afro-American Quilts" en *African Arts* 20, núm. 1, 1986, págs. 68-76, 99.

11-A THOMAS EAKINS (1844-1916), JOHN BIGLIN EN UN BOTE DE CARRERA, C. 1873

Cooper, Helen A. *Thomas Eakins: The Rowing Pictures*. New Haven, Yale University Art Gallery, 1996.

Goodrich, Lloyd. *Thomas Eakins*. Cambridge, Massachusetts, National Gallery of Art, Yale University Press, 1982.

Hendricks, Gordon. *The Life and Work of Thomas Eakins*. Nueva York, Grossman Publishers, 1974.

Homer, William Innes. *Thomas Eakins: His Life and Art*. Segunda edición. Nueva York, Abbeville Press, 2002.

11-B JAMES MCNEILL WHISTLER (1834-1903), SALA DE LOS PAVOS REALES, 1876-1877

Merrill, Linda. *The Peacock Room: A Cultural Biography*. New Haven, Yale University Press, 1998.

12-A JOHN SINGER SARGENT (1856-1925), RETRATO DE UN NIÑO, 1890

Fairbrother, Trevor J. *John Singer Sargent*. The Library of American Art. Nueva York, Harry N. Abrams, con el National Museum of American Art, Smithsonian Institution, 1994.

Gallati, Barbara Dayer, Erica E. Hirschler, y Richard Ormond. *Great Expectations: John Singer Sargent Painting Children*. With contributions by Erica E. Hirschler and Richard Ormond. Nueva York, Brooklyn Museum of Art con el Bulfinch Press, 2004.

12-B CHILDE HASSAM (1859-1935), DÍA DE LOS ALIADOS, MAYO DE 1917, 1917

Fort, Ilene Susan. *The Flag Paintings of Childe Hassam*. Los Ángeles: Los Angeles County Museum of Art; Nueva York, Harry N. Abrams, 1988.

Hiesinger, Ulrich W. *Childe Hassam: American Impressionist*. Munich, Prestel, 1994.

Weinberg, H. Barbara. *Childe Hassam: American Impressionist*. Nueva York, The Metropolitan Museum of Art; New Haven, Yale University Press, 2004.

Walker, John. *National Gallery of Art, Washington*. Nueva York, Harry N. Abrams, 1956.

13-A WALKER EVANS (1903-1975), PUENTE DE BROOKLYN, NUEVA YORK, 1929

Epstein, Daniel Mark. "The Passion of Walker Evans." *The New Criterion Online* 18, núm. 7 (2000). <http://newcriterion.com:81/archive/18/mar00/evans.htm> (consultado el 14 de enero de 2008).

Haw, Richard. *The Brooklyn Bridge: A Cultural History*. New Brunswick, NJ, Rutgers University Press, 2005.

Mellow, James R. *Walker Evans*. Nueva York, Basic Books, 1999.

Rathbone, Belinda. *Walker Evans: A Biography*. Boston, Houghton Mifflin, 1995.

13-B LOUIS COMFORT TIFFANY (1848 -1933), PAISAJE DE OTOÑO - EL RÍO DE LA VIDA, 1923-1924

Duncan, Alastair, Martin Eidelberg, y Neil Harris. *Masterworks of Louis Comfort Tiffany*. Nueva York, Harry N. Abrams, 1989.

14-A MARY CASSATT (1844-1926), EL PASEO EN BARCA, 1893/1894

Mathews, Nancy Mowll. *Mary Cassatt: A Life*. Nueva York, Villard Books, 1994.

Walker, John. *National Gallery of Art, Washington*. Nueva York, Harry N. Abrams, 1956.

14-B JOSEPH STELLA (1877-1946), *PUENTE DE BROOKLYN*, C. 1919-1920

Haskell, Barbara. *Joseph Stella*. Nueva York, Whitney Museum of American Art, 1994.

Haw, Richard. *The Brooklyn Bridge: A Cultural History*. New Brunswick, NJ, Rutgers University Press, 2005.

Jaffe, Irma B. *Joseph Stella*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1970.

15-A CHARLES SHEELER (1883-1965), *PAISAJE AMERICANO*, 1930

Brock, Charles. *Charles Sheeler: Across Media*. Washington, DC, National Gallery of Art, 2006.

15-B WILLIAM VAN ALEN (1883-1954), *EL EDIFICIO CHRYSLER*, 1926-1930

Campi, Mario. *Skyscraper: An Architectural Type of Modern Urbanism*. Boston, Birkhauser, 2000.

16-A EDWARD HOPPER (1882-1967), *CASA JUNTO AL FERROCARRIL*, 1925

Hobbs, Robert. *Edward Hopper*. Nueva York, Harry N. Abrams con el National Museum of American Art, Smithsonian Institution, 1987.

Levin, Gail. *Edward Hopper*. Nueva York, Crown, 1995.

16-B FRANK LLOYD WRIGHT (1867-1959), *CASA DE LA CASCADA*, 1935-1939

Huxtable, Ada Louise. "Masterpiece: A Marriage of Nature and Art" en *Wall Street Journal*, 18 de marzo de 2006.

17-A JACOB LAWRENCE (1917-2000), *SERIE DE LA MIGRACIÓN*, NÚM. 57, 1940-1941

Hills, Patricia. "Jacob Lawrence's Migration Series: Weavings of Picture and Texts" en *Jacob Lawrence: The Migration Series*, 144-153.

Lorenson, Jutta. "Between Image and Word, Color and Time: Jacob Lawrence's The Migration Series" en *African American Review* 40, núm. 3, 2006, págs. 571-587.

Turner, Elizabeth Hutton (comp.). *Jacob Lawrence: The Migration Series*. Urbana, Virginia, Rappahanock Press con The Phillips Collection, Washington, D. C., 1993.

17-B ROMARE BEARDEN (C. 1911-1988) *LA PALOMA*, 1964

Fine, Ruth (comp.). *The Art of Romare Bearden*. Washington, D. C., National Gallery of Art, 2003.

Gelburd, Gail, y Thelma Golden. *Romare Bearden in Black and White*. Nueva York, Whitney Museum of American Art, 1997.

Glazer, Lee Stephens. "Signifying Identity: Art and Race in Romare Bearden's Projections" en *Art Bulletin* 76, núm. 3, 1994, 411-426.

18-A THOMAS HART BENTON (1889-1975), *LAS FUENTES DE LA MÚSICA COUNTRY*, 1975

Adams, Henry. *Thomas Hart Benton: An American Original*. Nueva York, Knopf, 1989.

Benton, Thomas Hart. *An Artist in America*. Cuarta edición revisada. Columbia, University of Missouri Press, 1983.

18-B DOROTHEA LANGE (1895-1965), *LA MADRE MIGRANTE*, 1936

Heyman, Therese Thau. *Celebrating a Collection: The Work of Dorothea Lange*. Oakland, California, Oakland Museum, 1978.

Meltzer, Milton. *Dorothea Lange: A Photographer's Life*. Nueva York, Farrar Straus Giroux, 1978.

Ohm, Karin Becker. *Dorothea Lange and the Documentary Tradition*. Baton Rouge, Louisiana State University Press, 1980.

Partridge, Elizabeth. *Restless Spirit: The Life and Work of Dorothea Lange*. Nueva York, Viking, 1998.

19-A NORMAN ROCKWELL (1894-1978), *LIBERTAD DE EXPRESIÓN*, *THE SATURDAY EVENING POST*, 1943

Claridge, Laura P. *Norman Rockwell: A Life*. Nueva York, Random House, 2001.

Hennessey, Maureen Hart, y Anne Knutson. *Norman Rockwell: Pictures for the American People*. Atlanta, High Museum of Art; Stockbridge, Massachusetts, Norman Rockwell Museum; Nueva York, Harry N. Abrams, 1999.

Marling, Karal Ann. *Norman Rockwell*. Nueva York, Harry N. Abrams, 1997.

19-B JAMES KARALES (1930-2002), *MARCHA DE SELMA A MONTGOMERY POR EL DERECHO AL VOTO EN 1965*, 1965

Friedland, Michael B. "Giving a Shout for Freedom, Part II", ponencia presentada en "Sixties Generations Conference: From Montgomery to Viet Nam", 4-6 de marzo de 1993, Fairfax, Virginia en, *Viet Nam Generation: A Journal of Recent History and Contemporary Issues. Edición especial, Nobody Gets Off the Bus: The Viet Nam Generation Big Book*, 5, núm. 4. http://www3.iath.virginia.edu/sixties/HTML_docs/Texts/Scholarly/Friedland_Boyd_02.html (consultado el 11 de enero de 2008).

Kasher, Steven. *The Civil Rights Movement: A Photographic History, 1954-68*. Prólogo de Myrlie Evers-Williams. Nueva York, Abbeville Press, 1996.

Loke, Margaret. "James Karales, Photographer of Social Upheaval, Dies at 71", *New York Times*, 5 de abril de 2002. <http://query.nytimes.com/gst/fullpage.html?res=9F02E5DD163DF936A35757C0A9649C8B63> (consultado el 14 de enero de 2008).

Wren, Christopher. "Turning Point for the Church", *Look* 29, 18 de mayo de 1965, pág. 31.

20-A RICHARD DIEBENKORN (1922-1993), *PAISAJE URBANO I*, 1963

Glueck, Grace. "A Painter Unafraid to Change Styles", *New York Times*, 10 de octubre de 1997. <http://query.nytimes.com/gst/fullpage.html?res=9D0DE7DE153CF933A25753C1A961958260> (consultado el 14 de enero de 2008).

Kuspit, Donald. "East Coast, West Coast: Robert Rauschenberg, Richard Diebenkorn" en, *Art New England*, febrero-marzo de 1998, pág. 15.

Livingston, Jane. *The Art of Richard Diebenkorn*. Nueva York, Whitney Museum of Art; Berkeley, University of California Press, 1977.

Pops, Martin. "Diebenkorn in the Age of Rauschenberg" en, *Salmagundi* 88, núm. 120, 1991, págs. 27-44.

20-B MARTIN PURYEAR (1941-), *ESCALERA PARA BOOKER T. WASHINGTON*, 1996

Benezra, Neal. *Martin Puryear. With an essay by Robert Storr*. Chicago, Art Institute of Chicago; Nueva York, Thames and Hudson, 1993.

Crutchfield, Margo A. *Martin Puryear*. Richmond, Virginia Museum of Fine Arts, 2001.

Washington, Booker T. *Up from Slavery: An Autobiography*. Garden City, Nueva York, Doubleday and Company, 1901. Ver edición de 1991 en, *Documenting the American South* <http://docsouth.unc.edu/fpn/washington/menu.html> (consulta el 29 de enero de 2008).

índice de arte

ARTISTAS

Anónimo: Amish 10-B;
Anasazi 1-A; Sikyátki 1-A;
arquitecto de la misión española: 1-B
Artistas expatriados: 4-B, 11-B, 12-A, 14-A
Audubon, John James: 6-A
Bearden, Romare: 17-B
Benton, Thomas Hart: 18-A
Bierstadt, Albert: 8-A
Bingham, George Caleb: 7-B
Black Hawk: 8-B
Brown, Thomas W.: 2-B
Cassatt, Mary: 14-A
Catlin, George: 6-B
Cole, Thomas: 5-A, 7-A
Copley, John Singleton: 2-A
Diebenkorn, Richard: 20-A
Eakins, Thomas: 11-A
Evans, Walker: 13-A
Gardner, Alexander: 9-B
Greenlee, Emm: 10-B
Greenlee, Hannah: 10-B
Hassam, Childe: 12-B
Homer, Winslow: 9-A
Hopper, Edward: 16-A
Johnson, Caesar: 1-A
Karales, James: 19-B
Keyser, Louisa: 1-A
Lange, Dorothea: 18-B
Lawrence, Jacob: 17-A
Leutze, Emanuel: 4-A
Martínez, María y Julián: 1-A
McCord, Susan Nokes: 10-B
Powers, Hiram: 4-B
Puryear, Martin: 20-B
Revere, Paul, Jr.: 2-B
Rockwell, Norman: 19-A
Saint-Gaudens, Augustus: 10-A
Sargent, John Singer: 12-A
Sheeler, Charles: 15-A
Stella, Joseph: 14-B
Stuart, Gilbert: 3-B
Theobald, Gene: 2-B
Tiffany, Louis Comfort: 13-B
Toolak, Carl: 1-A
Van Alen, William: 15-B
Whistler, James McNeill: 11-B
Wood, Grant: 3-A
Wright, Frank Lloyd: 16-B
Wyeth, N. C.: 5-B

GÉNERO

Conmemorativo: 10-A Saint-Gaudens
Fotoperiodismo: 18-B Lange;
19-B Karales
Ilustración, *libro*: 5-B Wyeth;
6-A Audubon; *revista*:
19-A Rockwell
Narrativo: 3-A Wood; 4-A Leutze;
7-B Bingham; 17-B Lawrence;
18-A Benton; 19-A Rockwell
Paisajismo: 5-A Cole; 8-A Bierstadt;
15- Sheeler; 20-A Diebenkorn
Pintura histórica: 4-A Leutze
Retrato: 2-A Copley; 3-B Stuart;
4-B Powers; 6-B Catlin;
9-B Gardner; 12-A Sargent;
18-B Lange

MEDIO

Alfarería: 1-A Anasazi, Sikyátki, Martínez
Arquitectura, *punte*: 13-A Evans;
14-B Stella; *comercial*; 15-B Van
Alen; *doméstica*: 16-A Hopper; 16-B
Wright; *gobierno*: 7-A Capitolio del Estado
de Ohio;
religiosa: 1-B Misión de la Concepción;
3-A Wood
Cestería: 1-A Keyser, Toolak, Johnson
Collage: 17-B Bearden
Dibujo: 8-B Black Hawk
Diseño de interiores: 11-B Whistler
Escultura, *bronce*: 10-A Saint-Gaudens;
mármol: 4-B Powers; *madera*: 20-B
Puryear
Fotografía: 9-B Gardner; 13-A
Evans; 18-B Lange; 19-B Karales
Gráfica, *grabado*: 6-A Audubon
Pintura, *acuarela*: 11-A Eakins;
fresco: 18-B; *óleo*: 2-A Copley;
3-A Wood; 3-B Stuart; 4-A Leutze;
5-A Cole; 5-B Wyeth; 6-B Catlin;
7-B Bingham; 8-A Bierstadt; 9-A
Homer; 12-A Sargent; 12-B Hassam;
14-A Cassatt; 14-B Stella; 15-A
Sheeler; 16-A Hopper; 18-A Benton;
19-A Rockwell; 20-A Diebenkorn;
temple: 17-A Lawrence;
Plata: 2-B Revere, Brown, Theobald
Textiles: 10-B Greenlee, McCord, amish
Vidrio emplomado: 13-B Tiffany

MOVIMIENTOS Y ESTILOS

Arte colonial estadounidense: 2-A Copley;
2-B Revere; *español*: 1-B Misión de la
Concepción
Art déco: 2-B Theobald; 15-B Van Alen
Art nouveau: 11-B Whistler;
13-B Tiffany
Artes populares y artesanías, movimiento de:
16-B Wright;
influencia de: 1-A (renacimiento de
sikyátki)
Martínez, Keyser
Barroco: 1-B Misión de la Concepción
Escuela del río Hudson: 5-A Cole;
8-A Bierstadt
Esteticismo: 11-B Whistler
Futurismo: 14-B Stella
Gótico: 13-A Evans; 15-B Van Alen
(gárgolas)
Hopi, ancestral: 1-A anasazi, sikyátki
Impresionismo: 12-B Hassam;
14-A Cassatt
Inupiaq: 1-A Toolak
Japonizo, *influencia de*: 11-B Whistler;
14-A Cassatt
Lacota, Sans arc: 8-B Black Hawk
Modernismo: 13-A Evans; 15-A Sheeler;
16-B Wright
Neodásico: 2-B Revere; 4-B Powers;
7-A Capitolio del Estado de Ohio
Pintura figurativa de la Zona de la Bahía:
20-A Diebenkorn
Pradera, estilo de la : 16-B Wright
Precisionismo: 15-A Sheeler
Pueblo Idelfonso: 1-A Martínez
Realismo: 9-A Homer; 11-A Eakins;
16-A Hopper
Regionalismo: 3-A Wood; 18-A Benton
Renacimiento griego: 7-A Capitolio del
Estado de Ohio
Gulah: 1-A Johnson
Renacimiento de Harlem: 17-A Lawrence;
influencia de: 17-B Bearden
Romanticismo: 4-A Leutze; 5-A Cole;
8-A Bierstadt
Victoriano: 2-B Brown; 16-A Hopper
Washoe: 1-A Keyser

historia y otros índices

HISTORIA

TIEMPO PERIODOS, CULTURAS Y EVENTOS:

Adquisición de Louisiana: 6-B
Aislacionismo: 12-B
América del Norte, colonial: 2-A, 3-A, 4-A
Años veintes: 15-B
Apertura de Japón: 11-B, 14-A
Caída de la bolsa de valores de 1929: 15-B
Colonias europeas en América del Norte: 1-B, 5-B
Confederación iroquesa: 5-B
Congreso Continental 4-A
Convención Constitucional: 3-B
Desfile de Preparación: 12-B
Destino Manifiesto: 6-B, 8-A, 8-B
Edad de Oro: 11-B, 12-A, 13-B, 14-A
Era jacksoniana: 6-A, 6-B, 7-B
España, colonial: 1-B
Expansión al Oeste (a principios de 1800): 6-B, 8-A
Expedición de Lewis y Clark: 6-B
Ferrocarriles: 8-A, 15-A, 16-A, 17-A, 18-A
Ferrocarril Transcontinental: 8-A
Fiebre de oro en California: 8-A
Fiesta del té de Boston: 2-A, 2-B
Gran Depresión (trabajadores migrantes): 17-A, 18-B
Gran Migración: 17-A, 17-B
Gran Guerra: ver Primera Guerra Mundial
Guerra Civil (1848–1880), *general*: 9-A, 9-B, 10-A;
Abolicionistas: 10-A; Batalla del Fuerte (Battery) Wagner: 10-A;
Batalla de Bull Run: 9-A; Kansas Sangriento: 10-A;
Asalto de John Brown al Trasbordador de Harper: 10-A;
Rendición en Appomattox
(1865): 9-A; Ferrocarril Subterráneo: 10-A
Guerra de Pontiac: 5-B
Guerra Franco-indígena: 3-B, 5-B
Guerra Hispano-estadounidense: 11-B
Guerra Revolucionaria: ver Revolución de Norteamérica
Industrialismo: 13-A, 14-B, 15-A, 15-B, 17-A
Leyes de Jim Crow: 19-B
Ley de Remoción de los Indígenas: 1-A, 6-B, 8-B
Leyes Intolerables: 2-A, 2-B
Lincoln, asesinato de: 9-A, 9-B
Little Big Horn, Batalla de: 8-B
Movimiento de conservación: 8-A
Movimiento de Derechos Civiles: 17-B, 19-B
Movimiento por los Derechos de la Mujer: 14-A
Movimiento progresista: 15-A
New Deal: 19-A
Ordenanzas del Noroeste: 7-A
Parques Nacionales: 8-A
Plantones y boicots: 19-B
Primera Guerra Mundial, *general*: 12-B;
Armisticio: 12-B
Reconstrucción (1863–c. 1877): 9-A, 9-B, 20-B

Renacimiento de Harlem: 17-A, 17-B
Revolución americana (1760–1836), *general*: 2-A, 3-A, 3-B,
4-A, 4-B; Batalla de Trenton: 4-A; Boston, *importancia de*: 3-A;
soldados hessianos: 4-A
Revuelta de los Pueblos: 1-B
Segunda Guerra Mundial, etapa posterior a la: 19-B, 20-A
Segunda Guerra Mundial, *general*: 19-A; Discurso “Cuatro libertades”
de Franklin Roosevelt: 19-A; Pearl Harbor: 14-A;
Bonos de guerra: 19-A
Sendero de lágrimas: 6-B
Tormentas de polvo (Dust Bowl): 18-B
Trabajo infantil: 12-A
Trenes de huérfanos: 12-A
Urbanización: 16-A, 17-B
Victoriano, periodo: 9-B, 10-B, 11-B, 12-A, 13-B
Washoe, cultura: 1-A
Wounded Knee, Batalla de: 8-B

PERSONAS:

Adams, Abigail: 4-A
Adams, John: 2-A, 2-B, 3-A
Adams, Samuel: 2-A, 2-B, 3-A
Addams, Jane: 12-A
Altgeld, John Peter: 12-A
Anthony, Susan B.: 7-B, 14-A
Attucks, Crispus: 2-A
Biglin, John: 11-A
Brace, Charles Loring: 12-A
Brown, John: 10-A
Carnegie, Andrew: 12-B
Chrysler, Walter P.: 15-B
Churchill, Winston: 19-A
Cornwallis, Charles: 4-A
Coronado, Francisco Vázquez de: 1-B
Crazy Horse: 8-B
Custer, George Armstrong: 8-B
Davis, Jefferson: 9-A, 9-B, 10-A
Douglass, Frederick: 10-A
Dubois, W. E. B.: 20-B
Eisenhower, Dwight D.: 19-A
Emerson, Ralph Waldo: 5-A
Franklin, Benjamin: 4-B
Franz Ferdinand, archiduque: 12-B
Garrison, William Lloyd: 10-A
Garvey, Marcus: 17-A
Geronimo: 8-B
Gompers, Samuel: 15-A
Grant, Ulysses S.: 9-A, 9-B, 10-A
Greene, Nathanael: 4-A
Grimké, hermanas: 14-A
Gullah: 1-A
Hamilton, Alexander: 3-B
Harrison, William Henry: 8-B

Henry, Patrick: 2-A, 2-B, 3-A
Hijos de la Libertad: 2-A, 2-B
Hitler, Adolfo: 19-A
Hughes, Langston: 17-A, 17-B
Hurston, Zora Neal: 17-A, 17-B
Jackson, Andrew: 1-B, 6-B, 7-B, 8-B
Jackson, Stonewall: 9-A, 9-B, 10-A
Jay, John: 3-B
Jefferson, Thomas: 2-B, 6-B, 7-A
Johnson, Lyndon B.: 7-B, 19-B
Jorge III, rey: 2-A, 2-B, 3-A
King, Martin Luther: 17-B, 19-B
Lafayette, marqués de: 3-B
Lee, Robert E.: 9-A, 9-B, 10-A
Leyland, Frederick Richards: 11-B
Lewis, Meriwether: 6-B
Lincoln, Abraham: 9-A, 9-B, 10-A
McCarthy, Joseph, senador: 20-A
Mott, Lucretia: 7-B
Muir, John: 8-A
Parks, Rosa: 19-B
Perry, Matthew Calbraith, comodoro: 11-B
Petty, William, primer marqués de Lansdowne: 3-B
Polk, James K.: 1-B
Pontiac, jefe: 5-B
Popé: 1-B
Pueblos indígenas: Habitantes de los riscos (anasazi), hopi, inupiat,
pueblo, sikyátiki, y washoe: 1-A; coahuilcos: 1-B;
mandan: 6-B; sans arc lakota: 8-B
Puritanos: 5-A
Regimiento 54 de Massachusetts: 10-A
Revere, Paul: 2-A, 2-B, 3-A
Rockefeller, John D.: 12-A
Roebing, John y Washington: 13-A, 14-B
Roosevelt, Eleanor: 19-A
Roosevelt, Franklin Delano: 19-A
Roosevelt, Theodore: 8-A
Ross, Betsy: 4-A
Sacajawea: 6-B
Shaw, Robert Gould: 10-A
Sherman, George McClellan: 9-A, 9-B, 10-A
Sojourner Truth: 9-B, 10-A, 14-A
Stanton, Elizabeth Cady: 7-B, 14-A
Taylor, Zachary: 1-B
Tecumseh: 8-B
Thoreau, Henry David: 5-A
Toomer, Jean: 17-B
Towle, Loren Delbert: 13-B
Tribus de los bosques del este: 5-A, 5-B; mohicanos: 5-A, 5-B;
Tribus e historias de indígenas norteamericanos: ver Pueblos indígenas
Tubman, Harriet: 10-A
Warren, Mercy Otis: 4-A
Washington, Booker T.: 17-A, 20-B

Washington, George: 3-B, 4-A
Wright, Richard: 17-B

PRESIDENCIA:

Jackson, Andrew: 6-B
Johnson, Lyndon Baines: 19-B
Lincoln, Abraham: 9-A, 9-B
Roosevelt, Franklin Delano: 18-B, 19-A;
discurso "Cuatro libertades": 19-A
Washington, George: 3-B, 4-A
Wilson, Woodrow: 12-B

TEMAS Y ASUNTOS:

Afroamericanos: 4-A, 7-B, 10-A, 10-B, 17-A, 17-B,
18-A, 19-B, 20-B
Animales: 6-A, 11-B, 15-B, 17-B
Ciudad en una montaña: 5-A
Comunismo y totalitarismo: 20-A
Constitución del estado: 7-A
Egiptomanía: 15-B
Empresarial: 2-B, 15-A, 15-B
Esclavitud: 1-A, 10-A, 10-B
Ferrocarriles: 8-A, 15-A, 16-A, 17-A, 18-A
Fisiognomía: 3-B
Frontera de América del Norte: 5-A, 5-B, 6-B, 8-A, 8-B
Gobierno: 3-B, 7-A, 7-B, 12-B, 18-B, 19-B
Heroísmo: 3-A, 4-A, 10-A, 19-B
Indígena de Norteamérica: 1-A, 1-B, 5-B, 6-B, 8-B
Industrialismo: 12-A, 15-A; 15-B, 17-A
Inmigración: 14-B
Integración: 19-B
Isla Ellis: 13-A, 14-B
Japonismo: 11-B, 14-A
Liga de las Naciones: 12-B
Misiones, españolas: 1-B
Moneda: 2-A, 3-B
Movimiento de conservación: 8-A
Padres fundadores: 3-B, 4-A, 4-B
Panafricanismo: 20-B
Proceso electoral: 7-B
Rascacielos: 15-B
Recreación: 11-A, 14-A
Suburbanización: 20-A
Texas, historia de: 1-B
Votación: ver Proceso electoral

CIVISMO

Bandera de los Estados Unidos: 4-A, 12-B, 19-B
Brandenburg v. Ohio: 19-A
Carta de Derechos: 19-A
Constitución de los Estados Unidos: 3-B, 7-B, 19-A, 19-B
Decimocuarta y Decimoquinta Enmiendas: 7-B, 20-B

Decimonovena Enmienda: 14-A
Declaración de Independencia: 4-A, 4-B
Gobierno: *federal*: 3-B, 12-B, 18-B, 19-A, 19-B;
local: 19-A; *estatal*: 7-A
Ley de Derecho al Voto de 1965: 7-B, 19-B, 20-B
Ley de Reubicación Indígena (Remoción): 6-B, 8-B
New Deal: 18-B
New York Times Co. v. United States: 19-A
Padres fundadores: 3-B, 4-A, 4-B
Proceso electoral: 7-B
Stromberg v. California: 19-A
Suprema Corte de los Estados Unidos: 19-A
Sustantivo debido a proceso: 15-A
Votación: 7-B, 19-B
Whigs v. Tories: 2-A
Whitney v. California: 19-A

ECONOMÍA

Agricultura: 1-A
Capitalismo: 12-A, 15-A, 15-B
Cazadores- recolectores: 1-A
Comercio: 2-B
Despepitadora de algodón: 10-B
Expansión industrial: 15-A
Industria artesanal: 1-A
Mercantilismo: 2-B
Nómadas: ver Cazadores-recolectores
Sindicatos de trabajadores: 15-A

INDUSTRIAS:

Algodonera: 10-B
Artesanal: 1-A
Automotriz: 15-A, 15-B
Ballenera: 1-A
Fábricas: 15-A
Ferrocarril: 8-A, 15-A, 16-A, 17-A, 18-A
Metalurgia: 2-B
Minería: 1-A, 2-B

GEOGRAFÍA

Alaska: 1-A
América del Norte, colonial y revolucionaria: 3-A, 3-B
Apalaches: 18-A
Bahía de Massachusetts: 2-A
Ciudades industriales del Norte: 17-A
Estados aparceros: 17-A
Frente Occidental (Primera Guerra Mundial): 12-B
Geografía humana: 17-B
Industrialización, efectos de: 16-A
Mesa Verde: 1-A
Migración occidental (Tormentas de polvo): 18-B

Ozarks: 18-A
Potencias Aliadas, Primera Guerra Mundial (Francia, Rusia, Reino Unido, Italia, Estados Unidos): 12-B
Potencias Centrales, Primera Guerra Mundial (Austria-Hungría, Alemania, Imperio Otomano): 12-B
Regiones, EE. UU.: *Atlántico medio*: 3-B, 4-A, 4-B, 5-B, 10-B, 13-A, 13-B, 14-B, 15-A, 15-B, 16-B, 17-B; *Medio Oeste*: 6-B, 7-A, 7-B, 8-B, 10-B, 15-A, 18-A; *Nueva Inglaterra*: 2-A, 3-A, 5-A, 9-A, 19-A; *Costa del Pacífico*: 8-A, 18-B, 20-A; *Noroeste del Pacífico*: 1-A; *Sur*: 1-A, 2-B, 6-A, 10-B, 17-A, 18-A, 19-B; *Sudoeste*: 1-A, 1-B
Río Rouge (Detroit), Michigan: 15-A
Ríos, *general*: 11-A; río Delaware: 4-A; río del Este (Ciudad de Nueva York): 13-A; río Missouri: 6-B
Transportes, *innovaciones en*: 15-A
Urbanización (crecimiento de ciudades): 14-B, 15-A, 16-A, 20-A
Urbano: 13-A, 14-B, 15-B, 17-B, 20-A

LITERATURA Y ARTES DEL LENGUAJE

Adler, David, B. *Franklin, Impresor* (primaria): 4-B
Alcott, Louisa May, *Mujercitas* (secundaria): 12-A
Alger, Horatio (1834–1899), series de *Ragged Dick* y otras obras (secundaria): 12-A
Andrews-Goebel, Nancy, *La olla que construyó Juan* (primaria): 1-A
Burnett, Frances Hodgson, *Little Lord Fauntleroy*, (secundaria, preparatoria): 12-A
Bruchac, Joseph, *Cuatro antepasados: Cuentos, canciones y poemas de los indígenas de Norteamérica* (secundaria): 8-B
Cather, Willa, *Mi Antonia* (secundaria, preparatoria): 14-B
Carson, Rachel, *Primavera silenciosa* (preparatoria): 16-B
Christelow, Eileen, *¡Vota!* (primaria): 7-B
Chin, Steven A., Cuando la justicia fracasó: *La historia de Fred Korematsu* (secundaria, preparatoria): 19-B
Chopin, Kate, *El despertar* (preparatoria): 14-A
Cooper, James Fenimore, *El último de los mohicanos* (secundaria, preparatoria): 5-A, 5-B
Crane, Stephen, *La insignia roja del coraje* (preparatoria): 9-A
D'Aulaire, Ingri, *Benjamin Franklin* (primaria): 4-B
Ellison, Ralph, *El hombre invisible* (preparatoria): 17-A, 20-B
Emerson, Ralph Waldo, *Naturaleza* (1836), (preparatoria): 5-A, 8-A
Farris, Christine King, *Mi hermano Martin: Una hermana recuerda su infancia con el Rev. Martin Luther King Jr.* (primaria): 19-B
Fitzgerald, F. Scott, *El gran Gatsby* (preparatoria): 13-A, 13-B
Fleishman, Paul, *Bull Run* (secundaria): 9-A
Heizer, Robert Fleming y Theodora Kroeber, *Ishi el último yahi: una historia documental* (secundaria, preparatoria): 5-B
Hemingway, Ernest, *Adiós a las armas; El sol también sale* (preparatoria): 12-B
Hopkinson, Deborah, *Bajo la colcha de la noche* (primaria): 10-B
Hunt, Irene, *En cinco abriles* (preparatoria): 9-A

Hurston, Zora Neal, *Sus ojos miraban a dios* (preparatoria): 17-B

Irving, Washington, *La leyenda de Sleepy Hollow* (primaria): 2-A

Katz, Bobbie, *El cumpleaños de George Washington: Preguntando* (primaria): 3-B

Kay, Vera, *Homespun Sarah* (primaria): 10-B

Kundhardt, Edith, *El honesto Abe* (primaria): 9-B

Lee, Harper, *Para matar a un ruiseñor* (preparatoria): 19-B

London, Jack, *Llamado de la naturaleza; Colmillo blanco* (primaria, secundaria): 1-A

Lyons, Mary, *Bordando estrellas: La historia de las colchas de Harriet Powers* (secundaria): 10-B

Malcolm X, *La papeleta o la bala* (preparatoria): 7-B

McGovern, Ann, *El soldado secreto: la historia de Deborah Sampson* (primaria): 3-B

McKissack, Patricia, *Frederick Douglass: El león negro* (primaria): 10-A; *Ir a un lugar especial* (primaria): 19-B

Melville, Herman, *Moby Dick* (preparatoria): 1-A

Muir, John, *Caminata de mil millas al Golfo* (secundaria, preparatoria): 8-A

Orgill, Roxane, *Si tuviera una trompeta: el joven Louis Armstrong* (primaria): 17-B

Peacock, Louise, *Cruzando el Delaware: una historia a muchas voces* (primaria): 3-B

Pinkney, Andrea Davis, *Duke Ellington: El príncipe del piano y su orquesta* (primaria): 17-B

Rowland, Della, *La historia de Sacajawea: Guía de Lewis y Clark* (primaria): 6-B

Scollard, Clinton, "La cabalgata de Tench Tilghman" (secundaria, preparatoria): 2-B, 3-A

Sinclair, Upton, *La jungla* (preparatoria): 15-A

Steinbeck, John, *Las viñas de la ira; De ratones y hombres* (preparatoria): 18-B

Stowe, Harriet Beecher, *La cabaña del tío Tom* (secundaria, preparatoria): 1-A, 9-B, 10-A, 10-B, 20-B

Tan, Amy, *El Club de la buena estrella* (preparatoria): 14-B

Taylor, Debbie A., *Música en el dulce Harlem* (primaria): 17-B

Taylor, Mildred D., *Rugido de trueno, Escucha mi grito* (primaria): 20-B

Toomer, Jean, *Cane* (preparatoria): 17-B

Twain, Mark (Samuel Clemens), *Las aventuras de Huckleberry Finn* (preparatoria); *Tom Sawyer* (secundaria): 11-A

Wilder, Laura Ingalls, *La casita en los grandes bosques* (primaria): 8-B

Wright, Richard, *Niño negro* (preparatoria): 17-A

Yezierska, Anzia, *Los proveedores de pan* (secundaria): 14-B

POESÍA Y DRAMATURGIA

Berryman, John, "Boston Common": 10-A

Bruchac, Joseph, *Cuatro antepasados: cuentos, canciones y poemas de indígenas de Norteamérica* (secundaria): 8-B

Jefe Joseph, "Yo no lucharé más" (primaria): 6-B

Crane, Hart, *Puente de Brooklyn* (secundaria, preparatoria): 13-A, 14-B

Dunbar, Paul Lawrence, "Frederick Douglass", "Harriet Beecher Stowe" (secundaria): 10-A

Eliot, T. S., *La tierra baldía* (preparatoria): 12-B

Emerson, Ralph Waldo, "El himno a Concord" (secundaria): 2-B

Freneau, Phillip, "Poema por la llegada del general Washington a Filadelfia, en su camino a su residencia en Virginia" (secundaria, preparatoria): 3-B; Poemas de *Phillip Freneau*, poeta de la Revolución Americana (secundaria, preparatoria): 4-A

Hughes, Langston, "Tema para Inglés B" (preparatoria): 17-A

Jarrell, Randall, "Muerte del operador de la metralla en la torreta" (preparatoria): 19-A

Kang, Younghill, *El este va al oeste* (preparatoria): 14-B

Lazarus, Emma, "El nuevo coloso" (preparatoria): 14-B

Longfellow, Henry Wadsworth, "Hiawatha" (secundaria): 5-B; "Cabalgata de Paul Revere" (primaria): 2-A, 3-A

Lowell, Robert, "Para los muertos de la Unión": 10-A

Miller, Arthur, *Las brujas de Salem; La muerte de un viajante* (preparatoria): 20-A

Mayakovsky, Vladimir, "Puente de Brooklyn": 13-A, 14-B

Moody, William Vaughn, "Una oda en tiempos de duda": 10-A

Moore, Marianne, "Granito y acero", 13-A, 14-B

Sandburg, Carl, "Chicago" (preparatoria): 15-A

Wheatley, Phyllis, *poesía de* (preparatoria): 1-A, 2-A, 3-B, 4-A, 4-B, 10-A, 10-B, 20-B

Wilder, Thornton, *Nuestro pueblo* (secundaria): 16-A

Whitman, Walt, "Ven de los campos, padre" (secundaria, preparatoria): 9-A; "En el trasbordador Brooklyn" (escrito antes de que se construyera el puente de Brooklyn): 13-A, 14-B; "¡Oh, capitán! ¡Mi capitán!" (preparatoria): 9-B; "La última vez que florecieron las lilas en el jardín" (preparatoria): 9-B

FOLKLORE Y LEYENDAS

Cohn, Amy, *Del mar al mar brillante: un tesoro de folklore estadounidense y canciones folclóricas* (primaria): 10-B

Weems, Parson, *La vida de George Washington; con anécdotas curiosas, tan honorable consigo mismo como ejemplar para sus jóvenes compatriotas* (1800)*: 3-B, 4-A

NARRATIVAS DE ESCLAVOS

Ferris, Jeri, *Por el camino a la libertad: una historia de Sojourner Truth* (primaria): 10-A

Washington, Booker T., *Ascenso desde la esclavitud* (preparatoria): 20-B

MATEMÁTICAS

General: 3-A, 10-B, 20-B

Geometría: 3-A, 10-B, 16-B

MÚSICA

"Battle Hymn of the Republic": 9-A

Bluegrass, Country, Tradicional: 10-B, 18-A

Blues: 17-B

De inspiración: 19-B

"Dixie": 9-A

Espirituales, general: 18-A, 20-B; "We Are Climbing Jacob's Ladder": 20-B
Gospel: 18-A
"Himno de los Estados Unidos de América" ("Star Spangled Banner"): 12-B
Instrumentos históricos: 18-A
Jazz: 17-B
"We Shall Overcome": 19-B, 20-B

CIENCIA

Anatomía: 11-A
Ciencias biológicas: 6-A
Fabricación de vidrio: 13-B
Física: 16-B
Ingeniería, general: 15-A, 16-B; civil: 13-A, 14-B
Maquinaria: 15-A
Metalurgia: 2-B, 15-B
Transportes, avances en: 16-A

FUENTES PRIMARIAS Y ESCRITOS HISTÓRICOS

Anthony, Susan B., discurso durante su juicio en 1873 (secundaria, preparatoria): 7-B, 14-A
Audubon, John James, *Mi estilo de dibujar aves* (1897)*: 6-A
Carson, Rachel, *Primavera silenciosa* (preparatoria): 16-B
Catlin, George, *Cartas y notas sobre maneras, costumbres y condición de los indígenas de Norteamérica* (1844) (secundaria, preparatoria): 6-B
Jefe Joseph, "Yo no lucharé más" (primaria): 6-B
Chin, Steven, *Cuando la justicia fracasó: la historia de Fred Korematsu* (secundaria, preparatoria): 19-B
Cole, Thomas, "Ensayo sobre el paisaje americano" (1836), (preparatoria): 5-A
Cooper, James Fenimore, *El último de los mohicanos* (1826), (secundaria, preparatoria): 5-B
Declaración de Independencia (1776)*: 4-A
Douglass, Frederick, *Narrativa de la vida de Frederick Douglass* (1845), (preparatoria): 10-A
Eakins, Thomas, *Cartas a su familia* (1866–1869), (secundaria, preparatoria): 11-A
Emerson, Ralph Waldo, *Naturaleza* (1836), (preparatoria): 5-A, 8-A
Carta de Derechos de Inglaterra (1689)*: 3-B
Documentos federalistas (1787–1788)*: 3-B
Franklin, Benjamin, *La autobiografía de Benjamin Franklin* (traducida del francés, 1793), (preparatoria): 4-B; *El almanaque del Pobre Ricardo* (primaria): 4-B
Freneau, Phillip, "Poema por la llegada del general Washington a Filadelfia, en camino a su residencia en Virginia" (1783), (secundaria, preparatoria): 3-B
Heizer, Robert Fleming y Theodora Kroeber, *Ishi el último yahi: una historia documental* (secundaria, preparatoria): 5-B

Hughes, Langston, "Tema para Inglés B" (preparatoria): 17-A
King, Martin Luther Jr., "Carta desde la cárcel de Birmingham"; discurso "Tengo un sueño" (1963), (primaria, secundaria): 19-B
Lazarus, Emma, "El nuevo coloso" (1883)*: 14-B
Lincoln, Abraham, Proclamación de Emancipación (1863), (primaria, secundaria): 9-B, 20-B; Discurso de Gettysburg (1863), (primaria, secundaria): 9-A, 9-B; discurso de la "Casa dividida" (1858), (secundaria, preparatoria): 9-B; Discurso de su segunda toma de posesión (1865), (secundaria, preparatoria): 9-B
Locke, John, *Tratado sobre el gobierno civil* (1690)*: 3-B
Longfellow, Henry Wadsworth, "Cabalgata de Paul Revere" (primaria): 3-A
Lyons, Mary, *Bordando estrellas: la historia de las colchas de Harriet Powers* (secundaria): 10-B
Código de Libertades de Massachusetts (1641)*: 3-B
Mayflower Compact (1620)*: 3-B
McGovern, Ann, *El soldado secreto: la historia de Deborah Sampson* (primaria): 4-A
Muir, John, *Camino de mil millas al Golfo* (1916), (secundaria, preparatoria): 8-A
Paine, Thomas, *Sentido común* (1776), (preparatoria): 2-A
Peacock, Louise, *Cruzando el Delaware: una historia a muchas voces* (primaria): 4-A
Pinkney, Andrea Davis, *Duke Ellington: el príncipe del piano y su orquesta* (primaria): 17-B
Pontiac, discurso de, en Detroit (1763)*: 5-B
Roosevelt, Franklin Delano, discurso "Cuatro libertades" (1941), (preparatoria): 19-A
Rowland, Della, *La historia de Sacajawea: Guía de Lewis y Clark* (primaria): 6-B
Sinclair, Upton, *La jungla*, (preparatoria): 15-A
Stella, Joseph, *El puente de Brooklyn (una página en mi vida)*, (1929), (preparatoria): 14-B
Thorne-Thomsen, Kathleen, *Frank Lloyd Wright para niños: su vida y sus ideas* (primaria): 16-B
Tocqueville, Alexis de, *Democracia en América*, Volúmenes I (1835) y II (1839)*: 5-A, 7-B
Virginia, Declaración de Derechos de, (1776)*: 3-B
Washington, Booker T., Discurso de Atlanta (1895); discurso en la inauguración del monumento a Shaw (1897), (preparatoria); 10-A; *Ascenso desde la esclavitud* (1901), (preparatoria): 10-A
Washington, George: Discurso de despedida (1796), (secundaria, preparatoria): 3-B

*Sin grado sugerido



FONDO NACIONAL PARA LAS HUMANIDADES
WWW.NEH.GOV

