

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE BELLAS ARTES

Departamento de didáctica de la Expresión Plástica



**LA ENSEÑANZA DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN DE
ADULTOS: SISTEMA EDUCATIVO NO FORMAL**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Susana Ester Valé Madeo

Bajo la dirección de la doctora

Noemi Martínez Díez

Madrid, 2001

ISBN: 84-669-1886-8

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE BELLAS ARTES
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN
PLÁSTICA**

**TESIS DOCTORAL
TÍTULO**

**LA ENSEÑANZA DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS.
SISTEMA EDUCATIVO NO FORMAL**

TOMO I Y TOMO II

AUTORA:

SUSANA ESTER VALÉ MADEO

**DIRECTORA
NOEMI MARTÍNEZ DIEZ**

MADRID, 2000

INDICE

Prólogo.....	I
Introducción	
Conceptos Básicos de esta investigación	III
Metodología de la investigación e hipótesis	V
1.- Enunciado y Planteamiento del problema.....	XIV
2.- Estructura del trabajo de investigación	XVII

PRIMERA PARTE **LA PERSONA ADULTA AFICIONADA AL ARTE: SISTEMA EDUCATIVO NO FORMAL**

CAPÍTULO 1

ALFABETIZACIÓN, ARTE Y CULTURA

1.- La Educación de Adultos en España: Alfabetización, Arte y Cultura	1
1.1.- En relación al mundo artístico.....	2
1.2.- Preocupación por la Alfabetización.....	10
1.3.- Extensión cultural: Universidades Populares y Educación	10
1.3.1.- Aportación de Paulo Freire sobre la formación del sujeto adulto: vinculación con la animación.....	19
2.- Educación de Adultos y socialización por medio del Arte y Pedagogía Social.....	25
2.1.-Precedentes estéticos y pedagógicos acerca de la socialización por medio del Arte.....	27
3.- El creciente papel de la Cultura en la sociedad actual: su repercusión en la Enseñanza del Arte (Sistema Educativo no Formal)	33
3.1.-Educación No Formal	39
3.2.-Educación Informal	42
Referencia Bibliográfica.....	43

CAPÍTULO 2

LA ENSEÑANZA DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN DEL ADULTO (SISTEMA EDUCATIVO NO FORMAL)

1.- La Enseñanza de la Pintura y el Dibujo: estudio comparativo entre el Aprendizaje Formal y No Formal	48
1.1.- Similitudes y diferencias: El taller en la Educación Formal y la No Formal	55
2.- Diferencias entre el aula artística en la Enseñanza Formal y la No Formal	60
2.1.-Características comparativas en cuanto, tiempo composición del grupo y tamaño	61
2.2.-Características de los alumnos/as en la Enseñanza No Formal.....	65
Referencia Bibliográfica.....	66

CAPÍTULO 3

INTERÉS POR LA INVESTIGACIÓN DE LA EXPRESIÓN GRÁFICA Y LA CREATIVIDAD EN LA PERSONA ADULTA CORRIENTE

1.- Producciones Artísticas e Historia de las civilizaciones	69
2.- El conocimiento histórico a través de las producciones gráficas de los supervivientes de Hiroshima.....	70
3.- Los genios y la gente corriente	72
4.- Experiencia para el desarrollo de la creatividad con sujetos adultos corrientes	72
5.-Aportaciones de la Neuropsicología Cognitiva al Arte.....	76
6.-La Enseñanza del Arte y las funciones del cerebro: Metodología de Betty Edwards (1979).....	79
7.-Aportación antropológica y sociológica del estudio gráfico de la expresión del sujeto adulto.....	81
Referencia Bibliográfica.....	86

CAPÍTULO 4

LA EXPRESIÓN GRÁFICA Y PICTÓRICA EN LAS PERSONAS ADULTAS: RASGOS FORMALES Y DE CONTENIDOS

1.- En la Educación Artística no Formal e Informal.....	88
1.1.-El Lenguaje Artístico en el Sistema Académico Formal.....	93
1.2.-La Expresión de los/as Artistas (pintores, dibujantes, diseñadores) ...	94
2.- Características psicosociales: sus influencias en el proceso de las actividades	96

3.- Origen de las resistencias:	
3.1.- La inercia	111
3.2.- Actitudes de autodefensas y resistencias	113
4.- Características partir de las diferencias de género en la etapa adulta:	
Aspectos influyentes en la Enseñanza Artística.....	115
5.- Investigaciones acerca del estereotipo en varones y mujeres	116
6.- ¿Existen diferencias sexuales en la percepción?.....	124
7.- Aspectos de diferencias a nivel de la identidad de género de los sujetos	128
8.- Las emociones: sexo y género.....	130
Referencia Bibliográfica.....	138

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 5

3ª EDAD Y ARTE

PERÍODO DE LA ADULTEZ: 3ª Y 4ª EDAD, ENFERMEDAD Y ACTIVIDADES PLÁSTICAS

1.- Etapas en la vejez humana	142
1.1.-Tercera y cuarta edad (edad de la jubilación).....	143
1.2.-Diferencia entre la 3ª edad y senilidad.....	145
1.3.-Las etapas de la vejez humana: diferentes clasificaciones.....	146
2.- Enfermedad y Actividades Plásticas	148
2.1.- Enfermedades Físicas	150
2.1.1.- Consecuencias en las Actividades Gráfico-Pictórica.....	153
2.2.-Déficit sensorial y Cognitivos	154
2.3.-Investigaciones acerca del cerebro adulto.....	162
2.4.-Incidencia de las afecciones oculares más generalizadas en las Actividades Plásticas	166
2.5.-Secuelas que afectan la visión, la percepción y la cognición.....	167
2.6.- El aprendizaje visual y la salud ocular	172
2.6.1.- Aprender a interactuar el movimiento del cuerpo, cabeza, ojos, con el modelo que se percibe	174
2.7.-Defectos y anomalías visuales que repercuten en las Actividades Plásticas	181
2.8.- Otras enfermedades	193
2.9.- Trastornos afectivos Psicopatologías	194
Referencia Bibliográfica.....	203

CAPÍTULO 6

LA CREATIVIDAD EN LOS CICLOS DE LA VIDA

1.-Creatividad y etapas de la vida	210
2.- Estudios antropológicos de la creatividad en la edad anciana	215
3.- Velocidad perceptiva, razonamiento inductivo y orientación espacial	217
4.- Lentitud de procesamiento y a la velocidad de respuesta que se aprecia desde los 67.....	219
5.- El pensamiento adulto de las personas mayores.....	220
Referencia Bibliográfica.....	221

CAPÍTULO 7

3ª EDAD Y EXPRESIÓN GRÁFICO-PICTORICA: POSIBILIDADES FORMATIVAS Y DE DESARROLLO.

ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA DEL ARTE PARA LA 3ª EDAD ARTE- TERAPIA, TERAPIA OCUPACIONAL Y LA ENSEÑANZA DEL ARTE COMO OFICIO.

1.- La Educación Artística como oficio	222
1.1.- Rasgos culturales en la memoria.....	226
2.- La terapia artística en la tercera edad.....	228
3.- Terapia ocupacional.....	231
4.- Dificultades expresivas: posibilidades y limitaciones carencias de la imaginación y la fantasía.....	234
5.- Importancia por los fundamentos biológicos del pensamiento	244
6.- Artes Plásticas y cerebro.....	248
6.1.-El aprendizaje y la memoria han dependido de la evolución del sistema límbico	251
6.2.- Los procesos mentales que se activan por medio de la Plástica: Estrategias metodológicas.....	252
6.2.1.- Asociación de ideas.....	253
6.2.2.- Modificaciones en la percepción visual	254
6.2.3.- El envejecimiento altera la capacidad de percepción de las personas mayores	255
6.2.4.- Cuando prevalecen las explicaciones con argumentos racionales a los estímulos visuales y auditivos	258
6.2.5.- Metodologías artísticas y estrategias didácticas en relación a la tercera edad.....	260
6.2.6.- La actividad simbólica cumple una función a desempeñar en la gestión de las emociones.....	262
7.- Definición de alexitimia: aspectos que podrían influir en las actividades artísticas de la 3ª edad.....	263
8.- El proceso creativo: se inicia con una conexión a nivel de emocional	265
Referencia Bibliográfica.....	272

CAPÍTULO 8

PINTURA JOVEN DE LA TERCERA EDAD IMAGINACIÓN Y FANTASÍA

1.- Fuente de la imaginación: Necesidades y deseos	277
2.- Cuando la fijación y la apatía influyen en el estereotipo como conducta ..	283
2.1.- El cerebro y la fantasía	284
3.- La capacidad de imaginación en la 3ª edad y 4ª edad	286
4.- Las formas en que se sintetizan la fantasía	294
5.- La guerra civil expresada por sus propios protagonistas	296
Referencia Bibliográfica.....	303

TOMO II

TERCERA PARTE ANÁLISIS DE LA EXPRESIÓN GRÁFICO-PICTÓRICA

CAPÍTULO 9

ASPECTOS COGNITIVOS Y EMOCIÓN DESARROLLO PERCEPTUAL, INTELECTUAL Y EMOCIONAL EN LAS PERSONAS ADULTAS

1.- Etapas de evolución y desarrollo en el aprendizaje artístico.....	305
2.- Reconocimiento del mundo visual e importancia por el manejo de los instrumentos	310
2.1.- Cuando el reconocimiento del mundo visual prevalece al mundo de los valores y significado	312
3.- Resultados en la percepción: los procesos fisiológicos y neuropsicológi- cos	314
4.- La realidad perceptiva o fenoménica: su diferencia con la realidad física.	317
4.1.- Realidad perceptiva u objeto fenoménico	320
4.2.- Apéndice: Ilustraciones: Constancia de los objetos	330
5.- Imagen de la retina: diferencias con la imagen fenoménica.....	332
6.- Aprendizaje de la percepción en contacto con la realidad física	334
7.- Aspectos de la conceptualización intelectual en los dibujos de las personas adultas.....	336
8.- Primeras fases del aprendizaje	339
8.1.- Conceptos perceptuales	342
8.2.- Procesos evolutivos de conceptos representacionales.....	343
9.- Desarrollo de conceptos representacionales:	
A) Primera etapa realidad ingenua.....	345
B) Segunda etapa	348
C) Tercera etapa: desarrollo del lenguaje del sentimiento	350
10.- El Lenguaje Plástico como forma simbólica	353
11.- El dominio productivo en el aprendizaje del Arte	364
Referencia Bibliográfica.....	370

CAPÍTULO 10

DEFINICIÓN DE LA FORMA EN LOS PRIMEROS ESTADIOS DEL APRENDIZAJE DEL SUJETO ADULTO

1.- Evolución del concepto de forma material a la forma perceptiva.	
1.1.- La forma: Concepto Plástico.....	374
1.2.- Forma-Borde-Superficie.....	375
1.3.- Forma-Textura.....	378
2.- Importancia descriptiva de la forma.....	381
3.- Reconocimiento de la forma: Interacción con el medio.....	383
3.1.- Procesamiento de la Información.....	385
4.- Respuesta estética del concepto de forma.....	387
5.- El estudio del gusto y el juicio de las obras de Arte en las personas adultas.....	390
5.1.-Aspectos de la obra de Arte y de la producción que los sujetos adultos tienen en cuenta.....	391
6.- Principios de la forma artística.....	392
6.1.-Diferencias Perceptuales entre sujetos: en relación a la cultura.....	394
7.- Percepción de la obra Artística en las personas adultas aficionadas.....	399
Referencia Bibliográfica.....	403

CAPÍTULO 11

UTILIZACIÓN DE LA LÍNEA: SU EXPRESIÓN EN LAS DIFERENTES ETAPAS DE LA ADULTEZ.

CONEXIONES EXISTENTES ENTRE LA PERCEPCIÓN Y LA FISIOLÓGÍA (RESULTADOS DE LA VISIÓN QUE INFLUYEN EN LA OBRA GRÁFICA): INHIBICIÓN LATERAL Y LAS BANDAS DE ERNEST MACH.

EXPRESIÓN GRÁFICA

1.- La línea como definición de formas.....	406
2.- Características generales del Lenguaje Gráfico	
2.1.- A) Adulthood temprana (20-25 años)	409
Síntesis de la Expresión Gráfica en la adultez temprana.....	411
2.2.- B) Adulthood media (26-40 años)	412
2.3.- Disposiciones biológicas o culturales.....	412
2.4.- Influencia de los resultados de la visión en la obra gráfica. Inhibición Lateral.....	416
2.5.- Las Bandas de Mach.....	418
Síntesis de la Expresión Gráfica en la adultez media (26-40 años).....	422
2.6.- C) Adulthood Mayor (41-55 años)	424
De la percepción global a la analítica.....	425
Representación de las figuras.....	426
Síntesis de las características Gráficas en la adultez mayor (41-55 años).....	427

2.7.- D) Adultez: período de prejubilación (55-65 años)	428
Síntesis del período de adultez de prejubilación (55-65 años).....	429
2.8.- E) Característica de la línea, bordes y la representación de las figuras en la 3ª edad	429
Efectos de aureola de luz o resplandor.....	432
Cualidades de la línea: la Expresión Gráfica en la 3ª edad	434
Síntesis de la Expresión Gráfica de la 3ª edad	435
3.- Percepción: primer grado de conocimiento	436
3.1.- Mecanismo de inhibición lateral: de lo Gráfico a lo Pictórico	437
3.2.-Percepción y desarrollo cognitivo en las Artes Visuales su implicación en la Expresión Gráfica-Pictórica en el período de la adultez	439
Apéndice: Ilustraciones	444
Referencia Bibliográfica	453

CAPÍTULO 12

REPRESENTACIÓN DE LA FIGURA HUMANA

1.- El estudio de la figura humana en la enseñanza social: factores éticos y culturales	456
1.1.-El género femenino frente a la belleza masculina.....	458
1.2.-Factor psicológico de negación: el temor al ridículo	460
2.- Representación de la figura humana en la edad adulta: fases gráficas	464
3.- Análisis comparativo: la capacidad de aprendizaje según cada período de la adultez (adultez temprana, adultez media adultez mayor, prejubilación, y jubilación)	466
3.1.- Elementos organizativos de la experiencia.....	466
3.2.- A) Representación de la figura humana en la adultez temprana (20-25 años)	467
3.3.- B) Adultez Media (26-40 años)	469
3.4.- C) Adultez Mayor (41-55 años).....	470
3.5.- D) Período de la adultez considerada prejubilación (56-65 años) ...	473
3.6.- La representación de la figura humana: la expresión adulta de tipo háptica	474
3.7.- Importancia por los detalles de la figura	478
3.8.- E) Período de la adultez jubilación (65 años en adelante).....	482
3.9.- La minusvalía física: representación de la figura humana en personas con hemiplejía	483
3.9.1.- Los defectos asociados que pueden padecer	486
3.9.2.- Representación de la figura humana: Características Gráficas.....	488
Apéndice: Ilustraciones	491
Referencia Bibliográfica	503

CAPÍTULO 13

HABILIDAD EN LA CREACIÓN DE ORDEN ESPACIAL EVOLUCIÓN DE LAS FORMAS Y DIRECCIONES MÁS SENCILLAS A LAS MÁS COMPLEJAS: VALIDEZ DE LOS DISTINTOS MODOS DE REPRESENTACIÓN.

1.- El espacio, el tiempo, y el movimiento	506
2.- La espacialización de la forma. Análisis de los aspectos estéticos y expresivos del concepto de espacio	511
2.1.-La actividad perceptual y motora en las condiciones de la vida ordinaria	513
2.2.- Ubicación de los objetos en el plano gráfico.....	525
2.3.- Significado del objeto.....	527
Apéndice: Ilustraciones	529
Referencia Bibliográfica.....	534

CAPÍTULO 14

REPRESENTACIÓN DE LA PROFUNDIDAD.

1.- Representación de la categoría perceptual, entre las que hacen posible la aplicación de la profundidad.	
1.1.- Claro-oscuro	536
1.2.- Nivel o término.....	538
1.3.- La gradación de tamaño	538
1.4.- En relación a la perspectiva.....	539
1.4.1.- Utilización de la perspectiva inversa o invertida	545
1.4.2.- La representación de la profundidad en la tercera edad	546
2.- Representación del paisaje del natural Aprender a dibujar con todo el cuerpo	547
2.1. De los elementos globales a los procesos selectivos	553
Apéndice: Ilustraciones	554
Referencia Bibliográfica.....	562

CAPÍTULO 15

CLAROSCURO

1.- Representación del volumen en el plano	565
1.1.- Transición de lo biológico a lo cultural	566
2.- Representación del claroscuro en los cursos de iniciación del sujeto adulto	567
2.1.-A) Adultez Media (26- 40 años)	568
2.2.-B) Adultez Mayor (41- 55 años)	569
2.3.-C) Período de la Adultez, prejubilación (56-65 años).....	569
2.4.-D) Período de la 3ª edad (65 años y más).....	570
Apéndice: Ilustraciones	571
Referencia Bibliográfica.....	577

CAPÍTULO 16

APLICACIÓN DEL COLOR

1.- El Color	578
1.1.- ¿Es la percepción del color objetiva o subjetiva?	581
2.- La expresión del color según el nivel de aprendizaje	584
2.1.- Percepción del color en la primera etapa pictórica	584
2.1.1.- Factores que influyen en la percepción del color en la etapa adulta: concepto de memoria del color, constancia del color, Contraste simultáneo	587
3.- Función del Dibujo y la línea en el color	590
4.- Aplicación del color local, y matiz-saturación	593
5.- Sombras coloreadas, modelado del color	594
6.- Aplicación del color modulado.....	596
7.- Investigación empírica del color	597
7.1.- La técnica de la pincelada: yuxtaposición del color y el difuminado	599
7.2.- Interpretación de las conclusiones Período inicial: Paleta libre del color.....	601
Niveles superiores.....	605
Apéndice: Ilustraciones	606
Referencia Bibliográfica.....	609

CUARTA PARTE

CAPÍTULO 17

LA ACTIVIDAD ARTÍSTICA DEL NIÑO, ADOLESCENTE Y LA DEL SUJETO ADULTO

1.- Relación del Arte en la niñez, y adolescencia con el período de la adultez.	612
2.- El Arte adolescente y el Arte adulto	616
3.- La experiencia: diferencias entre el período de la adultez con la del niño y del adolescente	619
4.- Distinciones en cuanto a las proyecciones de las vivencias en los distintos períodos del ciclo de la vida	621
5.- Paralelismo y elementos semejantes entre el Arte Infantil y Arte Adulto ..	622
5.1.-Estudio comparativo entre la expresión de adultos y la niñez	631
6.- Investigaciones actuales de la Psicología acerca del pensamiento en las personas adultas.....	635
7.- Rasgos mágicos y de las operaciones concretas en el pensamiento adulto	638
8.- Desarrollo del pensamiento analógico en las capacidades artísticas de la persona adulta	641
8.1 Definición de pensamiento analógico.....	642
9.- Relación del pensamiento adulto dialéctico, relativista y analógico con respecto a la edad	
9.1.- Pensamiento dialéctico	645
Desarrollo del pensamiento dialéctico y la edad	647
9.2.- El pensamiento relativista	648
10.- Con relación al grupo mayores de 55 años.....	648
Referencia Bibliográfica.....	657

CAPÍTULO 18

SOBRE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

1.- Técnicas de motivación.....	660
1.1.-Importancia por el producto final-la motivación subordinada al logro de los resultados.....	662
1.2.-Los aspectos formativos de sociabilidad.....	666
1.2.1.- El trabajo plástico realizado en grupo individualidad y trabajo grupal.....	671
1.2.2.- El pequeño grupo	671
1.2.3.- Objetividad en los pasos a seguir	672
1.2.4.- Discusión de ideas	672
1.2.5.- El valor afectivo de la obra	673
1.2.6.- La competencia: elemento motivador	674
2.- La evaluación	674
2.1.-En la Educación no formal la evaluación es formativa.....	678
2.2.-Importancia por la autoevaluación y coevaluación.....	680

3.- Aplicación en las Artes Plásticas y desarrollo de los instrumentos de Evaluación: Normativas a seguir para evaluar	681
3.1.- Tipos de elementos de evaluación, ventajas y limitaciones de cada uno de ellos	683
4.- Estrategias de comunicación para adultos y tercera edad su aplicación en las Enseñanza del Arte	686
Referencia Bibliográfica.....	688

CAPÍTULO 19

EL PROCESO EDUCATIVO ARTÍSTICO EN LA PERSONA ADULTA.

1.- Supuestos Metodológicos	
1.1.-La Educación Artística del adulto-joven (20-25 años), la de la adultez media (26-40 años).....	690
2.- Factores a tener en cuenta en la metodología artística No Formal.....	691
3.- Necesidad de la imitación en la Educación Artística (Gráfico-Pictórica) ...	693
3.1.-La imitación activa	694
3.2.-Métodos que concilien la expresión a partir de la imitación y la enseñanza creativa.....	696
4.- El aprendizaje de acuerdo con un modelo	697
5.- Compatibilizar las diversas metodologías	703
5.1.-La representación visual mediante la observación directa del modelo y la visualización del tema en fotografías o láminas de otros artistas ..	704
6.- Imitar a partir del conocimiento	709
7.- La utilización de fotografías como recurso didáctico, en las Artes Plásticas	710
8.- El saber y aprender hacerlo	711
9.- Objetivos de la metodología No Formal en el Arte.....	719
Desarrollo de la autonomía y del autodidactismo.....	719
Referencia Bibliográfica.....	720

CAPÍTULO 20

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA: ACTIVIDADES SOBRE LA CAPACIDAD INTERPRETATIVA, LA EVOCACIÓN Y EL RECUERDO

1.- Desarrollo de la simbología y el pensamiento analógico	
Fundamentación del proyecto de investigación	723
2.- A) Resistencia y oposición a ciertas actividades.....	724
3.- Análisis del grupo del total de alumnos matriculados.....	726
4.- Análisis del grupo predispuesto para la realización del trabajo (método y sujetos)	731

5.- B) Análisis de los sistemas de símbolos y de la iconografía empleada por los sujetos Capacidad de relación entre el análisis retórico de la pintura con el lenguaje literario.....	734
5.1 Procedimiento:	
1ª actividad	734
2ª actividad	735
3ª actividad	737
6.- Análisis en niveles de aprendizaje, sexo y edad	
6.1.- Nivel de iniciación	738
6.2.- Nivel medio	740
6.3.- Nivel avanzado	741
7.- Preferencias por las formas figurativas a las formas abstractas	746
8.- Análisis de los signos empleados	753
9.- Interpretación de los resultados	755
10.- Apéndice: Ilustraciones y reflexiones del alumnado acerca de su obra Análisis: relación del lenguaje plástico con el lenguaje literario	761
Referencia Bibliográfica.....	796

CAPÍTULO 21

RESUMEN Y CONCLUSIONES

Resumen y Conclusiones.....	798
Bibliografías.....	830

PRÓLOGO

La apertura al mundo artístico del grupo de adultos y personas de edad avanzada, en los sistemas sociales de aprendizaje en el ámbito no Formal, nos inquieta y al mismo tiempo nos despierta la curiosidad acerca de las manifestaciones artísticas y la creatividad en los diferentes ciclos de la vida.

Vale bien distinguir que hasta ahora, se ha considerado al estudiar el Arte adulto, únicamente al de las personas con talento y genialidad y tratándose el tema de investigación: la Expresión Gráfico-Pictórica de la persona adulta en los sistemas de Enseñanza no Formal, ¿cómo encasillaríamos al Arte de las personas adultas que no son artistas? Por ello hemos elegido la siguiente opción para designar a este colectivo como, "adultos aficionados/as al Arte" para diferenciarlos del "adulto artista".

La preocupación por la Enseñanza de la Pintura y el Dibujo nos ha llevado a elaborar esta investigación, después de observar los trabajos realizados por personas adultas desde los 20 años hasta los 85 años, en talleres de Pintura en el ámbito de la Animación Sociocultural. Al comprobar las diferencias existentes, entre los ejercicios de los sujetos de nivel de iniciación y los otros de nivel más avanzados y analizando las diferentes etapas de la evolución gráfica, comenzamos este estudio, delimitándolo en cuatro partes que creemos, son de importancia:

- Primera parte:** Educación Artística en la etapa de la adultez.
- Segunda parte:** La creatividad en la tercera edad y cuarta edad; enfermedad y Actividades Plásticas.
- Tercera parte:** De lo biológico a lo cultural: Análisis de los elementos (línea, bordes, utilización de coordenadas, claro-oscuro, representación del espacio, el color).
- Cuarta parte:** Supuestos metodológicos y la investigación empírica acerca del empleo de la simbología y el pensamiento analógico en los sujetos adultos.

INTRODUCCIÓN

CONCEPTOS BÁSICOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

Los conceptos fundamentales, que se han pretendido adaptar para el desarrollo de la tesis, han supuesto los siguientes objetivos en el análisis de esta investigación de la Enseñanza del Arte en la persona adulta:

- 1.- Seguimiento de la producción artística.
- 2.- Correlación edad-nivel del aprendizaje.
- 3.- Correlación etapas de los períodos de la adultez:
 - (a) adultez temprana,
 - (b) adultez media y mayor,
 - (c) tercera edad.
- 4.- Análisis de los aspectos fisiológicos de la visión oftalmológica y aspectos neurológicos que influyen en los elementos constitutivos de la Expresión Gráfico-Pictórica adulta.
- 5.- Estudio comparativo de las posibilidades Plásticas en cada una de las etapas mencionadas anteriormente.
- 6.- Análisis de las características Gráficos-Pictóricas a partir de las diferencias de género:
 - a) Diferencias en el ámbito de la identidad de género de los sujetos.
 - b) Diferencias basándose en su sexo biológico.

Los seis puntos han sido mencionados como objetivos de investigación; por otro lado, el hecho de observar las diversas manifestaciones, actitudes, y comportamientos de las personas adultas, que nos han acompañado en el desarrollo de la investigación. Hemos tenido en cuenta, además de los objetivos del trabajo a los sujetos de la investigación en relación directa a la respuesta de su propia expresión visual y pictórica. Si bien la producción artística sirvió como objeto de investigación; en el análisis de la misma se han incluido a las personas que las han elaborado, considerándolas sujetos de investigación.

Entre las premisas con las cuales hemos iniciados el estudio, surgió el siguiente interrogante: ¿por qué la persona adulta, (sin previa experiencia artística) se inicia en el aprendizaje artístico, reproduciendo algunos elementos gráficos que son semejantes, a los esquemas representados en niños/as entre 10 a 12 años? En función de ello ha sido oportuno, revisar las teorías en relación al Arte Infantil. Aunque, desde la visión e interés del sujeto adulto, con las características de madurez, que lo diferencian de la niñez y adolescencia.

Por lo que surge una segunda premisa: los elementos constitutivos a los que hemos estado tan familiarizados en el Arte Infantil, forman parte de las etapas evolutivas gráficas, las que se pueden desarrollar de forma independiente, de la edad cronológica y del desarrollo de otras habilidades mentales. Evidentemente, la persona adulta ha adquirido cierto grado de madurez, aunque en relación al área artística y estética podría carecer de desarrollo en los procesos mentales, ligados a estas disciplinas, por el cual sostenemos la siguiente hipótesis de trabajo.

HIPÓTESIS DE TRABAJO: Los aspectos biológicos y neuronales que influyen en la producción Gráfico-Pictórica del sujeto adulto en los inicios del aprendizaje.

¿Cómo se expresa el sujeto adulto cuando ha abandonado la práctica artística, y vuelve a retomarlo 20 años después?

¿Cuáles son las posibilidades de desarrollar el ejercicio de la Pintura y el Dibujo en sujetos que recién se inician y cómo se expresan?

Por ello hemos planteado en la tercera parte de nuestra investigación, el análisis de la forma, borde, color, utilización de las coordenadas, representación del espacio, y representación de la figura humana.

En los inicios de la investigación, también ha supuesto algunas dudas e incertidumbres, no por ello desalentadoras, a pesar de los elementos o premisas que "parecían" claras de profundizar. Algunos elementos de análisis fueron encontrados sin la predisposición mental de buscarlos. Al respecto Royston M. Roberts 1989 en su libro *"Descubrimiento accidentales en la ciencia"* llama al fenómeno "serendipia" en español y "serendipity" en inglés *al descubrimiento fortuito: encontrar cosas cuando no se buscan*¹. Royston describe cómo los distintos investigadores llegaron a los descubrimientos.

¹.- Royston M. Roberts 1989 (cita. en Romo Manuela 1997): ***Psicología de la Creatividad***, Barcelona, 1ª edición, ED. Paidós Ibérica, S.A., pág. 43.-

Hechos como los que se describen en los capítulos 8, 9 y 10, ¿por qué dibujan definiendo las formas por los bordes? o ¿por qué aparecen en las obras gráficas de jóvenes y adultos las bandas de Ernest Mach? Muchas de las respuestas, al realizar el análisis gráfico en las obras de los alumnos/as, han surgido como premisas durante el desarrollo de la investigación. Nuestro trabajo pretende mostrar los fenómenos que resultan de los aspectos biológicos de la persona y de lo psicológico, ambos indisociables de lo neuronal. Si bien son respuestas que parten de la misma biología, constatamos que el neurobiólogo Changeux Pierre Jean (1997) define que en el *seno del cerebro se entrelazan de manera singular tres evoluciones: la de las especies, la del individuo y la cultura*². Son éstos los fundamentos que pretendemos defender en la tesis que presentamos, definiéndose como principal hipótesis **los aspectos biológicos y neuronales que influyen en la producción Gráfico-Pictórico del sujeto adulto aficionado.**

Existen rasgos que se evidencian en la producción gráfica del aficionado adulto en las etapas primarias del aprendizaje que pertenecen a la especie, y van desapareciendo hasta convertirse en otros esquemas aprendidos por la Educación.

Naturalmente, que no excluye a los artistas adultos, aunque hayan evolucionado hacia el mundo del Arte y de la cultura.

².- Changeux Pierre Jean (1997): "**Razón y placer**", Barcelona, ED. Tusquets, pág. 12.-

Talleres donde se han realizados las prácticas de investigación

La experiencia con personas adultas fueron desarrolladas en Madrid, año 1988 en el taller de Pintura (Centro de Día de la 3ª edad de Tetúan INSERSO). A partir 1991 en el Centro Cultural Espronceda, Centro Cultural La Remonta: (talleres para Jóvenes de Diseño Gráfico) y talleres de Pintura para grupo de la tercera Edad, desde 1997-1999 el taller de Pintura para nivel avanzado (experiencia piloto) en el Centro Cultural Puerta de Toledo y el taller de Pintura del Aula de Cultura de Cáritas de la Parroquia Santiago Apóstol.

Los elementos de investigación

Fueron extraídos a partir de la:

1.- Observación Participativa:

- .- Observación.
- .- Indagación.
- .- Reflexión (entrevistas).
- .- Interpretación.

2.- Estudio del Caso.

3.- Recogida del material de estudio.

4.- Análisis comparativo de los elementos (producción gráfico-pictórica).

5.- Descripción de cada uno de los procesos pedagógicos en el alumnado (secuencia evolutiva relación edad y los años cursados en el mismo taller por las personas).

6.- Recopilación de datos (conceptos teóricos de otros profesionales e investigadores. (Búsqueda de material dentro del enfoque del tema a desarrollar en la Investigación de la Tesis).

7.- Técnicas de trabajo:

.- Recopilación del trabajo plástico de los alumnos/as en secuencia de año realizado - edad y nivel de aprendizaje.-

.- Diapositivas, y fotografías.

.- Fichas individuales de los alumnos/as: Base de datos (ficheros individuales con las siguientes características sexo, edad, lugar de nacimiento, inicios en el aprendizaje de la pintura ¿dónde?, academias privadas, otras Aulas de Culturas, autodidacta, etc. conceptos acerca de preferencias, gustos estéticos, temas de elaboración de trabajo, estilos que eligen y autores cuando visitan exposiciones, opiniones acerca de éstos, las técnicas que prefieren, contenidos y motivos que elaboran en la producción artística, reproducciones que escogen cuando imitan a otros pintores.

Aspectos pedagógicos: progresos conseguidos, dificultades:

La programación de los contenidos y actividades (elaborados en Proyectos y Programas) fueron adecuados en función de los objetivos de la investigación propuesta a lo largo de los años que duró la investigación.

Aspectos de la Salud: Enfermedades, problemas de la vista.

Aspectos personales: Factores económicos- profesionales- culturales; relaciones familiares, aspectos sociales del alumno/a etc.-

Se ha establecido también el contacto directo con algunos especialistas, médicos, psicólogos.-

Colaboración de:

Pilar Soler Crespo (Médico especialista en microbiología clínica). Centro Nacional de Epidemiología, Instituto de Salud Carlos III.

Rosa López Sánchez (Psicóloga).

CIS Tetúan (Centro Integrado de Salud) Programa de evaluación y entrenamiento de memoria (3ª edad).

Jefa de la Unidad de los Servicios Culturales de la Junta Municipal de Tetuán (Madrid), Da Estrella Ruíz y Directoras de los Centros Culturales.

Francisca Garcia (Asistente Social) Centro de DIA de la Tercera Edad de Tetúan (Comunidad de Madrid)

Esther Calle de Frutos y Giampaola Mobilini (Pedagogas).

Arturo Díaz (Profesor).

Curso de Experto Universitario en Educación Artística, Universidad Complutense de Madrid.

Colaboración de los profesores del Centro Cultural Espronceda y Remonta (distrito de Tetúan), alumnos y APESCU (Asociación de Educadores Socioculturales).

Alicia Zahonero, Maite Cano y María del Carmen Otalora (Profesoras de Bellas Artes).

Art. Stij (Gestión y Promoción Cultural).

Autores que orientaron la metodología de investigación a seguir

Si recordamos a A. Portmann 1958, como biólogo, insiste en la conjunción de las investigaciones realizadas por dos dominios de la ciencia, el de la biología y el de la estética. Según Portmann *su campo común es, la cuestión del empleo de las formas y los colores, que forman parte tanto de la actividad artística como de la investigación biológica.*³

La Educación Integral de la persona adulta, la capacidad de ver y percibir se desenvuelve también gracias al Arte, y es a la Educación Visual a la que corresponde formar las relaciones intelectuales de las personas y las estructuras determinadas por la óptica.

Por lo que las fuentes teóricas que contribuyen a la comprensión de la actividad y producción de la persona adulta, son los enfoques neurológicos aportados por numerosos investigadores, y los estudios relacionados al Arte, como los aspectos oftalmológicos que esclarecen algunos elementos gráficos representados por el estudiante adulto. En la percepción del mundo desempeñan durante la adolescencia un papel decisivo los órganos visuales, que le permiten asimilar los métodos de la representación perspectiva del espacio, cuyo proceso que tiene lugar en el mundo visual también es de interés para el joven y sujeto adulto.

³.-Wojnar Irena (1966): "**Estética y Pedagogía**", ED. Fondo de Cultura Económica, México, primera edición en español, Pág. 126.-

La psicología contemporánea reconoce en los problemas de la percepción, particularmente, y en los problemas cognitivos, un protagonismo donde no cabe duda de que, así concebida la actividad de esquematización perceptual encuentra en las propuestas del Arte Plástico su mejor cabida. Los estudiosos de la percepción, Piaget (1926), Vigotski (1934), James Gibson (1950), Neisser U. (1976), Marr D. (1980) entre otros nos ayudan a entender la historia del sujeto cómo percibe, siente, piensa y crea.

Hacia la década de los ochenta las aportaciones de David Marr (1982 p. 17) en los temas de la investigación basada en el cálculo acerca de la representación y el procesamiento humano de la información visual, sus fundamentos desarrollan una teoría rigurosa y defiende la bases físicas de la visión inicial. También Gardner analiza las aportaciones de David Marr.

La práctica educativa ha enriquecido enormemente, los estudios de la investigación que presentamos y es la fuente que nos ha servido para el estudio del fenómeno-del análisis mismo de la realidad (praxis y teoría) o como lo dijera Arnheim (1989) *la buena teoría del Arte debe oler a taller*.

En esta postura, encontramos a Elliot (1990), que comprende la investigación en acción como un análisis de la situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma, integrando juicios que provienen de la experiencia

(*abstracciones teóricas demandadas desde la práctica*)⁴. Otros en esta línea de investigación como Dewey, Lewin, Kemmis, Lowenfeld, Rouma.

Stenhouse (1984) piensa que investigar es mantener en todo momento una actitud de búsqueda en el aula. Para este autor analizar significa *mantener una actitud sistemática y autocrítica" en relación a las interacciones que se producen en el aula o centro, actitud que lleva a confirmar o rechazar las hipótesis que el propio profesor/a, o grupo de profesores/as investigadores/as, se hacen con respecto a su práctica o realidad*⁵.

Siendo esclarecedores los conocimientos adquiridos en el curso "Métodos y técnicas de investigación y evaluación en la Enseñanza del Dibujo", impartido por el Dr. Marín Viadel (1987) dentro del programa del Departamento de Didáctica de Expresión Plástica en la Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid. Los conceptos analizados sobre el tema, orientaron las bases de nuestra indagación.

Naturalmente, la elección de los diferentes métodos que debimos guiar el presente trabajo de investigación, han dependido de la búsqueda de nuevas soluciones y análisis en los planteamientos de los temas. Donde las hipótesis planteadas pudieran ser resueltas o al menos esclarecidas en determinados temas, como al mismo tiempo fueran la apertura para siguientes fuentes de investigaciones venideras.

⁴.- Cardona Andújar José (1994): "**Metodología innovadora de Evaluación de Centros Educativos**" Madrid, ED. Sanz y Torres SL., Págs. 10-11.-

Compatibilidad entre la función docente con la de investigación

El ejercicio de la función docente con la de investigación permite adaptar las propuestas de cambios necesarios, adecuados a la realidad educativa, sin más pretensiones que las posibilidades concretas del taller.

En determinadas circunstancias las bases teóricas y los conceptos encontrados, no siempre fueron coincidentes en la realidad cotidiana docente, tal vez porque entre la teoría y praxis no estuviesen organizadas de forma paralelas. Sabemos que tanto la práctica y como la teoría son necesarias, la primera sin esta última no se sustentaría, y por consiguiente, los fundamentos teóricos sin la experiencia. Al respecto Eisner (1995) señala que *el empirismo ciego, esto es, la simple observación de hechos, no producirá por sí mismo ninguna buena idea. Se deben tener algunas ideas directrices que relacionen los hechos entre sí y les den sentido. En los estudios de investigación más útiles existe una serie teórica de ideas a partir de las cuales se plantean los problemas de interés*⁶

Desde el punto de vista de la Psicología como el de la Pedagogía, las fuentes teóricas sobre la Enseñanza de la personas adulta son extensas. Por el contrario, son escasos los estudios de investigación en lo relativo a la Pintura y el Dibujo como expresión en el período de la adultez, excepto el interés que siempre ha despertado el Arte adulto del artista y durante el siglo XX, el avance en el terreno de la Educación Artística del niño/a y del adolescente.

⁵.- Cardona, Andújar José, Op. Cit. Pág. 5.-

Las respuestas de los temas desarrollados en la presente investigación, fueron planteadas a partir de los lineamientos siguientes:

- 1.- Definición del objeto- sujeto (diagnóstico - problema).-
- 2.- Planteamiento epistemológico.-
- 3.- Y los procedimientos metodológicos.-

1. ENUNCIADO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cómo deberíamos transmitir y favorecer el aprendizaje artístico de otra persona, cuando el sujeto es adulto?, y tratándose de personas que jamás antes recibieron nociones de Enseñanza del Arte, ¿cómo es su expresión gráfica?, ¿Semejante al de un niño/a?, y ¿cuáles son las razones para que su producción, en los primeros años del inicio del aprendizaje son escasamente valoradas por el medio?

Aspectos como los fisiológicos visuales o los neurológicos determinan la ingenuidad de su expresión, nociones desconocidas aún en la práctica docente. Temas que fueron estudiadas por la oftalmología como los enfoques fisiológicos de "**inhibición lateral en la retina**" o lo que ha sido denominado como "**las Bandas de Ernest Mach**", ¿hay alguna evidencia que de hecho la inhibición lateral afecte a nuestra percepción e influyan directamente en la producción gráfica?

⁶.- Eisner, Elliot W. (1995): "**Educación la visión artística**", primera edición en castellano, ED. Paidós, Barcelona, Pág. 223.-

Las respuestas se manifiestan con toda claridad durante los primeros años del aprendizaje del Dibujo, porque dibujan aún sin tener conceptos artísticos preestablecidos que modifiquen la naturaleza de su visión y percepción. Tratándose de las manifestaciones artísticas (los resultados de sus trabajos y el proceso de los mismos), permiten ser objetos de análisis, si bien la obra podrá carecer de elementos artísticos apropiados para ser considerada como tal, merece ser valorada, porque forman parte del eslabón en el proceso de evolución hacia lo cultural en las distintas etapas del Dibujo.

Si bien se ha acentuado la investigación en la producción, se ha tenido en cuenta en términos de correlación (obra-alumno/a) y por lo tanto las variables de proceso y el rendimiento de los resultados (obras) como variables productos.

Método Hipotético-Deductivo

De las explicaciones científicas que proceden de los postulados teóricos que han servido para intervenir racionalmente en la práctica educativa, nos hemos basado, a partir de los descubrimientos del fenómeno visual, y se ha profundizado en criterios que reúnan lo teórico con la praxis y de la práctica en el aula a la teoría. Desde el punto de vista de un modelo racionalista los postulados teóricos intervienen racionalmente en la práctica educativa.

Al examinar las ideas y las experiencias de la Educación Artística nos hemos visto obligados a limitarnos a la documentación, a las fuentes escritas. El estudio de campo, en el terreno laboral, nos ha permitido analizar la situación no sólo a través

de los libros y los documentos, sino estableciendo también el contacto directo en distintos Centros Culturales de Madrid: Distrito Centro: Centro Cultural Lavapiés, Puerta de Toledo; Distrito Retiro: C. C. Francisco de Quevedo; Distrito Tetúan: C. C. José Espronceda, C. C. Cultural la Remonta, Centro Cultural Tetúan; Distrito Fuencarral-El Pardo: C.C. Valle-Inclán, C. Cívico La Vaguada; Distrito Moncloa-Aravaca: C. C. Aravaca; Distrito Latina: C. C. Fernando de los Ríos, C. C. Miguel Hernández; Distrito Ciudad Lineal: C. C: Príncipe de Asturias.

Hemos asistido a las sesiones prácticas y recogido algunas observaciones personales, valiéndonos de nuestras impresiones inmediatas, como de entrevistas en prensas y publicaciones actuales, además de la revisión teórica en muchos investigadores españoles que se han dedicado acrecentar y ahondar los conocimientos psicológicos, pedagógicos y metodológicos del Arte.-

Se han tenido en cuenta las referencias del modelo hermenéutico (o cualitativo). El contexto que define lo social, lo psicológico, el lugar y las características socio-económica es decir el clima donde se produjo los aprendizajes e interacciones y la época de auge cultural-político (décadas de los años 1980 y 1990) en Madrid y España.

Por ello se ha utilizado la investigación descriptiva para proporcionar una clarificación y explicación de las condiciones tal como son, esta característica de la investigación llevada a cabo es un estudio de estado, un conjunto de lo que se denomina características o variables concretas. Recordamos las palabras de Eisner

(1995) quién resalta que *la investigación descriptiva no intenta en modo alguno alterar un estado de cosas, sino descubrir en qué consiste*⁷.

Para el estudio de fenómenos sociales algunas de las características planteadas podrían tener carácter provisional, ya que el avance cultural en décadas posteriores, definirán otros aspectos psicosociales diferentes a los observados durante este período.

2.- ESTRUCTURA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

El estudio se ha diseñado del siguiente modo:

- Análisis del método experimental en el terreno de la Animación Sociocultural adaptada al sujeto adulto, entre los 20 años y tercera edad, en grupos heterogéneos (diferentes edades, intereses, sexos, y niveles de aprendizaje).

- Características de los grupos.

- Propuestas y planteamiento de las actividades, por lo que en cada año lectivo, se han organizado determinados proyectos de investigación en estrecha coordinación con los programas planteados durante el curso lectivo. Adaptados a las necesidades del Centro Cultural.

El análisis de los elementos plásticos color-línea-volumen-profundidad, estudio de la figura humana, temas de imaginación, estudios del paisaje del natural, etc. Cada uno de ellos fue analizado en distintos períodos lectivos.

⁷.- Ibídem, Pág. 220.-

También se han introducido en la situación áulica determinadas actividades como nueva forma de motivación, para analizar la respuesta pictórica ante la utilización de otros procesos mentales como la simbología y el pensamiento analógico. En los grupos de la tercera edad se ha analizado el significado emocional, y su repercusión en la originalidad en la selección de temas personales. Ambas experiencias la consideramos en la línea de investigación experimental, evaluada por medio de la investigación operativa. Respecto de la investigación experimental Eisner (1995) subraya *lo que se pretende es identificar relaciones causales introduciendo en la situación lo que se conoce como tratamiento experimental, esto es una nueva forma de motivación, un nuevo método de enseñanza (...)*⁸.

Los pasos que se siguieron:

1.- Planificar

2.- Actuar

3.- Observar

4.- Reflexionar

5.- Sistematizar

6.- Escritura de un diario personal con observaciones inmediatas de las clases, en dónde y se han incorporado las categorías interpretativas de otros profesores/as (opiniones sugerencias) y de los otros/as observadores participantes en el proceso de enseñanza. (Reuniones trimestrales con la Dirección de los Centros y Empresa Gestora).-

⁸.- Eisner Elliot W. Op., Cit., Pág. 221.-

7.- Elaboración de los objetivos a investigar y los resultados valorados con los diversos recursos de investigación-evaluativo.-

Se enfatiza además la utilización de la pluralidad de métodos para la comprensión de la realidad⁹.

Para la realización de los gráficos se han tenidos en cuenta, elementos de Investigación Operativa con la colaboración del Profesor de Matemáticas e Informática Arturo Díaz.-

Otras aportaciones:

El sistema heurístico

- .- Descripción de lo real.
- .- Explicación.
- .- Comprensión e interpretación (de la Praxis-Lógico).

A partir del material práctico, se ha llegado a una formalización teórica y viceversa. De los resultados se valoran algunos elementos para volverlos a aplicar a una práctica ya *innovada y mejorada*, según Tremblay (1974).¹⁰

⁹.- Cardona, Andújar José, Op., Cit., Pág. 8.-

¹⁰. - Ibídem, page. 14.-

Las observaciones y el registro de los datos desarrollados han fundamentados empíricamente la línea teórica sostenida en la presente Tesis Doctoral.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 1

1.- LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN ESPAÑA: ALFABETIZACIÓN, ARTE Y CULTURA.

La aparición de la Educación de Adultos en España acontece en la segunda mitad del siglo XVIII y a lo largo del siglo XIX.

Una serie de acontecimientos consolidan el surgimiento de la Educación del Adulto, las minorías ilustradas y los liberales en el siglo XVIII, consideran que la población debe estar preparada, para ejercer de ciudadanos y poder consolidar logros en el proyecto económico. Por lo tanto la alfabetización será el medio necesario para pretender y desarrollar dichos fines. González Calleja Emilia (1992) señala, que en España *La Ley Moyano institucionaliza las escuelas de noche y domingos para instruir a los adultos analfabetos*¹, y Cuenca Escribano (1987) describe que este decreto, lleva a la unificación de la Enseñanza Pública y a la creación de un sistema de Educación Nacional que continuarán vigente hasta el 4 de Agosto de 1970². En este período se unen además los esfuerzos del mundo obrero y de la Iglesia con el fin de crear centros para su formación, puntualizando el reciclaje artesanal y profesional, durante esta

¹.- González Calleja Emilia (1992): ***"Visión comprensiva sobre España e Iberoamérica"***, Volumen II, Tesis doctoral leída en la Facultad de Educación, (Departamento de Teoría e Historia de la Educación) Universidad Complutense, Madrid, Pág. 920.-

².- Cuenca Escribano Antonio (1987): ***"La enseñanza del dibujo en las escuelas de Magisterio 1839-1986"***, Tomo I, Tesis doctoral, Facultad de Bellas Artes (Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica) págs.14-16.-

etapa, en cuarteles y cárceles también se imparten clases al personal. Influyendo en la cultura la creación de las bibliotecas públicas y el fomento de los periódicos.

Mencionamos a Francisco Nipho (1770) periodista, quien publica un curso para leer y escribir. En 1865, es Puig el que se ocupa de proponer un método a las escuelas de noche en tres niveles: para los que no sabían leer ni escribir, los iniciados y para los que ya supiesen nociones básicas. La creación de métodos para la alfabetización, es de gran interés durante el siglo XVIII.

1.1. EN RELACIÓN AL MUNDO ARTÍSTICO.

En la misma época, con relación al mundo artístico encontramos en España que la metodología de la Enseñanza del Arte comienza a ser cuestionada por pintores como Mengs en 1780, pretendiéndose como fin "la formación del artista".

Hacia la segunda mitad del siglo XVIII se conoce el libro publicado por Don Joseph Nicolás de Azara en 1780 "*Lecciones prácticas de pintura*" de Antonio Rafael Mengs (1728-1779) pintor de Cámara de Carlos III, estas lecciones se reúnen en diferentes escritos que enseñan las reglas y razones del Arte, establecen además, las diferentes materias y ejercicios en la formación de un artista. El tratado describe la relación entre pintor y discípulo, al igual que las cualidades que ambos deben tener.

Para entonces la Educación Artística, se entendía como el aprendizaje del Arte como oficio. Si bien Mengs considera a la Pintura un Arte Liberal, no por ello dice que debe carecer de método, y expone las reflexiones que deberán hacerse antes de

empezar esta profesión. Mengs (1780) menciona las disposiciones necesarias del discípulo para la pintura y dice: *me parece gran injusticia el pretender los protectores que un Pintor pierda su tiempo enseñando el Arte a personas que no le dan utilidad, ni tiene algún interés en hacerlo*³. La inclinación al *trabajo, la paciencia y la vista exacta*, eran las cualidades necesaria que debía tener el discípulo. El sentido de utilidad en la Enseñanza Artística, iba íntimamente unida a la preparación del Arte como oficio. Entonces, tanto jóvenes como adultos, aprenden la Pintura o el Dibujo como una preparación laboral más, iniciándose como aprendices. Cuando hablamos de la Educación Artística del adulto, encontramos que en el siglo XVIII, Mengs aborda el tema de la enseñanza de la Pintura en relación a la edad. Mengs cree que el discípulo debe comenzar desde edad joven, aunque no descarta las posibilidades de aprendizaje en edad mayor y señala:

Preg.) *Si empezase más tarde no podría llegar a ser buen Pintor?*

Resp. *Sin duda ninguna; pero le costará mucho más trabajo, por ser preciso que haya empleado aquel tiempo anterior en alguna otra cosa que le ocupe la memoria y que le impida aprender la Pintura con la misma facilidad.*⁴

Los modelos pedagógicos de fines del siglo XVIII en la Enseñanza del Arte destinados a adultos, han estado representados por las formas de aprendizajes puestas en práctica por las corporaciones y los movimientos gremiales, y que han influenciado enraizadamente, en los siglos siguientes. Léon Antoine (1967), al relatar la Historia de

³.- Mengs Antonio Rafael (1780) "*Lecciones practicas de pintura*", Publicadas por don Joseph Nicolás de Azara, en la Imprenta Real de la Gazeta, Madrid, pág. 330.-

⁴ *Ibíd.*.-

las Enseñanzas en Francia la clasifica en dos modelos: en relación al primero, lo denomina de *iniciativo, y esotérico, refiriéndose a la transmisión de conocimientos profesionales, los cuales se basan en una relación directa entre maestro y alumno. Se la asimila a un rito cuya función es conservar celosamente los secretos del oficio. El segundo modelo, racionalista, implica por el contrario la inquietud por difundir ampliamente los conocimientos técnicos. Inspirado por las corrientes experimentalista y enciclopedista.*⁵ Se puede analizar en este párrafo, la importancia por la transmisión de las nociones técnicas de las enseñanzas, ligado a lo profesión.

EN RELACIÓN AL MUNDO PROFESIONAL.

En la Educación del Adulto, mencionamos además la preparación que se ha tenido en cuenta en la formación de maestros/as, y el Dibujo es considerada una de las asignaturas importante en la formación profesional del sujeto. Desde que se funda en 1834 la creación de la primera Escuela Normal de Maestros del Reino, se evidencian en los Primeros Planes de Estudios, las asignaturas de Geometría y Dibujo Lineal que figuran en el Plan de 1883 de M. Bartolomé Cossío, en dicho proyecto (cit. en Cuenta Escribano (1987) p.102), trata el Dibujo Lineal para los maestros y Artístico para las maestras, de forma autónoma y separado de la Geometría y de la Agrimensura. En el Plan propuesto por Cossío (1889) detalla las características del método a usar, definiendo *el Dibujo del Natural y Geométrico, prescribiendo en absoluto la copia de estampas y procurando que los modelos ya de yeso, ya naturales, sean de frecuente*

⁵.- León, Antoine (1967): "**Historia de la enseñanza en Francia** ", p.19, (cita. en Lapeña Gutierrez R. (1997): **La enseñanza de las Artes Plásticas en la educación a distancia**, Tesis doctoral, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, U.C, Madrid, pág.146.-

*aplicación a la vista y atiendan a poner al alumno en disposición de poder tomar ligeros apuntes*⁶, y propone un tipo de Dibujo diferente, aunque no llega a experimentarse en los programas sino en años posteriores. Cossío agrega: *¿Qué Educación Integral se puede pretender dar hoy en la escuela primaria con el programa que hoy existe? En primer lugar, falta toda la Educación Estética, pues de Arte no se aprende otra cosa que versos de memoria y un poco de canto en las escuelas de párvulos*⁷ (cita. en Adsuar y Moreno J. (1899) en su libro *La Enseñanza del Dibujo en Las Escuelas Primarias y Escuelas Normales de España*). También Turin Yvonne (1967) indica que en la mitad del siglo XIX *el índice bajo de escolarización y la escasa presión social por aprender a leer y escribir, fue abriendo poco a poco el paso, al interés por salir del analfabetismo y de la incultura*.⁸ La Tesis Doctoral de Cuenca Escribano (1987), analiza la Enseñanza del Dibujo en las Escuelas de Magisterio denominadas actualmente Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado y estudia los distintos criterios pedagógicos de la Enseñanza en sí misma, y del Dibujo. Podemos observar en el trabajo de investigación realizado por Cuenca Escribano las características sociales de la época en España, aspectos como los que detalla en el Plan de Estudios de Escuela Normal de maestros del Reino (1834) donde se señala algunos rasgos de la sociedad: *pesan fuertemente los componentes culturales, debido al escaso nivel cultural de los aspirantes que accedían al Centro*).⁹ La lucha por la alfabetización a finales del siglo XIX e inicios de las primeras décadas del siglo XX es uno de los principales objetivos

⁶.- Cuenca Escribano Op., Cit., pág.52.-

⁷.- Adsuar y Moreno J. (1899):"**La enseñanza del Dibujo en las Escuelas Primarias y Escuelas Normales de España**"Madrid, (Hernando y Compañía 80 pág.100, (Cit. en Cuenca Escribano, Op., Cit., Págs. 108-109).-

⁸.- Turin Yvonne (1967):"**La Educación y la Escuela en España**". Madrid, Ed. Aguilar, págs.4-5.-

que se llegan a desarrollar en la Educación de las personas adultas.

Si bien, la Educación Artística permanece subordinada a la formación del artista y del Aprendizaje del Arte como oficio y con relación al terreno profesional, vemos que tal situación a finales del siglo XX cambia hacia otras nuevas perspectivas. Actualmente la formación artística del sujeto adulto amplía sus objetivos, la Enseñanza-Aprendizaje del Arte, no sólo adquiere sentido académico con el fin laboral o de reciclaje profesional, sino que forma parte de una Educación Permanente en la persona y contribuye al aumento del nivel cultural, valorándose al Arte como actividad de tiempo libre.

A pesar de la preocupación por los aspectos formativos e integrales del sujeto, la Educación de Adultos, permanece supeditada a los procesos de producción y de consumo propios de la sociedad industrial, como lo señala Quintana (1991 p.58) en el libro "Perspectivas mundiales de Educación de Adultos" *en consecuencia se ha pretendido llamar la atención de las fuerzas sociales sobre el problema de la Educación de Adultos*, y plantea que el papel de la Enseñanza en sujetos adultos depende de una única función, la de trabajadores, en el desarrollo de la agricultura, la industria y demás actividades productivas. Consecuentemente esta misma situación procura la transmisión de conocimientos específicos, más que la estimulación del proceso formativo fundamental en los sujetos adultos. Quintana agrega: *hasta hace muy poco la Educación de Adultos estaba en España polarizada a su aspecto instructivo o "escolar", siendo gestionada sobre todo por los organismos de enseñanza pública (...). Faltaba la visión de una Andragogía como medio de promoción personal y social de los individuos*

⁹.- Cuenca Escribano, Op., Cit., pág. 16.-

*y grupos que carecen de autonomía y plenitud existencial.*¹⁰

Con ello, también se han visto afectados otros aspectos formativos como los culturales y artísticos (a no ser que éstos fueran desarrollados por el sujeto adulto con el fin de ejercerlo como oficio o encaminado hacia un fin profesional).

Quintana añade que la población española lleva un notable lastre de falta de instrucción, y supone que esta misma situación delata un escaso desarrollo de la Educación de Adultos en España, *al menos hasta los últimos lustros*, del siglo XX. En el aspecto socio-histórico, este hecho, se puntualiza que influirá también en la falta de conocimientos culturales y artísticos, particularmente, en las generaciones de edad avanzada.

Los tópicos existentes, que provienen desde siglos anteriores, a los que León Antoine hace referencia cuando relata los modelos de Enseñanza predominante durante los siglos XVIII y XIX, como la preocupación por la transmisión de los conocimientos técnicos y el modelo racionalista; son los modelos de enseñanza artística arraigados en la sociedad.

Aún a finales del siglo XX, algunos sujetos adultos aficionados a la pintura, se observa que en el sistema no formal demandan del Aprendizaje Artístico un compendio, listado o recetario de técnicas. Las metodologías solicitadas, se acentúan en el sistema racionalista, aplicándose menos el desarrollo de otros procesos mentales, como el

¹⁰.- Quintana José María (1991): "**Pedagogía Comunitaria, Perspectivas mundiales de educación de Adultos**", ED. Narcea, S.A. Madrid, pág.58.-

pensamiento simbólico, analógico o mágico, en consecuencia durante la edad adulta podría dar lugar a la escasa elaboración de imágenes mentales, productos de la emoción, la imaginación y la fantasía.

Si tomamos como fundamento la Historia del Arte y todo lo referente al método artístico: estrategias, técnicas, etc., en relación al Arte Contemporáneo, éstas son las menos utilizadas. Alberto Muñoz (1993) analiza desde el punto de vista de la Enseñanza Reglada, la situación actual de la Enseñanza de las áreas de Plástica con las de Historia del Arte, y plantea: *podemos ver que la Historia del Arte en nuestras aulas casi nunca llega a entrar en el siglo XX y menos aún en las últimas décadas. Asimismo, el área artística no suele utilizar obras de arte reciente como recurso didáctico*¹¹. Considera Muñoz que en nuestra sociedad mantiene ideas previas y preconcebidas muy arraigadas sobre lo que es el Arte o la función que debe cumplir, consecuencias que se evidencian en los sistemas no formales de la Enseñanza del Dibujo y la Pintura. El Arte actual genera en muchos casos una actitud de rechazo.

Evidentemente estas ideas o esquemas de conocimiento social determinan las teorías implícitas, que según Rodrigo, 1985(cit. en Manuela Romo 1998 p.13) *la teoría se ha formado mediante un largo período de aprendizaje en el que ha intervenido tanto la experiencia personal del sujeto como los procesos socioculturales a gran escala, y modificar tales teorías a veces, nos exige reestructurar el pensamiento y cambiar la conducta. Para Manuela Romo las teorías que en una comunidad determinada manejan los individuos acerca de algo se han ido forjando a lo largo -quizá- de siglos. Y*

¹¹.- Muñoz Alberto (1993): **"Algunas posibilidades didácticas del arte contemporáneo para la Educación Artística"**, Revista "AULA, sentido y función de la Educación visual y plástica", n^o115, Junio de 1993, Madrid, pág.28.-

*en el tema que nos ocupa, la creatividad artística, se puede hablar hasta de milenios.*¹²

Las fuentes tradicionales del Arte, son esquemas muy arraigados en los ambientes de Enseñanzas No Formales, tal vez menos acentuadas en las generaciones de jóvenes, y adultos con cierta experiencia artística, al estar familiarizados a las últimas tendencias del Arte.

La preocupación por la alfabetización en la Educación del Adulto en España se organiza, como analizaremos en los siguientes párrafos, en las últimas décadas del siglo XX.

Los temas que nos interesa, detallar son: la importancia que se le ha dado al Arte y a la cultura en la Educación del Adulto y en que momento socio histórico, se interesan por difundir los elementos básicos del lenguaje Plástico. Naturalmente, los Planes Curriculares de Alfabetización son enfoques desde la Educación Formal. Nuestro interés se dirige hacia la Educación no Reglada, ¿cómo y de qué manera se desarrolla la expresión pictórica y gráfica del sujeto adulto? Por ello vemos necesario una revisión de la Educación del Adulto, para poder entender, los acontecimientos que favorecieron a la difusión cultural y artística en España.

¹².- Romo Manuela (1998): "**Las teorías implícitas como esquemas de conocimiento social**", Arte, Individuo Y Sociedad, n^o110, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Servicio de Publicaciones. U.C. Madrid, pág.17.-

1.2 PREOCUPACIÓN POR LA ALFABETIZACIÓN.

Al iniciarse el siglo XX se busca dar soluciones a los altos índices de analfabetismo entre los adultos, por ello en *octubre de 1906 el Real Decreto reglamenta estas clases, en la historia legislativa de la Educación de Adultos recogía por vez primera, ideas de tipo metodológico. Siendo finalmente reglamentadas las clases de adultos con el Real Decreto de diecinueve de Mayo de 1911.*¹³

Es a partir de Agosto de 1922 cuando el Real Decreto, crea escuelas, también el Ejército, durante el primer tercio de siglo XX, se preocupa por la labor formativa y cultural del soldado, estas funciones se regulan como: Normas para los horarios adecuados de las clases, implantándose el texto reglamentario de D. Francisco Alonso Gamo para la aplicación del método didáctico de lectura y escritura.

En España se consigue una jornada laboral de ocho horas, hacia 1919, lo que permite que la gente asalariada (el mundo obrero) pudiera acceder a una preparación cultural y de alfabetización a través de cursos nocturnos y dominicales.

¹³.- González Calleja Emilia, Op., Cit., pág.921.-

1.3.- EXTENSIÓN CULTURAL: UNIVERSIDADES POPULARES Y EDUCACIÓN.

Con la acentuación de los conflictos sociales y políticos al final del siglo XIX, verá aparecer nuevas formas de Educación de Adultos. De los sectores más progresistas de la burguesía ilustrada surgen las Universidades Populares, muy vinculadas a la Extensión Cultural, su acción se desarrolla en los medios obreros organizados por asociaciones legales o clandestinas. Se interesan por el perfeccionamiento profesional y la formación social de sus componentes.

Entre las instituciones que lucharon en el campo de la Educación de Adultos y formación de oficios, figuran:

1.- Los Salesianos, con Escuelas de Artes y Oficios, organizan clases de Cultura General y Centros de Educación post escolar;

2.- La Compañía de Jesús que organiza el Instituto Católico de Artes e Industrias;

3.- El Instituto de las Hijas de María para formar a las asistentes que trabajaban de internas en las casas;

4.- El Sindicato Obrero Femenino de la Inmaculada, donde se imparten clases nocturnas de cultura general y profesional a obreras;

5.- Acción Católica de la Mujer con clases nocturnas a obreras;

6.- Círculos Católicos Obreros, etc.

La Enseñanza del Dibujo en una Asociación para la Enseñanza de la Mujer

Menciona Joaquín Adsuar (1899), (cita. en Cuenca Escribano (1987) la creación de una Asociación para la Enseñanza de la Mujer. *Enseña, el Dibujo en las escuelas primarias en todos los grados e igualmente en los cursos de la llamada carrera de "institutriz" así como en clases sueltas especiales, en las que se enseña Dibujo de estampas de yeso, Pintura y Modelado.*¹⁴

Cuenca Escribano agrega que en cuanto a los métodos y procedimientos seguidos en esta Enseñanza, tienen gran parecido con el que se enseña en la Escuela Normal Central de Maestras, (...) e incluso varias profesoras lo son de ambos centros.

Con la Segunda República la cultura se populariza con el fin de transformar la sociedad y atender las necesidades culturales de la población. En España se crean en 1931, las primeras Universidades populares (UU.PP), extendiéndose en varias ciudades y poblaciones, al respecto Quintana (1991) señala que *venían propugnadas por la Unión Federal de Estudiantes Hispanos, (...) con el franquismo quedó abolida esta*

¹⁴.- Cuenca Escribano, Op., Cit., pág. 102.-

*institución, que fue restaurada en 1982 cuando subió al gobierno un partido socialista.*¹⁵

La política educacional republicana impulsa la creación de las bibliotecas públicas con el Decreto del veintinueve de Mayo de 1931 y se consiguen significativos logros culturales. Es el período cuando las Universidades Populares adquieren fuerza con el fin de educar al pueblo.

¹⁵.- Quintana José María Op., Cit., pág.84.-

Durante la Guerra Civil española son dos los modelos, diferentes de extensión cultural: por un lado *1.- en la retaguardia nacional impera el sentido católico-tradicional. en segundo lugar, 2.- en la retaguardia republicana, la acción cultural se integra en el Ejército (Milicias de Cultura), y en la Sociedad Civil están los auxiliares de la lucha contra el analfabetismo, Instituto Obrero, conferencias volantes, bibliotecas, Misiones Pedagógicas, etc.*¹⁶

Los principios ideológicos y políticos en defensa de la democracia republicana se dan a conocer junto a las tareas de alfabetización. Se procura transmitir los aspectos sociales y cívicos.

Los medios didácticos que se utilizan son el material de alfabetización: la Cartilla antifascista y la Cartilla Aritmética antifascista.

Desde que finaliza la guerra y hasta marzo de 1950 cuando se crea la Junta Nacional contra el analfabetismo, la formación de las personas adultas, está impartida por los mismos profesores/as de la Enseñanza para los niños/as en clases nocturnas.

La Junta Nacional de Lucha contra el Analfabetismo, en 1951 convoca un concurso sobre causas y remedios de analfabetismo. Entre las aportaciones realizadas figura el estudio realizado en el primer cuarto del siglo, por Lorenzo Luzuriaga. Además se celebra el cursillo de Comprobación de Técnicas de Enseñanza de Lectura y Escritura.

¹⁶.- González Calleja Emilia Op., Cit., pág. 923.-

Es a partir de este momento cuando se inicia el estudio de elaboración de un material apropiado para la Enseñanza de la lecto-escritura para los adultos. Las actividades de promoción cultural son coordinadas por la Comisaría de Extensión Cultural, en donde se integran las Misiones Pedagógicas.

Por la falta de mano de obra instruida durante los sesenta, se ve la necesidad de implantar delegaciones españolas para atender a la población analfabeta. En Agosto de 1963, se convoca la Campaña Nacional de Alfabetización limitándose las edades para los educandos figurando de (15 a 50 años en las mujeres y de 15 a 60 años en los varones). Las delegaciones españolas están influenciadas por las Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos (1949 y 1960). La falta de seguimiento en la metodología y la carencia evaluativo para analizar los resultados, hace que la Campaña no tenga mucho éxito, porque el profesorado no posee la preparación para la Educación de Adultos y los métodos utilizados no son los apropiados (como los silábicos fonéticos, mnemotécnicos, etc.) No obstante, la campaña contribuye, en la toma de conciencia de la importancia de la cultura.

Participan, además otros programas paralelos que intervienen en la Campaña como: *Promoción Profesional Obrera, Extensión Agraria, formación Profesional acelerada. La Comisaría de Extensión cultural contribuye con los préstamos de cinemateca y bibliotecas de iniciación cultural y con cursos de enseñanzas sociales. Igualmente tienen algún éxito los Centros de Formación Cultural y los Ateneos Populares. Las entidades colaboradoras son un punto fuerte de apoyo a la Campaña,*

*destacando las Fuerzas Armadas por su excelente misión realizada con el gran contingente de jóvenes*¹⁷.

A partir de los años setenta, en España, García Llamas (1986) señala: *se crean las instituciones de la UNED, INBAD y CENEBA, encargadas de la enseñanza a distancia, que se comenzaron en Valencia en 1903, estando entonces en poder del sector privado.*¹⁸

A partir de la promulgación de la ley 14/1970, de 4 de Agosto, la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, hasta entonces vigente la Educación del Adulto cambia, y se crea el Programa de Educación permanente del Adulto. Se elabora también pautas que sirven en la programación, contenidos, etc. Como ejemplo, mencionamos el Servicio de Educación Permanente de los Trabajadores (SEPT) formado en Barcelona en 1978, se organizan Jornadas de Educación de Adultos a nivel de Estado, Quintana J.M (1991) señala como conclusión de las distintas Jornadas: *se han elaborado documentos o manifiestos a los que se da divulgación y beligerancia, y menciona que se crean sedes del SEPT en otras ciudades de Cataluña*¹⁹, como el que se realiza en el barrio obrero de La Mina donde se adapta el método de Freire.

¹⁷ Ibídem, pág. 925.-

¹⁸.- García Llamas, José L. (1986): **"El aprendizaje adulto en un sistema abierto y a distancia "** ED. Narcea, Madrid, pág. 38.-

¹⁹.- Quintana José María (1991) Op., Cit., pág.61...-

La nueva idea de Educación de Adultos es apoyada por los últimos gobiernos de U C D que se dan, fundamentalmente en Madrid y Barcelona, en la que intervienen los colectivos sociales que desean participar de forma más activa en la Educación de Adultos.

En 1982, con el gobierno socialista surgen las Universidades Populares ofreciendo programas de instrucción en el terreno de la Educación de Adultos, fomentando la vida cultural y social de su medio a través de la Animación Sociocultural; teniendo en cuenta la vida social de los grupos, se dedica también a colectivos específicos como son la Tercera Edad, grupos marginales drogadictos o alcohólicos, inserción social de inmigrantes, y se fomenta la Educación en las cárceles, lo que ha dado lugar a un especial surgimiento y revalorización por la Educación No Formal.

A partir de la década de los ochenta, el fomento de las Artes en España, forma parte del desarrollo de la cultura y de la alfabetización.

Hacia 1981, una Orden normaliza los Centros de Educación Permanente de Adultos y establece las Juntas Provinciales de Promoción Educativa de Adultos. Se realiza un encuentro en Madrid (1980) con un colectivo de personas, de muy diversas actividades en el campo de los adultos, de donde se extrae el nuevo concepto de Educación de Adultos, cuyas ideas están impresas en el documento que recoge el llamado "libro Verde" en 1984.

Durante el primer gobierno socialista, para paliar las desigualdades surge el Programa de Educación Compensatoria dirigidos a zonas geográficas específicas y determinados grupos sociales.

A partir de una nueva Orden (1986) se cambia el Régimen de administración especial de los Centros de Adultos, posteriormente la Resolución de 13 de Junio de 1986, siguiendo las líneas marcadas en la IV Conferencia Internacional de Educación de adultos, declara *el carácter integral de la Educación de Adultos y la asociación de cuatro áreas: formación general, formación para el desarrollo personal, formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicos y formación orientada al trabajo, línea marcada en el "libro Blanco de la Educación de Adultos. En idéntica línea, "El libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo" (1989) dedica el Título XII, a la Educación de las Personas adultas.* (Citado en González Calleja E.1992 p.927)

Por Orden del 8 de Mayo de 1989 es actualizado el marco normativo de los Centros de Educación Permanente de Adultos. A partir de ella, cada Centro tendrá asignado un *Ámbito Territorial* para coordinar la Educación de Adultos.

Los Centros de Educación Permanente de Adultos dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia, constituyen en cada provincia la Red Provincial de Centros Públicos de Educación de Adultos.

La elaboración del Plan Provincial de Educación de Adultos está encargada por las Direcciones Provinciales. Cada Provincia cuenta con una Junta Provincial de Educación de Adultos. La normativa es recogida por la ley orgánica 3/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General de Sistema Educativo, que dedica el Título II a Educación de las Personas Adultas.

La última década es fructífera, en cuanto a la aparición de experiencias sistematizadas realizadas en la Enseñanza de lecto-escritura con adultos. Varias Comunidades Autónomas realizan diversos Proyectos, Planes, Programas y Leyes (Andalucía y Cataluña), sobre Educación de Adultos, hecho que favorece a la difusión de nuevos conocimientos. La mayoría de las prácticas, siguen los métodos globales analíticos, experimentados a nivel mundial con buenos resultados. Siendo correcta su elaboración, y adaptación a la realidad.

Siguiendo la línea de Freire se emplean en los sujetos adultos las Palabras Generadoras, es decir la palabra extraída de su entorno, la que tiene significado para ellos, al contrario que sucede con la sílaba o el fonema que exige más abstracción. Si analizamos, los métodos artísticos apropiados para el sujeto adulto (mayores de 50 años), que se inicia por primera vez en el aprendizaje de la Pintura y el Dibujo, tiene mayor dificultad de entender conceptos abstractos en el Arte y es muy semejante, con lo que sucede en el aprendizaje de la alfabetización. También, los recursos didácticos del aprendizaje deben partir, de situaciones concretas y familiares de la persona. Por ello, las actividades que requieren una mayor elaboración mental abstracta, los aficionados adultos sin previa preparación no llegan a entenderlos, cuanto menos,

producirlos. Mientras, que en los sujetos entre los (20 y 50 años) la capacidad de adaptación a ciertos métodos artísticos es mayormente flexible a la de los sujetos de edad avanzada.

González Calleja E. (1992 p.928) concluye que en Iberoamérica, los métodos, contenidos, estrategias educativas, al igual que en España, *no siempre se encuentran vinculados con la realidad nacional ni ofrecen respuestas a los intereses y necesidades del adulto y que la mayor ayuda en la Educación de Adultos es la de la zona rural y marginal urbana.*

1.3.1.- APORTACIÓN DE PAULO FREIRE SOBRE LA FORMACIÓN DEL SUJETO ADULTO: VINCULACIÓN CON LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Paulo Freire, realiza en la década de los 60 una teoría de la Educación, cuyo método de alfabetización tiene derivaciones importantes a otros Ámbitos Educativos y Socioculturales porque considera que es preciso acercarse al proceso de la conciencia crítica para interpretar la realidad, así poder transformarla. A partir de ella defiende las bases de la Educación Liberadora, *considerando la concienciación como un esfuerzo dialéctico de comprensión orientado a construir la nueva sociedad*²⁰.

²⁰.- Blanco Rogelio (1992): **La Pedagogía de Paulo Freire (ideología de la Educación Liberadora)**; Barcelona, textos Universitarios ED. Endymion, 2ª edición pág. 8.-

Jaume Trilla Bernet (1993 pp.139-151), en el libro *Otras educaciones...*, describe los conceptos de Paulo Freire acerca de la formación del adulto, e indica que su método lo realiza para ser elaborado en la práctica, no como un método mecánico para la Alfabetización de Adultos, sino para ser aplicado, como proceso de trabajo que permita a las personas desarrollarlos como instrumentos de expresión.

El sistema pedagógico social según Freire implica crear los recursos apropiados para que las personas puedan expresar "decir su palabra", y señala: *es necesario mantener la esperanza incluso cuando la áspera realidad sugiere todo lo contrario. En esta situación, la lucha por la esperanza significa la denuncia, sin medias palabras, de los desmanes, de los fraudes y las omisiones*²¹. En el proceso de alfabetización y de acción cultural, reivindica *aprender a releer la realidad: un aprendizaje de re-lectura que implica el aprendizaje de un nuevo lenguaje. No puedo releer el mundo si no mejoro los viejos instrumentos, sino los reinvento (...)*²²; su teoría se genera desde lo más profundo de su cultura, en favor de la transformación, con la que se restaura *la humanidad de los explotados y de los débiles (...)*²³ Freire dice: *estaba convencido de la necesidad de cambiar el mundo, de reformar lo que me parecía equivocado...*²⁴.

²¹.- Freire Paulo (1997): "**A la sombra de este árbol**", Barcelona ED. El Roure Editorial, S.A. pág.119.-

²².- Ibídem, págs.80-81.-

²³- Freire Paulo (1996): "**Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y mi trabajo**", Madrid, ED. Siglo XXI, 1^ª ED. pág. 17.-

²⁴.- Ibídem.-

La Educación como función social liberadora y no exclusivamente transmisora de conocimiento, propuesta por Freire y otros pedagogos, entre ellos María Nilde Mascellani no es aceptada por la dictadura militar brasileña, aunque el método Freire se extiende, y en 1964 queda interrumpido por el golpe de Estado. Freire es encarcelado y la campaña de alfabetización se interrumpe; del 1964 al 1969 fija su residencia en Chile, donde es profesor de la Universidad de Santiago y colabora en los programas estatales de Educación de Adultos. Su influencia se manifiesta en la reforma del sistema educativo durante el gobierno del Presidente Allende sin embargo, otros opositores a su método, lo consideran radical y comunista.

También Freire trabaja en la Universidad de Harvard, durante diez meses, luego fija su residencia en Ginebra, colaborando en el Departamento de Educación del Consejo Mundial de las Iglesias y, asesora en diversos programas de Educación de Adultos realizados en países africanos.

El concepto de Educación de Freire se fundamenta en la convicción de que todos los individuos, cualquiera que sea su nivel de ignorancia, son capaces de lograr una visión crítica sobre el mundo que les rodea. *A medida que los oprimidos perciben su realidad personal y social, con ojos críticos, y advierten sus contradicciones e identifican sus causas y sus consecuencias, se habitúan a transformar esta realidad en una acción concreta.*²⁵ Considera que las posibilidades de cambios se generan porque *somos seres de transformación y no de adaptación (...) y porque somos seres condicionados pero no determinados*²⁶.

Lo importante es que su método puede ser aplicado indistintamente del lugar donde se concrete, porque lo fundamental de su proceso de realización es que respeta y de alguna manera se basa en los elementos autóctonos de la cultura, cuyo dinamismo defiende. *Freire ejemplifica cómo una teoría de la intervención social y educativa se puede construir mediante el diálogo permanente con la realidad y con las prácticas que están en el origen y que serán las destinatarias de tales intervenciones.*²⁷

La Alfabetización de Adultos no puede ser pensadamente aislada de la cultura, lo que lleva implícito aspectos también Artísticos. Alfabetización, Cultura y Arte no podemos plantearlas de manera aisladas. Pensar en una propuesta de metodología de Educación Artística, es también tener en cuenta los elementos formativos de la persona en su Cultura.

²⁵.- Emilia A. González Calleja, Op.,Cit., pág. 735.-

²⁶.- Freire Paulo (1997), Op., Cit., pág.26.-

²⁷.- Bernet Trilla Jaume, 1993: *Otras educaciones (Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa)* 1ra Edición, Anthropos, Barcelona, pág. 157.

El método de Freire acerca de la Alfabetización del Adulto, es un método flexible, va unido tanto a la teoría como a la práctica, no requiere para su aplicación de la repetición o la mecanización para adaptarlo, sino de la recreación.

Freire y Macedo (1989) señalan que la alfabetización es un forma de *producción cultural y no de reproducción cultural*²⁸, la propuesta de cambio, en cuyo proceso, los sujetos producen, transforman, reproducen y generan ideas, las cuales se convierten en práctica emancipadora.

Lo que el método realmente persigue, es el "*aprendizaje de la praxis*"²⁹. La alfabetización persigue la práctica liberadora y va más allá del simple dominio del lenguaje dominante. A la Pedagogía de Freire se la llama liberadora o crítica, también se la conoce con la denominación de praxis revolucionaria: por su elaboración en la acción y reflexión innovadora, porque persigue la transformación radical de la sociedad, que es la causa de la situación de la opresión.

El objetivo del método es conseguir simultáneamente a la alfabetización, la concienciación del educando, y esto significa penetrar más profunda y críticamente en la realidad para poder actuar sobre ella. Para Freire, concienciar por medio de la alfabetización significa reflexionar y actuar, por ello distingue tres grandes grupos o estados de la conciencia: *la conciencia intransitiva, es propia de las sociedades*

²⁸.- Emilia A. González Calleja, Op. Cit. pág.690.-

²⁹.- Blanco Rogelio (1992), Op., Cit., pág.122.-

*cerradas, más se acerca a una captación mágica y supersticiosa de la realidad*³⁰. La conciencia ingenua se refiere a la manera *simplista en la interpretación de la realidad*³¹ mientras que la conciencia crítica es una fuerza capaz de entendimiento para llegar a transformar la realidad. La Pedagogía propugnada considera que una intervención de formación logra un proceso de autoformación, por lo que el educador/a debe desaparecer. La metodología de Freire propone un sistema de Enseñanza en la cual el sujeto elabore su propio método autodirigido y de autoformación.

2.- EDUCACIÓN DE ADULTOS Y SOCIALIZACIÓN POR MEDIO DEL ARTE Y PEDAGOGÍA SOCIAL.

Educación del Adulto y Pedagogía Social.

Hasta aquí hemos identificado, los principales factores que entran en juego, en la Educación de Adultos considerándose además los aspectos de socialización. La Educación de Adultos forma parte de la Pedagogía Social, en efecto, *atiende a necesidades de la infancia, de la juventud, de la edad adulta y de la tercera edad. Es una ciencia pedagógica de la socialización, porque éste es el proceso por el que se consigue integrarse en la comunidad adaptarse a ella y convivir con los demás.*³²

³⁰.- Sánchez S. (1993): "**Paulo Freire, una pedagogía para el adulto**", ED. Zero, pág.18.-

³¹.- Blanco Rogelio, Op., Cit., pág. 49.-

³² Paciano Feroso, 1994: "**Pedagogía social fundamentación científica**", Barcelona, ED. Herder, pág. 22.-

Los factores estéticos y artísticos servirían como nexos de comunicación en la socialización de la que hablamos. El Arte es un recurso y un medio de expresión, la manifestación de emociones, la exteriorización de las ideas de la persona. Las aportaciones del Arte en la formación de la persona adulta, se imponen en la sociedad de finales del siglo XX, no solo como un recurso de esparcimiento sino como un medio de plenitud de vida, para muchas personas adultas sus inicios están motivados por un deseo de instrucción en las actividades, pero descubren un algo más que lo meramente técnico capaces de gozar el Arte y la vida.

La Pedagogía Social significa un contexto específico de las corrientes pedagógicas, surgidas primeramente como respuesta a las necesidades sociales y educativas, ante todo en las sociedades industrializadas. (...) *el apoyo, cuidado y consejo educacional a los padres; todo ello manifiesta la intención preventiva y compensatoria en la formación juvenil y adulta realizada fuera de la escuela. La pedagogía convencional no supo resolver estas necesidades*³³

³³ *Ibídem, Pág. 20.*

2.1.- PRECEDENTES ESTÉTICOS Y PEDAGÓGICOS ACERCA DE LA SOCIALIZACIÓN POR MEDIO DEL ARTE.

El centro de interés en el siglo XX por la infancia y la juventud en los aspectos de las actividades creadoras y los temas estéticos, durante estos períodos de la vida del sujeto, no cerraron los caminos de la investigación a la etapa adulta. Algunos estudiosos le dedicaron su atención desde finales del siglo XIX, cuyos pronósticos que actualmente forman nuestra realidad.

La proyección hacia el siglo XXI, fijará su importancia en la edad adulta, por el progresivo aumento de la población mayor que crecerá al mismo tiempo que envejecerá. La prolongación de la vida de las personas, como el interés por la tercera edad, hará que nos planteemos la trascendencia que comienzan a tener en Educación Artística: los sujetos de edad adulta.

En los comienzos del siglo, la quinta parte de la población total española tendrá más de 60 años. La pirámide de población mayor crecerá y envejecerá rápidamente. Las previsiones indican si se mantienen las tendencias actuales, que en el año 2010 la población mayor de 60 representará un 20 por ciento del total en nuestro país que, *de acuerdo con los cálculos del INE se acercará, en esa fecha, a los 41.200.000 habitantes. La mayor esperanza de vida conlleva un aumento del envejecimiento de la población anciana. (...) El fenómeno del envejecimiento es un reto para la sociedad del futuro. EL incremento de personas adultas que disponen de mayor tiempo libre, pensionistas, potenciará un nuevo mercado adaptado a esas nuevas demandas y*

necesidades.³⁴

Para conocer la formación de la persona adulta, necesitamos hallar las raíces históricas del problema y examinar su aportación a la situación actual. El interés acerca de esta etapa de la vida de las personas ha sido manifiesto en aportaciones estéticas del pasado.

El Arte y el goce estético hasta el siglo XVIII estaban unidos al sentimiento religioso, y accesible solamente a los representantes de las clases nobles, las obras de Arte pertenecían a colecciones o se encontraban en las iglesias, los verdaderos museos que se forman en los siglos XVIII y XIX se abren a nuevas clases sociales.

Abramowski a finales del siglo XIX, opina que *las reformas económicas y sociales han facilitado a las masas el acceso al ocio, "no hacer nada" y por consiguiente también al arte. Se trata entonces de hacer que el arte penetre en la vida humana, de tornar al hombre capaz de gozar del Arte.*³⁵

³⁴ Almudena Martín, 1995: "**Ocho millones de españoles serán mayores de 60 años en el siglo XXI**", "Vitalia", n^o11, Madrid, noviembre/diciembre, pág.1.-

³⁵ Wojnar Irene (1966): "**Estética y Pedagogía**", México, ED. Fondo de Cultura Económica, pág. 92.-

El concepto de belleza como lo esencial del Arte, aparece junto a otras concepciones que se preocupan de las funciones sociales de todos los valores estéticos. En Inglaterra, Ruskin y Morris devuelven el sentido de belleza a los elementos utilitarios, con el fin del sentido de utilidad, la industrialización se aleja de lo estético, Morris da un nuevo impulso a la producción de calidad se inspira en la botánica y en la ornamentación medieval. *En 1890, en Inglaterra, y como reacción contra la escasa calidad de la producción en masa de la época.*³⁶

Su acción social y pedagógica parte del principio de la identificación de la belleza y la virtud. Para Ruskin la belleza tiene un gran papel en la formación del hombre: *como el sentimiento estético es también el sentimiento moral, el conocimiento de la belleza se convierte en introducción al conocimiento del bien y, por consiguiente, conduce al mejoramiento del hombre y de la sociedad.*³⁷

Desde un planteamiento más utópico, Augusto Comte citado en Wojnar (1966 p.93), nos dice *que el efecto del Arte, en el hombre será capaz de pensar mejor y de organizar su vida social.*

³⁶ John Laing, 1987: "**Haga Ud. mismo su Diseño Gráfico**", Barcelona, Ed. Hermann Blume, page. 10.-

La opinión de Tolstoi acerca del Arte es que mejora las relaciones entre los hombres y Plejanov, considera el Arte como un fenómeno social que favorece el acercamiento de las personas entre sí.

³⁷ Wojnar Irene, Op.,Cit., pág. 48.-

En las primeras décadas del siglo XX, Paul Souriau es también partidario *de la educación estética al servicio de fines sociales*³⁸ , definiéndolo como socialismo estético.

En España las nuevas directrices pedagógicas y estéticas para formar a un maestro y en consecuencia, la Enseñanza del Dibujo en las escuelas primarias, son desarrollados por métodos de trabajos propuestos y publicados por *Víctor Masriera (1912, 1915, 1917), Elisa López Velazco (1933), Ezequiel Solana (1930) Trillo Torija Manuel, (1935), Francisco Pérez Lozano (1952, Josefina Rodríguez (1958).*³⁹

El movimiento de la Educación por El Arte, en los Estados Unidos, con su principal representante, Viktor Lowenfeld, a mediados del siglo, se ocupa de la Educación Artística sobre todo en el dominio del Arte Pictórico, como desarrollo mental creador, basados los estudios y sus experiencias en la siguiente concepción pedagógica que admite la realidad objetiva como factor importante en la formación de las actitudes humanas y se ocupa de la adaptación del sujeto a la vida en su medio. Lowenfeld (1957) señala: *hay que hacer a los niños y los adultos más sensibles a sí mismos y a su medio, según Lowenfeld el proceso de socialización del hombre por medio de la Educación por el Arte, la adaptación a la realidad, la formación creadora,*

³⁸ ibídem, pag.115

³⁹.- Cuenca Escribano, Op., Cit., págs.180-413.-

*dominio de la expresión artística, se extiende a otro dominio de la actividad humana.*⁴⁰

⁴⁰.- Wojnar Irene Op.,Cit., pp. 142-143.-

Las preocupaciones acerca de la Enseñanza del Dibujo como en un primer momento se concibe, en el Primer Congreso Internacional realizado en París agosto de 1900, como en los posteriores reunidos, en los que se analizan las metodologías y objetivos de la importancia de la Enseñanza. Hacia 1925 otros cuestionamientos inciden a cambiar de opinión y se replantea que existen otros medios aparte del Dibujo, la Pintura, la Plástica y otras aplicaciones, dando importancia en la evolución de la vida de las personas, a otras Actividades Estéticas. Desde 1900 a 1937, la concepción acerca de la Educación Estética cambia, desde la importancia de lo que se concibe como Enseñanza del Dibujo se habla de Educación Estética, la reflexión acerca del Arte persigue fines sociales: ya no se habla de Enseñanza Artística como único fin de fomentar dotes artísticos, el dominio de la Educación Estética también se extiende para aquellos que no la tienen. La FEA "la Federación Internacional para la Educación Artística fundada en 1904" cesa las actividades de los congresos durante la Segunda Guerra Mundial y se reanuda en un segundo período. En Basilea 1958, el tema del congreso celebrado contempla "La Educación Artística, parte integrante de la formación general del hombre". Estas inquietudes por la importancia pedagógica de la contemplación estética, da lugar a otra organización internacional INSEA -*International Society For Education through Art*- las reuniones preparatorias en Bristol, Inglaterra en 1951 y en Holanda, posteriormente constituida jurídicamente en la ciudad de París en 1954, por un grupo de educadores y artistas de diferentes países, en el que participan el crítico de Arte Herbert Read (1943), los encuentros de profesores de Arte, Psicología, Educación, etc. La Educación por el Arte, pensamiento de Herbert Read subraya que *no para el Arte en sí, sino para la vida misma preconizamos la Educación*

*por el Arte.*⁴¹

El programa de la INSEA, distingue en la Educación Artística, un medio natural de cultura para el sujeto en *todas las etapas de su desarrollo, pues le enseña los valores y las disciplinas esenciales para su pleno desarrollo intelectual, afectivo y social, en el seno de la comunidad.*⁴²

INSEA está dirigida por un Consejo Mundial, asesorado por Comisiones Regionales para cada Continente. Promueve trienalmente un Congreso Mundial, en años intercalados existen encuentros regionales para tratar temas relevantes sobre la vida educacional.

La importancia del Arte y la creatividad, como propuesta de cambio, en los aspectos sociales, es también tema de consideración en el XXV Congreso Mundial que INSEA realiza en Río de Janeiro, desde el 22 al 27 de Julio de 1984, el contenido desarrollado es la Educación Creadora y el Desafío de Transformación Socio-Cultural.

⁴¹.- Herbard Read (1986): "**Educación por el Arte**", Barcelona, ED. Paidós, pág.17.-

⁴².- Wojnar Irene Op., Cit., pp.130-131.

3.- EL CRECIENTE PAPEL DE LA CULTURA EN LA SOCIEDAD ACTUAL: SU REPERCUSIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ARTE (SISTEMA EDUCATIVO NO FORMAL).

Los cambios que provienen de una política cultural como sistema global han influido desde los años sesenta. Antes de la guerra, la Alemania nazi como la Italia fascista, o la España franquista tenían desarrollados programas culturales, pero el acercamiento y la masificación en los eventos artísticos, como la creación de instituciones preocupadas por las actividades creativas, tuvo su apoyo del Estado, con la creación de Ministerios de Cultura o Consejerías a nivel Administrativos. La intervención pública es bastante marcada a lo largo de los años sesenta y setenta. Mientras que en los Estados Unidos según Carla Bodo (1992), está completamente en manos del mercado *como Box office, como taquilla, y en manos también de los mecenas privados que habían creado grandes colecciones y museos de forma totalmente diferente a como estaba sucediendo en Europa. Los grandes museos americanos eran museos privados.*⁴³

Sirve de base a la creación del National Endowment, la entidad pública más importante en Estados Unidos, entre 1965 y 1967, se fundan organismos en todos los cincuenta y dos estados. El sistema de Endowment atrae a los fondos privados y a la financiación de las Administraciones Locales, a la expansión de la intervención pública en los Estados Unidos, en Europa, alrededor de los años ochenta, Carla Bodo agrega

⁴³ Bodo, Carla, 1992: "**Arte y economía**", del libro, "**Los nuevos mecenas de la Cultura**", Jornadas celebradas en la Fundación Cultural Banesto con la colaboración de la Embajada de Italia en España, el Instituto Italiano de Cultura y la Associazione Bancaria Italiana (9 y 10 de Junio de 1992), Madrid, ED. Fundación Cultural Banesto, pág.87.

:la disminución de los fondos públicos disponible; se hacía necesario recurrir a la financiación privada. Así nacen unas leyes sobre las deducciones fiscales, aprobadas al mismo tiempo en todos los países europeos. Producto de ellas es el boom del patrocinio y de la sponsorización"⁴⁴, la intervención cada vez mayor del sector privado, la Banca, las Fundaciones, Empresas, Asociaciones, más el sector público, comienzan a apoyar, la producción cinematográficas, audiovisual y musical, el teatro, la creaciones de talleres en cualquier género de Arte, becas de investigaciones artísticas, espectáculos etc.

El acceso a la cultura, en las últimas décadas, ha permitido, el acercamiento de todas aquellas personas sin diferencias de clases. El interés que se viene desarrollando, como lo explica el artista español Darío Villalba (1998) señala *debo alabar la atención que se ha prestado a la cultura durante nuestro proceso democrático tras el oscurantismo del régimen, afortunadamente ya enterrado. Muchos son lo que se han esforzado en que esto sea una realidad y no un mero barniz o espectáculo....*"⁴⁵ Existen otros juicios, como la crítica planteada por Antonio Tápies (1989) quién subraya: *en nuestro país, a las dificultades digamos normales, hay que sumar las especiales de los atrasos y barreras culturales conocidos*⁴⁶. Naturalmente estas características son consecuencias de los años de dictadura en España, que confrontándola a la primera opinión de Darío Villalba es menos alentadora, aunque no

⁴⁴ Ibídem, pág.89.-

⁴⁵.- Villalba Darío (Artista), "**Vehículo de contagio**", Minerva (Revista del Círculo de Bellas Artes - Número 22 - Tercera época - Julio 1998.- Madrid), pág. 9.-

⁴⁶.- Antonio Tápies (1989): "**La realidad como arte**"(Por un arte moderno y progresista) traducción de Javier Rubio Navarro, Valencia, ED. Artes Gráficas Soler, S.A. pág. 55.-

por ello menos real. Los escasos años de democracia dejan ver aún el lastre, que se va superando lentamente en la sociedad española.

Otro aspecto a tener en cuenta, es la descentralización de la Cultura, la enorme difusión de las capitales culturales y las pequeñas ciudades artísticas. Este fenómeno también ocurre en España *entre los años 1975 y 1985, la década siguiente a la creación y asentamiento de la izquierda en los ayuntamientos, ha habido un boom de los concejales de Cultura. En aquellos años hubo un crecimiento excepcional en la vida cultural de las ciudades.*⁴⁷

En España, una mejor situación económica durante la segunda mitad de los años setenta y los ochenta, da a conocer a la sociedad por medio de las Fundaciones, del Sector público, privado, su patrimonio, y el apoyo a actividades culturales fomenta el crecimiento del interés de las personas adultas hacia el Arte. La expansión y desarrollo de festivales, exposiciones, conciertos, etc. actúan como elementos motivadores.

El esplendor económico se ve reflejado, en la creación de talleres, cuyas matrículas a muy bajo precio, permite la afluencia masiva de personas de todas las edades. Los talleres para la Tercera Edad son gratuitos. Actualmente con el apoyo de Centro de Servicios Sociales y de Cultura de las Juntas Municipales, figuran también los talleres organizados por la Comunidad de Madrid y los talleres creados en las Aulas de Culturas de Cáritas en las parroquias de los barrios, mencionamos además la

⁴⁷ .- Bodo Carla, (1992), Op. Cit. pág.91

importancia por el *Arte en las prisiones*⁴⁸, donde los Centros penitenciarios, se consideran como un lugar más de actuación de los agentes sociales. Y los talleres que dependen de las Asociaciones, Centros Cívicos, Centros de Día PP.M.M.

Mientras que en los años noventa la situación económica está cambiando, la disminución del estado del bienestar, los años de crisis, supone una merma del apoyo público a las necesidades sociales, Araceli Pereda (1992) (Directora General de la Fundación Cultural Banesto) en las Jornadas sobre los nuevos Mecenas de la Cultura en Madrid, plantea :-*la demanda de la sociedad ha aumentado en cuanto al número de personas que la solicitan y al tipo de actividades que se requieren; se cuenta con el mismo dinero pero con una demanda mayor.*⁴⁹

Araceli Pereda reflexiona sobre algunos aspectos que se plantea en los años noventa a las fundaciones y, en general, a las instituciones sin fines de lucro. Anuncia que los años próximos van a requerir, un nuevo modo de abordar los temas que tienen

⁴⁸.- **Arte en Prisión:** Sala de exposición del Ateneo de Madrid, 16 al 31 de enero de 1996, organizada por la Secretaría de Estado de Asuntos Penitenciarios, Ministerio de Justicia e Interior y Ateneo de Madrid.-

⁴⁹.- Pereda Araceli, (1992) "*Mesa Redonda con las Fundaciones de la Banca Española*", AAVV, (**Los Nuevos Mecenas de la Cultura**) Edita, Fundación Cultural Banesto, Jornadas celebradas en la Fundación Cultural Banesto con la colaboración de la Embajada de Italia en España, El Instituto Italiano de Cultura y la Associazione Bancaria Italiana, 9 y 10/7/92, pág. 40.-

que ver con la sociedad y con el Patrimonio Cultural. Cree también que las instituciones sin fines lucrativos o las entidades benéficas son producto de su tiempo. En concreto, revisa la historia de España y se encuentra con que las fundaciones de los años cuarenta-cincuenta y mitad de los sesenta (que son épocas de salida de la guerra civil y de la guerra mundial), atienden, fundamentalmente, a necesidades vitales como la sanidad, la vivienda, la comida, etc., la Beneficencia en general. Se trata de entidades dedicadas a fines benéfico-sociales porque la sociedad adolecía en ese momento de servicios básicos. En la segunda mitad de los años sesenta y ya en los setenta encuentra con que la mayor parte de ellas (algunas históricas como la Fundación Juan March) abordan otra gran necesidad: la Educación. Es la gran época de las fundaciones que dedican sus esfuerzos a conceder becas, apoyar la investigación y en general a las instituciones de carácter educativo.

La segunda mitad de los años setenta y los ochenta conocen una mejor situación económica y también son producto de su tiempo, de su economía y de sus condiciones sociales. Las fundaciones de esta época fomentan el coleccionismo, tienen un Patrimonio que administran y lo dan a conocer a la sociedad pero fundamentalmente hacen coleccionismo y simultáneamente (como vemos en el caso de la Fundación Centro-Hispano) labores de patrocinio o de apoyo a actividades culturales. Se apoyan los grandes actos, festivales, exposiciones conciertos, etc. Sin embargo, Araceli Pereda cree que la situación económica de los años noventa está cambiando; ya no es tan favorable para ningún país de Europa ni ningún país occidental de lo que se conoce como primer y segundo mundo. Los años noventa no han sido tan favorables como lo han sido los ochenta y, probablemente, las entidades sin ánimo de lucro tampoco van a

tener los mismos objetivos que en años anteriores. Se esperan años de crisis o por lo menos de una disminución del estado del bienestar. Sin embargo, la demanda de la sociedad ha aumentado en cuanto al número de personas que la solicitan y al tipo de actividades que se requieren; sostiene que tal situación se creará una gran frustración en la población.

Desde el punto de vista de la formación de los educadores la nueva demanda social, por la cultura y el Arte surge en España, cuando el profesorado por falta de formación en la Animación Sociocultural, adapta las metodologías y se orientan con premisas basadas en la propia experiencia. Siendo reciente los cursos preparatorios en la introducción de la Educación de Adultos, y Animación Sociocultural.

3.1.- EDUCACIÓN NO FORMAL.

La Educación Reglada, como la Educación No Formal constituye una Educación intencional practicada por establecimientos pedagógicos e instituciones. Ambos tienen en cuenta la concepción social del aprendizaje, como los aspectos didácticos y en cada uno los correspondientes objetivos que persiguen. Mientras que en la Educación Reglada, otorga al alumno un diploma y un certificado de cumplimiento de los cursos, la Educación No Formal, aunque responde a necesidades educacionales de la población, normalmente puede o no otorgar diplomas. Paul Kirmayer (1992) quién dirige la Sección de Universidades y Cátedras Populares del Departamento de Educación de Adultos del Ministerio de Educación y Cultura en Israel describe a la Enseñanza No Formal de la siguiente manera y las personas que asisten *había grandes grupos de adultos,*

*diferentes profesional y socialmente, que estaban interesados en el estudio sistemático de una amplia variedad de temas sin objetivo pragmático de obtener ningún diploma o certificado oficial.*⁵⁰

Esta característica, la mantienen Centros Culturales, Universidades Populares, Asociaciones, Aulas de culturas en Parroquias, etc. No obstante pueden existir cursos, organizados en convenios con otras instituciones cuyos fines son la preparación profesional hacia una determinada salida laboral, en cuyo caso, se entregan certificaciones. Pero en la mayoría de las extensiones de los estudios y prácticas de los diferentes cursos que se imparten, la afluencia de personas adulta unos asisten con interés por aprender, ampliar sus conocimientos; otros, concurren como una necesidad de emplear su tiempo con una actividad de esparcimiento.

Al respecto, Carla Bodo, (1992 p.93) indica que para muchos *la Cultura se está convirtiendo en una especie de religión laica: los Centros Culturales y los Museos son las nuevas catedrales y los actos culturales crean nuevos peregrinajes.*

⁵⁰ Colección Documentos Universidad Popular 1992: "**La educación de adultos en Israel: Tendencias e innovaciones**" Madrid, ED. por el Ayuntamiento de SS. de los Reyes Patronato M. de Servicios Universidad Popular, pág. 39.

Otros aspectos importantes entre los que se destacan en la formación No Formal, es el desarrollo de sociabilidad. Compartir con los grupos de pares, el marco social va unido a los estudios, y éstos no están condicionados por exámenes, al no existir tales presiones, los encuentros entre las personas son relajados. Conversaciones con estudiantes indican, que muchos ven las Universidades Populares o los Centros Culturales, como un medio de relajamiento a las tensiones profesionales, sociales e inclusive familiares cotidianas. Al respecto, Paul Kirmayer (1992) subraya que aunque naturalmente no están destinadas únicamente a este fin, *estas instituciones al ofrecer un respuesta inmediata a las necesidades intelectuales y al placer de estudiar sin la presión de exámenes u otros requisitos académicos, pueden desempeñar una función clave en este aspecto.*⁵¹

Desde el plano de la Pedagogía Social *la Educación No Formal de adultos, es equiparable a Educación para el tiempo libre o a la Educación Animación Sociocultural.*⁵²

La formación del hombre es constante y continua, por lo que al hablar de la Educación del Adulto la analizamos también desde el punto de vista de la Educación Permanente, vemos así que el ser humano se forma a lo largo de toda la trayectoria de vida, desde la formación que recibe sistemáticamente a aquella formación no selectiva propia del medio, que ejerce en el hombre una influencia que no deja de ser modeladora de su personalidad. En lo que corresponde al terreno artístico, la Cultura y

⁵¹ Ídem, Pág. 40.

⁵² Paciano Feroso, Op., Cit., pág.46.

el Arte, puesto al alcance de todos, deja de pertenecer a una élite, las posibilidades de acceder a la Cultura, son infinitas. Cuando nos referimos a la formación de la persona, la Educación Permanente lo engloba todo, no se refiere concretamente a un tipo de Educación o a una faceta de ella.

3.2.- EDUCACIÓN INFORMAL.

Existen instituciones, que facilitan a los miembros de esta sociedad contactos con todos los géneros del Arte, que contribuyen al proceso de Educación Artística que se realiza sin educadores y sin fines educativos intencionales ya que se basa en los intereses particulares de los espectadores y en los medios de la organización del encuentro con el Arte.

Charlas y conferencias sobre temas artísticos, visitas guiadas a exposiciones de Artes, los espectáculos callejeros, de teatro, danza, música. La radio, la televisión, los programas informáticos, CD Rom sobre temas artísticos cumplen su objetivo en la formación de las personas.

Cuál, es la Educación que conviene a los adultos? Todas las variables pueden ser válidas, aunque, cuando planteamos el desarrollo de la reflexión sobre Educación Artística del adulto. Cómo diseñar programas de Arte para ser aplicado en el ámbito no Formal de la Enseñanza nos quedamos sin respuesta, porque son escasos los elementos y precario el estado de la investigación en que se encuentra.

Hemos detallado desde el inicio de este capítulo, que la formación del adulto, no es exclusiva de una escolarización, en los aspectos no Formales de la Enseñanza, La Pedagogía Social, como la Pedagogía del Ocio puede también aportarnos elementos, aunque con otros fines.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA CAPÍTULO 1.

AAVV, 1992: "**Los nuevos mecenas de la cultura**", Jornadas celebradas en la Fundación Cultural Banesto con la colaboración de la Embajada de Italia en España, el Instituto Italiano de Cultura y la Associazione, Bancaria Italiana, 9 y 10 de Junio), Ed. Fundación Cultural Banesto, pp. 38-87.-

AAVV 1992 (colección Documentos Universidad Popular): "**La educación de adultos en Israel: tendencias e innovaciones**", Madrid, ED. por el Ayuntamiento de SS. De los Reyes Patronato M. de Servicios Universidad Popular pág. 39.-

ADSUAR Y MORENO J. (1899): "**La enseñanza del Dibujo en las Escuelas Primarias y Escuelas Normales de España**", Madrid (Hernando y Compañía 80 pp.100-102)

CARDONA ANDÚJAR José (1994): "**Metodología innovadora de Evaluación de Centros Educativos**", Madrid, ED. Sanz y Torres S.L. Págs. 10-11.-

CUENCA ESCRIBANO Antonio (1987): "**La Enseñanza del Dibujo en las escuelas de Magisterio (1839-1986)**", Tesis Doctoral, Facultad de Bellas Artes, Madrid, (Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica).-pág.15-413.-

CATÁLOGO "**ARTE EN PRISIÓN**" (1996): Sala de exposición del Ateneo de Madrid, 16 al 31 de enero, organizada por la Secretaría de Estado de Asuntos Penitenciarios, Ministerio de Justicia e Interior y Ateneo de Madrid.-

BERNET TRILLA, Jaume (1993): "**Otras educaciones (Animación Sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa)**", Barcelona, 1ra edición, Anthropos, pp.139-157.-

BLANCO Rogelio (1992): "**La Pedagogía de Paulo Freire (ideología de la Educación Liberadora)**"; textos Universitarios, Ed. Endymion Págs. 8-122.-

EISNER Elliot W. 1995: "**Educar la visión artística**", primera edición en castellano, Barcelona, ED. Paidós, Págs. 220-223.-

FREIRE PAULO (1997): "**A la sombra de este árbol**", Barcelona, Ed. El Roure Editorial, S.A., págs.73-119.-

FREIRE PAULO (1996): "**Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y mi trabajo**", 1ª edición, Madrid, ED. Siglo XXI

GARCÍA LLAMAS, José L. (1986): "**El aprendizaje adulto en un sistema abierto y a distancia**", Madrid, ED. Narcea, pág. 38.-

GONZÁLEZ CALLEJA, Emilia (1992): "**La Educación de adultos visión comprensiva sobre España e Iberoamérica**", Volumen I, II y III, Tesis doctoral leída en la Facultad de Educación, Universidad Complutense (Departamento de Teoría e Historia de la Educación), Madrid, (Volumen II, Págs. 734-920).-

LAINO John 1987: "**Haga Ud. mismo su diseño gráfico**", Barcelona, ED. Hermann Blume, p.10.-

LAPEÑA GUTIERREZ, Raquel (1997): "**La Enseñanza de las Artes Plásticas en la Educación a distancia**", Tesis doctoral, leída en la Facultad de Bellas Artes (Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica), Universidad Complutense, Madrid, pág.146.-

MARTÍN Almudena 1995: "**Ocho millones de españoles serán mayores de 60 años en el siglo XXI**", Madrid, revista Vitalia n^o11 noviembre/diciembre, p.1.-

MUÑOZ Alberto (1993): "**Algunas posibilidades didáctica del arte contemporáneo para la Educación Artística**", Revista AULA, Sentido y Función de la Educación Visual y Plástica, n^o115, año II, Junio 1993, Barcelona, págs.28-29.-

PACIANO F.1994: "**Pedagogía Social**" fundamentación científica, Barcelona, ED. Herder, pp.22-46.-

QUINTANA, José María (1991): "**Pedagogía Comunitaria, Perspectivas mundiales de educación de Adultos**", Madrid, ED. Narcea, S.A., págs.58- 84.-

READ Herbard (1986): "**Educación por el Arte**", Barcelona, ED. Paidós, pág.17.-

ROMO Manuela (1998): "**Las teorías implícitas como esquemas de conocimiento social**", Arte, Individuo y Sociedad, n^o110, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Servicio de Publicaciones. U.C. Madrid, Págs. 12-28.-

ROMO Manuela 1997: "**Psicología de la Creatividad**", 1^o edición, Barcelona, ED. Paidós Ibérica, S.A. pág. 43.-

SÁNCHEZ S. (1993): "**Paulo Freire, una pedagogía para el adulto**", Barcelona, ED. Zero pág. 18.-

TÁPIES Antonio 1989: "**La realidad como Arte**", (por un Arte moderno y progresista) Valencia, ED. Artes Gráficas Soler, S.A. pág. 55.-

TURIN YVONNE (1967): "**La Educación y la Escuela en España**", Madrid, ED. Aguilar, pág.4-200.-

VILLALBA Darío 1998: "**Vehículo de contagio**", Madrid, Minerva, Revista del Círculo de Bellas Artes N^o122, tercera época- Julio, pág.9.-

WOJNAR Irene (1966): "**Estética y Pedagogía**", México, primera edición en español,
ED. Fondo de Cultura Económica, págs.92- 131.-

CAPÍTULO 2

LA ENSEÑANZA DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN DEL ADULTO (SISTEMA EDUCATIVO NO FORMAL)

1.- LA ENSEÑANZA DE LA PINTURA Y EL DIBUJO: ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE EL APRENDIZAJE FORMAL Y NO FORMAL

Distinguimos por un lado la Enseñanza del Arte en los sistemas de Enseñanza Reglada y por otro, los fines de la Enseñanza Artística como tiempo dedicado al cultivo del conocimiento desinteresado, al Arte, a la creación cultural. La utilidad del tiempo libre, a través de la Enseñanza Artística en los Centros Educativos No Formales, nos permite recapitular los principales puntos que se intentará trazar en los siguientes capítulos de nuestro trabajo de investigación.

El fenómeno que caracteriza las últimas décadas del siglo XX, por un lado el crecimiento y diversificación de las instituciones de formación para adultos (la Enseñanza Reglada) y por otro la necesidad actual según opina Trilla Bernet (1996) de una planificación desde la política social para favorecer el acceso a los bienes culturales y es a partir de este ámbito el de la Enseñanza No Formal, donde se desarrollan otros programas educativos y las fuentes Artísticas se enlazan a otras expresiones Culturales de la sociedad de las que son productos. En esta dirección Araño Gisbert (1993) plantea el problema de una ideología artística: Arte, Símbolo y Cultura, y señala que: *Cultura consiste en la forma genuina de búsqueda de soluciones a los problemas sociales, que son específicos y comunes a un mismo*

*grupo (...) Araño agrega que si entendemos la Cultura como un sistema, el Arte constituye un sistema incluido en este, de modo que se encuentra funcionalmente relacionado con las demás manifestaciones culturales.*¹ Los Talleres de Arte llevados a cabo, por las diversas instituciones públicas y privadas, relacionadas con la Educación No Formal e Informal, Pedagogía del Ocio y Animación Sociocultural, son aspectos educativos en la Enseñanza de la persona adulta, interés primordial en el enfoque de la tesis que presentamos.

Estos planteamientos nos llevan a delimitar, el campo pedagógico artístico; el terreno de la enseñanza-aprendizaje dentro del Sistema Educativo Formal, organizado por las instituciones que la rigen. Se tiene en cuenta la formación artística del adulto en planes de Enseñanzas Formales y la Plástica, también participa como materia complementaria a las demás materias del currículum; y en el otro aspecto como lo hemos descrito en el capítulo anterior cómo la Educación y formación del adulto se ha extendido hasta tocar otras barreras, la de la Educación No Formal e Informal y sobre qué fundamentos, se elaboran los contenidos programáticos en los talleres de Dibujo y Pintura.

Determinar los aspectos en relación a la Educación del adulto, supone tener en cuenta el contexto y ámbito en el cuál se realiza. ¿Cómo se lleva a cabo, en el marco No Formal de la Enseñanza y en qué otros ambientes de formación se desarrollan?.

¹.- Araño Gisbert J.C. (1993): "**La nueva Educación Artística significativa: definiendo la Educación Artística en un período de cambio**, Arte, Individuo y Sociedad, Madrid, Ed. Complutense, número 5, pág.11.-

A la hora de analizar la Educación del adulto más propiamente a lo que nos concierne: La Educación Artística del sujeto adulto o en otros términos, nos referimos, a la **alfabetización del Arte** en el momento evolutivo de la vida de la persona, el de la madurez. En el período de la adultez, hemos establecido tres momentos claramente evidenciados: 1.- las manifestaciones expresivas del joven adulto (20-39 años); 2.- propiamente nos referimos a la adultez mayor (40- 59 años) 3.- 60 y más (3ª y 4ª edad). La clasificación que mostramos es arbitraria. Hemos necesitado de forma general, establecer ciertos elementos diferenciales entre cada una de ellas, aunque sería de interés, definir con mayores características los elementos que le son propios a cada una de las décadas que comprende el período de la adultez.-

En determinados Sistemas Educativos (Formal o No Formal), prevalecen programas artísticos, cuyas metodologías de aprendizajes rigen en cualquier sistema de institucionalización. Cuando el interés recae en los contenidos programáticos a desarrollar, no siempre se valoran las características psicológicas el sujeto adulto o a quién van dirigidos y sus posibilidades de aprendizaje. Prevaliendo, el qué enseñar más que el cómo transmitirlo. Hasta no hace poco tiempo se aplicaba a la Educación de adultos sistemas de escolarización pensados para jóvenes y niños/as. Vemos así, que la tarea formativa, ha estado unida, fundamentalmente a los momentos evolutivos de la infancia y la juventud, considerándose a la escuela lugar pedagógico. Estos modelos de escolarización infantil como los modelos existentes, se han trasladado a la Educación de adultos en lo relativo a la alfabetización, aunque en la actualidad se procuran adaptar los métodos didácticas al período de la madurez. En lo que respecta a las metodologías

de Enseñanzas Artísticas relacionada a la Pintura y el Dibujo, ha sucedido algo semejante. De las metodologías, entre ellas el Arte como oficio, se adapta tanto a los objetivos de la enseñanza formal como a la no formal. La diferencia entre ambas, radica que en la Enseñanza Reglada, cumple con programas cuyos contenidos deben seguir y aprobar para la promoción de los cursos. En estos casos como los anteriores, es el adulto quién se adapta al sistema y, de alguna manera cumplimenta los requisitos; por lo general no se evalúan las características psico sociales de la persona adulta, y sus capacidades en otras áreas de habilidades para adecuar los contenidos de las actividades a sus posibilidades. Ya se trate de la Enseñanza Formal o No Formal, se piensa primeramente en los contenidos y tareas (conocimientos técnicos y materiales) sin pensar en los sujetos adultos y en sus intereses, los cuales, son necesariamente diferentes según el período de madurez que atraviesa. No obstante, existen experiencias acerca de nuevos planes en relación a la Educación Artística para personas adultas en determinados programas de Enseñanza Gráfico-Plástica, incluidos en las bases curriculares de la Enseñanza Reglada. Es ahora, cuando comienzan a ser de interés: los diseños de estudios adaptados a los períodos de madurez. Sí tenemos en cuenta *las periodos de Guardini R. (edad adulta, madurez y vejez)*² las diferentes períodos cronológicas como sus potencialidades e inconvenientes desde la Enseñanza Reglada, comienzan a ser valorados los temas acerca de la Enseñanza Básica, Secundaria, Formación Profesional para adultos, organizados por el Ministerio de Educación y Cultura o los estudios llevados a cabo por las Universidades a Distancia dado que la

².- Guardini, R. (1954): "**Les âges de la vie**", citado por M. Philibert, pág. 112. Mencionados en Lapeña Gutierrez R. (1997) "*La enseñanza de las Artes Plásticas en la educación a distancia*", (Tesis doctoral), Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid pág. 172.

oferta pública de Educación de personas adultas a distancia engloba la reivindicación de una Educación Permanente como otros diversos medios, escolares y extraescolares, de la acción pedagógica.

No obstante mencionamos, por ejemplo experiencias de inserción de grupos de la 3ª edad, en planes de Enseñanza Universitaria, reducido en tres años de carrera, en la Universidad de Bellas Artes de Granada o los dirigidos a personas mayores de 55 años organizado por la Comunidad de Madrid y Universidad Complutense de Madrid (Instituto de Ciencias de la Educación (ICE): Universidad para los Mayores (1999); la organización del Programa tiene una duración de 300 horas distribuidas en 3 cursos académicos, en horarios tarde, dos días a la semana, 2 horas de clase cada día, al completarse el Programa, el/la alumno/a recibirá un Diploma de Extensión Universitaria figurando (Música, teatro, y Expresión Literaria) como materias optativas, si bien éstos son aspectos dentro de la Enseñanza Formal. El siguiente ejemplo, resultado de la Formación Educativa No Formal, también se valora los intentos y los comienzos cuyas inquietudes, serán las bases en futuras intervenciones en el siglo XXI cómo la llamada "Universidad para Mayores (UMER) es un proyecto cultural que funciona desde 1994 cuya función trata de crear un foro para la formación personal, la cultura y la ciencia. Iniciativas apoyada por el Ministerio de Asuntos Sociales. Inés Palmira presidenta de la UMER señala *no tenemos exámenes, ni controles, ni organizaciones férreas en la disciplina. Aplicamos el término universidad como una universalidad en el conocimiento. No estamos ya para pasar exámenes ni evaluaciones que aprobar.*

*Solo nos anima a mí y a los más de cien matriculados elaborar un conocimiento en materias tan dispares como física, historia o ecología.*³

El Sistema Educativo Formal, mantiene sus objetivos hacia el futuro profesional de los estudiantes. Al respecto Trilla Bernet señala que debería atender además a la *Educación para el tiempo libre*⁴ enfatizando no solamente los contenidos curriculares, sino también *su valor de uso y autográficamente: la cultura como forma de fruición*⁵ y las especialidades artísticas son consideradas, por supuesto, en aquellas instituciones y actividades educativas que hacen del tiempo libre su ámbito propio de intervención, específicamente en el terreno de la Educación No Formal.

Si recordamos en primer lugar, la afirmación realizada por Eisner que *el desarrollo artístico no es una consecuencia automática de la madurez, sino un proceso afectado por el tipo de experiencia que tienen los niños. En buena medida, la habilidad artística de un niño está en función de lo que ha aprendido.*⁶ En consecuencia, el sujeto adulto podría no haber desarrollado las dotes artísticas o verse interrumpida su formación cuando no han continuado los estudios o han elegido una profesión diferente a la artística y, es a través de los sistemas sociales

³.- González Cañete José (1996): "**Ines Palmira Arnaiz, impulsora de la Universidad para Mayores (UMER)**", revista Sesenta y más, nº 132, abril 96, Publicación Ministerio Asuntos sociales, Madrid, pág. 54.-

⁴.- Entrevista a Jaime Trilla Bernet (1996): "**El ocio, primacía de la autonomía de los individuos**", Revista Minúsvál, Publicación del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, nº 105, Noviembre-Diciembre año XXIII, Madrid, p. 114.-

⁵.- Ibidem, pág. 113.-

⁶.- Eisner Elliot W. (1995): "**Educar la visión artística**", primera edición en castellano, Ed.Paidós, Barcelona, pág. 94.-

de aprendizaje, la Enseñanza No Formal, la que le abre nuevas posibilidades. Nos preguntamos, entonces ¿cómo será la Expresión Gráfica de las personas adultas cuando en su niñez o adolescencia, no han desarrollado las capacidades artísticas?. ¿Es la percepción una consecuencia automática de la madurez? ¿podría el sujeto adulto recuperar la creatividad? y, ¿cómo se manifiestan tales posibilidades e inconvenientes?. Son respuestas que analizaremos en los capítulos siguientes.

Algunas características de la Expresión Gráfica, a veces son muy difíciles de analizar en los Sistemas Formales de Enseñanza. Al estar regidos por contenidos programáticos secuenciales permiten escasamente evidenciar el desarrollo del proceso natural de la persona adulta en relación a la producción artística, porque permanece condicionada a los efectos culturales propios del aprendizaje de las actividades y los exámenes. La creación del sujeto adulto está supeditada, a las normativas del sistema educativo. Mientras que en la Enseñanza No Formal, permite ofertas educativas organizadas, desde una perspectiva de mayor libertad, aunque cuenta con otras situaciones como las que detalla Trilla Bernet (1996): *es una realidad en la que a menudo prevalecen numerosos contravalores humanos indeseables: libertad y autonomía versus alineación o manipulación; creatividad y personalización versus consumismo o masificación; actividad, esfuerzo auto motivado versus indiferencia o pasotismo, (...) Optimizar el empleo del tiempo libre - mediante intervenciones educativas, sociales, etc. supone promover formas de ocio en las que pueden manifestarse los primeros términos de estas antinomias y reducirse los segundos*⁷.

⁷.- Entrevista a Trillas Bernet, Op.,. Cit., pág. 113.-

Pese al marco de libertad, en el ámbito No Formal, puede resultar a veces complicado introducir los conceptos que le son propios al Arte.

En esa realidad, según Bernet, *los contravalores* son los que nos ofrecerán mayores datos precisos, en relación a las características de la producción artística en los adultos, y de su mundo proyectivo. Factores que en muchas circunstancias se enmascaran, por la preocupación de un aprobado y condiciones que coartan el proceso natural, de las habilidades artísticas, en un Sistema Educativo Formal.

Mientras que en los sistemas sociales de Enseñanza No Reglada los fines de Enseñanza Artística como tiempo dedicado al conocimiento desinteresado al Arte, Trilla Bernet (1996) señala, que el ocio es, por definición, una actividad en la que debe primar la autonomía de las personas, habrá de evitarse en él cualquier forma de dirigismo o de manipulación.

1.1.- SIMILITUDES Y DIFERENCIAS: EL TALLER EN LA EDUCACIÓN FORMAL Y LA NO FORMAL

El taller en la Enseñanza Formal y la No Formal, consta de elementos comunes, los que le son propios a la Enseñanza (recursos pedagógicos, didácticos etc.) aunque las diferencias residen, en que la Educación No Formal podrá actuar como complemento de la primera o una continuación de ésta ya que la Enseñanza No Formal forma parte de la Educación Permanente.

Ambos procesos educativos, proponen: 1) cambios de conductas en el alumno/a, tanto en la Enseñanza Formal como en la No Formal establecen; 2) situaciones de aprendizajes concretas, tal vez sea conveniente, por esto, tener claro los propósitos; a partir de éstos, el proceso de la labor se clarifica en líneas de trabajo bien definidas, aunque en ambas enseñanzas 3) *La Educación Artística en el contexto de la Educación General enfatiza también la reflexión sobre Arte como una forma de conocimiento humano*⁸ Araño Gisbert (1993) agrega que la Educación Artística de nuestra época, la que enfatizamos, debe ir dirigida a que las personas sean capaces de afrontar con mayores posibilidades y garantías estas evoluciones, (refiriéndose a las rápidas evoluciones culturales).

Propósitos

El aula en la Enseñanza Reglada:

Cuando nos referimos al aula en la Enseñanza Reglada, en relación a sujetos adultos, nos conciernen los Centros de Enseñanzas, (regidos por el Ministerio de Educación y Ciencia). Éstos representan una situación colectiva formal de aprendizaje establecida para aquellas personas que asisten a dichos centros.

En el aula el educando se relaciona con una gama de materias propuestas a partir de un Diseño Curricular preestablecido, importan los contenidos, cuyos hechos y relaciones se alejan del tiempo y del espacio propio del aula, en algunos casos del interés del educando (cuando nos referimos al término "se alejan", nuestra intención define los planteamientos en cuyas actividades no cuenta con la

⁸.- Araño Gisbert Op.,Cit., pág.18.-

intervención directa del alumno en su elección, preferencias o gustos. Los sujetos en la Enseñanza Reglada, deben realizar y comprender, los contenidos. Las tareas se concretan a partir de un plan de trabajo prefijado, en un tiempo determinado. Intervienen en la Enseñanza Reglada otros aspectos como la *manipulación de la motivación extrínseca*, refiriéndose Manuela Romo (1997) a las tensiones que se refuerzan *con recompensas la tarea del grupo o introduciendo otras presiones externas como la supervisión o la competencia entre los miembros del grupo*.⁹ Tensiones que pueden favorecer el proceso de enseñanza, como la superación de exámenes, las calificaciones, la meta hacia la promoción de los cursos, son razones externas, donde la conducta del sujeto adulto, asume responsabilidades y al mismo tiempo cierto carácter de obediencia ante aquello que pretende como fin, lograr la certificación de estudios o el títulos. Naturalmente, estas presiones no existen en la Enseñanza No Reglada.

La definición de Currículo como Programa estructurado de contenidos en la Enseñanza Reglada, se confecciona desde el proyecto cultural que la institución hace posible, por tanto también el terreno donde se desarrolla es extenso, al respecto María Jesús Agra Pardiñas (1994) señala: *el campo es excesivamente amplio para comprender el contexto teórico donde se inscribe cada uno de los Modelos de Currículo de Educación Artística (...) a partir de cada teoría Curricular se construye el marco de referencia donde se inscribe el modo de abordar los*

⁹.- Romo Manuela, (1997): "**Psicología de la Creatividad**", 1ra edición, Ed. Paidós Ibérica, S.A. Barcelona, pág.156.-

*problemas prácticos de la Educación.*¹⁰ En lo que a teoría curricular se refiere Gimeno Sacristán (1988) en su libro (*El Currículo: una reflexión sobre la práctica* p. 65) indica que los aspectos formativos reflejan un Proyecto Educativo global, que abarca diversas facetas de la Cultura, el desarrollo personal y social para desenvolverse en la sociedad, también agrega, que a pesar de la corta historia, el campo de la teoría Curricular, y su creciente vitalidad ha sufrido como consecuencia desde este constante desarrollo el nacimiento de nuevas perspectivas y continuas revisiones a los modelos anteriores, lo que contribuye a una gran riqueza y complejidad pero también a cierta confusión y ambigüedad¹¹.

La diversidad de Modelos Curriculares en la Enseñanza Reglada, ha predominado hasta ahora, en los modelos de Enseñanzas de los Sistemas Sociales (No Reglada) se desarrollan aún más diversificados, al no existir un Plan unificador de Currículo Artístico. Lo que permite una visión de mayor ambigüedad que los propósitos en los talleres en la Enseñanza de Arte en los Sistemas Reglados.

El modelo de libertad contribuye, que en la organización interna de la Institución (No Reglada), los métodos de trabajos y la relación entre profesor/ra - alumno/a adquieran importante valor. En consecuencia, la atención se centra, en la necesidad de hacer que el trabajo sea atractivo y motivador para el sujeto adulto, desarrollándolo desde sus experiencias y vivencias personales y respetando las necesidades individuales.

¹⁰.- Agra Pardiñas María Jesús (1994): ***Planes de acción: una alternativa para la Educación Artística***, Tesis doctoral, Departamento de didáctica de Plástica, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense, Madrid, pág. 188-189.-

En la Enseñanza Reglada, la claridad de los propósitos, están indicados desde el exterior, es decir el maestro/a o profesor/a establece las actividades y temas, a partir de los contenidos extraídos de la base curricular. No obstante, la flexibilidad y los posibles cambios en su programación suelen ser planteados desde un plan de acción, *la palabra plan recoge la idea de algo que esta en curso de desarrollo, un proyecto de realización más que un producto terminado.*¹².

Hasta ahora existe un modelo de libertad en las propuestas de actividades dentro del ámbito educativo No Formal. Los planes de acciones dependen de cada profesional y no actúa, hasta ahora, un sistema de modos de actuaciones básicas. Por lo que en los talleres de Pintura varían las metodologías y procedimientos de aprendizaje que los profesionales del Arte utilizan en su trabajo. No obstante al igual que en la Enseñanza Reglada, se proporcionan al alumnado, los instrumentos necesarios para que puedan desarrollar un auto-aprendizaje artístico.

¹¹.- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gomez, A. (1985): "**La enseñanza: su teoría y su práctica**," Ed. Akal, Madrid, págs 195-197.-

¹².- Agra Pardiñas María Jesús, Op., Cit., pág. 307.-

2.- DIFERENCIAS ENTRE EL AULA ARTÍSTICA EN LA ENSEÑANZA FORMAL Y LA NO FORMAL

EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN:

ENSEÑANZA REGLADA

Planes de acción: a partir de un modelo de currículum.

Al educador se le denomina Profesor/a.

Depende del Ministerio de Educación y Ciencia

El código usual es el del Lenguaje y el de la lógica.

ENSEÑANZA NO REGLADA

Modelo libre de Enseñanza.

Al educador se le denomina Animador/a Socio-Cultural o Monitor/a, instructor/a.

Depende de diferentes Instituciones (Ayuntamientos, Asociaciones, Empresas privadas).

No hay un código preferente. Por el contrario hay la Tendencia a utilizar una Variedad de instrumentos de Expresión y de elaboración¹³

¹³.- Trilla Bernet Jaume (1993: "**Otras educaciones (animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa)**") Ed. Anthropos, Barcelona, pág 71.-

Establece una base de Contenidos y actividades Común a todos; tiende a la Nivelación.	Permite diversificar las formas de participación en la cultura. En este sentido actúa como un Mecanismo de diversificación ¹⁴
--	---

El desempeño de las funciones, hacen de la responsabilidad y la dedicación al trabajo, unos de los elementos semejantes en ambos campos de la Enseñanza, aunque actualmente los y las profesionales de la Enseñanza No Reglada, se encuentran en desventaja, al respecto Jaume Trilla Bernet (1993) *constata la necesidad de conseguir un mayor reconocimiento social, económico y legal de la profesión.*¹⁵

2.1.- CARACTERÍSTICAS COMPARATIVAS EN CUANTO, TIEMPO, COMPOSICIÓN DEL GRUPO Y TAMAÑO.

A) TIEMPO:

Enseñanza Reglada: El tiempo de duración de los cursos de alguna manera están preestablecidos, la organización interna de la institución determina la correlación de los contenidos y actividades en función del tiempo a ser desarrollados. Y la permanencia en los cursos va a depender en parte de la adaptación y evolución madurativa, y de los niveles que responda el educando.

¹⁴.- Ibídem, pág. 71.-

¹⁵.- Ibídem, pág.128.-

Enseñanza no reglada: La flexibilidad en cuanto al tiempo de permanencia, es elástica, no existe nada prefijado, va a depender de cada caso en particular. Mientras otras instituciones, como en las aulas de culturas, se estipula la permanencia del alumnado en un período de tiempo determinado (entre 3 a 5 años). Otro recurso de renovación de plazas en las instituciones culturales es la implantación de sorteos en las matrículas.-

B) COMPOSICIÓN DEL GRUPO:

Enseñanza reglada: Los grupos se organizan según edad cronológica o intereses, los criterios que se apliquen, van en función de la institución al que pertenezcan.-

Enseñanza no reglada: la composición de los grupos, están constituidas de diferentes formas a) por edades; b) por niveles (no todos los centros organizan los grupos por etapas de aprendizaje); c) grupos con diversidad de niveles y edades. El sujeto adulto se matricula a los talleres según conveniencia horaria, le interesa menos la homogeneidad del grupo en cuanto a nivel. También existen personas mayores que se sienten motivados en relacionarse con grupos de personas más jóvenes.

C) TAMAÑO

Enseñanza Reglada: Oscilan entre los 20 o 40 y más personas. Tanto en la Enseñanza Reglada como en la No Reglada la organización, de trabajos grupales, es tenida en cuenta. El desarrollo social, y las habilidades que de ella dependen se fomentan en ambos procesos educativos.

En la Enseñanza Reglada, como el caso que mencionamos como ejemplo: la experiencia grupal realizada por los alumnos de la Facultad de Bellas Artes de Madrid en relación a la actividad de pintura mural, unas de las personas entrevistadas señala "*(...) al final nos decidimos por la tinta plana porque se adapta mejor al trabajo en equipo, donde sacrificamos el estilo personal, en favor del trabajo del grupo (...) Casi todos trabajan por parejas, en los espacios que hay entre los pilares (...)*"¹⁶ el relato muestra evidentemente, la adaptación de cada uno de uno de los componente del grupo, la puesta en común, organización, y distribución del trabajo para cometer los objetivos. También menciona, el trabajo por parejas, al respecto Weick opina que para el número de dos personas *la influencia es recíproca como la necesidad de acomodarse a otra persona.*¹⁷ Permite una mejor comprensión y ejecución en la tarea.

¹⁶.- Entrevista a alumnos de la Facultad de Bellas Artes (Madrid) por José Luis Martín, 1999: "***Pinturas para los atascos, alumnos de Bellas Artes decoran con escenas cotidianas las paredes de un túnel bajo la plaza Mayor***", Periódico El Mundo, miércoles 21 de Abril de 1999, Madrid, pág. 36.-

¹⁷.- Ramírez, M^o del Sagrario (1983): "***Dinámica de grupo, y animación sociocultural***", Fondo de Cultura Popular nº 48, Ed. Marsiega, Madrid, págs.31-32.-

Weick, junto a otros investigadores, estudia las incidencias y el resultado que se consigue a partir del número de componentes y su influencia en los trabajos grupales.

En la Enseñanza No Reglada: el número es menor, pueden componer el grupo entre 8 a 20 personas. Estudios realizados por Weick, Werneck y Heidack, han analizado el efecto que produce el nº de miembros sobre la estructura del grupo. Werneck y Heidack señalan: *el mejor nº 3, cuando el grupo tiene señalado (...) misiones fijas e instrucciones claras para su funcionamiento. Inconveniente... alcanza de dos en contra uno. Para Mucchielli, fija el tamaño ideal del pequeño grupo entre 5 y 10 miembros, pues en su opinión de 3 o 4 miembros es pobre como realidad social y el grupo con nº de miembros superior a 10 tiende a subdividirse en grupos más pequeños*¹⁸. Si bien, los investigadores mencionados por Sagrario Ramírez en su libro "Dinámica de grupo y Animación Sociocultural", describe las características grupales en función de la Enseñanza No Reglada, opinamos que pueden ser válidas también para la Enseñanza Reglada.

El desarrollo de las habilidades sociales, por el número pequeño de los miembros que componen los talleres, en los sistemas de Enseñanza No Reglada permiten además *relaciones afectivas que pueden llegar a ser intensas entre los miembros (simpatías, antipatías, etc... Firme interdependencia de los miembros y sentimiento de solidaridad*.¹⁹ Vemos por ello, la importancia que posee el Arte como elemento socializador en los sistemas de Enseñanza No Reglada.

¹⁸.- Ibídem.-

¹⁹.-Anzieu y Didier y Jacques - Yves Martín (1979): "**Característica del grupo, la dinámica de los grupos pequeños** " ED. Kapelusz, Buenos Aires, pág.22.-

El profesor/a en la Enseñanza Reglada, por las condiciones de trabajo que debe llevar a cabo, por el número de alumnos/as dentro de una clase, no puede dedicar un esfuerzo consciente a desarrollar el poder de la clase como grupo. Mientras que el tamaño del grupo en los sistemas de Enseñanza No Reglada al ser menor, permite relaciones afectivas más intensas, entre los miembros, Ramírez (1983) subraya: *si se desea que el grupo permita relaciones directas y personales entre sus miembros el número de estos no debe ser superior a 9 (nueve).*²⁰

La Educación Artística en los sujetos adultos, tanto en la Enseñanza Reglada como en la No Reglada, procura, el sentido de auto-aprendizaje en la persona, aunque ambas enseñanzas contienen metas comunes, difieren en otros aspectos, aunque se reconoce por cierto que (cada uno de ellos es un instrumento mejor que el otro, para lograr ciertos objetivos específicos).

2.2.- CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS/AS EN LA ENSEÑANZA NO FORMAL.

La característica del alumnado en la Enseñanza No Reglada, se destaca principalmente por la heterogeneidad del grupo (diferentes niveles, intereses, motivaciones, y edades). Mientras que en los sistemas Educativos Reglados, los cursos están programados y organizados según niveles, lo que permite una mejor homogeneidad de las personas.

²⁰.- Ramírez M^a del Sagrario(1983), Op., Cit.,pág. 31.-

En los grupos heterogéneos (los que componen los grupos de la Enseñanza No Reglada), prevalecen las diferencias individuales, por encima de cualquier método de control. En determinados casos por ritmos diferentes de trabajos entre unos y otros requieren la individualización en el momento de instrucciones, guías y asesoramiento.

El hecho de intentar elaborar programas a priori, sin el conocimiento del grupo y personas que lo compongan, dificultará la práctica educativa porque se proyectan acciones meramente utópicas. En la Enseñanza del Arte con sujetos adultos favorece que los contenidos y actividades se planifiquen conjuntamente entre alumnado y profesorado.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA CAPÍTULO 2

REVISTAS Y PERIÓDICOS

TRILLA BERNET, Jaime (1996): "**El ocio, primacía de la autonomía de los individuos**", nº 105, Noviembre-Diciembre, -Año XXIII, revista Minúsval, Publicación del Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO), Madrid, pág. 113-115.-

GONZÁLEZ CAÑETE J. (1996): "**Inés Palmira Arnaiz, impulsora de la Universidad para Mayores (UMER)**", nº 132, Abril- Publicación ministerio Asunto Sociales/Insero, Sesenta y más, Madrid, págs. 54-55.-

Entrevista a alumnos de la Facultad de Bellas Artes (Madrid) por José Luis Martín, 1999: "**pinturas para los atascos, alumnos de Bellas Artes decoran con escenas cotidianas las paredes de un túnel bajo la plaza Mayor**", Periódico El Mundo, miércoles 21 de Abril de 1999, Madrid, pág.36.-

LIBROS

ARAÑÓ GISBERT J. C (1993): "**La nueva Educación Artística significativa: definiendo la Educación Artística en un período de cambio**" Arte, Individuo y Sociedad nº 5, Madrid, editorial Complutense-

ANZIEU y DIDIER y JACQUES-YVES Martín (1979): "**Característica del grupo, la dinámica de los grupos pequeños**", Buenos Aires, ED. Kapelusz, pág.22.-

AGRA PARDIÑAS María Jesús (1994): **Planes de Acción: una alternativa para la Educación Artística**, tesis doctoral, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid, págs.188-307.-

GIMENO SACRISTÁN, J y PÉREZ GÓMEZ, A.1985:"**La Enseñanza: su teoría y su práctica**", Madrid, ED. Akal, págs. 195-197.-

EISNER Elliot, W. (1995):"**Educar la visión artística**", primera edición en castellano, ED. Paidós, Barcelona, pág. 94.-

GUARDINI R.(1954):"**Les àges de la vie**" por M. Philibert, p.192, (cita. en Lapeña Gutiérrez (1997): "**La Enseñanza de las Artes Plásticas en la Educación a Distancia**", tesis doctoral, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid p.172.-

MARTÍN José Luís (entrevista a alumnos de la Facultad de Bellas Artes) (1999):"**Pinturas para los atascos, alumnos de Bellas Artes decoran con escenas cotidianas las paredes de un túnel bajo la plaza mayor**", Periódico El Mundo, Madrid, Miércoles 21 de Abril, pág. 36.-

RAMÍREZ, M^a del Sagrario (1983):"**Dinámica de Grupo y Animación Sociocultural**", Madrid, Fondo de Cultura Popular nº 48, ED. Marsiega, págs. 31-32.-

ROMO Manuela, (1997): "**Psicología creatividad**", 1ª edición, ED. Paidós Ibérica, Barcelona, pág.156.-

TRILLA BERNET Jaume (1993): "**Otras educaciones (animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa)**", Barcelona, ED. Anthropos págs.71-128.-

CAPÍTULO 3

INTERÉS POR LA INVESTIGACIÓN DE LA EXPRESIÓN GRÁFICA Y DE LA CREATIVIDAD EN LA PERSONA ADULTA CORRIENTE.

Los estudios relativos a la persona adulta aficionada al Arte en el terreno pictórico, las investigaciones aún escasean o al menos, se desconocen que existan, siendo hasta ahora el foco de atención las investigaciones relacionadas a "adultos artistas" y estudiantes de Arte. Es aún inhóspito el análisis de cómo se manifiestan las habilidades artísticas de una persona adulta, particularmente hablamos de aquellos sujetos inexpertos en la experiencia del Arte, mencionamos a continuación algunas experiencias de investigaciones y estudios que se interesan, por la expresión en el período de la adultez.

1.- PRODUCCIONES ARTÍSTICAS E HISTORIA DE LAS CIVILIZACIONES.

Las investigaciones que proceden del Seminario de Historia Universal y de la Civilización de la Universidad de Leipzig, iniciadas en el año 1904 bajo la dirección del profesor Karl Lamprecht, recopila dibujos, tantos de niños/as como de personas adultas, para compararlos con las producciones artísticas de la humanidad prehistórica y de los pueblos primitivos de nuestro días. Lamprecht 1904, considera que el desarrollo del individuo reproduce de manera general, tanto desde el punto de vista físico como desde el punto de vista psíquico el desarrollo de la raza, aunque se aboca al estudio de la infancia al proporcionar materiales e indicios para la Historia comparada de la civilización de la raza, no excluye la expresión de adulto.

Lamprecht dice: *se aceptarán gustosamente dibujos hechos también por adultos, principalmente y ante todo por personas cuya ocupación no sea el dibujo. Gracias a este grupo, podremos seguir el desarrollo intelectual del niño hasta la edad adulta; son igualmente muy instructivos los dibujos hechos por individuos pertenecientes a pueblos cuya civilización es inferior a la nuestra. Los objetos que hay que representar son los mismos que acaban de ser enumerados anteriormente, y los dibujos se harán sea directamente ante el objeto que hay que representar, sea de memoria.*¹

2.- EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO A TRAVÉS DE LAS PRODUCCIONES GRÁFICAS DE LOS SUPERVIVIENTES DE HIROSHIMA.

En la década de los setenta, el interés por el valor expresivo, más que por el aspecto formal de Dibujo y Pinturas de personas adultas (supervivientes de Hiroshima), son solicitados y recogidos para una exposición. La publicación de estas imágenes se divulgan en el libro *"Unforgettable fire", Editado por Japan Broadcasting Corporation, Londres, Widwood House, 1981; Nueva York, Pantheon, 1981.* En algunos casos las pinturas, iban acompañadas de un relato explicativo. Berger J. (1990) relata como surge esta iniciativa y manifiesta que *ninguno de los que han colaborado es artista profesional. En 1974, un viejo fue a unos estudios de televisión de Hiroshima a enseñar a quien estuviera interesado una pintura que había hecho titulada "Sobre las 4 PM. del 6 de agosto de 1945, junto al puente de Yurozuyo". Esto impulsó la idea de hacer un llamamiento por televisión a otros*

¹ .- Rouma Georges (1947): ***El lenguaje Gráfico del niño***, ED. El ateneo, Buenos Aires (Argentina), primera edición, Pág. 28-29.

*supervivientes de aquel día para que pintaran o dibujaran sus recuerdos. Recopilaron unas mil imágenes, y se montó con ellas una exposición. El llamamiento se hizo bajo la consigna: "Que pasen a la posteridad las imágenes de la bomba atómica dibujadas por los ciudadanos."*²

El contenido expresivo de los dibujos realizados por personas mayores protagonistas y víctimas de la guerra, el carácter de estos dibujos y relatos, es el conocimiento histórico que reflejan y dan el testimonio a toda la realidad social. El enfoque por la importancia de la Expresión Gráfica del adulto inexperto en Arte, no reside en la importancia artística del estilo, sino en la valoración del contenido que son capaces de representar, como podemos comprobarlo en la **Fig.3.1**, y la **Fig.3.2** *En el puente de Aioi, Sawami Katagiri, 76 años*³.-

[Fig.3.1]

Pintura de Kazuhiro Ishizu, 68 años

"Tengo setenta y ocho años. El día que estalló la bomba atómica estaba viviendo en Midorimachi. Hacia las 9 de la mañana, cuando me asome a la ventana, vi venir por la calle a varias mujeres que avanzaban en fila en dirección del hospital (...) y se les había caído toda la piel de los brazos..."

².- Berger. J. (1990): **"El sentido de la Vista"**, Madrid, ED. Alianza Forma, Pág. 268.-

³.-Imágenes extraídas del libro de Berger J. Op.,Cit., Págs. 269-270.

[Fig.3.2]

Sawami Katagiri (76 años)

"De repente, un hombre que iba totalmente desnudo se acercó a mí y con voz temblorosa me dijo: "Por favor, ayúdeme. Estaba todo quemado e hinchado por los efectos de la bomba atómica (...)

La Historia, la Antropología, la Psicología, suelen ser las ciencias que utilizan como herramientas de trabajo la Expresión Gráfico-Plástica de las personas adultas. La persona adulta es sujeto de estudios en diferentes campos, como en la Psicología la importancia que se le ha dado a la creatividad, ámbito que nos compete, para el desarrollo de nuestra tesis.

3.- LOS GENIOS Y LA GENTE CORRIENTE.

Manuela Romo (1997 Pág.91) en su libro "Psicología de la Creatividad" desarrolla el tema: *Estudiando a los genios y a la gente corriente* y menciona los distintos enfoques en la investigación con sujetos adultos a los que llama "ordinario" realizado por Amabile con grupos de profesionales (los investigadores del *I.P.A.R. (Institute of Personality Assesment Research)* de la Universidad de Berkeley, con el propósito de establecer perfiles diferenciales entre grupos de científicos y artistas evaluando tanto variables de inteligencia y creatividad como de personalidad y valores (...)⁴. Romo menciona entre otros estudios, el trabajo de Mac Kinnon (1962) con arquitectos, este autor define que son profesionales capaces de conjugar *las formas de creatividad artística y científica*.

⁴.- Romo Manuela (1997): "**Psicología de la Creatividad**", 1ª edición, ED. Paidós Ibérica, S.A., Barcelona, Pág.91.-

4.- EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD CON SUJETOS ADULTOS CORRIENTES.

En la experiencia de trabajo con grupos de adultos en talleres para el desarrollo de la creatividad (Expresión Plástica) que fueron analizados a partir de la práctica pedagógica por Waisburd Gilda (1996) Y Sefchovich Galia (1985), ambas proponen una alternativa metodológica para el potencial creativo: el *taller de Plástica para el desarrollo de la creatividad*, el nombre surge de las reflexiones, sobre la experiencia de un primer taller de capacitación para profesores. La metodología que se plantea está fundamentada, en su parte medular, por el marco teórico de las investigaciones de Rhoda Kellogg (1981), quién subraya los siguientes aspectos: 1) *desarrollo de la sensibilidad*; 2) *ausencia de elementos perturbadores*; 3) *modificación de las cosas hechas*; 4) *liberación de los que impiden la expresión*; 5) *cultivo de intereses amplios*.⁵ Waisburd y Sefchovich a partir de los propósitos de Kellogg y las experiencias acumuladas durante varios años de trabajo con niños/as y profesores/as, en las ciudades de México y Guadalajara. Trabajan estas experiencias, ya sistematizadas, se analizan a partir de 1982, por el Centro de Capacitación y Asesoría Pedagógica en Creatividad y Expresión (CASPE), de la ciudad de México, y por Investigación y Desarrollo Educativo de Occidente, A.C. (IDEO), en la ciudad de Guadalajara.⁶

⁵.- Rhoda Kellogg (1981): "**La expresión plástica del preescolar**", Kapelusz, ED. Cíncel, Madrid, Pág.7.-

⁶.- Alberto Minakata citado en Sefchovich G. y Waisburd G.(1985), "**Hacia una pedagogía de la creatividad**", ED. Trillas, 1ª edición, México, Pág.6.-

Sefchovich y Waisburd proponen un proceso de recuperación creativa en las personas adultas, a partir de ejercicios, y técnicas de expresión global que se presentan como vehículo de auto expresión y auto desarrollo. El taller de Plástica, tiene una orientación pedagógica, más que artística, las experiencias están basadas en estudios de A. Maslow (1971) acerca de la personalidad creadora, A. Osborn (1991) (Your creative Power) que relata el poder de la imaginación, y E. de Bono (1992).

Mencionamos algunas de las observaciones realizadas por Waisburd Y Sefchovich: *entenderemos por qué existen adultos reprimidos, dependientes de la crítica, pasivos, y que no pueden expresarse en público. Durante las dinámicas que se llevan a cabo en los talleres, se escuchan comentarios como: "yo no nací para eso"; "a mí no se me ocurre nada"; "yo no sé dibujar"; "no se fijen en lo que voy a hacer", y toda suerte de expresiones de este tipo, antes de intentar crear algo con el material*⁷. Manuel Sánchez Méndez (1997) explica algunas características de los individuos: *otras de las causas, a veces no "confesadas" por parte del grupo, la sociedad o el entorno del creativo, que explicarían la resistencia a sus nuevas ideas o proyectos son, por ejemplo: a) la "resistencia al cambio" o b) el miedo a lo "desconocido" (u original)(...)*⁸

Como complemento a las ideas esenciales una alternativa metodológica para el desarrollo del potencial creativo, relatamos, una experiencia de creatividad llevada

⁷.- Ibídem, Pág.26.-

⁸.- Sánchez Méndez Manuel (1997): **"Nombres, El creativo, ¿un perturbador o un benefactor social?**, El Boletín de Educación de las Artes Visuales, Barcelona, trimestre-otoño, N° 10, Pág.11.-

cabo, por una convocatoria pública, para un seminario de un Instituto de Educación de Adultos, se inscriben aproximadamente sesenta personas, en el que sólo pueden ser tomados en cuenta veinte. Los participantes, son un grupo variado de pedagogos, educadores de adultos y personas con cargos sindicales. El desarrollo del seminario propone actividades de pantomimas, *adultos embadurnados de pintura después del ejercicio de pintar con los dedos, el juego de la "gallinita ciega", etc.*⁹ Weisbier explica que los siguientes problemas planteados por los participantes fueron tratados muy detalladamente:

- .- *Desarrollo de la fantasía, aplicaciones prácticas de éstas.*
- .- *Mejoramiento de la comunicación entre jóvenes y personas mayores.*
- *Integración en la sociedad de las mujeres con hijos de corta edad.*
- .- *Motivación para la colaboración y problemas de jerarquía.*¹⁰

El análisis de estas cuestiones, fueron tratados con los presentes en el seminario. Las discusiones llegaron a cuestiones de metodología, didáctica y las posibilidades de aplicar en las escuelas los métodos y las técnicas creativas expuestas.

Desde el interés de incentivar la creatividad a nivel social Dean Keitah Simonton, (cit. en Romo 1997) investiga acerca de los *determinantes de la creatividad que pueden surgir de la incidencia de terminadas circunstancia y eventos*

⁹.- Weisbier Erich,(1989): "**Provocar la creatividad**", ED. hacer. Barcelona, Pág.86.-

¹⁰.- Ibídem, Pág. 87.-

concurrentes de la situación, con el consecuente planteamiento aplicado sobre los medios para promover y mejorar la creatividad a nivel social. ¹¹

5.- APORTACIONES DE LA NEUROPSICOLOGÍA COGNITIVA AL ARTE.

La Neuropsicología Cognitiva se desarrolla en los años 80 como consecuencia del encuentro entre la investigación neuropsicológica que se dedica a abordar temas acerca del funcionamiento psíquico del cerebro y la Psicología Cognitiva. La Neuropsicología Cognitiva puede ser definida como la ciencia que intenta comprender los distintos tipos de procesamiento a que es sometida la información en el cerebro y las relaciones de cada uno de estos tipos de procesamiento con las distintas estructuras y funciones neuronales.

Concepto de Neuropsicología.

La Neuropsicología es la ciencia que estudia las funciones psíquicas superiores cognitivas y emocionales en relación con las estructuras y funciones cerebrales que las sustentan.

El término Neuropsicología es utilizado por primera vez en 1913. Pero es Hebb, quien lo difunde al publicar en 1949 la obra "*The organization of behavior: A neuropsychological Theory*", datos señalados por Bruce (1985), cit. en Muñoz Céspedes (1997 p. 38).

¹¹.- Romo Manuela, Op., Cit., Pág. 92.-

Hacia 1960 el término comienza a ser conocido como característico y relativo a la neurociencia tras la publicación por Beach, Hebb, Morgan y Nissen de las obras de R.S.Lashley "*The neuropsychology of Lashley*". Estos trabajos de investigaciones hacen referencias a estudios con animales y a un enfoque que procura reunir la Neurología y la Psicología Fisiológica.

A partir de la década de los 60, la Neuropsicología comienza a definirse como el estudio de las relaciones entre el cerebro y la conducta y a ocuparse de la especie humana. La Neuropsicología Cognitiva comienza a desarrollarse en los años 80.

Desde el punto de vista de la investigación de las capacidades cognitivas del ser humano, particularmente aquellas, que son esenciales para las Artes, como los de Howard Gardner en 1973 Profesor de Educación y codirector del Proyecto Cero en la Graduate School of Education de la Universidad de Harvard, e investigador psicólogo del Boston University School of Medicine. Con relación a personas mayores dedica su atención, a adultos con daños cerebrales, además de *niños normales, y niños dotados, a adultos con lesiones cerebrales..*¹²

En los últimos diez años del siglo XX, el desarrollo de múltiples proyectos en relación al estudio del cerebro, ha promovido un enorme auge de la investigación en Neurociencia con el objetivo de enriquecer la comprensión del modo en que el cerebro humano procesa la información, *y las modalidades y grados de relación de cada uno de estos tipos de procesamiento con las diferentes estructuras y funciones*

¹².- Gardner Howard, (1994), "**Educación artística y desarrollo humano**", Ediciones Paidós Ibérica, 1ª edición en castellano, Barcelona, Pág. 93.-

cerebrales (Parkin, 1996), ¹³ Muñoz Céspedes, (1997, pp.38-39), agrega, que los años 90 son declarados como "la década del cerebro" por el Consejo Asesor Nacional del Instituto de Trastornos Neurológicos de los Estados Unidos y por el Segundo Congreso de la Sociedad Paneuropea de Neurología.

Los datos y aportaciones de las ciencias básicas del sistema nervioso (Neurofisiología), de las ciencias médicas (Neurología y Psiquiatría) y de la Psicología, contribuyen al estudio de las relaciones entre el cerebro y la conducta y se ocupa de las conductas más características de la especie humana, como el lenguaje y los aspectos complejos relacionados con la percepción, la atención o la memoria, y de las demás facultades psicológicas, inherentes al desarrollo artístico del sujeto.

También, la preocupación por los temas orientados a las perspectivas de desarrollo en las Artes no sólo son examinados desde la competencia de la niñez en las Artes Visuales, sino en adolescentes y adultos; figuran entre los investigadores que formaron parte del Proyecto Cero: (La percepción, la conceptualización y la producción) Son Housen 1983 cuyas investigaciones, junto a Parsons 1987 *han trazado las secuencias más elaboradas de desarrollo de respuestas a obras de Arte. Cada uno de ellos distingue una secuencia en cinco etapas de desarrollo en las respuestas dadas por sujetos norteamericanos en discusiones relativamente abiertas acerca de obras de Arte figurativas.*¹⁴

¹³.- Muñoz Céspedes Juan Manuel (1997): "**Evaluación de los déficit neurocognitivos asociados al traumatismo craneoencefálico**", Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Complutense, de Madrid. Pág. 42.-

¹⁴.- Gardner Howard,(1994) Op., Cit., Pág. 41.-

Aunque las diferencias que existen entre ambos están delimitadas en los aspectos: las etapas de Housen provienen de discusiones mantenidas con adolescentes y adultos, mientras que Parsons ha llevado a cabo la mayor parte de las entrevistas con niños y sujetos de una edad mayor.

Si bien Karl Lamprecht (1904) le interesa, la producción de la Expresión Gráfica de la persona adulta, para el análisis histórico de la raza, y de la civilización, en Son Housen (1983), intenta esclarecer, los diferentes niveles de comprensión que los individuos muestran hacia la percepción de las Artes Visuales y traza las secuencias más elaboradas de desarrollo de respuestas a obras de Arte.

6.- LA ENSEÑANZA DEL ARTE Y LAS FUNCIONES DEL CEREBRO: METODOLOGÍA DE BETTY EDWARDS (1979).

Desde décadas anteriores, influye en la Enseñanza del Arte, los conocimientos acerca de las funciones del cerebro; al respecto **Betty Edwards** (1979) crea, un sistema de Enseñanza del Dibujo que desarrolla las posibilidades creativas, y activa las facultades del lado derecho del cerebro. Betty Edwards subraya: *es el resultado de diez años de búsqueda de un nuevo método de Enseñanza Artística para personas de muy diversas edades y ocupaciones.* Sus investigaciones están fundamentadas, según estudios realizados en los años 50 y 60 por el grupo **Roger W. Sperry** en el Instituto Tecnológico de California.

En relación a las personas adultas, Betty Edwards indica que la mayoría de los adultos occidentales no desarrollan sus potencialidades artísticas más allá del nivel que alcanzan a la edad de nueve o diez años mientras que otras habilidades se desarrollan según se avanza a la edad adulta. *Sin embargo, el progreso en el Dibujo parece detenerse inexplicablemente a una edad temprana. En nuestra cultura, los niños, como es lógico, dibujan como niños; pero también la mayoría de los adultos dibujan como niños, sin importar el nivel que alcancen en otros campos*¹⁵.

En los dibujos de las **Fig.3 y Fig.4** Edwards Betty nos demuestra las características de dibujos infantiles en dibujos realizados por un profesional, ajeno a las Actividades Artísticas. A través de su método, enseña a adquirir las habilidades del Dibujo, haciendo más profundas las percepciones implicada en el Arte.

[Fig.3.3]

[Fig.3.4]

Edwards, respecto estos dibujos nos dice: *-estuve observándole mientras hacía los dibujos. Le vi mirar a los modelos, dibujar un poco, borrar (...). Todo el tiempo estuvo inquieto y parecía tenso y frustrado. Mas tarde me confesó que odiaba sus dibujo y que, en realidad, odiaba el dibujo.*¹⁶

Concluye, que muchas de las frustraciones adultas, el sujeto desde su etapa infantil y de adolescente mantiene sus inhibiciones y bloqueos.

¹⁵.- Edwards Betty (1985): **"Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro"**, primera reimpresión, ED. Hermann Blume, Madrid, Pág.62.-

¹⁶.- Ibídem, Pág. 62.-

Miriam Lindstrom experta en Arte Infantil, del Museo de Arte de San Francisco, citada en Edwards (1979 p.64), describe así al estudiante de Arte adolescente y menciona al sujeto que aún arrastra en la adultez algo de esa frustración: *"descontento de sus propios logros, y sumamente ansioso por agradar a los demás con sus dibujos, tiende a renunciar a la creación original y a la expresión personal... Es una etapa crucial, y muchos adultos no han pasado de ella"*.

7.- APORTACIÓN ANTROPOLÓGICA Y SOCIOLÓGICA DEL ESTUDIO GRÁFICO DE LA EXPRESIÓN DEL SUJETO ADULTO.

En la década de los noventa Pilar Pérez Camarero (1997) realiza un trabajo de investigación denominado *El autorretrato del adulto como revelador de valores culturales*. Encuesta a 82 personas adultas, el objetivo del trabajo es analizar *si el autorretrato dibujado realizado por un adulto puede servir como instrumento, para el antropólogo o para el investigador interdisciplinario, en la explicación de un universo simbólico posible de descifrar, un mundo poblado de referencias culturas, de roles, de apreciaciones de género, de grupo, de edad, de lugar, capaces de ser decodificados.*¹⁷

Hasta la actualidad las investigaciones trabaja con dibujos de niños/as, como las que viene realizando Paolo Chiozzi, en Florencia con niños/as procedentes de minorías étnicas en situación de integración, este trabajo de investigación en Antropología sirve de referencia al estudio realizado por Pérez Camarero aunque su

¹⁷.- Pérez Camarero, Pilar (1998): **"El autorretrato del adulto como revelador de valores culturales"**, artículo en *"Arte, Individuo, y Sociedad"*, nº 10. Servicio de publicaciones. Universidad Complutense. Madrid, Pág.148.-

investigación la realiza con sujetos adultos. Entre sus conclusiones podemos mencionar algunas constantes en los autos representaciones:

*Por una parte, la dificultad que supone el hecho de definirse en una imagen en una superficie bidimensional utilizando para ello un medio como es el Dibujo. La mayoría de los entrevistados no se siente cómoda porque hace mucho tiempo que no dibuja y creció con la idea de que había que contarse con un talento especial para poder hacerlo.*¹⁸

Pérez Camarero (1997 p.179) agrega que la representación realizada por los adultos son de carácter realista simbólico *todo lo que aparecen tiene un sentido poblado de referentes culturales y del universo proyectivo del dibujante.* La ropa, el calzado, el peinado, el espacio donde se representa, y considera al vestuario los elementos de donde se desprende la mayor información, referentes de género, de clase y tradición.

¹⁸.- *Ibíd*em, Pág.178-179.-

APENDICE

[Fig.3.1]

Pintura de Kazuhiro Ishizu, 68 años

"Tengo setenta y ocho años. El día que estalló la bomba atómica estaba viviendo en Midorimachi. Hacia las 9 de la mañana, cuando me asome a la ventana, vi venir por la calle a varias mujeres que avanzaban en fila en dirección del hospital (...) y se les había caído toda la piel de los brazos...

[Fig.3.2]

Sawami Katagiri (76 años)

"De repente, un hombre que iba totalmente desnudo se acercó a mí y con voz temblorosa me dijo: "Por favor, ayúdeme. Estaba todo quemado e hinchado por los efectos de la bomba atómica (...)

[Fig.3.3]

[Fig.3.4]

Edwards, respecto estos dibujos nos dice: *-estuve observándole mientras hacía los dibujos. Le vi mirar a los modelos, dibujar un poco, borrar (...). Todo el tiempo estuvo inquieto y parecía tenso y frustrado. Mas tarde me confesó que odiaba sus dibujo y que, en realidad, odiaba el dibujo.*¹⁸

¹⁸.- Ibídem, pág. 62.-



Fig. 3,1

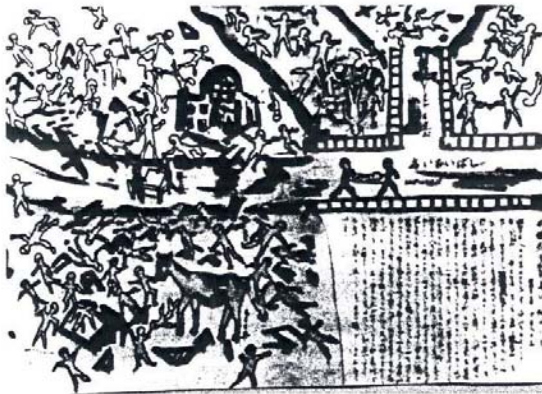


Fig. 3,2

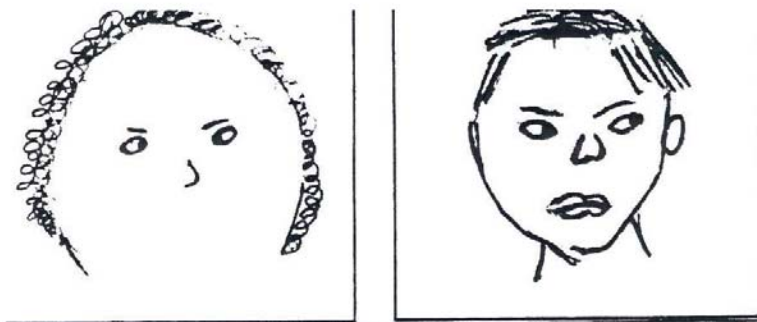


Fig. 3,3.4

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA CAPÍTULO 3.

BERGER J. (1990): "**El sentido de la vista**", Madrid, ED. Alianza Forma Págs. 268-269.-

EDWARDS Betty (1984): "**Aprender a dibujar**" un Método garantizado, Madrid, ED. Hermann Blume págs.62-65.-

GARDNER Howard (1994): "**Educación artística y desarrollo humano**", Barcelona, ED. Paidós Págs.: 41-43.-

RHODA KELLOGG (1981): "**La expresión plástica del preescolar**", Madrid, ED. Cincel Kapelusz Pág.7.-

MUÑOZ CÉSPEDES, Juan Manuel (1997): "**Evaluación del déficit neurocognitivo asociado al traumatismo craneoencefálico**", tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología Págs.4-42.-

ROUMA Georges (1947): "**El lenguaje gráfico del niño**" Buenos Aires, ED. El Ateneo, Págs. 28-29.-

ROMO MANUELA (1997): "**Psicología de la creatividad**", ED. Paidós, Barcelona, Págs. 92-91.-

PÉREZ CAMARERO, Pilar (1998): "**el autorretrato del adulto como revelador de valores culturales**", en *Arte, Individuo y Sociedad*, nº 10, Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid Págs. 148-180.-

SÁNCHEZ MÉNDEZ Manuel (1997): "**Nombres, el creativo, ¿un perturbador o un benefactor social?**", *El Boletín de Educación de las Artes Visuales*, núm. 10, Barcelona, trimestre-otoño Pág.11.-

SEFCHOVICH G. WAISBURD G. (1985): "**Hacia una pedagogía de la creatividad (Expresión Plástica)**", ED. Trillas, 1ª edición, México, Págs. 6-26.-

WEISBIER Erich (1989): "**Provocar la creatividad**", ED. Hacer, Barcelona, Pág. 86-87.-

CAPÍTULO 4

LA EXPRESIÓN GRÁFICA Y PICTÓRICA EN LAS PERSONAS ADULTAS: RASGOS FORMALES Y DE CONTENIDOS.

Los rasgos formales y de contenidos acerca de la Expresión Plástica, (Gráfico-Pictórica) en el sujeto adulto, dependen de las diferencias que se evidencian en las formas siguientes:

1.- EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA NO FORMAL E INFORMAL.

Cuando la persona adulta aficionada al Arte se inicia en el aprendizaje en el ámbito No Formal e Informal de la Educación Artística, los contenidos formales y de contenidos de su Expresión Gráfica y Pictórica responden a procesos naturales, porque muchas de las personas llegan a los talleres, sin tener conceptos artísticos, (o al menos con los conocimientos que han aprendido en el período de escolarización).

En relación al Arte, las creencias poco elaboradas suponen la existencia de un realismo ingenuo en las representaciones y forma parte necesariamente de la fase primaria en el proceso de las etapas evolutivas gráficas. Ingenuidad e inocencia plástica serán los términos para explicar, tal modo de expresión y comunicación artística, independiente de academicismo y perfección técnica.

Analizar la expresión y su evolución, con los cambios que se originan en la superación, y los logros conseguidos, son los objetivos principales en este trabajo de investigación.

Los espacios de Educación No Formal:

Los talleres de Educación No Formal, se desarrollan en distintas instituciones que apoyan y contribuyen el ejercicio de las actividades de tiempo libre, aunque los objetivos varíen entre unos y otros, son próximo entre sí. Las instituciones organizadas: Por la Comunidad de Madrid, Juntas Municipales de los distritos, Aulas de Culturas de organizaciones religiosas (parroquias), Talleres de Artes subvencionados por Fundaciones y organismos no gubernamentales, Asociaciones, Academias privadas, etc.

Los condicionamientos y medios de expresión, varían según el sistema de aprendizaje que elija el sujeto adulto aficionado y de las influencias estilísticas que reciba en el proceso de enseñanza. En ciertos talleres con grupos heterogéneos (niveles, edades diferentes) y del ingreso de alumnado que se renueva en las matrículas de cada trimestre; dificultan la sistematización y secuencias de las actividades en los programas de enseñanza. Los profesores/as adaptan los contenidos según su propio criterio personal y experiencia, por lo que las diversidades de metodologías se diversifican, así como los aspectos pedagógicos que se emplean. La organización didáctica, pedagógica y de recursos varía según las administraciones y organismos que imparten Enseñanza No Formal. Los requisitos que se cumplen son próximos a los aspectos Formales de Enseñanza,

presentación de programas, proyectos de trabajos y actividades, planificación, teniéndose en cuenta, los aspectos evaluativos del curso, como las realizaciones de memorias evaluativos.

Existen reuniones periódicas entre Director/a de los Centros Culturales, con el grupo del Área Técnica de la Empresa de Gestión de Promoción Cultural y personal docente, para evaluar y resolver situaciones planteadas. Al respecto, Cardona Andújar (1994 p.10) señala este paso como *proceso de comprensión, control crítico y de sucesivas reconstrucciones como base para futuras actuaciones*. Vemos, que el diálogo y las puestas en común, entre los componentes encargados de la experiencia Educativa No Formales, supone una constante revisión de la práctica, hacia los fines que se persiguen. J. Dewey, (cita. en Trilla Bernet 1993) define que *la Educación es un constante reestructuración de la experiencia. Cada Experiencia educativa refuerza y facilita, o contradice y niega a las otras; o, dicho de otro modo, cada adquisición educativa está condicionada por las precedentes y, a su vez, condicionará a las subsiguientes*.¹

La flexibilidad y elasticidad en las actividades de los programas son las características básicas, en los sistemas No Formales para adaptarse a los intereses de las personas, mientras que en los sistemas de Educación Formal o Reglada, los programas se ciñen a Diseños Curriculares de Base siendo menor las propuestas de trabajos libres.

¹.- Trilla Bernet, Jaume (1993): "**Otras educaciones, Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa**" ED. Anthropos, primera edición, Barcelona, Pág. 86.-

En los talleres de Educación Artística No Formal (academias particulares de talleres artísticos, asociaciones, escuelas populares, aulas de culturas de parroquias, etc.), que se dedican a la enseñanza, las metodologías están menos controladas. Por excelencia, la libertad predomina en los espacios Educativos No Formales. *De entre las diversas metodologías aplicables a las instituciones no formales, las que tienen mayor potencia formativa para el tiempo libre son aquellas que permiten y alientan que el propio sujeto participe en la decisión sobre el contenido de la actividad y en la gestión de la manera de llevarla a cabo.*²

Aunque, la intervención educativa, en las decisiones sobre las actividades, requieren por parte de la persona adulta la necesidad de desarrollar la capacidad de autoaprendizaje, sobre este concepto Trilla Bernet agrega, *por su parte, es indiscutiblemente cierta, la reiterada idea de que el bagaje de destrezas, conocimientos técnicas, valores..., quizá no organizados en forma de cultura sistemática, que ha acumulado el adulto ha de ser el punto de partida y la referencia constante de su proceso educativo.*³

En los procedimientos y los marcos pedagógicos propios y específicos de los adultos hemos observado en la práctica educativa, que los y las estudiantes dan énfasis-interés al aprendizaje el Arte como oficio, necesitando observar como lo hacen otras personas, imitando pautas artísticas preestablecidas. La didáctica tradicional del Arte, parte del conocimiento y la interpretación a través de la imitación. Por otro lado, existen profesores/as adultos que predeterminan en

².- Íbidem, Pág. 93.-

³.- Íbidem, Pág. 149.-

niños/as y jóvenes lo que deberán realizar en cada momento, de esta forma transfieren su propio esquema de aprendizaje a la Educación Infantil y Juvenil *lo que con estas metodologías también van a aprender estos niños es a necesitar continuamente instituciones y animadores que sean capaces de divertirles. Las metodologías directivas además de enseñar lo que directamente enseñan, enseñan a ser dirigido.*⁴

Actitudes autoritarias y muy directivas acontecen en el ámbito familiar (son pautas adultas que se transmiten a sus hijos) como también son cuestionables en cualquier ámbito educativo, Trilla Bernet (1993 pp.93-94) acentúa este concepto, detallando que pautas muy directivas, se extienden a otros espacios educativos como en los de la Animación Sociocultural y en las actividades para el tiempo libre, cuando éstas exigen una mayor libertad. En algunos sujetos, la necesidad de sentirse dirigidos parte de la gran carencia que arrastra desde su formación en su infancia: no han desarrollado la estructura de sus propios esquemas de autoaprendizaje como tampoco a ejercer su autonomía.

*Por tanto, si realmente se quiere formar a individuos que puedan disfrutar creativa, autónoma y satisfactoriamente de su tiempo disponible, las metodologías más idóneas serán aquellas que sean coherentes con este objetivo: esto es, las metodologías no directivas, participativas, autogestionadas, etc.*⁵

⁴.- Trilla Bernet, Jaume Op. Cit., Pág. 93.-

⁵.- Ibídem, Pág. 94.-

El desarrollo de la capacidad de autoaprendizaje erróneamente se confunde con criterios autodefinidos por el propio sujeto desde una visión o conciencia del "yo". Imponiendo e interviniendo en las decisiones de una programación de actividades en lo que únicamente al alumno/a le apetece realizar sin importar los criterios de su profesores/as y su demás compañeros/as. El autoaprendizaje se logra con metodologías de trabajos adecuados.

1.1.- EL LENGUAJE ARTÍSTICO EN EL SISTEMA ACADÉMICO FORMAL.

Los que asisten a clases de Artes en estudios Académicos Formales (Universidades, Talleres de Formación Profesional, Escuelas de Artes Oficios etc.), se refiere a todas aquellas que están regidas por programas sistemáticos de estudios. La elección en esta rama profesional, presupone que la persona adulta posee ciertas aptitudes creativas, desarrolladas de algún modo por el cumplimiento de los programas de estudios unido a condiciones innatas o adquiridas del alumno/a. La predisposición hacia el Arte, favorecerá a las manifestaciones artísticas, por tanto, también su expresión será distinta. La diferencia con las otras personas corrientes, radica en la evolución de las representaciones en los aspectos formales y estéticos.

En la Enseñanza Formal, por la sistematización y secuenciación de contenidos programáticos más las cantidades de horas lectivas semanales, tiene ventajas con relación a la Enseñanza No Formal.

1.2.- LA EXPRESIÓN DE LOS/LAS ARTISTAS (PINTORES, DIBUJANTES, DISEÑADORES, ETC.).

La experiencia y la vejez determinan los momentos óptimos de creatividad, en todos los terrenos profesionales que el sujeto desarrolle. El artista en la edad adulta por el amplio ejercicio en el proceso de creación continua se expresa con espontaneidad. Marco Tello (1997, p.65) para referirse al Arte del adulto le denomina el Arte profesional, citamos por ejemplos a Eugenio Granell, entre otros quién nació en la Coruña, en 1912, o Antonio Tápies (Barcelona-1923), o como es el caso de la diseñadora Eva Zeil, que a los 90 años desarrolla diferentes proyectos, *actualmente diseña una nueva colección de muebles curvados de madera, de los 50 años, Zeisel está disfrutando nuevamente su reconocimiento (...) Ella es absolutamente una de las grandes del diseñadora del siglo XX dice Christopher Wilk que llevó la 1ª retrospectiva de su trabajo al Museo Brooklyn en 1984.*⁶ Y como los que han fallecidos: Joan Miró (Barcelona, 1893 - Palma de Mallorca, 1983), Pablo Ruiz Picasso (Málaga, 1881 - Mougins, (Francia) 1973), demostraron que la producción y creatividad de sus obras no decaen en el período de la vejez.

Los rasgos formales y de contenidos, que se analizan en la expresión del adulto corriente varían en comparación con las obras de estudiantes especializados en Arte o de artistas adultos. La diferencia entre la expresión del adulto corriente y la expresión de estudiantes y adultos artistas se debe a la falta de práctica, y a la formación en los primeros y porque no han desarrollado las aptitudes relacionadas

⁶.- Entrevista a Eva Zeisel por Lucie Young: **"Eva Zeisel: 2 more projects at the age of 90"**, Times, Nueva York, septiembre de 1997.-

al Arte. De los tres aspectos, antes mencionados, el especial interés de investigación se centra en los contenidos detallados en la Educación No Formal y del grupo de personas de nivel avanzado como de nivel iniciación. La expresión de las personas adultas de nivel superior se aproxima al lenguaje artístico de un experto, aunque el interés en nuestra investigación se centra en los aspectos de expresión y de contenidos resultados de la fisiología visual y neurobiológico que se manifiestan en las personas, particularmente en las etapas primarias del aprendizaje en los talleres de Pintura y Dibujo dentro del marco referencial de la Educación Artística No Formal.

Las formas representadas que corresponden a este grupo de personas, deberían ser válidas e independientes para que fueran condicionadas o no a un valor artístico. Intentamos defender las manifestaciones expresivas desde los inicios de la evolución gráfica-pictórica y sus características formales en la etapa adulta de las personas corrientes.

Desde el punto de vista de la Plástica, el proceso de aprendizaje, de la misma manera, como se ha estudiado en los niños/as y jóvenes, requiere en la expresión de la persona adulta aficionada a la Pintura, su atención. Los recursos plásticos que durante, los primeros momentos del aprendizaje que se evidencian corresponden a fases que deben cumplirse.

Los aspectos psicosociales en la persona adulta, tendrán también su repercusión en las actividades que realiza, como los procesos biológicos de cambios que se generan en la evolución del ciclo de vida de la persona.

2.- CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES: SUS INFLUENCIAS EN EL PROCESO DE LAS ACTIVIDADES.

En la etapa adulta el desarrollo de la persona está en pleno momento de madurez, el dinamismo psíquico como el intelectual y el físico, se conjugan. Nos preguntamos ¿qué sucede con las manifestaciones artísticas, cuando éstas han estado poco ejercitadas durante la infancia y adolescencia? Concretamente, en el plano Gráfico y Pictórico, las dificultades se acentúan porque las habilidades relacionadas a la percepción como otros procesos mentales relacionados a lo artístico (capacidades de atención, memoria, imaginación) no han sido desarrolladas, dichas habilidades se recuperan. Naturalmente, algunas funciones, en especial las que requieren habilidad y destrezas físicas, quizá no se realizan tan bien a medida que pasan los años, dice Jerold W. Apps (1979): *pero otras funciones pueden cumplirse considerablemente mejor cuando se es mayor, sobre todo en situaciones que requieren experiencia (por ejemplo, aquellas que exigen capacidad de decisión y sensatez). Los sentidos tienden a debilitarse con la edad, pero lo hacen a diferentes edades y en grado diferente en diferentes personas.*⁷

Es normal en la edad adulta, la falta de sincronización entre mente y coordinación motora (mano), saben lo que quieren, pero la mano no obedece a sus deseos y les produce insatisfacción. En Inglaterra, actualmente se ha realizado una experiencia, para explicar la relación entre mano y cerebro a través de la técnica de tomografía y scanner: investigación en la que participan un adulto artista (Humphrey

⁷ Apps, Jerold W. (1979). **"Problems in Continuing Education"**. McGraw-Hill Book Company. 1ª Reimpresión en España (1985), Barcelona, Paidós, Pág. 60.-

Ocean)^{*8} y un adulto aficionado, ambos debían observar a partir de un retrato, una nariz y dibujarla. En la visión del adulto aficionado el scanner muestra, que pierde su atención saltando su vista de un lado a otro, dejándose perder por la memoria, mientras que el pintor adulto consigue abstraerse, fija su atención en el concepto de contorno, plano, volumen. Evidentemente entre el pintor aficionado y el pintor artista, la diferencia reside en el desarrollo de la capacidad de percepción visual, mientras que en el adulto artista, controla, la capacidad de abstracción, atención y selección del motivo a dibujar, en el pintor aficionado, predomina el concepto de memoria de la forma "nariz" unida, a la dispersión que le origina la globalización del campo visual. Eisner y Arnheim nos ayudan a comprender que la percepción y la creación del Arte Visual son los agentes primarios en el desarrollo de la mente y defienden que la visión misma es una función de la inteligencia.

El temor al ridículo suele ser, la característica más común en los primeros momentos del aprendizaje artístico, cuando el adulto aficionado no consigue, acercarse al parecido de un modelo y a la reproducción fiel de su apariencia. Hemos visto, que la memoria y otras funciones de la mente, intervienen en las representaciones.

La primera fase o expresión primaria en el proceso de la enseñanza del adulto aficionado al Arte (desde los 50 años en adelante), aunque se evidencian en algunas personas a partir de los 40 años, son los síntomas de ansiedad que les provoca tal incoordinación, mano-visión-cerebro, por la falta del desarrollo de

⁸.- * Tema extraído de los Servicios Informativos de TV. Canal 2, el 11 de Mayo de 1999, Madrid.-

percepción visual. Es común escucharles decir "-dibujo como un niño-" o "esto no sirve para nada".

Durante esta fase primaria de aprendizaje, si el adulto aficionado al Arte no ha ejercitado las habilidades artísticas antes, podría manifestar algunas de las siguientes características:

1.- El temor al ridículo:

El temor al ridículo es uno de los síntomas analizados entre otros en la experiencia de trabajo con grupos de adultos realizados por Waisburd 1996 en talleres para el desarrollo de la creatividad. Waisburd describe que *una barrera bloqueadora es, en ocasiones, la máscara que se utiliza como mecanismo de defensa, para no exponerse y no ser criticado, evaluado, o enjuiciado*⁹. Naturalmente que los condicionamientos sociales y los prejuicios influyen también como obstáculo en el desarrollo de la creatividad.

2.- El miedo: cuando el éxito entra en competición con sus respectivos roles sociales:

El sentimiento, que con frecuencia se evidencia entre los sujetos, es el miedo que le provoca el hecho de arriesgar y equivocarse. Señala Waisburd (1996) p.61: *"He observado que el común denominador entre los participantes, al hablar de las fuerzas negativas que bloquean la creatividad, son el miedo y la inseguridad. El estado de ánimo "miedo", en investigaciones posteriores a los años ochenta*

⁹.- Waisburd Gilda (1996): "**Creatividad y transformación, teoría y práctica**", ED. Trillas S.A. México, Pág.56.-

reinterpretan *la hipótesis de Horner como el miedo que tanto varones como mujeres desarrollan cuando el éxito entra en competición con sus respectivos roles sociales*¹⁰.

3.- Capacidad de disfrute:

Sefchovich y Waisburd (1985, en su libro *Hacia una pedagogía de la creatividad* p. 33), valoran los cambios positivos de estados de ánimos de los sujetos adultos, luego de haber vivido el proceso creativo, *en la mayoría de los casos oímos comentarios tales como: "descansé"; se me quitó el dolor de cabeza"; "me olvide de mis otros compromisos"*. El estado de flujo, y la capacidad de concentración y relajación, forma parte de los sentimientos positivos que produce el sentirse a gusto con la tarea plástica cuando los intentos culminan con éxito. Cuando los resultados de los actos creativos no coinciden siempre con lo esperado, *atrasamos por distintas etapas de crecimiento y algunos intentos serán frustrantes*.¹¹ Con relación a la frustración, que perciben algunos sujetos adultos cuando pintan, Marco Tello señala el siguiente concepto acerca de la frustración: *es una disonancia que se produce cuando el nivel de aspiraciones excede a las capacidades de ese individuo*¹². En consecuencia, el estado de ánimo que deriva cuando las expectativas son mayores a las posibilidades que el sujeto adulto espera

¹⁰.- Fernández Juan (Coordinador) (1996): "**Varones y Mujeres:(Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género**", capítulo "Realización Sexual y construcción de género en la edad adulta" (compilación Ester Barberá y M^a José Lafuente), ED. Pirámide, S. A. Madrid, Pág. 246.-

¹¹.- Sefchovich G., Waisburd G. (1985): "**Hacia una pedagogía de la creatividad (expresión plástica)**" ED. Trillas, 1^a ED. México, Pág. 33.-

¹².- Marco Tello (1997): "**Motivación y creatividad en la preadolescencia**", Valladolid, ED. Universidad de Valladolid. Pág. 46.-

de la obra, se frustra. Consideramos que el siguiente apartado tiene mucho que ver con la frustración, en los sujetos.

4.- El sujeto adulto aficionado busca **inmediatez**, resultados rápidos y favorables a corto plazo. La explicación de este fenómeno es que los adultos según Kirmayer Paul (1992) *prefieren recibir conocimientos e información No Formal de manera concentrada y a corto plazo y después estudiar otro tema.*¹³ Las actividades relacionadas al Arte, necesitan de un largo período de aprendizaje, que no se dan con la acumulación de datos sino con la experiencia. El sujeto adulto cuando se inicia en las actividades artísticas, espera resultados inmediatos, cuando no consigue tales objetivos, se frustra.

Para Manuela Romo (1997 Pág. 98-99), la creatividad es una compleja combinación de ingredientes muy diversos y en proporciones complejas, considera necesario poseer inmensos conocimientos específicos y amplias destrezas de dominio, este concepto es corroborado por Manuel Sánchez Méndez (1997 p.11) al señalar que *el sujeto creativo no trabaja a partir de la nada sino a partir de su "fondo de datos"*. Tratándose del sujeto adulto, los que se inician en el aprendizaje de la Pintura, las habilidades relacionadas al Arte, no han sido desarrolladas. La escasa experiencia artística, en algunos casos, dificultarán los resultados del producto artístico. Durante los seis primeros años del aprendizaje algunas personas suelen demostrar su insatisfacción en los resultados de sus trabajos; en este período, la frustración, es el estado de ánimo más frecuente. Romo, describe que para llegar a

¹³.- AAVV 1992: ***La educación de adultos en Israel: Tendencias e innovaciones*** Kirmayer Paul (1992): "***Universidades populares en Israel***", Madrid, ED. por El Ayuntamiento de SS. de los Reyes Patronato M. de Servicios, Pág.56.-

la creatividad, es necesaria la experiencia previa, comienza a dar frutos positivos luego de 10 años de trabajo. Romo atestigua que *durante los años de aprendizaje pueden ir apareciendo algunas obras, pero solamente al final de una década se puede llegar a producir un avance que signifique ruptura con lo anterior*¹⁴. Gardner (1995) en su libro *"Mente creativa"* analiza en Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham y Gandhi los períodos de las señaladas innovaciones, que marcaron sus obras maestras, *Gardner confirma la regla en los siete casos analizados: en todos ellos, después de 10 años, se presentó la gran obra que los haría geniales (...)da igual que el aprendizaje comenzara en la primera infancia (Picasso) o en la juventud (Marta Graham) (...) y que las grandes innovaciones posteriores, también exigieron períodos adicionales de 10 años*¹⁵, En estos estudios demuestran la periodicidad de una década para el alumbramiento de la obra maestra en personas que poseen cierto talento y genialidad, ¿cuánto tiempo precisará el sujeto que no es especialista ni profesional del Arte, para lograr una obra creatividad?, naturalmente el tiempo de conseguirlo dependerá de las características individuales y del sistema adecuado para conseguir una obra creativa. Aunque es frecuente en los inicios del aprendizaje el interés en las habilidades y conocimientos técnicos, más que en el desarrollo de la creatividad.-

5.- La ansiedad: es uno de los tipos de tensiones producida por un estado de ánimo de inseguridad, M^a del Sagrario Ramírez (1983 en el libro acerca de *Dinámica de grupo y animación sociocultural*, define que este sentimiento se

¹⁴.- Romo Manuela (1997): **Psicología de la Creatividad**, 1^a edición, ED. Paidós, Barcelona, Pág.100.-

¹⁵.- Gardner (1995): **Mentes creativas**, ED. Paidós, Barcelona, citado en Romo, Op.,Cit., Pág.100.-

*manifiesta como inhibición, silencio, actividades de evasión o huida a actividades sustitutivas.*¹⁶ La preocupación por conseguir una obra "bonita, perfecta y bien acabada", cuando sólo llevan, poco tiempo en el aprendizaje, para los alumnos, los resultados son insatisfactorios.

Acerca de las tensiones de frustraciones. Ramírez (1983 p.102), explica que este sentimiento suele ir acompañado de descontento e *irritación latentes o manifiestos.*

Waisburd (1996 p. 56) dice: *el ser humano es perfectible, más no perfecto. El perfeccionismo vuelve rígido el desarrollo creativo y bloquea el proceso.* El deseo de perfección en la obra, coarta la evolución natural en las etapas gráficas.

Por otra parte, la ansiedad originada por la perspectiva del cambio provoca en él individuo una reacción de oposición según DiDier Anzieu y Jacques Martín (1979): *¿Estará él a la altura de la nueva tarea? ¿Las costumbres ya adquiridas no obstaculizarán el aprendizaje de nuevos procesos operatorios (efectos negativos de la transferencia)? ¿No se arriesga, de esta manera, a una pérdida de prestigio o a una disminución de su status?*¹⁷.

Evidentemente en la etapa adulta el status social, ejerce fuerte presión en el rol de la persona con el medio, mientras que en la niñez les es indiferente, en la

¹⁶.- Ramírez M^a del Sagrario (1983): **"Dinámica del grupo y animación sociocultural"** Fondo de Cultura Popular nº 48 ED. Marsiega, Madrid Pág. 102.-

¹⁷.- Anzieu Didier y Martín Jacques - Yves (1979): **"Característica del Grupo, la dinámica de los grupos pequeños"**, ED. Kapelusz, Buenos Aires, Pág. 147.-

adolescencia, por el hecho de definir su propia identidad, se sienten capaces de rebelarse a las normas preestablecidas, características que aún predominan en el período de la adultez temprana, la capacidad de riesgo se desvanece hacia edades más avanzadas.

6.- Hábito conservador y repetitivo: desde la infancia el sujeto adulto a través de la instrucción escolar recibida, ha acentuado los aspectos formativos en el desarrollo lógico y consciente más que otros procesos mentales, concepto confirmado en Arthur Koestler (1964) y señala: *en el pensamiento ordinario, actuamos dentro de marcos de referencia que se suceden unos a otros, con unos criterios de discurso lógico guiados por procesos normalmente conscientes y con un hábito conservador y repetitivo.*¹⁸ El pensamiento flexible versus el pensamiento convencional exige saltarse las normas, y significa la ruptura de anteriores esquemas para volver a construir otros, el acto creador que según Bruner (1992) surge *de una actividad combinatoria que articula conexiones previamente insospechadas entre las cosas.*¹⁹ Esta actividad mental, supone para el sujeto adulto un esfuerzo mayor, que frente a la operatividad de las situaciones elige el camino de solución más corto e inmediato, es decir "va al grano"; sin la necesidad de explorar busca resultados eficaces y sencillos, donde el pensamiento ordinario actúa resolviendo la situación eficazmente, sin tener en cuenta que los resultados fueran o no originales y creativos. Ante la falta de contar con las herramientas para poder crear, imita y repite esquema. *Por contra, en la creación, con un pensamiento*

¹⁸.- Koestler Arthur (1964) cita en Romo Manuela (1997): ***Psicología de la creatividad***, 1ª edición, ED. Paidós Ibérica, S.A., Barcelona, Pág. 139.-

*flexible guiado por un hábito destructivo-constructivo, hay una exploración bajo control de las rutas subconscientes que permite alcanzar esa disociación*²⁰ Tarea no siempre fácil, de aplicar, en las clases de Arte, en muchos casos, la razón y la conciencia frena, el fluir de los demás substratos mentales Para Koestler El concepto de "disociación", utilizado en su obra *The act of creation*, es la acción del pensamiento -para él una acción inconsciente-, de conectar matrices independientes muy alejadas entre sí, de conseguir trascender el marco de referencia de un sistema conceptual determinado para conectarlo con otro marco de referencia.²¹

El sujeto adulto tal vez rechace trabajar con imágenes propias de la imaginación, fantasía y procesos simbólicos porque la acción del pensamiento inconsciente asociado, y conectado a otros procesos mentales, no han aprendido a emplearlos con fin artístico.

Los hábitos conservadores y repetitivos son pautas de conductas claramente observables en las clases de Arte, particularmente en sujetos adultos mayores de 50 años. No obstante, este concepto podría variar según las características socioculturales en cada individuo.

7.- La incapacidad de dar soluciones plásticas en las realizaciones de los ejercicios, les provoca inhibición y paralización en la producción artística. No saben

¹⁹.- Bruner J.(1992): "***Derecha a izquierda: dos maneras distintas de activar la imaginación***". En Preta, L. (1993): ***Imágenes y metáforas de la ciencia***, Madrid, Alianza.

²⁰ .- Koestler Arthur (1964) cita en Romo, Op., cit., Pág. 139.-

²¹.- Ibídem, Pág. 138.-

seguir los trabajos y va unido a la sensación de pérdida de apoyo. Escuchamos en un taller de la 3ª edad, decir a una alumna de 70 años: - Si no me dices algo, no sé como seguir. Por lo general es más frecuente en mujeres la necesidad del soporte social. Las estrategias de afrontamiento y el soporte social y en cómo se comparten las emociones socialmente en las diferencias de sexo, muchos investigadores como Block 1986, Endler y Parker, 1990 en su análisis de la revisión de las diferencias de género de Maccoby y Jacklin 1974, en Endler y Parker, 1990, concluyen que las mujeres solicitan más ayuda y seguridad (autoafirmación), y mantienen mayor proximidad con sus amigos, que los hombres. Blok (1976) resalta también que las mujeres son más susceptibles ante la ansiedad que los hombres, lo cual es congruente con los resultados de Endler y Parker (1990) referidos a que las mujeres utilizan más estrategias de afrontamiento emocionales que los hombres. Investigaciones recientes sugieren que las mujeres utilizan estrategias de afrontamiento pasivas más frecuentemente que los hombres (Billings y Moos, 1981; Pearlin y Schooler, 1978; en Endler y Parker, 1990) (cit. en Rovira Páez 1993 p.157)

Cuando no saben continuar una tarea el reclamo como la insistencia de sentirse atendidos son las demandas más solicitadas, particularmente en mujeres dependientes. Carver, Scheier y Weintraub 1989 (cita en Rovira P.1993 p.156) encuentran diversas diferencias significativas de género en el uso de estrategias de afrontamiento. Las tendencias a exteriorizar emociones y solicitar soporte social se dan más fuertemente entre las mujeres que entre los hombres, de acuerdo con los estereotipos de rol sexual.

La inhibición o lo que tenderíamos a denominar inmovilidad de acción o detención de la actividad, no es más que la respuesta de resistencia al cambio, con relación al tema los psicopedagogos sostienen: que *el aprendizaje del adulto sea más lento, más rígido y tenga mayor resistencia al cambio, no indica forzosamente algo negativo. Pues la lentitud del aprendizaje está relacionada, en primer lugar, con la necesidad que tiene el adulto de integrar los nuevos conocimientos en su campo de experiencia, mucho más estructurado que el del adolescente. Podemos decir que el adulto no acepta sin más lo que se le enseña, sino que necesita situarlo dentro del conjunto*²².

El hecho de llamar al profesor/a muchas veces durante la clase, es un paliativo que disminuye la ansiedad que les origina tal disociación mente-habilidad.

Si bien Arnheim nos dice que tratándose *en líneas generales el niño, y ciertamente el artista primitivo, posee ya suficiente capacidad motriz y control visual para llevar al papel la imagen que se propone*.²³ ¿Sucede lo mismo con la expresión del adulto?. El concepto visual que el observador adulto obtiene de la realidad que le rodea a través de la descripción de las cualidades sensoriales generales tales como el tamaño, forma, color, etc. unidos al desarrollo del concepto intelectual referido a esos objetos. Son reproducciones intelectuales obtenidas mediante la experiencia que interactúan con el concepto perceptual, y la capacidad de representación

²².- Gutiérrez Lapeña Raquel (1997): **"La Enseñanza de las Artes Plásticas en la Educación a Distancia"**, Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Madrid, Págs. 156-157.-

²³.- Arheim Rudolf, (1986): **"Hacia una Psicología del Arte. Arte y Entropía"**, Alianza Forma, 1ª reimpresión, Madrid, Pág. 41.-

pictórica. No obstante, el proceso mental que deriva de la evolución del concepto intelectual propio de la madurez no se mantiene a un mismo nivel sino superior, junto a otras habilidades tales como el desarrollo perceptual y de representación pictórica en cuanto éstas no están formadas desde edades tempranas. Tal desfase provoca la falta de coordinación mente-mano por lo tanto "se sabe lo que se quiere plasmar gráficamente" pero lo que pueda reflejar en el papel no coincide con las intenciones.

Falta de técnica, carencia del desarrollo en la percepción y la evolución en las distintas etapas del concepto representacional, son los motivos por lo que suelen ser duramente criticado y escasamente comprendidos por otras personas adultas y su entorno.

8.- Escasa espontaneidad en la exploración perceptual activa: el enriquecimiento de la percepción dependerá del propósito de la exploración visual, al respecto el psicólogo Bayo Margalef (1987) en su libro *Percepción, Desarrollo cognitivo y Artes visuales* señala que *la exploración visual en buena parte se habrá perdido en la etapa adulta*²⁴, por ello debe ser conducida en el observador adulto, mientras que en el niño, la capacidad de descubrir, la curiosidad y la exploración por el ambiente que le rodea se da de manera espontánea. Cuanto mayor sea la experiencia perceptual, y la interacción del sujeto adulto con los objetos como el número de objetos manipulados le beneficiará en *los correlatos cognitivos de las conductas (...)* según Getzels y Csikszentmihalyi, *están en que cuanto más objetos*

²⁴.- Bayo Margalef (1987): "**Percepción, desarrollo cognitivo y Artes Visuales**",, Barcelona, ED. Anthropos, pág.164.-

se manipulen y más activa sea la exploración a la que se sometan, mayor probabilidad existe de encontrar relaciones entre ellos: esas disociaciones productivas que también se facilitarán por la elección de objetos no convencionales.

25

Naturalmente que la falta de exploración visual, condiciona los primeros años del aprendizaje en la Pintura o el Dibujo en los sujetos adultos aficionados, limitando las posibilidades de la creatividad. Esta actitud conlleva la preferencia por la copia exacta de los modelos, sean del natural o copias de imágenes planas, limitándose a la configuración de todos los elementos, sin modificar la posición de éstos y sin agregar o quitar objetos. Muestran dificultad en las posibles modificaciones, como por ejemplo cambiar el color-objeto por otras combinaciones de mezclas sin ceñirse a la copia del modelo. Las posibilidades de jugar con las formas, variándolas de tamaño, distancia, o incluso eliminando objetos o colocar elementos nuevos a la composición se dan en etapas superiores de aprendizaje. Convenientemente, cuando el sujeto adulto a adquirido las conductas denominadas por Romo (1997 p.124) *cambios en la estructura y contenido del problema*, refiriéndose a la última fase de solución de la cuestión tratada, siendo las partes previas, la apertura del problema y la actividad exploratoria. Cuando se les pide a los sujetos adultos, que a partir de la imitación de una obra realizada por otro artista, fueran capaces de recrearla. En los primeros años del aprendizaje tienen dificultad de resolver el cambio. Las acciones de agregar, cambiar, quitar, componer y eliminar elementos supone para el sujeto adulto, controlar y combinar procesos mentales de mayor

²⁵.- Getzels, J.W. y Csikszentmihalyi (1976): ***"The creative vision. A longitudinal study of problem finding in art"***. Nueva York, J. Willey and Sons cit. en Romo Manuela, Op., Cit., page. 124.-

abstracción y complejidad para la que no están preparados en los primeros años del aprendizaje de la pintura.

En las primeras etapas del aprendizaje, el pensamiento convencional, maneja elementos claramente perceptibles en la realidad. Mientras que las categorías relacionales abstractas surgen en etapas superiores del aprendizaje, y cuando dan lugar a procesos creativos propios del pensamiento flexible modificando el pensamiento ordinario (hábito repetitivos y conservadores).

9.- El estado de ánimo en la realización plástica denominado por el colectivo de estudiantes adultos como -" (***sufrimiento gozoso***), el sujeto manifiesta sus reacciones emocionales por medio del Arte según Edward Diener (Psicólogo de la Universidad de Illinois en Urbana, quién se dedica a estudiar la intensidad con la que la gente experimenta sus sentimientos, nos describe que *las mujeres suelen experimentar las emociones en general, tanto positivas como negativas, con más intensidad que los hombres*²⁶.-

Analizaremos en los párrafos siguientes, las características en relación al género y el sexo que nos merece una atención especial.

A partir de la experiencia, el alumno/a adquiere por medio de la práctica, habilidad y destreza técnica, es entonces cuando es capaz de manejar temas personales que controla a su propio antojo. El sufrimiento y el miedo desaparecen.

²⁶.- Goleman Daniel (1996): "***Inteligencia emocional***", ED. Kairós, Barcelona, Pág.91.-

3.- ORIGEN DE LAS RESISTENCIAS.

Es importante reconocer, el origen de las resistencias. Estudios acerca de esta actitud humana provoca en el/la estudiante los que antes hemos llamado inmovilidad, definido por los psicólogos como "*inercia*", y analizados por Lippitt, Watson, Westley, señalan que *la inercia inherente a la naturaleza de todo hombre lo incita a vacilar frente a la necesidad de un esfuerzo de transformación, ya se trate de sus propios conocimientos, de sus viejas costumbres, o inclusive de sus métodos: "Esto iba bien hasta ahora; no hay razón para cambiar". Esta resistencia frente a la innovación causó muchos retrasos y muchos fracasos en el proceso de mejoramiento de las técnicas*²⁷. La resistencia al cambio se evidencian mas aún en personas mayores, damos como ejemplo una frase mencionada por un alumno de una clase de la tercera edad, ante la dificultad que le supondría dibujar a partir de una estructura, dijo -"si lo hubiese hecho a mi manera me habría salido mejor". Naturalmente se le permitió realizarlo como le convendría, lógicamente el dibujo tampoco había mejorado habiendo sido realizado a su modo.

3.1.- LA INERCIA.

El concepto de inercia en relación a los aspectos psicopedagógicos que plantean Didier Anzieu y Jacques Martín (1979) definen que todo *sistema físico-químico en equilibrio posee cierta inercia que tiende a restablecer ese equilibrio, cualesquiera fueren el origen (externo o interno) y la naturaleza de las acciones que*

²⁷.- Anzieu Didier y Jacques - Yves Martin Op. Cit., Pág. 147.-

*tiendan a modificar el sistema.*²⁸ Cualquier concepto nuevo de aprendizaje, supone situarlo entre los esquemas anteriores, y en algunos casos, romper los esquemas viejos, para dar lugar al alumbramiento de lo "nuevo", tarea que supone, el proceso de volver a construir a partir de la ruptura de hábitos *provoca la aparición de fuerzas que neutralizarán los efectos de esta presión. La modificación de estructuras anteriores crea en el individuo cierta tensión interna que se restablece por medio de una regulación adaptativa, que no es más que una compensación biológica y psicológica que actúa en todo aprendizaje, la actitud de no respuesta, o la resistencia ante lo nuevo, toda modificación producida en el equilibrio de un sistema ocasiona, dentro de éste, la aparición de fenómenos que tienden a oponerse a esa modificación y a anular sus efectos.*²⁹

Estos elementos de autodefensa psíquica, reestructuran parcialmente el equilibrio ante los cambios que generan las rupturas de esquemas anteriores. La resistencia al cambio como la actitud de inercia de determinadas personas, debieran ser comprendidas como tal. *Solamente a través de estos equilibrios provisionales, parcialmente defensivos, estos sistemas de defensa sucesivos, puede construirse, por rupturas y toma de conciencia sucesivas, un deshielo relacional una apertura a los transversal y a lo colectivo.*³⁰

²⁸.- Ibídem, Pág. 146.-

²⁹.- Ibídem, Pág. 146.-

³⁰.- Pagés Max (1977): "**La vida afectiva de los grupos**", ED. Fontanella, Barcelona, Pág. 23.-

Pagés Max (1977) lo que denomina, como equilibrio provisional, nos ayuda a entender el por qué de la inercia, o de las resistencia a los cambios, en los sujetos de edad mayor.

3.2.- ACTITUDES DE AUTODEFENSAS Y RESISTENCIAS.

La actitud de no aceptar los cambios, y la resistencia con la que se oponen a aprender conceptos que no les interesa porque le supone un esfuerzo y, cuando de antemano, la actividad no les garantiza, los resultados de logros esperados, el comportamiento no sólo se manifiesta de forma individual sino que la inercia actúa de forma también colectiva y son comportamientos muy evidenciados en los sistemas sociales de Enseñanza No Formales. La oposición se acentúa además por la libertad del proceso de aprendizaje: al no existir exámenes ni programas establecidos que puedan considerarse rígidos.

Las actitudes de autodefensas y resistencias a los cambios, son recursos llamados por la psicología como regulaciones adaptativas e indican el resultado estudiado en Psicología y Psicología Social, las ciencias que explican la inercia de los individuos y de los grupos señalando que *"toda acción ejercida sobre un grupo para modificar sus propias normas (...) provoca la aparición de fuerzas que neutralizarán los efectos de esta presión: el equilibrio casi estacionario se mantiene, al precio de un acrecentamiento de la tensión interna del grupo."*³¹

³¹.- Anzieu Didier y Martín Jacques - Yves Op. Cit. Pág.147.-

También Anzieu y Martín prevén otra solución, a tener en cuenta cuando la presión ocasionada por el equilibrio de un sistema que ocasiona la inercia ya fuera individual o colectiva, propone que puede *reducirse la intensidad de las fuerzas que se oponen a la modificación de las normas del grupo, que ejercer contra esas fuerzas una presión creciente que será quizás o psicológicamente indeseable por las frustraciones que imponen al individuo las tensiones conflictivas a las cuales se ve expuesto de esa manera.*³² Por lo que en algunas ocasiones un profesor que desconozca las nociones acerca de las regulaciones adaptadas del estudiante tienda a obstaculizar el aprendizaje más que contribuir a superar y reducir las fuerzas que se oponen al cambio de lo que se pretende modificar, produciendo un efecto negativo de frustración en la persona adulta.-

La representación pictórica y la formación del concepto perceptual.

Si bien la Psicología en general ha ido acumulando una buena cantidad de resultados sobre la percepción y responde con sus investigaciones acerca de la personalidad humana, comportamientos, relaciones sociales, y motivaciones de la persona adulta, aún son escasos los datos en correlación directa de la psicología general, con el Arte, en el período de la adultez en las personas corrientes y ¿hasta qué punto han sido sometidos los rasgos de comportamientos de la persona adulta aficionadas, con el proceso artístico y de la personalidad creadora?. Entendiéndose la obra de Arte como una manifestación de la mentalidad de una cultura, de un grupo social, la importancia por la Psicología del Arte nos aclararía algunos de los mecanismos generales manifiestos, como los problemas específicos al proceso

³².- Ibídem, Pág. 147.-

artístico (mecanismos generales de la motivación, o acerca del problema de la percepción visual, o cómo se desarrolla el proceso evolutivo de la Expresión Gráfico-Pictórica con relación a la edad. Temas, que se analizarán más profundamente en la tercera parte de nuestra investigación.

Los contenidos en relación al sexo y género determinan, por un lado, ciertos factores psicosociales y conductuales entre varones y mujeres, por otros lados, los aspectos neurobiológicos en relación al sexo, podrían incidir en la producción pictórica. Cuyos rasgos se evidencian en las Artes Plásticas y en la percepción. Para describir cada uno de estos fenómenos y, sus efectos específicos en la Enseñanza del Arte, detallamos a continuación, las diferencias de género que pueden repercutir en las manifestaciones artísticas de los sujetos.

4.- CARACTERÍSTICAS A PARTIR DE LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA ETAPA ADULTA: ASPECTOS INFLUYENTES EN LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA.

Las diferencias y semejanzas, en las características de las respuestas psicológicas entre varones y mujeres, están determinados por roles y pautas socioculturales del medio. Como también razones biológicas determinan los condicionamientos que se reflejan y se evidencian en el desarrollo cognitivo, en las habilidades manuales de las actividades plásticas, la relación entre sus pares, y en la relación profesor/a-alumno/a.

En los estudios acerca de las actitudes y los comportamientos diferenciales entre mujeres y varones, se ha investigado con relación a los estímulos, que derivan de un fin o meta a conseguir. Estas respuestas, pueden explicarnos el por qué para las personas adultas tiene importancia, el logro de sus realizaciones. La importancia de la obra como producto final y los resultados y beneficios que deriven como consecuencia de esta motivación.

Las investigaciones *en relación con la motivación de logro* fueron analizadas *"desde la década de los sesenta, por (Deaux 1985; Lenney, 1977, Sutherland Y Veroff, 1985).*³³ La importancia, que para las personas adultas tienen, los resultados, fines o metas de cualquier acción, y el valor por el producto final de las tareas que realiza, tienen su total dependencia con "la motivación de logro" y el éxito que de ella derive. Los factores psicológicos, como "temor al ridículo, y las expectativas que se generan de las estructuras motivacionales, en relación al género, son estudios que se vienen realizando desde principios de los años ochenta, Barberá (1988) subraya que *se intenta relacionar, de una forma más sistemática, la motivación de las personas con el "Sistema de género (Barberá et al., 1988)....*³⁴

³³.- Fernández Juan (Coordinador), (1996) Op., Cit., Pág. 243.-

³⁴.- Barberá (1988), (cita. en Fernández Juan (Coordinador), Op., Cit., Págs. 243-244

5.- INVESTIGACIONES ACERCA DEL ESTEREOTIPO EN VARONES Y MUJERES.

Con relación a los varones:

Las diversas investigaciones empíricas han destacado que por regla general:

.- Los varones tienden a presentar puntos de vista más estereotipados sobre el género que las mujeres.

.- El estereotipo masculino presenta una configuración más rígida que el femenino.

*.- Los sujetos de nivel educativo más elevado tienden a ser menos estereotipados que los que tienen un nivel educativo más bajo.*³⁵

Respecto al tema, citamos un claro ejemplo extraído en una entrevista realizada a Carmen García-Nieto Paris, profesora de Historia Contemporánea, quién colabora en una Escuela de Adultos y en la Asociación de Vecinos, opina sobre los hombres, *que llegan a la jubilación forzosa, en la fábrica o en la construcción con las manos vacías de cultura, de "hobbys" etc. Se lo digo con conocimiento del barrio. Sucede con hombres que incluso han tenido una militancia sindical o vecinal, cuando dejan la fábrica eso desaparece, y sino tienen formación cultural, les cuesta encontrar otros centros de interés (...) y cuando se le preguntó a si los hombres son reacios para asistir a su Escuela de Adultos responde "los hombres asumen peor su falta de cultura. Aquí en el barrio el índice de analfabetismo es muy grande, y*

³⁵.-Ibídem, Pág. 243.-

*curiosamente, de ciento veintisiete alumnos, cien son mujeres*³⁶. Los hombres no suelen reconocer su falta de cultura de la misma forma que las mujeres; aspectos como: el sentido competitivo, la presión social, el logro del éxito, son los factores que condicionan el comportamiento en las personas, y consecuentemente, son actitudes que repercuten de forma diferentes entre varones y mujeres.

Con relación a las mujeres:

La tesis doctoral realizada por Matina Horner en 1965 recoge datos cuyos resultados se publican en un artículo de *Psychology Today* de 1969. Según Horner en general, las imágenes negativas que expresaban las mujeres se agrupan en tres categorías:

- 1.- *Miedo al rechazo social*
- 2.- *Temor a perder el carácter femenino*
- 3.- *Negación de la realidad del éxito*³⁷

La crítica que se atribuye a Horner, es que las técnicas empleadas sólo midan estereotipos culturales sobre las mujeres, en vez de desvelar conflictos inconscientes.

³⁶.- Conchi Martínez Cruz (1996) : entrevista a Carmen García-Nieto París **"Envejecer es la última asignatura pendiente de nuestra vida"**, revista Sesenta y más, publicación del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Inerser, nº 139, Noviembre, Madrid Pág.15.-

³⁷.- Shibley Hyde Janet (1995): **"Psicología de la mujer, la otra mitad de la experiencia humana"**, Ediciones Morata, Madrid, Pág. 191.-

Cuando el éxito entra en competición:

Cuando el éxito entra en competición con sus respectivos roles sociales, el estado de ánimo "miedo", que desarrollan tanto varones como mujeres, en el hombre es menos perceptible aunque lo vivencian interiormente actúan con menos expresividad en sus sentimientos, en cambio las mujeres en particular (mayores de 45 años), cuando no coinciden los resultados con lo esperado y ante una dificultad plástica, exteriorizan emocionalmente el malestar. Horner (1965), explica que es posible que el motivo para evitar el éxito esté relacionado con el conflicto percibido entre éste y la feminidad y con la conexión percibida entre éxito y agresividad, que también resulta inadecuada para las mujeres. En consecuencia, éstas, las recompensas del éxito están contaminadas por la ansiedad que suscita.³⁸

Otros estudios en los que se ha utilizado la técnica de Horner (Mednick, 1989; Tresemer, 1974; Shaver, 1976; Zuckerman y Wheeler, 1975) cita. en HYDE p. 190, han descubierto con frecuencia que los hombres tienen tanto o más miedo al éxito que las mujeres. Por eso, no hay razón para creer que sólo ellas tengan motivo para evitarlo, tampoco que fuera más frecuente entre las mujeres

Existencia de dos realidades distintas emocionales

Al respecto Daniel Goleman (1996) en sus estudios acerca de la inteligencia emocional, describe la existencia de dos realidades distintas emocionales *-la de la mujer y la del hombre-* agrega, que aún tratándose en una misma relación de pareja;

³⁸.- Ibídem, Pág. 190.-

considera que el *origen de estas diferencias emocionales responde parcialmente a razones biológicas, también tiene que ver con la infancia y con los distintos mundos emocionales en que crecen las niñas y los niños.*³⁹

Goleman, (1996 p.125) señala, que las mujeres son más proclives a expresar sus emociones, sus angustias abiertamente y tienen más motivos para deprimirse. Según Nolen-Hoeksma, el sexo femenino es más propenso que los varones a obsesionarse cuando están deprimidas, y subraya *los cual podría explicar el hecho de que la cifra de mujeres diagnosticadas de depresión duplique a la de hombres.*

Los datos confirman que la hipótesis de que la depresión está relacionada más con factores sociales que endocrinos. Leonardi Paola del Servicio Sanitario Nacional, (Firenzuola d'Arda, Italia) señala que las mujeres casadas y los hombres que viven solos (solteros o viudos) *constituyen las categorías más afectadas, ya que el matrimonio tiene un efecto más benéfico sobre los hombres que sobre las mujeres. Entre las mujeres casadas, quienes están más expuestas son aquellas que tienen criaturas*⁴⁰

En los centros de Enseñanza No Formal, la afluencia de mujeres es mayor que la de los hombres. Lo que hace necesario conocer aspectos psicológicos con relación al género femenino.

³⁹.- Goleman Daniel (1996): "**Inteligencia emocional**", ED. Kairós S.A., Barcelona, Pág.211.-

⁴⁰.- Leonardi Paola (1996): "**La depresión femenina: metáfora social y renacimiento individual**", Revista "Mujeres", publicación del Instituto de la Mujer (Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales), N° 23, 3º trimestre 1996, Madrid, Pág.3.-

En nuestra sociedad, según Leonardi (1996 Pág.4) *las mujeres reprimen a menudo la infelicidad, la rabia y la frustración, aparece como consecuencia del intento de reconciliar el modelo ideal de conducta de la esposa, la madre y el ama de casa con aquel otro de la mujer profesional...* agrega que los viejos modelos de conducta, inaceptables ahora para muchas mujeres, aunque para otras sigan siendo tranquilizadores, tienden a coexistir con los nuevos, que prometen una mayor independencia pero que aún no están bien definidos y no proporcionan seguridad.

La característica principal de la depresión es casi siempre una rabia reprimida, una ira sin estallar que se resuelve en nuestro interior y que se puede remontar a muchos años atrás.

La depresión es el resultado de una tensión extrema incluidas la competitividad o la enfermedad propia o ajena. La mujer es mucho más vulnerable al estrés que el hombre.

La Competitividad en Hombres y Mujeres

Los sentimientos de miedo al éxito, adoptan maneras diferentes en varones y mujeres, según Sutherland y Veroff (1985), *desarrollan miedo al éxito, el motivo adopta forma bien distintas mientras en las mujeres el miedo al éxito suele ser indicativo de un conflicto entre las necesidades de logro y las de afiliación, en los*

*varones la contradicción proviene de la presión social por conseguir éxito y el temor a no poder superar los niveles de competición.*⁴¹

Hemos observado, en algunos varones especialmente de edad avanzada, ante el hecho de aceptar órdenes de un profesional siendo ésta mujer; relegan la autoridad femenina por el sentido competitivo del varón. La identidad de género establecido por el entorno social en la que han vivido en edades jóvenes condicionan, sus patrones de comportamiento.

Los factores sociales y culturales influyen en las respuestas acerca de las capacidades, éxito y motivación. En situaciones competitivas, las mujeres tienen menores expectativas de éxito que los hombres; sin embargo, en situaciones no competitivas, según House, (1974) ambos tienen expectativas similares. *Estos resultados son parecidos a los obtenidos en la motivación para el éxito. La motivación para el éxito de las mujeres es tan elevada o superior a la de los hombres en situaciones neutras, pero la de ellos aumenta cuando existe la competición. Por los papeles asignados al género femenino, las mujeres parecen que se inhiban en situaciones de competición., como también se ha descubierto que, con diversas tareas y en distintos grupos de edad, las mujeres tienen menores expectativas de éxito que los hombres.*⁴² Estos aspectos se evidencian, en el colectivo de mujeres aficionadas a la pintura, que otorgan menor valor a los resultados conseguidos, y subestiman los logros en las tareas plásticas, mientras

⁴¹.- Fernández Juan (Coordinador)(1996): **"Varones y mujeres: Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género en la edad adulta"** (compilación Ester Barberá y M^a José Lafuente), ED. Pirámide, S.,A. Madrid, Pág. 246.-

⁴².-Shibley Hyde Janet,Op.,cit., page. 193.-

que en mujeres jóvenes muestran mejor preparación hacia la competitividad y el éxito.

Mientras que en las mujeres, el nivel de participación es mayor que en los varones, según Deaux (1976), *se perciben menos competentes repercutiendo esta percepción social sobre el auto concepto y autoestima personal (O'Leary y Hansen, 1985).*⁴³

¿Visitan los museos más las mujeres que los hombres?

Para conocer el perfil de los visitantes que acuden a los museos, se ha realizado un estudio de investigación subvencionado por el Ministerio de Educación y Cultura. La Facultad de Psicología de la Universidad Complutense dirigido por la psicóloga Eloísa Pérez Santos ha realizado en cuatro museos madrileños: Arqueológico, Antropología, Artes Decorativas y Cerralbo un informe para conocer el perfil de los visitantes que acuden a los museos. Fue realizado *entre 2.500 personas mayores de 12 años revela que las mujeres visitan más los museos que los hombres. 55 % versus 45 %*⁴⁴. Y agrega que la tendencia como en el terreno de la lectura, se ha invertido.

⁴³.- Fernández Juan (coordinador) (1996), op. cit. Pág. 246.-

⁴⁴.- R.S (1999): **"Un estudio de la Complutense revela que las mujeres visitan más los museos que los hombres"**, Periódico El Mundo, Miércoles 19 de mayo de 1999, Madrid, Pág.68.-

6.- ¿EXISTEN DIFERENCIAS SEXUALES EN LA PERCEPCIÓN?

Las diferencias sexuales en la percepción fueron analizados en varios estudios como el de Levy y Reid (1978), (cita en Liaño 1998 p.188) cuya hipótesis *se infiere que la reducida asimetría del cerebro femenino refleja una menor especialización del hemisferio derecho, que se encuentra claramente menos capacitado que el del hombre para las tareas viso-espaciales.* Otros hallazgos como los realizados por (Lavadas y col., (1980) especifican que el hombre tiene una capacidad inferior a la de la mujer para la identificación visual-espacial emocional con su cerebro derecho.

Si bien las diferencias se refieren a pautas genéticas y biológicas, se considera también a la cultura y al medio, otros de los aspectos influyentes en cuanto a las diferencias que los sujetos asumen a partir de la división de roles que la sociedad establece para los dos sexos.

Diferencias perceptivas a partir del sexo

Los neuropsicólogos han demostrado desde hace años, que existe una actividad diferente de cada hemisferio cerebral según el sexo, y desde luego, los patrones de especialización hemisférica se ven claramente en la infancia y naturalmente estas diferencias perdurarán en varones y mujeres en etapa adulta.

¿Perciben varones y mujeres de igual manera? al respecto Hugo Liaño (1998 p.192) médico neurólogo que ejerce su actividad como jefe del Servicio de Neurología de la Clínica Puerta de Hierro, en Madrid, considera que existen

diferencias que se establecen en base a su sexo biológico. En lo concerniente a las funciones en las habilidades relacionadas con la percepción visual-espacial, de los estudios realizados se concluye que los hombres están mejor dotados que las mujeres, de modo que tienen mejor percepción del espacio y de las relaciones de las partes con el todo. Liaño establece que en relación al sexo existen diferencias humanas sociales, y señala que *no constituye solamente una consecuencia de la educación y de una determinada cultura (...)Estos hábitos sociales de la infancia, que son diferentes según el sexo, están, al menos en parte, facilitados por la distinta aportación de las hormonas sexuales al cerebro humano durante las fases iniciales del desarrollo corporal,*⁴⁵ lo que determina en la infancia, por ejemplo, las diferencias en cuanto a los juegos que prefieren.

En función de la lateralidad o dominancia y que expresa el grado de tendencia a localizarse una función intelectual en uno u otro de los hemisferios que tiene el cerebro. Liaño (1998 p.82) señala *que los varones, por término general, tienen su cerebro más lateralizado que las mujeres; su habilidad verbal es menor y su capacidad viso-espacial mayor.*

De las conclusiones, del estudio comparativo de las funciones especializadas, de los hemisferios cerebrales entre los cerebros femenino y masculino humano se considera que ningún género es claramente superior al otro, también Liaño insiste que el entorno, el medio cultural y el grado de aprendizaje son suficientes para invertir la predisposición natural del cerebro y que los hemisferios cerebrales, en sus

⁴⁵.- Liaño Hugo (1998): **"Cerebro de hombre, cerebro de mujer"**, 1ª edición, Ediciones B, S.A., (Grupo Zeta), Barcelona, Pág.84.-

diferentes especializaciones, se comportan en los dos géneros humanos de la siguiente forma:

HEMISFERIO IZQUIERDO⁴⁶

<i>Fluencia verbal</i>	<i>Mujer > Hombre</i>
<i>Razonamiento matemático</i>	<i>Hombre > Mujer</i>
<i>Razonamiento verbal</i>	<i>Hombre = Mujer</i>

HEMISFERIO DERECHO

<i>Comprensión de las relaciones Espaciales.</i>	<i>Hombre > Mujer</i>
<i>Interpretación de la información Emocional.</i>	<i>Mujer > Hombre</i>
<i>Imaginación representativa de Hechos sensoriales.</i>	<i>Hombre = Mujer</i>

En otros estudios de las diferencias de géneros, en cuanto a la capacidad espacial se descubre que, hay tres tipos de dichas capacidades según Linn y Peterson 1985 (cita en Shibley Hyde 1995, p.171), siendo:

El primer tipo, denominado por los investigadores visualización espacial. De las conclusiones se pone de manifiesto una diferencia entre géneros que favorece a los varones, pero es tan pequeña que se considera nula.

⁴⁶.- *Ibíd*em, pages. 204-205.-

El segundo tipo de capacidad espacial, la percepción espacial. De los resultados de los estudios en relación con este tipo de capacidad espacial, aparece una diferencia de género moderada a favor de los varones.

El tercer tipo de capacidad espacial, rotación mental, en este tipo de capacidad espacial aparece, la mayor diferencia entre géneros a favor de los varones.

Se consideran también las propuestas de Baenninger y Newcombe (1989) y señalan que el desarrollo de las capacidades espaciales dependerá del entrenamiento. En este aspecto, se hace una crítica al currículum de las escuelas, porque *no contribuye mucho al entrenamiento relativo a las capacidades espaciales; en beneficio de las chicas.*⁴⁷

7.- ASPECTOS DE DIFERENCIAS A NIVEL DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO DE LOS SUJETOS.

Otros estudios como los que Vergara y Páez (1993 p.151) presentan en relación a la teoría del Esquema de Género y su relación con la salud mental y la vivencia emocional. Vergara y Páez ofrecen los resultados de la investigación llevada a cabo con el objeto de estudiar en qué medida las vivencias de las emociones como el compartir, expresar, recordar y la identidad de género de los sujetos se relaciona en la presencia de sintomatología depresiva, ansiosa y psicósomática.

⁴⁷. - Shibley Hyde Janet, Op., Cit., Page. 171.-

Entre los estudios sobre la identidad de género, se mencionan a Parsons y Bales (1955) que otorgan a los varones un rol encaminado a fines o metas, mientras que en las mujeres, se les otorga la efectividad en las habilidades en las interacciones sociales, al respecto Parsons y Bales (1955) *identificaron dos dimensiones características: un papel instrumental y orientado a metas que se asigna a los hombres en la mayor parte de las sociedades, y un papel expresivo, orientado a las relaciones interpersonales, que se asigna a las mujeres*⁴⁸. A la hora de compartir las emociones socialmente, las mujeres presentan mayores niveles, en relación al hombre, y son más proclives a hablar con los demás de sucesos emocionales autobiográficos. Las mujeres comparten con los demás sus emociones, y suelen contar los sucesos emocionales autobiográficos más frecuentemente y con más personas que los hombres, lo atestiguan estudios realizados por Mesquita 1989; Rimé, Mesquita, Philippot y Boca 1991) Otras investigaciones como la realizada por Rosenthal y cols., (1979) (cita. en Liaño Hugo 1998) confirman que las mujeres están mejor dotadas para utilizar la información contextual, *la que permite interpretar las expresiones gestuales de la cara y captar la información emocional de las mismas.*⁴⁹

Las habilidades interpersonales, como la capacidad de entrega y comunión se relaciona a las mujeres. Esta comprobación fue realizada por Bakan (1966) en el estudio, de investigación donde aborda la distinción entre hombre-mujer, otorgando

⁴⁸.- Rovira Páez Darío (1993): **"Salud, expresión y represión social de las emociones"**, Capítulo 7 (Identidad de Género, Emoción y Salud (Vergara y Rovira) ED. Promolibro, Valencia, Pág.150.-

⁴⁹.- Rosenthal y cols., (1979), citado en Liaño Hugo, Op.,Cit.,Pág.124.-

a la masculinidad la autoafirmación y autoprotección y a la mujer el don de capacidad de entrega. Bakan (1966) *distingue entre diligencia (agency) que es más pronunciada en los hombres y refleja un sentido del Yo que se manifiesta en característica como la autoafirmación y la autoprotección, mientras que la comunión se relaciona fuertemente a las mujeres y refleja un sentido de abnegación, que se manifiesta en características tales como preocupación por otros y la necesidad de estar con los demás. (...).*⁵⁰. Aunque la diligencia es de hombres y la comunión de las mujeres, Bakan indica que como dimensiones separadas, también pueden coexistir en la personalidad que caracterizan a todo sujeto en algún grado.

8.- LAS EMOCIONES: SEXO Y GÉNERO.

Investigaciones recientes muestran, en primer lugar, que las mujeres dan cuenta de una mayor intensidad emocional (exceptuando la cólera), de una mayor felicidad y satisfacción en su vida que los hombres, pero también mayores niveles de afectividad negativa. *Las mujeres tienen una mayor intensidad afectiva que los hombres (Wood, Rhodes y Whelan, 1989; Shields, 1991; Diener y col., 1991) (cit. en Rovira Páez 1993 p.155).*

En segundo lugar, las mujeres están más especializadas socialmente: el manejo de las habilidades sociales se dan mejor en las mujeres que en los hombres porque son mejores codificadoras del lenguaje no verbal, así como mejores decodificadoras; dan cuenta de mayor empatía hacia las reacciones emocionales de los demás; informan más sobre sí mismas que los hombres, y son más expresivas

⁵⁰.- Rovira Páez Darío, Op., Cit., Pág. 150.-

que los hombres en situaciones emocionales en situaciones sociales, las mujeres sonríen más que los hombres, utilizan su cara y cuerpo más expresivamente, etc. según, Eagly y Wood, (1991).

Clark, y Teasdale, 1985; Rholes, Riskind y Lane, 1987; Rothkopf y Blaney, 1991 (cit. en Rovira Páez 1993 p.156), argumentan que las mujeres se sentirán más afectadas o influenciadas por las experiencias emocionales y las revocadoras de los sucesos afectivos autobiográficos.

Respecto a los estereotipos sexuales, según Shields (1984) algunas emociones se consideran como respuestas típicamente femeninas (tristeza y miedo), la cólera y agresividad se consideran respuestas típicamente masculinas las mujeres se auto perciben y son percibidas como más emocionales particularmente en los referido a emociones positivas y vulnerabilidad- (Lips, 1988).

Se ha encontrado (Fabes y Martín, 1991) que los estereotipos género-emocionales de los adultos, parecen estar basados en un modelo deficitario de expresividad emocional masculina (la creencia de que los hombres no expresan las emociones que sienten). Este modelo estereotipado evoca la noción de la persona inhibida, es decir, aquella que es sensible pero inexpresiva.

En la investigación realizada por estos autores se encontró que a las mujeres se las percibe como que experimentan y expresan el amor más frecuentemente que los hombres. Además, las evaluaciones de la experiencia y expresión de amor son más altas en las mujeres que en los hombres. Referido a la cólera, los hombres son

percibidos como que expresan la cólera más frecuentemente que las mujeres, aunque no la experimentan a menudo. Se confirma el estereotipo de que las mujeres tienen más dificultad que los hombres a la hora de expresar su cólera (Doyle y Biaggio, 1981). Respecto a la tristeza y el miedo, no hubo diferencias en la frecuencia percibida a nivel de su vivencia, sin embargo, las mujeres son percibidas como que la expresan más a menudo que los hombres.

Estas diferencias a nivel de sexo encontradas en este estudio pueden reflejar una mayor sensibilidad y disponibilidad de las mujeres a informar de sus propias emociones.

*Actualmente, las teorías referidas a las conductas estereotipadas de género en relación a rasgos de personalidad masculinos o femeninos se desarrollan dentro del marco teórico de los esquemas.*⁵¹

Entendemos como esquema mental, una organización del conocimiento preexistente sobre sí mismo en área específica. La psicología cognitiva social mencionan *las teorías implícitas como esquemas de conocimiento social.*⁵² Páez y Vergara (1993 p.151) agregan que: *esquema de sí mismo o auto esquema, son generalizaciones o teorías implícitas sobre sí mismo.* Los esquemas en cada sujeto se basan en la experiencia personal, y en los procesos socio-culturales y sirven para seleccionar y procesar la información sobre sí mismo, y guía la percepción hacia la

⁵¹.- Ibídem, Pág. 150.-

⁵².- Romo Manuela (1998): "**Las teorías implícitas como esquemas de conocimiento social**", Arte Individuo y Sociedad (Temas de Arte y Educación

información que más considere relevante pasando desapercibido el resto. En función de los roles sexuales, la teoría del esquema de género, no es más que la estructura cognitiva y procesa la información basándose en las asociaciones ligadas al sexo. Páez y Vergara p.153 señalan que el género *correspondería a las diferentes dimensiones (personalidad, emoción, comportamiento, etc.) que la sociedad asigna o considera típicas del hombre o de la mujer. La interiorización de estos estereotipos en forma de estructuras cognitivas (auto-esquema) darán lugar a diferentes auto conceptos basados en el género.*

En el Dibujo se transfieren los propios esquemas mentales, observamos en la **Fig.4.1** de Pedro O. (35 años, nivel iniciación), el conocimiento de sí mismo; se refleja en la representación de la figura humana, otorgándole al modelo femenino, cierto carácter de masculinidad.

[Fig.4.1]⁵³

Pedro O.,(35 años) nivel iniciación (cuando el conocimiento de sí mismo, se
Representa gráficamente)

Un esquema selecciona o guía la percepción, estas estructuras cognitivas de sí mismo, determinan que los esquemas representacionales en el dibujo, muestren una organización del conocimiento de su propio "yo" como esquema mental. Al

Artística nº 10, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Servicio de Publicaciones Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Pág.12.-

⁵³.- Material aportado por Otalora Sancho María (1997): **La Educación Plástica en las personas adultas**, curso del doctorado Dpto. de Didáctica de la Expresión Plástica, Facultad de Bellas Artes de Madrid.-

respecto Markus y Zajonc 1985 (cita. en Páez Rovira p.150) dicen que: *"esta organización el conocimiento sobre sí mismo le permite al sujeto comprender su propia experiencia e integrar una variedad de estímulos sobre sí mismo en patrones significativos"*.

Las personas al nivel de juicio buscan y recuerdan la información que confirme sus esquemas de manera que procesan, y juzgan más rápidamente los fenómenos para el área del esquema de sí. En los sujetos adultos, sin embargo, cuando un estímulo relevante novedoso e importante se presenta, los procesan más lenta y profundamente. Es por ello que en las personas mayores, los cambios en relación a la identidad de género, que su cultura ha enfatizado, les sea difícil de modificar mientras que en los niños, señala Bem (1987) *desarrollan una disponibilidad espontánea de aceptar un sistema de clasificación de la realidad social basado en el género.*⁵⁴

Los sujetos procesan la información basándose en las definiciones de masculinidad y feminidad que la cultura provee. En cuanto al variable sexo, si bien creemos, que juega un papel fundamental, se considera como una dimensión independiente que interactúa con la variable género. Se concibe la variable sexo como el conjunto de características fisiológicas, definidas genéticamente, que hace que los sujetos presenten una imagen corporal de hombre o de mujer.

El género, por el contrario, correspondería a las diferentes dimensiones (personalidad, emociones, etc.) que la sociedad asigna o considera típicas del

⁵⁴.- Páez Rovira Op., Cit.,Pág.151.-

hombre o de la mujer. La interiorización de estos estereotipos en forma de estructuras cognitivas (auto-esquemas) darán lugar a diferentes auto conceptos basados en el género.

Las mujeres dan cuenta de mayor soporte social percibido y los hombres obtienen puntuaciones más bajas que las mujeres en la tendencia a dar soporte social. Las comprobaciones narrativas muestran que las mujeres dan y reciben más soporte social, especialmente soporte emocional. Esto supone alguna evidencia de que las mujeres se benefician más que los hombres del soporte que proviene de las relaciones íntimas (Hobfoll y Stolkes, 1988; Hendrick, 1988) (cita. en Rovira Páez 1993, p.158).

Rumiación y reactividad emocional.

Mencionamos la característica de rumiación, porque puede estar relacionado a estados de ánimos depresivos en la persona. Hemos observado que en las aulas de cultura, suelen estar frecuentadas por algunos sujetos con problemas psicológicos, generalmente derivados de los Centros de Asistencia Social de los Ayuntamientos. Los sistemas sociales de aprendizajes en la Educación No Formal, dan acceso libre a todas las personas, lo que conlleva la integración como uno de los objetivos en la Enseñanza No Formal. En relación a los estudios de rumiación realizados por Nolen-Hoeksema 1987 argumenta que las mujeres tienen una mayor tendencia que los hombres a la depresión, ya que tienden a presentar un estilo más rumiativo de respuesta a su estado depresivo.

Las mujeres tienden a permanecer inactivas y a rumiar las causas e implicaciones de su estado depresivo, sin embargo, los hombres inhiben el pensar acerca de sus problemas y tienden a llevar a cabo actividades de distracción tales como el deporte. Morrow y Nolen-Hoeksema 1990 proponen, que estas diferencias de afrontamiento contribuyen a la mayor prevalencia de la depresión en las mujeres, ya que su estilo rumiativo refuerza y dilata su estado depresivo, mientras que el estilo activo de distracción de los hombres, lo debilita y acorta momentáneamente.

Otras investigaciones, sugieren que las mujeres son más vulnerables a las frases afectivas que los hombres y que un estilo cognitivo de autoconciencia y autoevaluación del procesamiento emocional son más comunes en las mujeres que en los hombres (Rholes, Riskind y Lane, 1987); Rothkopf y Blaney, 1991). Nuestros resultados sobre cómo se comparten las emociones, muestran que, en general, las mujeres rumian más y tienen reacciones emocionales más intensas (Páez y Vergara, 1993 p.158).

Resumiendo, se ha encontrado que las mujeres, a nivel emocional, expresan más sus emociones, dan cuenta de más vivencias emocional, dan y reciben más soporte emocional y afrontan las situaciones emocionales por medio de la descarga afectiva y la búsqueda de apoyo en los demás. En general, las mujeres son más expresivas que los hombres.



Fig. 4,1

Apéndice

(Fig.4.1)

Pedro O.,(35 años) nivel iniciación (cuando el conocimiento de sí mismo,

Se representa gráficamente

Material aportado por Otalora Sancho María (1997): **La Educación plástica en las personas adultas**, curso del doctorado Dpto. de didáctica de la Expresión Plástica, Facultad de Bellas Artes de Madrid.-

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA CAPÍTULO 4.

ANZIEU Didier, y MARTÍN Jacques - Yves (1979): "**Característica del grupo, la dinámica de los grupos pequeños**", ED. Kapelusz, Buenos Aires, Págs. 22-148.-

ARNHEIM, Rudolf (1986): "**Hacia una psicología del arte. Arte y entropía,**" Alianza Forma, 1ª reimpresión, Madrid, Pág. 41.-

APPS, JEROLD W. (1979): "**Problems en Continuing Education.**" McGraw-Hill Book Company, 1ª Reimpresión en España (1985), Barcelona, Paidós, Pág. 60. -

BAYO MARGALEF J. (1987): "**Percepción, desarrollo cognitivo y Artes Visuales**", Barcelona, ED. Anthropos Pág.164.-

BRUNER,J. (1992): "**Derecha e izquierda: dos maneras distintas de activar la imaginación**". En Preta, L (1993): *Imágenes y metáforas de la ciencia*. Madrid, Alianza.-

CARDONA ANDÚJAR, José (1994): "**Metodología innovadora de evaluación de Centros educativos**", ED. Sanz y Torres SL., Madrid, Pág. 8.-

FERNÁNDEZ Juan, (coordinador), (1996): "**Varones y mujeres (desarrollo de la doble realidad del sexo y del género)**", ED. Pirámide S.A. Madrid Pág. 243-246.-

GARCIA-NIETO PARIS CARMEN (1996), (texto de Martínez Cruz): **"Envejecer es la última asignatura pendiente de nuestra vida"**, Publicación de INSERSO, Madrid, nº 139, Noviembre, Madrid Pág. 13-16.-

GARDNER H. (1995): **"Mentes creativas"**, Barcelona, Paidós.-

GETZELS, J. W. y CSIKSZENTMIHALYI, M, 1976: **"The creative vision. A longitudinal study of problem finding in art"**. Nueva York, J. Willey and Sons.-

GOLEMAN Dañiel 1996, **"Inteligencia emocional"**, ED. Kairós, Barcelona, Pág. 91.-

HYDE Shibley Janet (1995): **"Psicología de la mujer, la otra mitad de la experiencia humana"**, ED. Morata, S.L., Madrid, Págs. 171-193.-

LAPEÑA GUTIÉRREZ (1997): **"La Enseñanza de las Artes Plásticas en la Educación a Distancia,"** Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid Facultad de Bellas Artes Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Madrid, Pág. 158-159.-

LEONARDI PAOLA (1996): **"La depresión femenina: metáfora social y renacimiento individual"**, revista *Mujeres*, publicación del Instituto de la mujer (Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales Nº 23, 3º trimestre, Madrid, p.3.-

LIAÑO Hugo (1998): **"Cerebro de hombre, cerebro de mujer"**, 1ª edición, ED. B., Grupo Zeta, S.A. Barcelona, Págs. 84-205.-

MARCO TELLO (1997): "**Motivación y creatividad en la preadolescencia**", Valladolid, ED. Universidad de Valladolid, Págs. 46-65.-

RAMÍREZ M^a del Sagrario (1983): "**Dinámica del grupo y animación Sociocultural**", Fondo de Cultura popular nº 48 ED. Marsiega, Madrid, Pág. 102.-

ROMO Manuela (1998): "**Las teorías implícitas como esquemas de conocimiento social**", *Arte, Individuo y Sociedad* nº 10, Servicio de Publicaciones Universidad Complutense Madrid, Págs. 12-26.-

ROVIRA PÁEZ, Darío (1993): "**Salud, expresión y represión social de las emociones**", (Capítulo 7) *Identidad de Género, emoción y Salud* (A.I. VERGARA Y D. PAEZ ROVIRA), ED. Promolibro, Valencia Págs. 149-159.-

R.S. (1999): "**Un estudio de la Complutense revela que las mujeres visitan más los museos que los hombres**", Periódico el Mundo, Miércoles, 19 de Mayo de 1999, Madrid, Pág. 68.-

PAGÉS Max (1977): "**La vida afectiva de los grupos**", ED. Fontanella, Barcelona, Pág. 23.-

TRILLA BERNET Jaume (1993): "**Otras educaciones, Animación sociocultural, formación de adultos, y ciudad educativa**", ED. Anthropos, primera edición, Barcelona, Pág. 86.-

SANCHEZ MÉNDEZ M.(1997):"**Nombres. El creativo, ¿un perturbador o un benefactor social?**", Barcelona, El Boletín de Educación de las Artes Visuales, trimestre-otoño, Pág.11.-

SEFCHOVICH Galia y WAISBURD Gilda (1985):"**Hacia una pedagogía de la creatividad (expresión plástica)**", ED. Trillas 1ª ED. México, Pág. 33.-

WAISBURD Gilda (1996):"**Creatividad y transformación, teoría y práctica**", ED. Trilla, S.A. México, Págs.56-61.-

YOUNG Lucie 1997 (entrevista a Eva Zeisel): **2 more projects at the age of 90**, Times, New York, Septiembre.-

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 5

PERÍODO DE LA ADULTEZ: 3ª EDAD Y 4ª EDAD ENFERMEDAD Y ACTIVIDADES PLÁSTICAS

1.- ETAPAS EN LA VEJEZ HUMANA

La edad se ha considerado en casi todas las culturas en su aspecto cuantitativo, cronológico, y siendo el carácter social e histórico, los determinantes en las divisiones de los períodos de las edades.

Durante la época de *Platón permitía ya licencias propias de la vejez a los 30 años y a esa edad se consideraba ya viejas a las personas en el medioevo.*¹

Para Hipócrates, Séneca y aún en la época moderna, la vejez se iniciaba a los 49 años. En los siglos XIX y XX se definen cambios muy marcados en la sociedad. Los conocimientos científicos, la medicina, como las transformaciones sociales, económicas generadas por la industrialización y el capitalismo determinan los progresos en las ciencias y en las nuevas tecnologías, que influyen en la prolongación de la vida.

¹.-Martín Sagrera, **"El Edadismo"**, contra "jóvenes" y "viejos", La Discriminación Universal. Editorial Fundamentos, Madrid, 1992, Pág. 108.

Desde finales del siglo XIX Martín Sagrera agrega que, *el progreso ha sido aquí increíblemente rápido y profundo: "Un hombre de 40 años era ya viejo en 1789. En 1900, la vejez se iniciaba entre los 50 y 55 años. En 1973 se puede decir que empieza a los 70 años.*²

La filosofía que inspira la actual concepción en materia de tercera edad es, por tanto, el plan integral de actuación para este colectivo: persigue mejorar las condiciones de vida alcanzando un mayor bienestar de la Tercera Edad, para que asuman sus propias responsabilidades como componentes activos de la sociedad. El pensamiento actual según Batán Rodríguez (1993) Director General de Servicios Sociales de la Junta de Galicia: es la de considerar la vejez como una fase necesaria de proceso de vida, en lo que a las personas mayores aportan valores que constituyen al enriquecimiento y desarrollo de los demás rescatando la vejez de esa posición de inferioridad en una sociedad que considera la valía de las personas según su productividad.

1.1.- TERCERA Y CUARTA EDAD (EDAD DE LA JUBILACIÓN).

En el proceso vital del hombre, son tres las edades de la existencia humana; infancia: la primera edad, del aprendizaje el desarrollo, y del crecimiento. La juventud y adultez temprana *la actividad productiva y creadora y de la razón cuyas características que se extiende en la adultez mayor hasta los 50 años y decae en los años de la madurez crítica y la Anábasis; finalmente, viene la edad de la*

².-Martín Sagrera, Op., Cit., Pág. III.-

jubilación, para unos júbilo y acción, y para otros dimisión, inactividad y dependencia".³

Si consideramos como período de la adultez mayor 40-55 años, prejubilación 55-65 años y jubilación 65 años en adelante, desde finales de la adultez mayor e inicios de la prejubilación, para algunos investigadores atestiguan que *hay una segunda curva mental y del recuerdo y la creatividad que culmina hacia los cincuenta y declina según parámetro cerebrales biográficos culturales y según niveles de aspiraciones, proyectos y realizaciones,...*⁴.

El período de la jubilación, se diferencia en etapas, ya que la prolongación de la existencia puede alcanzarse hasta los 90 años. Con el aumento de la esperanza de vida, la realidad demográfica, en Madrid cada vez hay más madrileños que superan la barrera de los 80 años. Las estadísticas con relación al tema, dice: *son la cuarta edad, un grupo formado por 151.761 habitantes de la región que han superado, a veces con creces, la esperanza media del ciclo vital: 74 años para los hombres y 81 para las mujeres. En 1991 eran 85.000, casi la mitad los que superaron los ochenta. Ahora hay incluso 369 centenarios. Un 40% de los mayores de la región tiene más de 75 años. De la cuarta edad que parece presagiar una quinta.*⁵

³.- AAVV, **"Deficiencia, incapacidad y handicap o minusvalía en Geriatría"**, Minúsval, Revista editada, por el Instituto Nacional de Servicios Sociales, Año XVIII-Setiembre, 1991 N^o 74 Pág.23.-

⁴.- Ibídem.-

⁵.- Aguirre Begoña (1998): **"El avance de la cuarta edad"(el sobrevejecimiento de la población madrileña, con el doble de mayores de 80 años que en 1991, plantea nuevos retos a los programas gerontológico)**, Periódico el País, 12 de julio de 1998, Madrid.-

Si bien la etapa de la ancianidad, permanece clasificada con la única nomenclatura que la caracteriza, 3ª edad, vemos que la siguiente etapa, la de la cuarta edad, y supuesta quinta edad, no forman parte aún del léxico cotidiano, aunque serán consideraciones que se tendrán en cuenta.

En la enseñanza-aprendizaje, el grupo de alumno que concierne a nuestro trabajo de investigación son: las personas propiamente activas, con cierto grado de autonomía. Al respecto Martín Sagrera, confirma: *hacia finales del siglo XX, el 89% de los mayores de 65 años son del todo autosuficientes y, quitando obstáculos, se pueden alcanzar los 85 años sin invalidez.*⁶

1.2.- DIFERENCIA ENTRE LA 3ª EDAD Y SENILIDAD.

En la etapa de la vejez, vemos que las limitaciones vienen dadas por los problemas de salud cuando la persona entra en un proceso de invalidez y es incapaz de valerse por sí mismo, se enfrenta al período senil, *distinguiendo una "tercera edad" de una "cuarta" en que habría una dependencia médica; es decir, una senilidad*⁷

Los términos "anciano/a" y "viejo/a" suelen ser de rechazo en el colectivo de alumnos/as correspondiente a este período de la vida. Por lo que las terminologías desde el punto de vista técnico son clasificaciones para especialistas. En la relación con sujetos mayores, se emplea el término "abuelo/a" porque contiene, el afecto y la

⁶.- Martín Sagrera, Op.,.Cit., Pág.121.-

⁷.- Ibídem.

ternura que las personas mayores necesitan. El cambio de actitud hacia los mayores ha necesitado por parte de la sociedad la debida atención como lo demuestra la organización a cargo de Quavitae-Calidad de Vida, en el año 1992 en Madrid, y promovida por la Fundación Caja de Madrid en los debates acerca de Encuentros Gerontológico bajo el lema "*Por un cambio de actitud hacia los mayores*", en la charla a cargo del psicólogo José Luis Pinillos (cita., en García Gutiérrez 1992, p. 67) sobre "Mitos y estereotipos, los mayores que vienen" sostiene que la sociedad asumirá el nuevo rol de la vejez, activo y vital. También se expresa que en la sociedad de los jóvenes, de las prisas, de la competitividad, hay que "reaprender la vida". Pinillos sostiene que *la sociedad contemporánea no compagina con la vejez porque con la edad se pierden precisamente cualidades como la velocidad de percepción y la capacidad de aprendizaje.*⁸

1.3.- LAS ETAPAS DE LA VEJEZ HUMANA; DIFERENTES CLASIFICACIONES:

La Organización Mundial de la Salud (OMS) clasifica las personas de edad (hasta 74 años) como distintas de las de *75 a 90, viejas o ancianas, y las de más de 90, como "muy viejas"*⁹

Otros autores definen las etapas de la vejez humana en:

- 1.- *La de la madurez senilizante*
- 2.- *La senilidad propiamente dicha o edad añosa*

⁸.- García Gutiérrez A. (1992): "***El futuro del envejecimiento en España a debate. Encuentros Gerontológicos. Programa de la personas mayores de la Fundación Caja de Madrid***", 60 y Más..., publicación del Ministerio de Asuntos Sociales (INSERSO), nº 90-91/1992, Pág. 67.

3.- *La decrepitud esclerotizante*

4.- *Y la terminalidad de la trascensión hacia la muerte*¹⁰

El sociólogo Amando de Miguel (cit. en García Gutiérrez 1992 p.68) retrataba los distintos tipos de ancianos, diferenciando los sanos de los "inválidos" y, especialmente, los hombres de las mujeres y señala que *la mujer sobrevive cada vez más al varón.*

Independiente a la edad cronológica importa la edad fisiológica, las posibilidades de sus funciones físicas y mentales, por lo que no excluye a grupos de individuos que padecen cierto grado de deficiencia (nivel de órgano), o incapacidad (que se refiere a la limitación de la función-restricción de actividades; la incapacidad es a nivel de la persona).

Mientras que la vejez-minusvalía se refiere a la limitación en lo social, la desventaja del enfermo por su enfermedad se expresa en términos de handicap o minusvalía. Por lo que la deficiencia o la incapacidad o minusvalía no impide la dedicación a la cultura, el ocio y al aprendizaje del Arte, etc. En este aspecto, la Animación Socio-cultural *propicia el acceso de las personas mayores a los bienes culturales y educativos, y fomenta entre ellas el empleo creativo del ocio y del tiempo libre para mejorar su calidad de vida y recuperar la conciencia de utilidad*¹¹.-

⁹.- Martín Sagrera, Op.,Cit., pág.121.

¹⁰.- AAVV, Revista de INSERSO, artículo Op., Cit.,Pág.24.-

¹¹.- Batán Rodríguez Javier (1993): **"La política de actuación de la Junta de Galicia para la tercera edad"**, Jornadas de Gestión Cultural y de Animación Sociocultural en Tercera Edad, Madrid, 6,7 y 8 de Mayo de 1993.-

En los grupos de personas mayores a partir de los 60 años, importa tener en cuenta el diagnóstico funcional con sus parámetros de deficiencias; incapacidad y handicap o minusvalía, no sólo se refiere a la persona que, en apariencia se nos presente como enferma, sino también de la aparente persona sana que puede presentar limitaciones e inconvenientes en las Actividades Plásticas. Determinadas enfermedades propias del envejecimiento pueden limitar las capacidades perceptivas motrices, las aptitudes de comunicación e interacción, así como las habilidades cognitivas.

El terapeuta ocupacional A. Humbrias García (1993), señala que el deterioro y pérdida de neuronas hacen que el anciano presente un cúmulo de deficiencias, subrayando que la prevención, y un cuidado psíquico y físico de la persona contribuyen al logro de una longevidad sana.

2.- ENFERMEDAD Y ACTIVIDADES PLÁSTICAS.

El deterioro físico es inexorable, e irreversible en el proceso de envejecimiento. Desde el punto de vista del Arte, las posibilidades del aprendizaje se ven disminuidas por las enfermedades y la debilidad de la vejez que no llegan a ser impedimento para los logros artísticos. En esta línea de investigación el médico Philip Sandblom (1995) realiza un estudio sobre la relación entre enfermedad y actividad creadora, Sandblom analiza a pintores, escritores y músicos, su investigación acerca de la neurosis, enfermedades mentales, vejez, influencias de los trastornos visuales y auditivos y diversas enfermedades física, en ella describe la

forma, con la cual lucharon algunos artistas contra el sufrimiento físico y psicológico, Philip Sandblom indica que al llegar a la última etapa de la vida, *todos nos encontramos con la aflicción que habremos de sobrellevar por permitírsenos seguir viviendo, esto es, la debilidad de la vejez. Unos pocos, como Milton, Tiziano y Verde, siguen creando con energía hasta sus últimos años, pero la mayoría, al faltar las fuerzas y aumentar los achaques, tiene mayor dificultad para seguir trabajando y temor de no llegar a ejecutar la obra cumbre*¹². El enfoque Philip de Sandblom acerca de la enfermedad con relación al Arte pese las limitaciones biológicas, confirma las posibilidades creativas en los artistas adultos ancianos. Actualmente, las investigaciones en esta línea de estudio son escasas con relación a casos de artistas adultos mayores aficionados a la Pintura o el Dibujo. En el terreno artístico cabe, sin embargo, preguntar cuáles serían las dificultades y posibilidades de los/las que no hayan desarrollado la creatividad en experiencias previas. El trabajo de investigación que presentamos, se dedica a analizar las posibilidades creativas en el sujeto adulto aficionado al Arte durante el período de la vejez, y más específicamente la etapa del sujeto en la cual aún es autosuficiente.

La atención de la persona anciana desde el punto de vista de la Enseñanza Artística, se estudia la problemática social, médica o de adaptación que pueda presentar el sujeto. Teniendo en cuenta los principales problemas físicos que afectan al anciano/a y que pueden presentarse en principio como molestias para convertirse posteriormente en enfermedades de discapacidades son: la artritis, la

¹².- Sandblom Philip (1995): **"Enfermedad y creación, Cómo influye la enfermedad en la literatura, la pintura y la música"** primera edición en español, México, ED. Fondo de Cultura Económica, Pág.100.-

apoplejía, enfermedad de Parkinson, bronquitis, pérdida de equilibrio, caídas y fracturas. También intervienen las modificaciones psíquicas.

2.1.- ENFERMEDADES FÍSICAS.

*La ancianidad (...) implica un proceso involutivo biológico que afecta de manera desigual a cada persona.*¹³

La atención prestada al anciano/a, primordialmente al discapacitado/a y/o con problemática social, se le brinda *una atención social y terapéutica. Su objetivo es lograr que estos individuos recobren el mayor grado de funcionalidad y autonomía idóneos, a nivel psíquico, físico y social.*¹⁴

Las variantes y grados de la incapacidad que la persona anciana tenga, condicionan las posibilidades y limitaciones en la tarea plástica. A continuación detallaremos algunas de las patologías más frecuente y sus consecuencias en la relación con las actividades artísticas.

¹³.-Pérez Moreno, Ana Isabel (1991): "**Autonomía personal y Ayudas técnicas en la Ancianidad**", Revista Minúsva, publicación del Ministerio de Asuntos Sociales, Insero, Nº 74, Septiembre 1991, Pág. 48.-

¹⁴.- De la Huerta M., Huidobro L. Javier, y Huidobro L. Begoña (1993): "**La animación Sociocultural en los centros de día para la tercera edad en Bizkaia**",

LOCALIZACIÓN Por aparatos y Sistemas	PATOLOGÍA MÁS FRECUENTE	SECUELAS
Aparato Circulatorio	ACVA	Hemiplejía (parálisis de miembro superior e inferior de un mismo lado).
	Arteriopatía	Amputación del miembro afectado.
Sistema nervioso.	Parkinson.	Rigidez, temblor en cara y manos, acinesia o movimientos lentos.
	Miclopatías (Afectación de la médula Espinal).	Puede producirse parálisis completa o parcial de los dos miembros superiores (Paraplejía) o de las cuatro extremidades (tetraplejía).
Sistema óseo-Articular.	Osteoporosis.	Fracturas (la que más incapacidad produce es la de cadera).
	Artrosis.	Dolor, degeneración y deformidad de las articulaciones.
	Artritis Reumatoide*.	Dolor, inflamación articular y deformación de articulaciones, sobre las manos.
Aparato Respiratorio.	Bronquitis Crónica.	Disminución de la capacidad ventilatoria de los pulmones.

Bibliografía: *Rehabilitación en Geriatría*. Dr. J. R. Parreño Rodríguez.¹⁵

Jornadas de Gestión Cultural y de Animación Sociocultural en Tercera Edad, Madrid, 6,7, y 8 de Mayo de 1993.-

¹⁵.- Dr. Pérez Martín J. y Pérez Fernández O. **"Fisioterapia en el anciano discapacitado"**, Minusval, Revista del Ministerio de Asunto Sociales (INSERSO), Nº 74, septiembre, 1991, Pág. 27.

*Raoul Dufy, como Renoir sufrieron artritis reumatoide, la historia clínica de Dufy fue diferente a la de Renoir. De Dufy se dice que fue sometido a un tratamiento médico en el que pudo comprobarse como había invalidado su Arte. *Esto le sucedió a los 73 años, cuando llevaba 15 de estar enfermo y completamente inmovilizado. Sus dibujos entonces eran muy elaborados y sus líneas tan rígidas como sus articulaciones*¹⁶, después del tratamiento de nuevas hormonas, la ACTH y la cortisona *que contrarrestan el proceso inflamatorio. El resultado fue sensacional: en unos cuantos días, el paciente recuperó el movimiento, y aumentó el de todas sus articulaciones.*¹⁷

La persona mayor, de una manera u otra puede estar afectada por una determinada enfermedad o como diría Zeman *la enfermedad en el anciano se caracteriza por su multiplicidad...*, que en geriatría al concepto de cura se ha substituido por el de prevención y cuidados. Razones como enfermedades graves, cirugías, infarto de miocardio, la fractura, o las enfermedades invalentes como el Parkinson o el Alzheimer afectan la movilidad, las actividades de la vida cotidiana y las funciones mentales ocasionando deterioro y por medio de la rehabilitación se procura recuperar la adquisición de la máxima autonomía.

Según Rodrigo Rubio (1995) hay enfermedades que van deteriorando las articulaciones, el reumatismo, como el artrismo y la artrosis llevan lentamente a la

¹⁶.- Sandblom Philip, Op,. Cit., Pág.104.-

¹⁷.- Ibídem Pág.104.-

*inmovilidad, a una invalidez que se hace más patente, más acusada cuando llegamos a la edad madura o entramos ya en la vejez...*¹⁸

2.1.1. CONSECUENCIAS EN LAS ACTIVIDADES GRÁFICO-PICTÓRICA.

El lento razonar, la desmotivación y la apatía, los trastornos de la memoria inmediata, la falta de iniciativa motriz, son síntomas frecuentes en personas avanzada edad, cuyas causas las generan el deterioro físico, y las enfermedades propias del envejecimiento. Siendo tan diversas las patologías que los padecen; entre ellas las que se originan de problemas neurológicos, como por ejemplo: *en el estudio neurológico algún aumento del tono oposicional extrapiramidal de los músculos antigravitatorios de los miembros inferiores y del tronco, la falta de las reacciones posturales de adaptación cuando se da un empujón de delante atrás...*¹⁹ ocasionan que sus movimientos sean imprecisos y torpes.

El cansancio y la fatiga condicionan que prefieran trabajar la mayor parte del tiempo sentados. Algunos/as eligen trabajar con los caballetes, pero la actitud postural de mantener erecta la columna vertebral y sin apoyo del brazo y de la mano que sujeta los pinceles, eligen estar sentados a la mesa o tableros.

Los dibujos a mano alzada se dificultan por la rigidez o temblor de las manos. También está condicionado el intento por realizar la llamada pintura rápida, debido a

¹⁸ Rodrigo Rubio 1995: "**Enfermedades Invalentes**", Minúsvál (publicación del Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO), del Ministerio de Asunto Sociales, nº 95 Marzo-Abril 1995 - Año XXII Pág. 16-17.-

¹⁹. - AAVV, Op., Cit. Pág. 26.-

la lentitud de los movimientos de las personas mayores, que se elude imponer un ritmo de trabajo. *Generalmente, se obtienen mejores resultados si se le indica al anciano que se tome todo el tiempo que sea preciso.*²⁰

Por lo tanto no podemos actuar en la Enseñanza del Arte en las personas mayores, sin conocer el estado físico y de salud de la persona.

2.2.- DÉFICIT SENSORIALES Y COGNITIVOS.

Otras enfermedades que se presentan como síntomas, y son consideradas como barreras en las ejecuciones de las Actividades Gráficas- Pictóricas, son las que provienen del déficit sensorial y el cognitivos. Deben ser analizadas según el alumno/a que la presente, e incluso pueden detectarse enfermedades por las limitaciones que en los alumnos/as se evidencian.

Deterioro de las funciones intelectuales.

Parkinson.

Es una enfermedad que afecta al sistema nervioso y más concretamente a las áreas del cerebro donde se produce una degeneración, Sánchez B y Roldán J. (1996) señalan que *existe un neurotransmisor -la dopamina-. La presencia de este*

²⁰.-Sánchez de la Fuente Rosa M^a, **"Terapia ocupacional en la tercera edad"**, Minúsval, publicado por el Ministerio de Asuntos Sociales, (INSERSO), N^o 74, Setiembre, 1991. Pág.28-29.-

*componente químico es esencial para un buen funcionamiento motor*²¹. Las partes del cerebro encargadas de coordinar y controlar la actividad, el tono muscular y los movimientos se ven dañadas. Desde el punto de vista de la plástica, el dibujo, la pintura, se verían afectadas por la llamada "*acinesia*" o "*bradicinesia*"²² definiciones que se dan a la dificultad en el inicio y ejecución de los movimientos, tanto automáticos como voluntarios. Los movimientos finos que requieren precisión, son los que poseen más dificultad. Incluso en los casos de escritura esta se modifica, disminuyendo el tamaño de los caracteres. Los movimientos repetitivos pierden ritmo y amplitud a medida que se repiten. Otras alteraciones de la marcha vienen dadas por los trastornos del equilibrio (al realizar los giros), pasos cortos arrastrando los pies, dificultad para evitar obstáculos. El aumento del tono muscular o hipertonía en el paciente con enfermedad de Parkinson *se llama rigidez, y consiste en la resistencia a la realización del movimiento pasivo tanto flexor como extensor de las extremidades.*²³

Alzheimer.

Entre las enfermedades seniles degenerativas, el mal de Alzheimer puede afectar a cualquier persona adulta y se caracteriza por un progresivo deterioro de las funciones intelectuales y de la personalidad. La enfermedad provoca la alteración de diferentes funciones cerebrales debido a la pérdida irreversible de neuronas, y lleva

²¹.- Sánchez Bernardos V. Roldán J. y Asociación de Parkinson (1996): "**Parkinson, cuando el sistema nervioso se rebela**", Publicación Ministerio Asuntos Sociales, Nº 131, Marzo 96, Madrid, Pág.48.-

²² Ibídem.-

²³.- Ibídem, Pág.49.-

al enfermo/a a una situación vegetativa a través de tres etapas o estadios (leve, moderado y severo). La enfermedad de Alzheimer es la causa más frecuente de demencia y no es parte del envejecimiento normal. Actualmente no se conoce su causa, aunque *las últimas investigaciones se orientan hacia un trastorno de determinados genes, provocando alteraciones enzimáticas y de una serie de proteínas que aumentan en exceso*²⁴. No obstante, la edad es el principal factor que aumenta el riesgo de tener la enfermedad, más que el aspecto genético.-

No existe solución médica, a los enfermos/as se les aplican estrategias farmacológicas paliativas y mientras el enfermo atraviesa la primera etapa, las actividades plásticas que pueden realizar adquieren el sentido funcional de rehabilitación.

El 21 de Septiembre de 1996 se celebra por 3º año consecutivo el día Internacional del Alzheimer, Se organizan por la Fundación Alzheimer España en colaboración con el Inerso. Los temas versaron acerca de *Campos de la investigación y permiten correlacionar los datos obtenidos mediante estudios de neuroimagen anatómica y Funcional de neuropsicología y de Biología molecular (estudios genéticos) que estudian las causas y mecanismos de la enfermedad.*²⁵

²⁴.- Información extraída del folleto "**Alzheimer; tu enfermo cuenta contigo, tú cuenta con nosotros**" editado por la Escuela de Sanidad y Consumo del Ayuntamiento de Madrid, La Universidad Complutense y la Asociación de Familiares de Enfermos Alzheimer, citado en la Revista Calidad de Vida, artículo "**Alzheimer, la enfermedad del siglo XXI**" Dic. 98 nº 27 pp.10-12.-

²⁵.- Micheline A. Selmes,(1996) "**Jornadas informativas sobre la enfermedad de Alzheimer**", Sesenta y Más, Publicación: (Inerso), Noviembre/96, Madrid, Pág.37.-

En 1998 en Minneapolis (EE.UU), en la reunión de la Academia Americana de Neurología se insiste en la necesidad de continuar investigando sobre los factores de riesgo y de protección, no obstante, aún hoy día continúan ignorándose la mayor parte de las causas y de los mecanismos que desencadenan la enfermedad de Alzheimer, entre las últimas investigaciones realizadas figuran:

- A) La posible influencia de los estrógenos en la enfermedad y
- B) La herencia mitocondrial transmitido por la mujer.

A) La posible influencia de los estrógenos en la enfermedad de Alzheimer:

Las bases para el uso de la terapia estrogénica sustitutiva han sido utilizadas no sólo por la prevención de enfermedades cerebro vasculares, coronarias, osteoporosis, sino que es uno de los estudios que despiertan interés en el planteamiento de nuevas estrategias terapéuticas de prevención y estabilización de la enfermedad de Alzheimer.

Anna Frank García del Servicio de Neurología del Hospital Univ. "La Paz", de la Univ. Autónoma de Madrid señala que: el tratamiento deriva de las observaciones en una serie de mujeres no demencia das, con menopausia quirúrgica y con una edad media de 48 años, que demostraban mejorías muy evidentes en tareas de recuerdo verbal entre las que recibieron tratamiento con estrógenos, a diferencia de las que no recibieron dicha terapia. A partir de estos descubrimientos, se ensayaron con animales de laboratorio, los posibles efectos de *los estrógenos sobre las vías*

*colinérgicas, que son conocidas por estar directamente involucradas en la memoria y el aprendizaje. Estas vías, cuyo principal neurotransmisor es la acetilcolina, parten desde los núcleos del encéfalo (...) y dirigen sus proyecciones hacia el córtex prefrontal.*²⁶ La hipótesis colinérgica de la enfermedad de Alzheimer, frente a la que se están desarrollando múltiples estrategias farmacológicas que pretenden potenciar dicho neurotransmisor, es, de hecho, uno de los principales puntos clave en el tratamiento sintomático vigente en la actualidad contra esta enfermedad. Pues bien, los estudios experimentales han mostrado evidencias que hacen suponer que *los estrógenos poseen efectos tróficos sobre dichas neuronas colinérgicas y que, gracias a ello, podrían ejercer una función estimuladora de su crecimiento, similar a la que ejerce el factor de crecimiento neural, ya sea directamente o indirectamente, a través de su activación.*²⁷ Del resultado de estos estudios aún no pueden establecerse conclusiones definitivas, no obstante, se tiene en cuenta algunas de sus limitaciones: la prevención estaría restringida para el tratamiento de los hombres, siendo exclusivo a las mujeres; la utilización de estrógenos, supone el riesgo de aumentar en ciertos casos la aparición de *neoplasias*²⁸ (endometrio y mama).

²⁶.- Frank García Anna, (1999): "**La mujer, protagonista de la salud**", Revista Alzheimer, (Asociación de Familiares de Enfermos de Alzheimer), N° 13, Marzo 1999, Madrid, Pág.7.-

²⁷.- Ibídem.-

²⁸.- Ibídem, p.8.-

B) La herencia mitocondrial transmitida por la mujer:

Las mitocondrias son "*organelas intracitoplasmáticas que están presentes (...) en todas las células -incluidas las neuronas-* . Se piensa que su procedencia se remonta a unos organismos primitivos independientes, con capacidad para utilizar el oxígeno para la producción de energía. A partir de ahí, dichos organismos primitivos contenían la información genética necesaria para su subsistencia en forma de su propio DNA. Este DNA, llamado DNA mitocondrial (DNAmt), está presente en cada mitocondria de cada célula de la especie humana, (...) y es independiente del DNA nuclear.²⁹ El DNAmt proviene del óvulo y únicamente se hereda a través de la madre, en caso de que el óvulo contuviera un excesivo número de mitocondrias, y si fuera este óvulo fecundado, el ser humano, estaría genéticamente propenso a ciertos trastornos del metabolismo energético neuronal y a la aparición de enfermedades neurológicas degenerativas.

Los óvulos de mujeres mayores, son las más propensas a transmitir los (DNAmt) mutado que los de madres jóvenes. La función de las mitocondrias es la de suministrar la energía necesaria para el metabolismo celular, proceso llamado cadena de transporte de electrones o cadena respiratoria. Según Frank García (1999 p.8) el mal funcionamiento de esta cadena podría generar la formación de *radicales libres y peroxidación lipídica en las neuronas, mecanismos que finalmente serían los responsables de la muerte neuronal*. Las alteraciones en el estado del metabolismo energético de las neuronas en el proceso de envejecimiento y en el desarrollo de la enfermedad de Alzheimer provienen de posibles anomalías

²⁹.- Ibídem, pág. 8.-

mitocondriales que según investigaciones realizadas sugieren que la herencia genética podría ser transmitida por la mujer. Aunque por ahora, este estudio no ha sido probado de forma concluyente en la enfermedad del Alzheimer, no obstante, es una de las líneas en las investigaciones.

Uno de los dogmas hasta ahora considerados inviolables, establece que, después del nacimiento, el cerebro humano es incapaz de generar nuevas neuronas. Acerca de las funciones y de la estructura cerebral, las nuevas tecnologías aplicadas al estudio del cerebro adulto, han permitido a los neurocientíficos modificar el concepto acerca de que el cerebro carece de las posibilidades de renovación celular. De ahí que el posible remedio a enfermedades neurodegenerativas como el mal de Parkinson, y el Alzheimer, han despertado grandes expectativas para tratar estas enfermedades. La producción de neuronas en laboratorio para trasplantes, se ha logrado por dos equipos norteamericanos de la Universidad de Harvard y del Instituto Nacional de Enfermedades Neurológicas. *Se trata del aislamiento, por primera vez, de las células humanas que originan todos los tipos celulares del cerebro adulto. Se conocen con el nombre de células "madre" neurales y su posible producción en laboratorio ha despertado grandes expectativas para tratar enfermedades como el Parkinson, mediante trasplantes celulares.*³⁰

³⁰.- Fernández-Rúa, Aguirre de Cárcer: **"Fábrica de neuronas. La génesis de células en el cerebro adulto suscita esperanzas terapéuticas."** Revista de Biomedicina, periódico ABC, 13 de febrero de 1999, Madrid, Pág. 15.-

2.3.- INVESTIGACIONES ACERCA DEL CEREBRO ADULTO.

Existen estudios en torno a la técnica de neuroimagen cerebral, con la tomografía de emisión de positrones y otras técnicas que permiten ver el cerebro en acción. Roger Shepard resume sobre la comprensión de las imágenes mentales como *la afirmación ontológica de que las imágenes mentales como tales "existen (sea cual sea el sentido de esta afirmación) como si no, la imaginería mental es del todo real y susceptible de ser investigada de forma científica y cuantitativa"*³¹.

En la década de los 80 los experimentos con "Monos rhesus" en el laboratorio del profesor Pasko Rakic de la Universidad de Yale y en posteriores trabajos las investigaciones con estos primates y también con otros tipos de animales como ardillas, roedores, lagartos y pájaros *aportan pruebas de que, en la edad adulta, los cerebros de estos animales todavía muestran capacidad para generar nuevas neuronas.*

*Estos avances coinciden en el tiempo con diversos descubrimientos que demuestran una sorprendente capacidad del cerebro humano para reorganizarse y conservar importantes funciones; un fenómeno que los neurocientíficos llaman plasticidad*³².

³¹.- Barlow Horace, Colin Blakemore y Weston-Smith Miranda, eds. (1994): ***Imagen y Conocimiento,(cómo vemos el mundo y cómo lo interpretamos)***, ED. Crítica, Barcelona, Pág. 252.-

³².- Fernández-Rúa, Aguirre de Cárcer A., Op. Cit., Pág. 14.-

El abordaje de la Neurociencia es multidisciplinario en relación al estudio del funcionamiento del cerebro. La mayoría de estudios al respecto, *están hablando de su estructura y no de su función que es cómo se entienden unas partes con otras, que lenguaje hablan las neuronas entre sí. Cambiando ese lenguaje, podemos hacer que la célula recupere la función perdida.*³³ José María Delgado García (1999) investigador de la Universidad de Sevilla en el Laboratorio de Neurociencia, junto a otros cuatro autores publica el *Manual de Neurociencia*, con el objetivo de abordar el sistema nervioso desde todos los ángulos posibles. Con relación a que ciertas neuronas del cerebro adulto tienen capacidad para regenerarse, Delgado García (ABC Cultural 21 de enero de 1999, p.59) señala: es una idea muy difundida según la cual las células del cerebro, una vez lesionadas, tienen plasticidad para regenerarse. La regeneración sigue un principio básico en el que quien trata de salvarse es la célula y, si sobrevive, ella misma no es capaz de cambiar los mensajes para sustituir lo que se perdió. En el caso de las células nerviosas piensa que esa posibilidad no existe, en todo caso, se puede compensar una función perdida con otra similar.

Los científicos que investigan que en el cerebro humano adulto también se produce el nacimiento nuevas células, proceso denominado "*neurogénesis*", forman parte de un equipo del Instituto Salk de California y de la Universidad Sahlgrenska de Göteborg (Suecia). Fred Gage y Peter Eriksson demuestran en este estudio con un grupo de pacientes con cáncer que participan en un ensayo clínico. *Todos los enfermos reciben un marcador químico ("BrdU"), que se integra al material genético*

³³.- Silvia Muñoz, entrevista a José María Delgado García (1999), "**Conociendo el lenguaje neuronal, podremos recuperar funciones cerebrales**", Periódico ABC Cultural, Madrid, 21 de enero de 1999, Pág. 59.-

*de las células a medida que se dividen, y se utiliza para vigilar el crecimiento de tumores. Tras certificar el fallecimiento de cinco pacientes del ensayo clínico, los profesores Gage y Eriksson analizan muestras de sus tejidos cerebrales. Descubren la presencia de neuronas "marcadas" con "BrdU" en el hipocampo, una pequeña clave región en los procesos de la memoria a largo plazo.*³⁴

Según los investigadores el hecho de que estas células estuvieran "señaladas", significa que eran neuronas recién creadas por la división de otras precursoras. Los profesores Gage Y Eriksson subrayan que *el hipocampo humano, concretamente una diminuta estructura interna llamada giro dentado, retiene durante toda la vida su capacidad para crear nuevas neuronas.*³⁵ A pesar de estos hallazgos, los científicos mantienen con prudencia las implicaciones prácticas, porque aún se desconocen si las nuevas células cumplen con funciones específicas y si se conectan a alguna red neuronal en otras partes del cerebro.

Contribuyeron en la detección de este fenómeno en el hipocampo, un equipo de científicos de la Universidad de Princeton y Rockefeller, Elizabeth Gould, de la Universidad de Princeton, y sus colaboradores en 1998, comprueban además, que la producción de nuevas neuronas es sensiblemente menor cuando estos animales están sometidos a situaciones de fuerte estrés, este efecto llamó la atención de los científicos, porque demostraciones previas señalan que en condiciones de estrés, esta parte del cerebro puede reducir el tamaño. Comprobaciones realizadas en *humanos con depresiones recurrentes o afectadas con el llamado desorden de*

³⁴.- JM. Fernández-Rúa, A. Aguirre de Cárcer, Op., Cit., Pág. 14.-

³⁵.- Ibídem Págs.14-15.-

*estrés postraumático*³⁶. El Centro de Primates de Gottingen (Alemania), continúa en esta línea de investigación y encuentran también evidencias de nuevas células en el hipocampo de monos "Rhesus".

Con relación a las enfermedades neurológicas para Elizabeth Gould, incluso los pacientes con la enfermedad de Alzheimer retendrían la capacidad para generar neuronas en el hipocampo, pero probablemente estas nuevas células carecen de la capacidad para establecer conexiones nerviosas.

Demostrada la neurogénesis en humanos adultos, los investigadores que han debatido este hallazgo en el año 1998 en la última reunión de la Sociedad Americana de Neurociencia, se pretende detectar a partir de este fenómeno, si en otras regiones cerebrales, además del hipocampo se produce el nacimiento de nuevas neuronas en particular las dañadas por patologías como el Parkinson o el Alzheimer. Al respecto García Verdugo investiga acerca de la plasticidad cerebral y de la producción de nuevas neuronas en el hipocampo, con Bruce McEwen y Arturo Álvarez-Buylla de la Universidad Rockefeller atestiguan que *hasta ahora, los experimentos con animales han demostrado que, además de en el hipocampo, la neurogénesis se produce en la zona subventricular y en el cerebelo*, y agrega que todavía es un misterio la utilidad de las nuevas neuronas en el cerebro humano.

³⁶.- *Ibíd*em, Pág. 15.-

2.4.- INCIDENCIA DE LAS AFECCIONES OCULARES MÁS GENERALIZADAS EN LAS ACTIVIDADES PLÁSTICAS.

El uso funcional de la Visión

El funcionamiento visual en grupos de personas mayores está relacionado con la mayor o menor capacidad de un individuo para usar su visión en la realización de tareas cotidianas y el cómo lo aplique en el desarrollo de las actividades plásticas.

Cuantas más experiencias visuales se tengan, más conductas cerebrales se estimulan, lo que dará lugar a una mayor acumulación de imágenes visuales variadas, interviniendo la memoria y el recuerdo, interrelacionan lo perceptivo con el proceso cognitivo. Aspectos que desde el aprendizaje sociocultural defienden Claudio Puerto A. y Salinas Lillo (1993) de la Universidad de Valencia en las Jornadas realizadas en Madrid señalan: intentamos hacer un análisis de la función de los poli centros en la tercera edad para lograr mediante el *ocio y el tiempo libre un aprendizaje de carácter sociocultural que permita la formación de estructuras cognitivas que estimulen la inteligencia*, generando una adaptación pluri dimensional con alternativas de participación en la vida cultural.³⁷

³⁷.- Claudio Puerto, A. y Salinas Lillo (1993): ***El desarrollo Humano-Social en la Tercera Edad. Funciones de los Poli centros***, resúmenes de las Jornadas de Gestión Cultural y de Animación Sociocultural en Tercera Edad. Madrid. 6, 7, y 8 de Mayo de 1993.

Si bien las experiencias visuales, no dejan de lado otros ejercicios sensoriales, implicando también lo kinestésico, y lo auditivo. Las sensaciones intervienen ofreciendo mayores referencias para el reconocimiento del objeto percibido para luego ser decodificadas visualmente.

2.5.- SECUELAS QUE AFECTAN LA VISIÓN, LA PERCEPCIÓN Y LA COGNICIÓN.

Los mecanismos que dan lugar al reconocimiento de las formas de los objetos: de lo perceptivo a lo cognitivo.

Cuándo el aletargamiento de los procesos sensoriales como los perceptuales, en edad adulta se prolonga ¿logrará la persona mayor, desarrollarlas en la vejez? Naturalmente, que la facultad psicológica de percepción permanece latente; el ejercicio de esta habilidad dependerá de la práctica que se haga con ella. El desarrollo evolutivo de madurez del sujeto no implica el desarrollo perceptual si éste no ha sido apropiadamente ejercitado. Al respecto Eisner nos señala:- *el desarrollo de esta sensibilidad visual que hace posible la experiencia artística no es una consecuencia automática del proceso de maduración. Ver, a diferencia de mirar, es un logro, y no simplemente un deber.*³⁸

³⁸.- Eisner Elliot W (1995): "**Educación la visión artística**", ED. Paidós, Barcelona, Pág. XV.-

El desarrollo de la capacidad de "ver" es un comportamiento aprendido y fundamentalmente es evolutivo. Se aprende a funcionar visualmente a través de un proceso que se relaciona con aprendizaje, interés y motivación.

Ejercicios de repetición y memoria como estrategia metodológica, implicados en el modelo global la descodificación visual.

El hecho de preservar las facultades psicológicas ejercitándolas a través de (percepciones, asociaciones, recuerdos, memoria etc.), son recomendaciones médicas y de la psiquiatría que contribuyen al estado mental activo en la persona mayor. Al respecto, las Actividades Artísticas pueden desempeñar un papel importante por medio del ejercicio en la producción del Arte como la reflexión estética.

El aprendizaje del Arte en la persona mayor se acerca a dos fines, uno de ellos el de la formación artística de la persona, el segundo contempla la utilización creativa del tiempo de ocio. El interés que algunos alumnos/as, tienen es el de recuperar el tiempo perdido que durante la vida laboral, les impidió asistir a los talleres de Arte. El momento de la jubilación la disfrutan deseando un aprendizaje académico, otros/as gozan de la compañía del grupo. Por tanto las actividades del Arte pasan a ser un elemento vital, cuya función sociabilizadora evita la tendencia de la persona mayor a la soledad y al cultivo de actividades sedentarias.

A través del Arte se asume la recuperación de la vejez como un elemento necesario de dinamización de la sociedad, consciente de que los mayores poseen un muy grande patrimonio cultural que no se puede perder.

El aprendizaje de descodificación visual se inicia desde los sentidos, por *las que se pasa de las entidades visualmente perceptibles, y de lo que llamaremos "repertorio" al sentido global integrado conferido al objeto.*³⁹ Este modelo global de la descodificación visual, define las etapas sucesivas de la información otorgada por los sentidos, al precepto y de éste al proceso cognitivo, siendo tres los niveles implicados en el aprendizaje visual. Para Eisner *el aprender a ver las cualidades visuales y expresivas de los objetos visibles, tanto en el Arte como en el mundo en general, exige prestarles atención, sirviéndose de métodos que sean significativos estéticamente.*⁴⁰

Los diferentes niveles que están implicados en el proceso de descodificación visual son: el nivel 1 es el de las sensaciones, el nivel 2 es el de los procesos perceptivos, *que dan lugar a una transformación simplificadora de los primeros productos*⁴¹ entendiéndose como producto a las características establecidas por la textura, forma y color: los *"analizadores microtopográficos" determinado por la textura, o "los extractores de motivos" definidos por la forma, y los "analizadores*

³⁹.- AAVV (1993): "**Tratado del signo visual, para una retórica de la imagen**", ED. Cátedra S. A., Madrid, Pág. 79.-

⁴⁰.- Eisner Elliot W. Op., Cit., page. XV.-

⁴¹.- AAVV. 1993, Tratado del Signo visual, para una retórica de la imagen, Op., Cit., Pág.79.-

*cromáticos" por el color*⁴², estos factores se integran y confieren las características de un nuevo producto, el nivel 3 es el de los procesos cognitivos refiriéndose a la conceptualización donde el resultado de los procesos de descodificación, compara e integra las informaciones reuniéndolas en un "repertorio", los datos de información recogidos constituyen el conjunto de referencias que *evidentemente sólo ha podido ser constituido por la frecuentación de los objetos que permite reconocer; en consecuencia, está en estado permanente de reconstitución, a medida que le son confrontados objetos nuevos o configuraciones nuevas de objetos"* ⁴³. Llegar a elaborar el denominado repertorio acerca de los objetos, es el paso previo de la estructuración y representación mental de un entorno complejo *"la diferenciación de elementos, la evaluación de distancias, la apreciación de volúmenes son las etapas necesarias que conducen a la representación mental de un conjunto complejo. La integración de los distintos elementos de información perceptiva en un sistema conceptual desemboca en la constitución de mapas cognitivos"*⁴⁴ Eisner (1995) aclara que tendemos a usar los objetos del mundo más como medios para conseguir otros fines que como objetos o acontecimientos *que se han de contemplar por las cualidades que poseen en sí mismos*. Por ello el sujeto adulto, luego de experimentar perceptual y cognitivamente, estas cualidades del objeto adquiere una habilidad de producir imágenes artísticas representándolas con diferentes medios. Las imágenes visuales dotan a la persona la capacidad de representar ideas, emociones, sentimientos, que contienen un importante valor expresivo. Sin la experiencia estética visual, y aún cuando haya "mirado" el mismo objeto, tantas

⁴².- Ibídem.-

⁴³.- Ibídem, Págs. 79-78.-

⁴⁴.- Francés Robert (1985): **"Psicología del Arte y de la Estética"**, ED. Akal, S. A. Madrid, pan 144.-

veces, conserva mentalmente una imagen estable, sin llegar a confrontarlas con otras referencias cuantitativas del mismo objeto. *Muchos objetos en un nivel perceptivo no son interpretados como un conjunto de objetos yuxtapuestos o relacionados, sino como aspectos o elementos diferentes de un solo objeto, se debe a un conocimiento anterior, que nos conduce a apostar por la unicidad de este objeto.*⁴⁵

Los procesos cognitivos se activan a través del Arte, por ello es la importancia del ejercicio mental practicado por la percepción que capacita a las personas mayores a comprender su Cultura y la Historia, Eisner considera *ambas categorías importantes para la percepción de las obras de Arte*⁴⁶.

Estudios realizados señalan que cada representación de objeto determinado está fijada en una célula nerviosa estabilizada. *Se está comenzando a localizar tales células en el cerebro (lóbulo infratemporal).*⁴⁷ Las dificultades de representación mental de un objeto, no solo deriven de problemas de la vista sino también de la disminución y declive de las funciones de células neurales encargadas de cuya representación mental, lo que repercutirá consecuentemente en la comprensión y retención de la imagen en la memoria, viéndose afectados ambos niveles, el perceptivo y el cognitivo. Cuando la célula fotosensible del ojo y los procesadores sensoriales no estuviesen afectados, otras conexiones a nivel del córtex, es decir del

⁴⁵.- AAVV (Groupe) (1993) "**Tratado del signo visual, para una retórica de la imagen**", Op., Cit., Pág. 81.-

⁴⁶. - Eisner Elliot W. Op. Cit. Pág. XVI.-

⁴⁷.- Frisby, John P., (1987): "**Del ojo a la visión**", ED. Alianza, Madrid, Pág. 121-122.-

sistema nervioso central podrían, afectar las respuestas visuales de las personas mayores.

En el proceso de cognición *la repetición y la memoria, productoras del objeto, intervienen en él*⁴⁸. Sabemos que la memoria implica la elaboración de una impresión a partir de la experiencia, la retención de algunos registros de esa impresión y la re-entrada de estos registros en la conciencia o conducta como recuerdo y reconocimiento, por qué la repetición mejora la memoria, este fenómeno analizado por la psicología fisiológica, Gerald Ralph W.1979 pp. 465-468 señala: *de hecho, la razón de que se tarde un tiempo en fijar un trazo de memoria en el cerebro puede ser que los impulsos deben circular sobre sus vías, seleccionadas muchas veces para dejar detrás de ellas un cambio material duradero. Debemos tener en cuenta que la notoria pérdida de memoria que se observa en la vejez puede ser atribuida a la incapacidad de ramificaciones de la neuronas para acomodar más conexiones* (Ibídem p.468).-

2.6.- EL APRENDIZAJE VISUAL Y LA SALUD OCULAR.

En el proceso de la Enseñanza del Arte en la persona adulta, la educación y el desarrollo de la conciencia visual, requerirán su atención especial. Al respecto en la Delegación de ONCE en Guipúzcoa se inicia en Julio de 1991 un programa de estudio de la situación sociocultural de la población de Tercera Edad y destaca entre las características los siguientes aspectos: una importante disminución de la capacidad funcional para las exigencias de la vida cotidiana debido al deterioro físico

⁴⁸.- AAVV Op., Cit., Pág.80.-

propio de la edad, *al que se une la discapacidad visual. Y un bajo nivel de instrucción, al que se añade el denominado analfabetismo funcional, que consiste en la pérdida de la capacidad de la escritura y lectura por la pérdida de la visión.*⁴⁹

Otros estudios confirman esta línea de investigación, y atestiguan que los mayores como media son un colectivo en el que todavía existen personas *incluso analfabetas o al menos faltas de cultura básica...Todo hace que sea quizás el colectivo más descuidado o desatendido en cuanto a la visión.*⁵⁰

No sólo en cuanto a su salud ocular, sino también su desarrollo del lenguaje visual y capacidad perceptual es primario, dependiendo de las etapas sociales de formación cultural y del nivel económico al que pertenezcan. Aún tratándose de personas mayores, cuando su desarrollo físico ha llegado a su máxima formación en lo que al Arte concierne, si la persona no ha tenido la estimulación visual a través de un proceso que se relaciona con el "aprender a ver," la percepción responde a las fases primarias, en las habilidades visuales.

Arnheim (1993) insiste en los temas que aborda sobre la importancia de la percepción, "*ver implica pensar*" y agrega que una vez que entendemos *la visión*

⁴⁹.-Ortiz Palacios Nuria (1993):"**Programa de Animación Sociocultural, en tercera Edad en Guipúzcoa**", Comunicación de las Jornadas de Gestión Cultural y de Animación Sociocultural en tercera edad, Madrid, 6,7 y 8 de Mayo de 1993.-

⁵⁰.- José María López, 1995 (entrevista)"**A partir de los 45 años todas las personas necesitan corrección óptica**", Mayores. Edita: ADEPEN (Asociación para la Defensa del Pensionista). Madrid, nº 15 otoño-invierno 1995, Pág. 10.-

*como un aspecto inseparable de la forma que tiene el organismo de afrontar las características relevantes de la realidad*⁵¹

La persona mayor puede llegar a adquirir las herramientas necesarias que le permita expresar ese lenguaje de la visión relacionado al Arte. Además se sabe que el sistema visual es una compleja red que funciona con y en relación a muchos otros sistemas corporales. La visión funcional se aprende haciendo, moviéndose e interactuando con los objetos que se encuentran en el medio y ante aquellos que sirvan de modelo del natural.

En el momento de la representación gráfico-pictórica, los estímulos visuales que recibe del medio, según Arnheim el sujeto debe combinar las coordenadas del: campo retiniano, el campo visual, y el movimiento corporal.

2.6.1.- APRENDER A INTERACTUAR, EL MOVIMIENTO DEL (CUERPO, CABEZA OJOS), CON EL MODELO QUE SE PERCIBE.

Una de las dificultades, que debe resolver el sujeto adulto aficionado cuando realiza temas del natural, (Dibujos y Pinturas) es la coordinación de la vista y la colocación del propio cuerpo en el espacio, con relación al motivo que desea representar.

⁵¹.- Arnheim Rudolf (1993): "**Consideraciones sobre la educación artística**", 1ª edición, ED. Paidós, Barcelona, Págs.32-33.-

Vemos así que los procesos mentales que se activan por medio de la estimulación visual contribuyen a la capacidad de pensar y ésta favorece a la relación del sujeto con el medio.

Arnheim también aborda el aspecto del movimiento del cuerpo en las representaciones del natural y considera que es una de las coordenadas implicadas en la percepción y que se deben tener en cuenta: "*Además de las coordenadas del campo retiniano y de las del ambiente visual, hay un tercer marco de orientación espacial de origen kinestésico, producido por las sensaciones musculares del cuerpo y el órgano del equilibrio situado en el oído interno*".⁵² Hemos analizado anteriormente que de los resultados derivados de estudios neurológicos que impiden a las personas adultas mayores mantener el equilibrio, volviendo sus movimientos torpes, por el aumento del tono oposicional extrapiramidal de los músculos antigravitatorios de los miembros inferiores y del tronco. Para algunas personas mayores, podría considerarse un inconveniente las realizaciones del dibujo del natural.

La percepción del campo visual y la representación gráfica de la realidad implican: las combinaciones de las coordenadas que provienen de la imagen retiniana, las coordenadas propias del ambiente visual y las que el propio cuerpo. según su posición con respecto al modelo observado; Gibson (1974) confirma el criterio de la *teoría motriz de la percepción del espacio* y señala que la atracción de

⁵².- Rudolf Arnheim (1989): "**Arte y Percepción visual, Psicología del ojo creador**". ED. Alianza Forma, nueva versión, Madrid, 1989, Pág. 120.-

*la gravedad tanto en el oído interno como en la musculatura bilateral. Los estímulos gravitacionales y visuales varían en una relación recíproca entre sí.*⁵³

Los músculos gravitatorios y bilaterales al ladear la cabeza, aunque sea leve el movimiento del tronco como la cabeza acompañan a los movimientos oculares de las órbitas de los ojos.

Las enfermedades neurológicas como la rigidez muscular causadas por el deterioro físico propio del envejecimiento podrían entorpecer la coordinación de los tres marcos de referencias espaciales. Por ello, la persona de la 3ª edad prefiere utilizar las copias de láminas o imitar las imágenes desde una fotografía porque el dibujo resultante de la observación del natural, le exige controlar los movimientos de su propio cuerpo ante el modelo de la realidad. Evitando las dificultades, del aprendizaje del dibujo del natural y asegurándose que el producto conseguido fuera acertadamente exitoso, eludiendo el intento, para evitar el fracaso.

Un alumno de la 3ª edad, después de pintar y dibujar durante mucho tiempo copias de láminas, y a pesar de lograr un parecido bastante agradable en los resultados, dijo -" cuando intento dibujar una "botella del natural, me pierdo y no sé como resolverlo", evidentemente el cúmulo de experiencia anterior del aprendizaje del dibujo copiando láminas no le sirvió para resolver el problema plástico de la observación del natural.

⁵³.- Gibson James J. (1974): "**La percepción del mundo visual**", primera edición en castellano, ED. infinito, Buenos Aires, Págs. 205-206.-

El proceso de la Enseñanza de la Plástica, tanto del Dibujo como el de la Pintura requiere también aprender a interactuar el movimiento del cuerpo con el modelo que se percibe. Tanto Arnheim (1989) p.120) como Gibson (1974 p.205) defienden la postura acerca de los diferentes marcos de orientación espacial, añadiendo la importancia que tienen las sensaciones musculares y los estímulos gravitacionales en relación a las coordenadas de la imagen visual.

En el terreno Plástico, la coordinación de los tres marcos de orientación espacial forman parte del aprendizaje visual. La utilización de las coordenadas vertical y horizontal, es decir la división del plano en forma de cruz, es la que prefieren las personas mayores para ordenar los objetos representados en el espacio gráfico, cuyo marco de orientación espacial proviene del resultado de las coordenadas de la imagen retiniana.

Siendo más compleja la percepción de las coordenadas propias del campo visual proceso que requiere una mayor capacidad de abstracción y entrenamiento visual para captar las coordenadas propias del modelo que se observa, aprender a realizar un croquis relacionando las coordenadas vertical y horizontal, con los ejes correspondientes a la estructura de los objetos percibidos implica aprender a dibujar coordinando el movimiento corporal con el modelo, la toma de conciencia y comprensión de los elementos plásticos.

Por ello se tiene en cuenta en situaciones de enfermedades que padecen con frecuencias las personas mayores, como en casos de insomnios, que determinados medicamentos influyen en la función normal de los centros gravitatorios, pudiendo

afectar los procesos necesarios del Aprendizaje Artístico. Desde una perspectiva psicológica y psicopatológica destaca la influencia negativa que sobre la psicología individual tienen todos estos procesos y los tratamientos médicos que tienen que ser aplicados para aliviarlos. Muchos de éstos favorecen la depresión, como es *el caso de algunos hipotensores, corticoides, quimioterápicos, y la misma radioterapia. Las intervenciones quirúrgicas y los ingresos hospitalarios prolongados favorecen la aparición de un síndrome depresivo y otros trastornos psicopatológicos.*⁵⁴

El anciano inexperto en Arte, suele confundir la estructura de una obra pictórica con la descripción de los objetos representados. Por ello, en el terreno plástico la coordinación de los tres marcos de orientación espacial forma parte del aprendizaje visual.

Hemos estudiado en la siguiente experiencia con grupos de la tercera edad en la que participaron también personas adultas entre treinta y cinco y cincuenta años ¿qué es lo que para ellos consideraban, la estructura del cuadro y lo que entendían y percibían, como composición? Las obras analizadas del artista Rafael Sempere (acuarelista) en la Galería Toisón (Madrid) en el año 1996, los alumnos/as debían elegir una obra y analizar su composición, las respuestas dadas por los sujetos fueron las siguientes:

San. (Mujer) 35 años: -"la composición está compuesta de una cama un lavabo y un armario."

⁵⁴.- Vallejo-Nájera, Op.,Cit., Pág. 565.-

Palm (Mujer) 53 años, obra mercaderes:- "Se observan tres planos, reflejándose las figuras en el lago. Se aprecian tres ejes horizontales, dos verticales y dos formando ángulo recto..."

Pilar (3ª edad) obra "lo que el tiempo se llevó: -"composición: una mesa con mantel, fotografías con marcos antiguos, relojes de bolsillo y despertadores, una rosa..."

Felix (3ª edad) obra "el balcón: -Es un contraluz, ya que es una habitación con balcón, la hojas del balcón, son altas, por eso entra tanta luz y guardan una simetría casi perfecta..."

Margarita (3ª edad) "he elegido el que representa las Hilanderas de Velázquez, que se encuentra en el fondo de la imagen, y en primer término como si estuvieran fuera del cuadro, hay una pareja recreándose con dicha pintura, y también otro muchacho que camina en primer plano..."

Sagra. (Mujer) (3ª edad): "obra: las margaritas, en un jarrón, se ven reflejadas a través de un espejo, y están colocadas sobre un paño muy bonito con un despertador."

Luci (3ª edad): obra elegida "el espejo -es un cuadro de Arte Clásico representado por tres figuras reconocibles situadas frontalmente y de espalda que van descendiendo hacia el inferior escalonadamente, el vestuario es voluminoso, cabellos rubios mechados. Al fondo un espejo donde se reflejan los personajes".

Felisa 3ª edad: "- primero tengo que decir que no entiendo mucho de pintura pero si que la admiro muchísimo. Nada más entrar me atrajo una por su luminosidad, titulada "el balcón" dentro de la sencillez de su dibujo la encontré maravillosa (...) el trazado de estas obras es rectangular tiene tres dimensiones primero el piso, segundo la estructura de puerta y reja, y tercero la vista exterior..".

Analizamos que la mayoría de las personas, describen y narran los objetos como si éstos fueran los elementos de composición y la misma estructura del cuadro. Arnheim (1993) alerta que *la estructura del cuadro no es ni mucho menos evidente a primera vista. Para descubrirla se requiere que el sentido de la vista tenga una remarcable perspicacia para el análisis*⁵⁵

La comprensión estética y apreciación de las formas artísticas dependen de la experiencia y acercamiento previo al Arte. Sin Educación Artística, la percepción de la obra de pictórica no se desarrolla paralelamente al proceso de madurez de la persona.

La necesidad de reconocer e identificar los objetos en el cuadro, manifestando sus características como si éstos fueran los elementos compositivos. Para Arnheim (1993 pp 34-35), *es una preferencia que se suele dar en conjunto con un interés materialista por lo tangible*, las influencias de nuestra tradición aún supeditada, al Arte Naturalista del Renacimiento, Arnheim insiste que a pesar de todas las proezas del Arte Moderno, aún gustan las imágenes naturales. El hecho de enumerar los objetos representados en el cuadro, no es más que la base del

conocimiento primario del entorno, sobre el cual se asentarán los siguientes procesos de abstracción propia de las habilidades de conocimientos superiores.

En esta etapa del Aprendizaje Artístico la persona adulta, aprecia el Arte Figurativo, por el parecido de las formas representadas con la realidad. El poder entender los elementos compositivos (estructura, simetría, etc.) acontece cuando el sujeto ha adquirido ciertas habilidades, no solamente para producir Arte sino para poder comprenderlo estéticamente. La preocupación por representar la exactitud de las formas como una simple copia supone Arnheim que *"aunque puede ser útil adquirir una habilidad de este tipo, tiende a inhibir una de las respuestas más preciosas de la mente."*⁵⁶ Arnheim,(1993 p.49) considera como respuestas de la mente, a los diferentes procesos de pensamientos involucrados en el Arte, como el pensamiento simbólico, el expresivo, y adjudica el nombre de sentimiento a la actividad cognitiva de la intuición.

⁵⁵ .- Arnheim Rudolf (1993): "**Consideraciones sobre la Educación artística**", ED. Paidós, Barcelona, Pág. 34.-

⁵⁶.- Ibídem, Pág. 37.-

2.7.- DEFECTOS Y ANOMALÍAS VISUALES QUE REPERCUTEN EN LAS ACTIVIDADES PLÁSTICAS.

En las personas mayores las habilidades adquiridas no se pierden, salvo que ciertas enfermedades las limiten, salvo alteraciones graves en la vista o las articulaciones de las manos, por lo que puede la persona tener tanta habilidad como en su juventud, *aunque con algo más de lentitud. Sí que se dificulta en cierto grado la adquisición de habilidades nuevas.*⁵⁷

El cuidado de la visión, y cualquier deficiencia que provenga de ella, repercute directamente en el proceso artístico del alumno.

⁵⁷.- José Vicente Garulo Pardo, "**Salud y Ancianidad**", edita: Asociación para la Cultura y el Ocio de la Tercera Edad (ACOTE), Valencia, 1991, Pág. 23.

**PROBLEMAS MÁS FRECUENTES
DE VISIÓN**

**SECUELAS EN LAS TAREAS
PLÁSTICAS**

PRESBICIA	"con la edad el	crean con la edad
O VISTA	cristalino (lente	problemas de:
CANSADA	biológica) pierde	1.- Convergencia
	Capacidad de bombearse	2.- Agudeza visual
	Y se produce visión.	Baja.
	Borrosa a cortas	3.- Mala percepción
	Distancias" ⁵⁸	de los colores.
	Y se merma la	4.- Mayor tiempo de
	La capacidad de	adaptación a los
	Acomodación del	cambios de
	Ojo, es decir, el	luminancia.
	Enfoque, y se	5.- Incapacidad de
	Hace dificultosa	realizar tareas
	La visión cercana	de visión cercana
	"La pérdida de elasticidad	de forma prolongada.
	Del cristalino, lo que	6.- Visión borrosa, y
	Se conoce con el	fatiga visual.
	Nombre de presbicia" ⁵⁹	7.- Dificultad para
		Apreciar detalles

⁵⁸ 41.- Entrevista: José María López, Op., Cit., Pág. 10.-

⁵⁹.- Pertegal Montserrat (1998): "**Curso de monitores de Gerocultura**",(recopilación de datos), editado por Global Consult y Art Stij para el plan de formación interna, acción financiada en le marco del acuerdo Nacional de formación continua y fondo social europeo, Madrid, pan 14.-

De los objetos

Observados.

PROBLEMAS MÁS FRECUENTES

DE VISIÓN

SECUELAS EN LAS TAREAS

PLÁSTICAS

CATARATAS

Es un problema Fisiológico y "consiste En la pérdida de Transparencia del Cristalino, que se opacifica.⁶⁰ Y Adquiere una tonalidad Amarillenta⁶¹.

Dificultad de percibir los colores azules, verde, violetas y púrpuras. Se distinguen mal a edades avanzadas. los colores azul ultramar oscuro, El verde vejiga y Los tierra sombra Natural o tostada no lo Diferencian entre sí.

Gibson (1974) en estudios realizados acerca de la percepción del mundo visual y refiriéndose a las primeras percepciones de enfermos de cataratas, ciegos de nacimientos, describe lo siguiente: *en esta enfermedad los cristalinos se vuelven semiopacos, de modo que el paciente queda completamente ciego desde un punto de vista práctico. Cierta luz difusa puede entrar en el ojo y dichos pacientes pueden, por lo común, distinguir entre la noche y el día, pero su impresión del mundo no pasa, en el mejor de los casos, de ser la de una vaga bruma gris, más clara en*

⁶⁰.- Entrevista: José María López, Op.,Cit. Pág. 10.-

⁶¹.- Ildfonso Grande, **“Estrategias de Comunicación para la Tercera Edad”**, Vitalia, (Sanidad, Servicios y equipamientos para la Tercera Edad), Edita Grupo Técnico de Publicaciones, N° 1 Noviembre/Diciembre 95, Madrid. (la Habana n° 48).-

*determinados momentos y más oscura en otros, o probablemente más clara en una región y más oscura en otra cuando se está frente a superficies que contrastan muy marcadamente.*⁶² Si bien las cataratas luego de ser extirpadas en los casos de las personas mayores, requieren de estos pacientes el ejercicio nuevamente el aprendizaje de la visión. En pruebas realizadas de como era la percepción de los sujetos antes y después de sufrir las cataratas Gibson concluye que: *dichos individuos tenían que aprender a ver el mundo. Tenían que aprender a asignar palabras a sus impresiones y quizás esto constituye en buena parte el acto de ver*⁶³. La experiencia del aprendizaje visual antes de las cataratas producía impresiones que debían ser sustituidas por los nuevos estímulos, es decir aprender a captar las sensaciones visuales sin cataratas.

Philip Sandblom (1995) analiza los efectos de las cataratas en las obras de Claude Monet y refiriéndose al sentido de la vista, considera que es muy común que disminuya con la edad, dice que la manifestación más corriente de las afecciones de los ojos es tal vez la producida por la catarata senil, o sea la opacidad del cristalino, como es el caso de Claude Monet. La influencia de esta enfermedad en su pintura es evidente, Monet decía: *"Cuando la comparaba con la de mis obras anteriores me daba mucho coraje y sentía ganas de destruir todos mis lienzos con una navaja". Las formas se hicieron vagas y borrosas: "todo lo veo como inmerso en la niebla"(...)* Cambió su sentido del color y su paleta se hizo roja cuando las cataratas le

⁶². - Gibson James, Op., Cit., Pág. 293.-

⁶³. - Ibídem, page. 297.-

impidieron ver los demás colores; hasta los azules se volvieron morados. El mismo Monet se percató de que sus colores se habían vuelto "odiosamente falsos"⁶⁴

**PROBLEMAS MÁS FRECUENTES
DE VISIÓN**

**SECUELAS EN LAS TAREAS
PLÁSTICAS**

MIOPÍA	"El globo ocular está Ligeramente alargado De manera que la imagen No se forma exactamente En la retina, como sucede En los ojos normales, sino Delante de ella y, como Consecuencia, los objetos Lejanos se ven borrosos" ⁶⁵ .	1.- Proximidad ante el modelo a representar y preferencia por la copia de lámina. 2.-Dibujan los que saben del objeto, no lo que ven, (proceso intelectual no visual).-
---------------	--	--

⁶⁴.- Sandblom Philip Op., Cit., pages 112-114.-

⁶⁵.- AAVV,(1996) **"Trastornos de la visión"**, Salud Visual, Número 10 Año III, Abril, Madrid, Edita Ediciones Mensuales, S.A., pp. 10-13.-

**PROBLEMAS MÁS FRECUENTES
DE VISIÓN**

**SECUELAS EN LAS TAREAS
PLÁSTICAS**

MIOPÍA

La mayoría de los
De los trastornos
Visuales se caracteriza
Por una incapacidad
Para enfocar los objetos
Nítidamente.

3.- Dificultad para ver
de lejos.
4.- "No aprecian la
falta de luz"⁶⁶.

HIPERMETROPIA:

Sucedde lo contrario
A la miopía "la imagen se
Compone detrás de la retina
Y, por tanto, es la visión
Cercana la que se hace más
Trabajosa... no obstante
Necesita realizar un
Esfuerzo ocular
Suplementario para enfocar
Objetos lejanos"⁶⁷.

1.- Imposibilidad para
mantener una visión
cercana clara.

⁶⁶.- Ibídem, Pág.13.-

⁶⁷.-Ibídem, Pág. 11.-

ASTIGMATISMO

En la miopía y en la	1.- Deficiente agudeza
Hipermetropía la córnea	visual de lejos.
Conserva su forma esférica	2.- Dificultades para
Y el defecto de refracción	cambiar la visión de
Es el mismo en todos los	cerca a lejos.
Ejes del ojo, "en el	
Astigmatismo la córnea	
Se aplana ligeramente	3.-Representa las
Y la luz que pasa a	formas en el dibujo
Través suyo se desvía	distorsionándolas.
Distorsionando la imagen,	
Bien alargándola o	
Achatándola" ⁶⁸ . Como	
Ejemplo en la Historia	
Del Arte, se alude al	
Greco* un problema de	
Astigmatismo, por	
el alargamiento de las	
Figuras en su pintura.	

*Otros historiadores señalan en muchas pinturas de El Greco los cuerpos aparecen alargados en algunas figuras, pero normales en otras, lo que indica que *empleaba esta distorsión únicamente por razones artísticas a fin de comunicar sus*

⁶⁸.- Ibídem, Pág. 13.-

emociones (...) el alargamiento de las figuras del EL Greco no se debió a ninguna anomalía de la vista.⁶⁹

PROBLEMAS MÁS FRECUENTES DE VISIÓN

SECUELAS EN LAS TAREAS PLÁSTICA

GLAUCOMA

"El glaucoma aparece Cuando, debido a la Excesiva presión ocular Se comprimen y obstruyen Los pequeños vasos del Interior del ojo y las Fibras del nervio óptico, Por lo que se destruyen Estas fibras nerviosas". ⁷⁰ Las medidas de prevención Y métodos de cura de un Glaucoma "bien controlado Tiene menos posibilidades De producir alteraciones Visuales." ⁷²	Como resultado del proceso gradual de esta enfermedad, "quienes padecen de glaucoma no son conscientes de la pérdida de la visión, hasta el momento en Que están seriamente afectados..." ⁷¹ En la Plástica, la persona que la padece puede evidenciar: Pérdida del campo Visual.
--	--

⁶⁹.- Sandblom Philip Op., Cit., Pág. 115.-

⁷⁰.- AAVV, "**Tensión ocular**", Salud Visual, op. cit. Pág. 17.-

⁷¹.- Rodrigo Rubio, 1991: "**Nueva prueba del campo visual**", Minusval, Insero, N^o 74, Madrid, Septiembre, Pág. 7.-

⁷².- Merchan, Bartolomé C.1992:"**María Luisa Richart, oftalmologa**", 60 y Más...
Publicación del Ministerio de Asuntos Sociales (Insero) N° 90-91/, Madrid, Pág.81.-

**PROBLEMAS MAS FRECUENTES
EN LA VISIÓN**

**SECUELAS EN LAS TAREAS
PLÁSTICAS**

LA DIABETES

Es una patología producida
Por un aumento de los
Niveles de azúcar en la
Sangre, existen varios tipos
De diabetes, y entre las
Complicaciones específicas
Es la "retinopatía diabética
Las lesiones de la diabetes
En la retina se producen
A nivel de los capilares
Y tienen cinco procesos
Que van desde la dilatación
De los pequeños capilares
Hasta la proliferación fibrosa
Y desprendimiento de retina
Por tracción"⁷⁴

La probabilidad de
de pérdida global de
la visión es baja
entre los diabéticos
(alrededor del 5%)
las lesiones retinia-
nas es uno de los
problemas más
temidos. La aparición
va a depender del
tipo de diabetes.⁷³

⁷³.- Rodrigo Carretero Nieves, "**La Diabetes**", Minúsvál, ED (Insero), Nº 95 Marzo-Abril 1995, Madrid, pp. 46-47.-

⁷⁴.- Rodrigo Carretero, Nieves. op cit. Pág. 46.-

El Aprendizaje del Arte depende en gran medida de su percepción sensorial, especialmente de la vista y del oído. En el proceso normal del envejecimiento la disminución gradual de la visión puede pasar desapercibido durante las clases de Plástica, las causas, suelen ser que también el ojo pierde su capacidad para adaptarse a los cambios de luz, por lo que el anciano/a tendrá dificultades en lugares con iluminación desigual. *La permanencia de los objetos en los mismos lugares y una iluminación evitando zonas de penumbra, facilitarán al anciano/a su relación con el medio y con los demás, tanto en su hogar como en aquellos lugares en los que habitualmente pasa más tiempo*⁷⁵.

Los profesores/as que trabajan con personas de la 3ª edad, deben ser conscientes de que los déficit sensoriales y cognitivos pueden interferir, muchas tareas y actividades. Por ejemplo en personas con una capacidad de alcance limitado pueden encontrar problemas a la hora de utilizar los recursos plásticos, y no obtener los resultados deseados. En cuanto a eficacia, superación, progreso a posibles soluciones se debe brindar **ayudas adecuadas**, sin intervenir ni coartar en la creatividad del anciano/a. Las ayudas técnicas pueden facilitar las actividades cómo:

.- Si la persona no diferencia el color azul ultramar, del verde vejiga, colocar en los tubos de pintura pegatinas del color en contraste más claros, es decir al azul la correspondencia del matiz en tono celeste, al verde vejiga (verde claro), de manera que el anciano coja con autonomía los tubos, sabiendo el color de que se trata, además la colocación de la pintura en la paleta, guardará un orden, donde los matices fríos no estén próximos entre sí, es decir carmín de granza oscuro al lado

⁷⁵.- Pertegal Monserrat, Op., Cit., Pág.14-15

del tierra sombra natural o del verde esmeralda. Ante la duda de no saber diferenciar los colores se sugiere a la persona que el color lo mezcle con blanco, por los tonos claros diferenciarían los matices y los colores, que desean coger.-

.- En lo referentes a las condiciones visuales y motóricas finas, frente a la diversidad de estilos, lo necesariamente académico, no siempre suelen garantizarles resultados positivos. La motivación del lenguaje expresivo a partir de otros procesos mentales como la imaginación, la memoria, el recuerdo y el concepto del objeto del que se trata, es decir "lo que saben de él", en esto interviene la "abstracción del prototipo y la diferenciación de rasgos..."⁷⁶ según Mayer, dice que el sujeto a partir de la representación mental de algo, clasifica los patrones visuales, y los compara con esta imagen mental, la diferenciación de rasgos no es más que un aspecto de aprendizaje de discriminación ya fuera de formas, tamaños, colores etc. por lo que no todo lo que ve la persona, responde al mundo visual, sino que representan imágenes que provienen del proceso cognitivo, perceptual. Arnheim (1986) atestigua que otros estudios pusieron de manifiesto que si se debilita la influencia del estímulo mediante una iluminación escasa, una exposición corta, distancia temporal, etcétera, *el aparato receptor goza de libertad para ejercer un influjo formativo sobre el precepto. En tales condiciones se producen transformaciones en el sentido de procurar una estructura más simétrica y más regular*⁷⁷

⁷⁶.- Mayer Richard E. (1986): "**Pensamiento, resolución de problemas y cognición**", Paidós, Barcelona, Pág. 131.-

⁷⁷.- Arheim Rudolf (1986): "**Hacia una psicología del arte. Arte y Entropía**", ED. Alianza Forma, Madrid, Pág. 50.-

2.8.- OTRAS ENFERMEDADES.

Cambios en los sistemas perceptivos: aunque la disminución de la capacidad se da prácticamente en todos los sentidos perceptivos: gusto, olfato, vista y oído; es la falta de sensibilidad de estos dos últimos la que más afecta al anciano/a, por ser fundamental para con su relación con el medio social.

La sordera se presenta de manera gradual, lenta y con frecuencia no es notada por la persona mayor sino al cabo de bastante tiempo. Cuando lo advierte, el anciano/a se ve en la necesidad de compensarla con un esfuerzo extra, tratando de leer en los labios, lo que provoca en el anciano sensación de inseguridad y ansiedad. Al respecto Sandblom acerca de las enfermedades y las influencias en el área creativa nos relata que *la misantropía y la depresión derivadas de una sordera repentina quedan plasmadas con mayor intensidad en la obra de Francisco de Goya [...]. Los efectos nocivos de la pintura y el daño cerebral que le causó, conocido como encefalopatía saturnina (por plomo), se sabe que provoca sordera y cambios en la personalidad; amargura y depresión*"⁷⁸

Los ataques de melancolía que atormentaron a Goya en los últimos años influyeron en los temas de las pinturas negras ejecutadas durante este período, sin embargo, en el cuadro pintado por encargo *Alegoría sobre la adopción de la Constitución*, Goya representa al tiempo como un amable viejecito que no deja que

⁷⁸.- Sandblom Philip, Op., Cit., págs.118-119.-

*el reloj de arena se vacié, sino que lo voltea para indicar el principio de una nueva era de esperanza y felicidad*⁷⁹.

En la mayoría de los casos la sordera no se debe a una lesión en los oídos, sino que son los nervios los que se vuelven menos eficaces. Generalmente pueden oír mejor los sonidos graves que los agudos, de ahí que a veces entiendan lo que una persona les dice y no lo que dice otra. La mejor manera de hablarles es sentándonos a su lado, acercándonos a su oído y hablarles con voz normal.

Debido al proceso de envejecimiento se producen cambios en la capacidad de aprendizaje, la memoria, la atención, la capacidad de respuesta y de adaptación, etc. la disminución de estas habilidades puede llevar al anciano a tener falta de confianza en sí mismo y llevarle a sufrir otros trastornos de índole psicopatológica.

2.9.- TRASTORNOS AFECTIVOS.

PSICOPATOLOGÍAS

Los trastornos psíquicos son muy frecuentes en la vejez y las posibles explicaciones a este hecho son:

.- Prolongación o reaparición de manifestaciones acontecidas en épocas anteriores de la vida.

⁷⁹.- Ibídem, Pág. 119.-

.- Existencia de patrones psiquiátricos típicos de esta edad, como son las demencias.

.- Desequilibrios humorales provocados por insuficiencia cardiaca, infecciones, carencias alimenticias, trastornos, que pueden ser origen de cuadros confusos.

.- El propio descenso de la actividad intelectual, física y sexual y el cese de la labor profesional puede derivar en patologías depresivas más o menos severas.

.- Una enfermedad orgánica, intervención quirúrgica o trauma psicológico puede llevar estados confusos.

Muchas de las enfermedades psíquicas pueden derivar de factores que inciden en mayor frecuencia en las personas ancianas y son:

Psicológicos: situaciones de abandono y separación, sentimiento de proximidad de la muerte, situaciones de cambio...

Socioculturales: conflictos conyugales y familiares, disminución o pérdida del rol social, jubilación, situaciones de dependencia, cambios de hábitat.

Económicos: conflictos en el medio laboral, jubilación no deseada, paro, reducción de ingresos...

Somáticos: enfermedades crónicas, déficit de las actividades sensoriales carencias nutritivas, proceso degenerativo...

Entre los síntomas que aparecen con mayor frecuencia podemos señalar según sea la esfera de la vida del individuo que afecte:

Esfera cognitiva: déficit de atención-concentración, pobreza ideática, pensamiento rígido, pérdida de vocabulario, palabras deformadas, trastornos de escritura y lectura, déficit de memoria. Desorientación espacio-temporal y actividad delirante.

Esfera afectiva: depresión, ansiedad, irritabilidad, impulsividad de los actos, labilidad emocional, incontrol emocional.

Esfera comportamental: abandono y descuido en el aseo personal, desorden en los vestidos, conductas inadaptadas, trastorno de la conducta del sueño y la alimentación, insociabilidad.

Esfera somática: cefaleas, déficit motores y sensitivos, anorexia, insomnio, vértigos, trastornos sensoriales y temblores.

Trastornos psicopatológicos.

El proceso natural de envejecimiento condiciona en gran parte de los casos la aparición de enfermedades, tanto físicas como psíquicas, por lo que no podemos

hablar de Enseñanza sin añadir que las técnicas pedagógicas están encaminadas hacia una visión propiamente **Terapéutica** y no podemos considerar **el Aprendizaje-Enseñanza** independiente de la Terapia. La Plástica como Terapia es *otra manera de Enseñanza*, como subraya Noemí Martínez (1996 pp. 21-25). De hecho la importancia emocional en las personas mayores, sea el objetivo vital sobre el cual, se basan tanto los aspectos formativos como los terapéuticos. Daniel Goleman (1996) también señala que el *Arte- unos de los vehículos a través de los que se expresa el inconsciente- constituye una forma de movilizar los recuerdos estancados en la amígdala*⁸⁰.- Por ello, el periodo de la edad adulta, supone un cúmulo de vivencias y experiencias, que en determinadas situaciones, precisan de un reajuste emocional, Goleman (p.350) agrega: *la psicoterapia, es decir, el reaprendizaje emocional sistemático, constituye un ejemplo palpable de la forma en que la experiencia puede cambiar las pautas emocionales y remodelar nuestro cerebro.*

En las personas mayores, el regreso al pasado a través de los recuerdos, como los acontecimientos que atañen al último período de sus vidas (enfermedades, pérdida de algún familiar etc. constituyen el centro de atención psico-físico.

Las demencias

Se trata de un debilitamiento psíquico profundo, global y progresivo, que altera las funciones intelectuales básicas y desintegra las conductas sociales

⁸⁰.- Goleman Daniel 1996: **"Inteligencia emocional"**, ED., Kairós, Barcelona, Pág.327.-

generales. Es importante recordar que ésta no sólo afecta al sujeto en cuestión y a la sanidad pública, sino que causa un importante estado de ansiedad en las familias que lo viven.

El estado evolutivo de las demencias determina fases que se evidencian a través de los siguientes períodos:

Período inicial: se caracteriza por un descenso en el rendimiento y eficacia del sujeto, disminución de la capacidad de adaptación, reacción depresiva a sus déficit, trastorno de sueño, detrimento de la memoria de fijación, desorientación temporal, errores de cálculo y faltas de ortografía.

Relación con la Plástica: Apatía ante cualquier propuesta de Actividades Plásticas, insatisfacción durante el proceso artístico, reacción de rechazo ante el producto de la obra conseguida. Distracción y falta de entusiasmo, también puede provocar lo contrario en la persona que lo padece, según Philip Sanblom Philip (1995) señala que el trabajo artístico puede convertirse en *exuberante y compulsivo*. *"La enfermedad mental ejerce una profunda influencia en la Actividad Artística. En los casos más graves la fuerza creadora se debilita o se vuelve fascinante (...) Más aún el poder creador generalmente tiene un excelente efecto terapéutico"*⁸¹. Philip Sandblom analiza la producción artística de Van Gogh en su último cuadro "El campo de trigo", describe los rasgos extremos de su personalidad se combinan en un atormentado resumen: *el ingrediente maníaco se refleja en los brochazos*

⁸¹.- Sandblom Philip, Op., Cit., pág.68.-

*tempestuosos y giratorios; su ansiedad en la parvada de cuervos, que son una encarnación de los lúgubres pensamientos que habrían de conducirle al suicidio*⁸².

Período de estado: desorientación espacio-temporal completa, se vuelve grosero y asocial, se producen trastornos de motricidad, acentuación de trastornos de memoria y sueño.

Período terminal: decadencia física y mental, incontinencia esfinteriana, pérdida total de las capacidades intelectuales. La muerte psíquica precede a la muerte física.

En cuanto a su personalidad el demente adquiere una serie de rasgos: regresión del yo, exaltación de los sentimientos de propiedad, avaricia, pérdida de la autocrítica y de la conciencia de enfermedad, pérdida de los valores éticos y religiosos, deshumanización, ideas de perjuicio.

La psicóloga Pertegal (1998), además señala que *durante los dos primeros periodos se pueden realizar, con estos ancianos/as, determinadas actividades que pueden, no mejorar en ningún caso, pero sí estabilizar o retrasar el paso de una otra fase, o al menos hacer al anciano más llevadera su demencia.*⁸³

⁸².- Ibidem, Pág. 87.-

⁸³.- Pertegal Monserrat (1998): "**Curso de monitores de Gerocultura**", Ed. Global Consult y Art. Stij, para el plan de formación interna, Acción Financiada en el marco

Estados ansiosos

La ansiedad aparece en las relaciones del sujeto con lo que él considera sus "límites". *Se presenta como una emoción, como un estado. Puede mostrarse ligada a la situación estímulo, a la suscitación, o como algo característico de la personalidad del sujeto que acompaña y caracteriza a su existencia.*⁸⁴ La ansiedad se muestra sola o asociada a otros problemas clínicos. En cuadros neuróticos se presenta con frecuencia, aunque también se muestra como uno de los sentimientos vitales en sujetos sin llegar a ser patológico. Mencionamos algunos estados que se presentan como "ansiosos" según Poveda (1981, p.89): *sentimiento de opresión, tener amenazas imprecisas, agitación interna y tensión nerviosa. A nivel conducta (mímica expresiva, agitación psicomotriz que llega al raptus (tempestad de movimiento), inhibición psicomotriz que llega hasta el estupor (desmayo), campo neurovegetativo (dilatación pupilar, cara pálida, sudores profundos, taquicardia, respiración rápida, sequedad de boca, diarrea, falta de apetito, insomnio, inhibición de la libido y de la potencia sexual).*-

Estados confusionales

Son trastornos agudos y globales del funcionamiento mental y frecuentemente efímeros.

del acuerdo Nacional de Formación continua y Fondo Social Europeo, Madrid, Pág. 21.-

⁸⁴.- Póveda José M. (1981): **"Locura y creatividad. Introducción a la sicopatología"**, ,ED. Alhambra, Madrid, Pág.88.-

La sintomatología es de instauración rápida, aunque puede precederse de cierta perplejidad y ansiedad. Puede darse obnubilación de la conciencia, trastorno perceptivo, lenguaje incoherente y/o trastorno del ciclo vigilia-sueño. Estos síntomas fluctúan a lo largo del día.

Estados delirantes

Uno de los factores más importantes que potencia esta patología es el debilitamiento de las funciones sensoriales, principalmente visuales y auditivas. El paciente cree que ve, oye o percibe en general cosas que no existen.

Estados Neuróticos

Las principales neurosis son: obsesiones, excesivo afán por el orden, la limpieza..., fobias a salir a la calle, a los extraños..., histeria, expresión de las emociones teatralizada, hipocondría miedo a la enfermedad, neurastenias (síntomas depresivos e hipocondría) y ansiedad sensación de angustia con manifestaciones somáticas.

Estados Depresivos

Es la afección más frecuente en la tercera edad. Los síntomas son decaimiento, falta de actividad, tristeza, apatía, disminución de las funciones superiores, alteraciones del ritmo vital, irritabilidad, abatimiento, retraimiento, sentimientos de incapacidad, minusvalía e inferioridad, entre otros. Al respecto

Vallejo-Nájera (1998) indica que la depresión es de dos tipos en cuanto a su origen. La depresión exógena o reactiva (reacción depresiva) *es la respuesta anormal en intensidad o duración a conflictos, disgustos o tragedias"; y la endógena se supone que no procede de la influencia de agentes exteriores, sino de una alteración en ciertos componentes del sistema nervioso central, neurotransmisores, y en ellos de las concentraciones de ciertas sustancias (serótina, norepinefrina) en el sentido contrario puede provocar, síntomas opuestos a la depresión, la manía.*⁸⁵

La Psicóloga Oliva Charo (1997) expone algunos síntomas cognitivos resultantes de la depresión que incluyen dificultad de elaboración del pensamiento, preocupaciones y auto reproches, *ideación depresiva, así como pérdida subjetiva de memoria y concentración.*⁸⁶ Por otro lado hay que considerar que las personas de edad avanzada tienen disminuida su capacidad de adaptación a situaciones nuevas, por lo que les resulta particularmente difícil acoplarse a posibles cambios de vida con lo que todo cambio de cierta relevancia, al igual que *la pérdida de seres queridos, son posibles desencadenantes de una depresión.*⁸⁷

⁸⁵.- Vallejo-Nájera (1998): "**Guía práctica de Psicología**", ED. Temas de Hoy, S. A. Madrid, Pág.614.-

⁸⁶.- Oliva Charo (1997): "**La depresión**", UDP Revista de información y vida asociativa Año XVII- nº 162 Febrero 1997, Madrid, Pág. 9.-

⁸⁷.- Vallejo-Nájera J.A, Op., Cit., Pág. 563.-

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA CAPÍTULO 5.

Libros

ARNHEIM Rudolf (1986): **"Hacia una Psicología del Arte. Arte y Entropía"**, ED. Alianza Forma, Madrid, Pág. 50.-

ARNHEIM Rudolf (1993): **"Consideraciones sobre la Educación Artística"**, Barcelona, ED. Paidós, Pág.34.-

AA.VV. (1993):**"Tratado del Signo Visual, para una retórica de la imagen"**, Madrid, ED. Cátedra S.A. Págs. 79-81.-

EISNER Elliot W. (1995):**"Educar la visión artística"**, Barcelona, ED. Paidós, page. XV.-

FRANCÉS Robert (1985):**"Psicología del Arte y de la Estética"**, Madrid, ED. Akal S.A.pág.144.-

DR. GARULO PARDO José Vicente, 1991: **"Salud y Ancianidad"**, Valencia, Edita Asociación para la Cultura y el Ocio de la Tercera Edad (ACOTE), Valencia, Pág.23.-

GOLEMAN Daniel (1996):**"Inteligencia emocional"**, ED. Kairós, Barcelona, Págs., 325-350.-

MAYER Richard E. (1986): **"Pensamiento, resolución de problemas y cognición"**
Barcelona, Piados, Pág. 131.-

MARTÍN SAGRERA (1992): **"El edadismo contra "jóvenes" y "viejos" la discriminación universal"**, Madrid, ED. Fundamentos, Págs. 111-121.-

RALPH W.Gerald (1979): **Scientific American, Psicología Fisiológica**, Madrid, ED. H.Blume, Págs.465-468.-

POVEDA José M^a (1981): **"Locura y creatividad"**, Introducción a la psicopatología, Madrid, ED. Alhambra, Pág. 88.-

SANDBLOM PHILIP (1995): **"Enfermedad y creación"**, *Cómo influye la enfermedad en la Literatura, la Pintura y la Música*, México, primera edición en español ED. Fondo de Cultura Económica, Págs. 100-114.-

VALLEJO-NÁJERA (1988): **"Guía práctica de Psicología"**, Madrid, ED. temas de Hoy S.A. 563-614.-

Revistas y Periódicos:

AGUIRRE Begoña (1998): **"El avance de la Cuarta Edad (el sobreenviejimiento de la población madrileña, con el doble de mayores de 80 años que en 1991, plantea nuevos retos a los programas gerontológico)"**, Periódico El País, 12 de Julio.-

FRANK GARCÍA Anna (1999):**"La mujer, protagonista de la salud"**, Revista Alzheimer, (Asociación de Familiares de Enfermos de Alzheimer), Nº 13, Marzo, Madrid, Págs. 6-8.-

FERNÁNDEZ-RÚA; AGUIRRE DE CÁRCER (1999):**"Fábrica de neuronas. La génesis de células en el cerebro adulto suscita esperanzas terapéuticas"**, Madrid, Revista de Biomedicina, Periódico ABC, 13 de Febrero de 1999 Pág. 15.-

GARCÍA GUTIÉRREZ A. 1992, **"El futuro del envejecimiento en España a debate, Encuentros Gerontológico, Programa de personas mayores de la Fundación Caja de Madrid"**, 60 y Más..., Madrid, publicación del Ministerio de Asuntos Sociales, Inersa nº 90-91, pp. 67-69.-

GRANDE Ildfonso (1995): **"Estrategias de comunicación para la tercera edad"**, Revista Vitalia (sanidad, servicios y equipamientos para la Tercera Edad), Año 1, nº 1 Noviembre/Diciembre 95. Madrid. pp. 16-19.-

LÓPEZ José María (entrevista) (1995): **"A partir de los 45 años todas las personas necesitan corrección óptica"**, Mayores, Edita ADEPEN (Asociación para la defensa del pensionista) Nº 15 Otoño-Invierno, Madrid, pp. 10-11.-

MERCHAN BARTOLOMÉ C. (1992): **"María Luisa Richart, oftalmóloga"**, 60 y más..., Publicación Inserso, nº 90-91, Madrid, pp. 80-81.-

MICHELINE A. SELMES (1996): **"Jornadas informativas sobre la enfermedad de Alzheimer"**, Revista 60 y más..., publicación Inserso, Noviembre/96, Madrid, pp. 35-38.-

OLIVA Charo (1997): **"La depresión"**, UDP (Unión Democrática de Pensionistas y Jubilados de España) Madrid, Revista de Información y Vida Asociativa Año XVII - Nº 162 Febrero 1997 Pág.9.-

PÉREZ MORENO, Ana Isabel 1991, **"Autonomía personal y Ayudas Técnicas en la Ancianidad"**, publicación del Ministerio de Asuntos Sociales Inserso, Nº 74, Septiembre 1991, pp. 48-49.-

PÉREZ MARTÍN J. y PÉREZ FERNÁNDEZ O. (1991): **"Fisioterapia en el anciano discapacitado"**, Revista Minúsval, (INSERSO) Nº 74, Madrid, Septiembre, Pág. 27.-

RODRIGO RUBIO (1991): **"Nueva prueba del campo visual"**, Revista Minúsval, Inserso Nº 74, Madrid, Septiembre, Pág. 7.-

RODRIGO RUBIO (1995): "**Enfermedades Invalentes**", Revista Minúsval, publicación del Instituto Nacional de Asuntos Sociales nº 95, marzo-abril Año XXII Págs. 16-17.-

RODRIGO CARRETERO NIEVES, (1995): "**La Diabetes**", Revista Minúsval, publica Inerso, nº 95 Marzo-Abril, Madrid, pp. 46-47.-

SÁNCHEZ BERNARDOS V. ROLDÁN J. y Asociación de Parkinson, 1996: "**Parkinson, cuando el sistema nervioso se rebela**", Publicación Ministerio Asuntos Sociales/Inerso, nº 131, Marzo, Madrid pp. 48-51.-

SÁNCHEZ DE LA FUENTE ROSA M^a (1991), "**Terapia Ocupacional en la tercera edad**", Revista Minúsval, (INSERSO) Nº 74, Madrid, Septiembre, pp. 28-29.-

.-AAVV, 1996: "**Trastornos de la visión**", Salud Visual, Ediciones Mensuales S.A., Número 10 Año III, Madrid, Abril, pp. 10-13 y 16-17.-

.- UDP (Unión Democrática de Pensionistas y Jubilados de España), Revista de Información y Vida Asociativa, (Año XVI - N^a 150 enero 1996, Pág. 18), (Año XVI – nº 152 Marzo 1996 pp. 6-7).-

.- Revista Calidad de Vida, "**Alzheimer, la enfermedad del siglo XXI**" ED. Ayuntamiento de Madrid, Área de Salud y Consumo, Departamento de Salud Dic., 1998 Nº 27, Madrid pp.10-12.-

AAVV, 1991: ***"Deficiencia, incapacidad y Handicap o minusvalía en Geriatría"***,

Revista Minúsval, (INSERSO) nº 74, Madrid, Septiembre, 1991, pp. 23-27.-

Cursos y Jornadas:

BATÁN RODRÍGUEZ, Javier (1993): "**La política de actuación de la Xunta de Galicia para la tercera edad**".-

DE LA HUERTA M. HUIDOBRO Javier, y HUIDOBRO L. Begoña (1993): "**La animación Sociocultural en los Centros de día para la tercera edad en Bizkaia**".
Jornadas de Gestión Cultural, y de Animación Sociocultural en Tercera Edad, Madrid, 6,7,8 de Mayo de 1993.-

ORTIZ PALACIOS Nuria (1993): "**Programa de Animación Sociocultural en Tercera Edad en Guipúzcoa**", comunicación de las Jornadas de Gestión Cultural y de Animación Sociocultural en Tercera Edad, Madrid, 6, 7,8 de Mayo.-

PUERTO Claudio, A. y SALINAS LILLO (1993): "**El desarrollo humano social en la tercera edad. Funciones de los Poli centros**", Resúmenes de las Jornadas de Gestión Cultural y de Animación Sociocultural en Tercera Edad, Madrid, 6,7 y 8 de Mayo.-

PERTEGAL Montserrat (1998): "**Curso de monitores de Gerocultura**", organizado en Madrid, Enero/Febrero de 1998, Ed. Global Consult y Art. Stij. Para el plan de formación interna, Acción financiada en el marco del acuerdo Nacional de Formación continua y Fondo Social Europeo, Págs. 14-21.-

CAPÍTULO 6

LA CREATIVIDAD EN LOS CICLOS DE LA VIDA.

1.- CREATIVIDAD Y ETAPAS DE LA VIDA.

Durante muchos años, en Norteamérica se ha creído que la edad madura marca el final de cualquier capacidad para la creatividad o el desarrollo intelectual. Renaldo Maduro (1974) señala que, *si bien ha habido interés por envejecimiento y creatividad, se ha descuidado un estudio más dirigido hacia la creatividad artística con relación a las diferentes etapas del ciclo de la vida.*¹ Maduro agrega que *los estudios antropológicos acerca de la relación entre cultura y envejecimiento no han insistido en las dimensiones simbólicas y expresivas de la existencia humana*².

Harvey Lehman (1953), es uno de los pocos científicos conductista que se ha interesado por la idea de creatividad y el ciclo de la vida. Lehman ha constatado que la mayoría de las personas famosas que fueron creativas, han tenido larga vida, y sostiene *que la creatividad se eleva al máximo punto en la década de los treinta y luego declina lentamente*, (cit. en Holmes Rhoads, Ellen, Holmes D. Lowell (1995, p.62) Wechsler 1958, igualmente apoya esta postura, pero Irving Lorge 1963, cree *que los estudios longitudinales realizados por Lehman y Wechsler incurren en contradicciones. Kogan 1973 sugiere que la merma mental puede no estar asociada, ni tener relación directa con la edad, sino tener su causa en el declive de las*

¹. - Holmes Rhoads Ellen, Holmes D. Lowell (1995): **"Other Cultures, Elder Years"**, Second Edition, Sage Publications, Inc. Thousand Oaks (California) page. 61.-

².- Ibídem Pág. 61.-

*capacidades físicos o mentales y del grado de competitividad, motivación o curiosidad del sujeto.*³

En la década de los ochenta, Salthouse (1988) sostiene que en la etapa comprendida entre los (25 y 55 años) la vida adulta se caracteriza: *como levemente declinante, progresiva, constructiva y creativa. Y será a partir de los 60 años cuando este declive sea notorio aunque no de un modo total o absoluto.*⁴

Mientras que John Dacey (1989), (cit. en Holmes Rhoads E. Lowell D. Holmes, 1995, p.62-66) ve la edad de los 60-65 como uno de los períodos cumbres de creatividad en el ciclo de la vida de los norteamericanos, también cita impedimentos para la creatividad en la vejez. Subraya que es el período en el que tiene lugar la jubilación y la mayoría de los adultos se enfrentan a un ajuste de su auto-concepto; aunque algunos llevan mal el cambio y se retiran de la sociedad, otros se adaptan y aprovechan la oportunidad para perseguir metas creativas que antes eran imposible para ellos.

Algunos investigadores suponen que uno de los principales problemas con este tipo de estudio es la falta de consenso sobre el significado de creatividad. Creatividad artística, creatividad científica, y creatividad como rasgo generalizado de la personalidad se confunden con frecuencia. Además Lehman's (1953, 1962, 1966) de hecho trata en sus investigaciones más de la productividad que de la creatividad. Se basa en el número de sinfonías, pinturas, libros, poemas, y descubrimientos

³.- Ibídem, Pág.62.-

⁴.- Corral Iñigo Antonio (1998): "**De la lógica del adolescente la lógica del adulto**", Ed. Trotta, S. A. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, Pág.63.-

científicos, producidos por artistas, estudiantes, científicos en diferentes períodos de sus vidas. Dado que la producción, la cantidad de muestras, era mayor en la edad de adulta temprana, asume que éstos eran sus años más creativos. Romaniuk y Romaniuk (1981) ha sugerido que el problema con estas muestras de productividad es que miden la cantidad y no necesariamente la calidad.

Al respecto Iñigo Corral (1998) sostiene que a pesar de la pérdida (cuantitativa) de atención mental que pudiera producirse a partir de los 50 años, *es posible observar, no obstante ciertas mejoras en la actuación cognitiva de los adultos de esa edad, cuando se enfrentan a tareas que requieren habilidades de relación, integración o interconexión de distintos dominios de conocimientos. Las pérdidas cuantitativas obligarían a los adultos a buscar ganancias cualitativas, que compensen, en parte, tales pérdidas*⁵, además agrega que tal declive, no se da de igual modo en todos los sujetos y que la *variabilidad interindividual es enorme.*

Datos antropológicos indican que la capacidad de crecer intelectualmente y creativamente no tiene límites, pero también sabemos que tanto la habilidad de aprender como la habilidad de crear pueden estar muy influenciadas por las ideas culturales acerca de esas habilidades.

Iñigo Corral (1998 p.1329), subraya que España en los últimos 20 años, con las transformaciones y cambios de mentalidad que se ha generado, *junto con los cambios de usos, costumbres, creencias...podría haber facilitado, si no promovido, un cambio hacia posturas marcadamente relativista en las concepciones vitales de*

⁵.- Ibidem, Pág. 111.-

cada cual. Y concluye que el desarrollo intelectual de cada sujeto está íntimamente ligado al desarrollo de la generación a la que pertenece.

Indudablemente el desarrollo de las funciones mentales y psicológicas entre ellas: el de la creatividad, va a depender del momento socio-cultural en la que evolucione el individuo. Y a su vez el desarrollo de cada generación estará vinculada al desarrollo histórico general. Ha finales del siglo XX, Iñigo Corral (1998 p.112) sostiene que en España: *el momento del comienzo del declive se está postergando a medida que el desarrollo socio-cultural avanza.*

La concepción por la importancia del desarrollo socio cultural para postergar el declive de las facultades creativas del sujeto fueron ya promulgadas, desde la década de los sesenta y defendida por Margaret Mead (1967) cit. en Lowell D. Holmes y Ellen Rhoads Holmes (1995, p.63), quienes indican que la capacidad de adoptar o abandonar roles en las diferentes edades es algo que se aprende dentro de un contexto cultural. Menciona por ejemplo, a los balineses, quienes no tienen el concepto de que la edad impida hacer alguna cosa en relación con la habilidad de aprender y ser creativo. Si una persona que nunca ha esculpido o pintado desea comenzar a la edad de los 60, nadie se sorprende. Así, un hombre de 60 años podría comenzar a tocar un instrumento musical, o una mujer de esta edad podría iniciarse como bailarina. Por otro lado un niño de 6 años podría aprender a tocar un instrumento importante en una orquesta o incluso comenzar a dirigirla sin que nadie lo encuentre inapropiado,⁶

⁶ Ibídem p.63.-

*Esta indiferencia por la relación entre edad y actividad debe ser considerada en el contexto cultural, para poder entenderse. Debido a que los Balineses creen en la reencarnación, lo que se empieza en una vida se puede continuar en la próxima vida. Margaret Mead 1967, señala además, en relación a esta cultura, el cambio de concepto por ejemplo en la creencia Cristiana: acaso nuestras propias creencias populares, acerca del aprendizaje y la creatividad se enraizase en la tradición Cristiana en la cual una persona tiene sólo una vida para vivir en la tierra.*⁷ Sólo en lo terrenal el ser humano proyecta sus acciones, y la aproximación a la muerte, supone también *la finitud* (según Simone de Beauvoir 1970 p.448) en nuestra cultura, el hombre de edad cobra conciencia de su destino biológico y el tiempo se precipita a medida que uno envejece. Si se tiene en cuenta las sociedades industrializadas, el factor socio-económico, es otro de los determinantes, que pueden influir en el sujeto. Simone De Beauvoir dice que en estas culturas es donde *el individuo pierde junto con su oficio su estatuto social se siente dolorosamente reducido a nada y asume una actitud pasiva,*⁸ mientras otros aprovechan ciertas ventajas. Vemos así que la creatividad y el concepto que derivan de ella depende de la cultura, religión y factor económico.

⁷.- Holmes Rhoads Ellen, Holmes D. Lowell (1995),Op., Cit., page 63.-

⁸.- Simone de Beauvoir (1970): "**La vejez**", Buenos Aires, Ed. Sudamericana pág.584.-

2.- ESTUDIOS ANTROPOLÓGICOS DE LA CREATIVIDAD EN LA EDAD ANCIANA.

A propósito de nuestra consideración de la creatividad en la edad anciana hay dos estudios antropológicos: un estudio de músicos ancianos de jazz en Nueva York y los Angeles y un estudio de pintores populares Brahmines en el Oeste de India. En 1978 y 1979 Lowell D. Holmes y John W. Thomson 1986 estudiaron a 15 músicos de jazz ancianos, para explorar temas tales como: 1.- la capacidad para la creatividad; 2.-la valoración que estos músicos hacen de su propia capacidad de tocar y crear; 3.- los efectos de la edad en la ejecución y el grado de aceptación por parte de jóvenes músicos y aficionados de jazz.

En la creencia de que la improvisación es la esencia de la creatividad en la ejecución del jazz, la investigación estuvo orientada por el siguiente concepto de Charles Nanry (1979):

Improvisación en música significa casi lo mismo que en otras áreas de la vida. Es sinónimo de creatividad espontánea, ya que, a partir de materiales conocidos, viene a resolver un problema no resuelto anteriormente. En la ejecución del jazz, la improvisación se refiere normalmente a la invención melódica creada a partir de una melodía convencional⁹. La mayoría de los estudiosos del proceso creativo coinciden en que el nacimiento de lo nuevo viene de lo viejo y en que no hay una obra nueva por muy original que sea que carezca de raíz en el pasado, en la tradición artística misma. Ser creativo en jazz no significa necesariamente ser

⁹.- Lowell D. Holmes, Ellen Rhoads Holmes, Op., Cit., page. 63.-

vanguardista; la creatividad es posible dentro de cualquier estilo. Y el hecho de que algunos de estos músicos ancianos mantengan no estar haciendo ningún esfuerzo por estar al día en las tendencias modernas, tampoco significa que ya no están tocando de forma inventiva. Definida en estos términos, ni los investigadores ni los mismos músicos creen ya que la creatividad empiece una cuesta abajo en una edad avanzada. Tocar jazz, se ve como reunir ideas musicales de una forma nueva e inventiva, y cuanto mayor es el número de estas ideas y más amplia la experiencia del músico para conjugarlas, mayor creatividad. *Todos los artistas entrevistados llevan tanto tiempo y han oído y han tocado con tantos buenos músicos, que son capaces de recordar una idea de aquí, coger una frase musical de allá, y al agruparlas llegan a unos resultados que ningún intérprete joven, sin una base equivalente, podría conseguir.*¹⁰

En 1974 Renaldo Maduro dirige un estudio de la creatividad en un escenario completamente diferente del Oeste de India. Maduro estudia a 110 pintores populares Brahmin en Rajasthan para determinar si en la India la creatividad artística declina con la edad. *Concluyó que la creatividad en la India parece llegar a su cumbre al comienzo de la edad madura y luego permanece constante hasta la edad anciana.*¹¹

Al medir la creatividad, Maduro pidió a los pintores que entre ellos se clasificaran por orden a lo largo de un continuo creativo, y asimismo se les proporcionó el test artístico de Barron-Welsh para la escala de creatividad. Lo que

¹⁰.- Ibídem Pág.64.-

¹¹.- Ibídem, Pág. 65.-

resulta más interesante acerca de este estudio, es la relación entre las diferentes etapas del hindú de la vida y la actividad creativa. Por ejemplo, el comienzo de la edad anciana se identifica con la etapa de "ermitaño del bosque" del hombre que ya ha cumplido con sus obligaciones hacia su familia, su casta y su sociedad. *Puede volverse para sí y contemplar la luz interior. En esta etapa la energía de la imaginación se cuadruplica porque el hombre ha aprendido lograr dentro de sí mismo la luz, la bienaventuranza y el equilibrio. Los artistas sostienen que con los años se vuelven más abiertos a los matices de la intuición a la "concepción" y al "despliegue del propio ser". Ya no están interesados en adquirir poder o riqueza, y son libres para crecer en nuevas direcciones psicológicas y simbólicas.*¹²

3. VELOCIDAD PERCEPTIVA, RAZONAMIENTO INDUCTIVO Y ORIENTACIÓN ESPACIAL.

Iñigo Corral (1998 p.145) en su libro acerca "*De la lógica del adolescente a la lógica del adulto*", expone algunas referencias de carácter psicométrico y menciona los datos de un estudio realizado por K.W.Schaie (1994) *sobre una muestra de 5.000 adultos estudiados a lo largo de 35 años. Con una sola medida. Según los datos transversales de este estudio, las distintas habilidades intelectuales no tienen la misma pauta de cambio a lo largo de la vida adulta. La orientación espacial, el razonamiento inductivo y la fluidez verbal alcanzan el máximo a los 25 años, y a partir de entonces comienza un declive continuo hasta los 80 años. El razonamiento verbal y el razonamiento numérico, por el contrario, no alcanzan su máximo hasta los 40 años. Hay que tener en cuenta, no obstante, que una estimación longitudinal*

¹².-Ibídem, págs.65-66.-

de las mismas habilidades ofrece una pauta evolutiva ligeramente distinta: se aprecia una modesta ganancia en todas las habilidades desde los 25 años hasta la mitad de la vida, aunque la pauta de cambio a partir de entonces es distinta en cada caso.

Cuando se toman varias medidas de las distintas habilidades, en lugar de una sola, también se observan importantes diferencias entre las estimaciones transversales y longitudinales. En las primeras hay cuatro habilidades (razonamiento inductivo, orientación espacial, velocidad perceptiva y memoria verbal) que muestran una continua decadencia desde los 25 años en adelante.

Mientras que la habilidad numérica y la fluidez verbal crecen desde los 25 hasta los 39-46 años, luego la decadencia es muy leve.

Las estimaciones longitudinales, en cambio, ofrecen otra pauta bien distinta. Sólo se aprecia un declive lineal desde los 25 hasta los 88 años en la velocidad perceptiva. La habilidad numérica muestra una meseta entre los 25-53 años con un declive lineal a partir de los 60. Las otras cuatro habilidades: razonamiento inductivo, razonamiento espacial, razonamiento verbal, fluidez verbal alcanzan el punto máximo a la edad de 53 años, y muestran un modesto declive a partir de entonces.

Los estudios realizados también consideran que antes de los 60 años no se producen pérdidas significativas en las habilidades psicométrías. Sin embargo, sí se aprecian pérdidas significativas a partir de los 67 años en todas las habilidades.

Pero es que, cuando se toman varias medidas de cada habilidad, las estimaciones longitudinales ofrecen un modesto crecimiento desde los 25 años hasta los 60 en razonamiento inductivo, orientación espacial, razonamiento verbal y fluidez verbal. En la habilidad numérica ocurre lo contrario entre los 25 y los 60 años el saldo es negativo. Lo mismo ocurre con la velocidad perceptiva, aunque en este caso la pérdida es lineal desde los 25 hasta los 88 años. Mientras que la fluidez verbal arroja la misma puntuación media a los 25 que a los 88 años.

4.- LENTITUD DE PROCESAMIENTO Y A LA VELOCIDAD DE RESPUESTA QUE SE APRECIA DESDE LOS 67 AÑOS.

La mayor parte del declive que se aprecia desde lo 67 años cabe atribuirlo a la lentitud de procesamiento y a la velocidad de respuesta.

Bors y Forrin (1995) (citado en Iñigo Corral 1998, pp.147-148) han confirmado las teorías de Salthouse, según estos autores, la idea de que la velocidad mental es la responsable del declive observado con la edad, por su investigación, en la que participaron sujeto de entre 26 y 80 años, en perfecto estado de salud. Las pruebas han estados fundamentadas en las medidas de inteligencia fluida (razonamiento fluido, velocidad de procesamiento, memoria a corto plazo) Hartley (1992) opina que la lentitud de la conducta observada en los mayores se produce en los procesos de respuesta.

Con relación al binomio entre inteligencia fluida-inteligencia cristalizada (conocimiento comprensivo y memoria a largo plazo y habilidad cuantitativa) entre las distintas edades, sí arrojan cambios en la inteligencia fluida, mientras que la inteligencia cristalizada se desarrollaría con el paso del tiempo. Aunque no hay diferencias evolutivas significativas a lo largo de la vida en la estructura de la inteligencia. Al respecto Iñigo Corral (1998) define que la organización de la inteligencia no cambia con la edad. El estudio de Schaie nos señala que los cambios generacionales influidas por la Educación Formal y los sistemas educativos como sus estrategias metodológicas han contribuido a reducir el riesgo de sufrir declive intelectual durante la madurez; también le atribuye otras variables que influyen como la de: -1) *la práctica de actividades estimulantes y de cierta complejidad*, -2) *lograr un mantenimiento de altos niveles de velocidad de procesamiento perceptivo*

5.- EL PENSAMIENTO ADULTO DE LAS PERSONAS MAYORES.

Los adultos de más edad, según Datan (1987), mencionado por Iñigo Corral (1998 p.41), analizan las posibles formas en que un problema puede plantearse, consideran *las dimensiones afectivas en la solución de un problema*, las posibles soluciones y las respuestas variables dependen de esta forma de pensar y no necesariamente de la forma pura de razonamiento hipotético-deductivo. Esta forma de pensamiento conjuga el razonamiento subjetivo e intuitivo con el razonamiento racional y objetivo. Por lo que la respuesta según Daniel Goleman (1996 p. 57) puede derivar de la *lógica de la emoción*; Corral Iñigo, relaciona el modo de pensamiento entre el/la joven y el sujeto de edad avanzada y describe que *las personas maduras, por ejemplo debido, sin duda, a la mayor riqueza de estilos de*

pensamientos, se sirven de la síntesis y de la integración cuando se les pide que expliquen las metáforas, mientras que los jóvenes, en cambio, dan explicaciones más analíticas. ¹³

¹³.- Corral Iñigo, Op., Cit.,Pág.41.-

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA CAPÍTULO 6.

CORRAL IÑIGO Antonio, (1998): **"De la lógica del adolescente a la lógica del adulto"** cap. IV, (La relación entre la atención mental y el desarrollo intelectual del adulto) capítulo VI, (Las operaciones formales y post-formales en la vida adulta), Ed. Trotta, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Págs. 41-154.-

GOLEMAN Daniel (1996): **"Inteligencia emocional"**, Barcelona, Ed. Kairós, page. 57.-

LOWELL D. HOLMES y ELLEN RHOADS HOLMES (1995): **"Other Cultures, Elder Years"**, Second Edition, Sage Publications, Inc. Thousand Oaks, California pp. 61-83.-

SIMONE DE BEAUVOIR (1970): **"La vejez"**, Buenos Aires, Ed. Sudamericana page. 254-584.-

CAPÍTULO 7

3ª EDAD Y EXPRESIÓN GRÁFICO-PICTORICA:

POSIBILIDADES FORMATIVAS Y DE DESARROLLO

ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA DEL ARTE PARA LA 3ª EDAD

ARTE- TERAPIA, TERAPIA OCUPACIONAL Y LA ENSEÑANZA DEL ARTE COMO OFICIO.

1.- LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO OFICIO.

La Enseñanza del Arte, en el colectivo de la 3ª edad, depende del contexto socio-cultural, y el ámbito donde se realice. La Enseñanza del Arte como oficio, suele ser el enfoque más solicitado por las personas mayores. El sistema de Enseñanza conserva los contenidos académicos tradicionales, como los estudios de naturalezas muertas, bodegones, escayolas, etc. En el proceso del aprendizaje, la observación y el análisis de temas figurativos, vinculan (entre otros) a las siguientes destrezas: 1.- precisión en la habilidad del manejo de la técnica y 2.- el empleo del pensamiento racional y reflexivo a partir del pensamiento intuitivo y 3.- la imitación de la naturaleza; en los sistemas académicos tradicionales de las primeras décadas del siglo XX, proliferaba la copia de láminas como sistema de Enseñanza del Dibujo. Este fue el ambiente, que ha influido durante la niñez y juventud de las personas mayores. Al respecto, Gardner describe la Educación Artística más formal en las escuelas de Occidente e indica que *promediada la segunda mitad del siglo XIX. Con mucho, la mayor parte de esta Educación implicaba aprender a Dibujar de un modo*

*realista, utilizando modelos bidimensionales así como modelos de la vida real*¹. Vemos que el dominio del Dibujo y otras Actividades Plásticas se estimaba y actualmente se considera, un área artesanal y de habilidades exclusivamente práctica, tanto en el colectivo de personas mayores como en los sujetos adultos en general. La aproximación objetiva a la realidad, y el reconocimiento de las formas de los acontecimientos tal como son; podrían ser las bases, sobre los cuales se constituiría el aprendizaje gráfico. Tendencia natural en los inicios de las prácticas gráficas en los sujetos adultos.

Cayetano Portellano, 1987² plantea una serie de ejercicios didácticos en la Enseñanza de Dibujo del natural aplicados a Escuelas y Facultades, al tratarse de cursos de iniciación, no difiere de las necesidades en la Educación No Formal. Por un lado analizamos en los sujetos adultos, la tendencia del Dibujo y la Pintura, en el sistema tradicional. Aunque sabemos que en el siglo XX otros enfoques, como los propuestos por Lowenfeld, 1957; Eisner, 1987; Dewey 1934; citados en Gardner (1994, p.68), que rehúsan el suministro de otros patrones, desde entonces el Arte se ha estimado en consecuencia con otros ámbitos del conocimiento, (la imaginación, el pensamiento mágico etc.; y los componentes técnicos y artesanales se han minimizado. Esta tendencia en Educación Artística del Arte Infantil, ha continuado siendo considerada un vehículo para fomentar la auto expresión, la imaginación, la creatividad y el conocimiento de la propia vida afectiva, prescindiendo de otros

¹.- Howard Gardner (1994): "**Educación artística y desarrollo humano**", ED. Piados, Barcelona, pág.67.-

².- Véase Portellano, Cayetano (1987): "**Propuestas para un planteamiento didáctico en la enseñanza de dibujo del natural en cursos de iniciación de Escuelas y facultades**", tesis doctoral, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid.-

vehículos de expresión, que no fueran, la espontaneidad, la fantasía, la simbología, y la percepción. Estos procesos de pensamientos, naturalmente son los menos utilizados en los sistemas de Enseñanza Artístico No Reglada. El colectivo de la tercera edad, y en general, las personas adultas buscan en el sistema tradicional el medio de aprendizaje artístico más que el desarrollo personal.

Los aspectos psicológicos como: resistencia a estos tipos de actividades; el temor al ridículo por los resultados conseguidos, son analizados por Gilda Waisburd (1996) y Sefchovich G. (1993), en el proceso de creación y transformación del sujeto adulto y señalan que *a fondo los valores que se transmiten por generaciones, conscientes e inconscientemente, en los niveles personal y social (...)*³ pueden actuar como elementos bloqueadores de la creatividad; la inhibición, el conformismo social, impiden otros modos de expresión que no fueran el dominio de la maestría artesanal y de las habilidades que requieren aspectos reflexivos más que el descubrimiento del mundo interior relacionado con los afectos. Actualmente, en España se continúa con la tendencia de la Enseñanza tradicional de Dibujo y la Pintura, para el colectivo de personas mayores. La imitación realista, es tal vez entre las tendencias pedagógicas, la más difícil, la que requiere más destreza y conocimiento del oficio; Julio Romero Rodríguez (1998 p.83) profundiza sobre el lenguaje Plástico Infantil y el período final de su desarrollo, subraya que en *muchos ámbitos no especializados hoy en día se sigue considerando, como la más alta forma de Arte,(...) el más alto nivel de la práctica artística*, la que corresponde situar en la cumbre del desarrollo evolutivo en el campo gráfico. Al respecto, existe aún,

³.- Waisburd Gilda, (1996): "**Creatividad y transformación**", Teoría y Práctica, Ed. Trillas S.A. México, pág.56.-

una fuerte convicción de este criterio en el ámbito socio-cultural del sujeto adulto. Siendo menos aprovechadas otras posibilidades formativas para las personas mayores, como las que se exploran en el proceso de Enseñanza del Arte a través del Arte terapia; experiencia de mayor arraigo en otros países como Inglaterra, Norteamérica) que en España. Tessa Dalley (1987 p.30) describe la terapia artística y en consecuencia, la vincula con los procedimientos de terapia psicoanalítica, puesto que sus métodos se basan en fomentar la libre asociación y la expresión espontánea; comportamientos menos desarrollados por la Enseñanza tradicional del Arte, porque acentúa el interés en otros conocimientos. Al respecto, Howard Gardner (1994, pp.66-67), en el libro *"Educación Artística y desarrollo humano"*, analiza los procesos mentales implicados en el aprendizaje del Dibujo como oficio, y señala que la Educación Artística ha consistido en el dominio de un oficio con su correspondiente saber informal. Gardner dice: *mientras se han presentado formas de conocimiento intuitivas o artesanales, se ha tratado menos de dar un gran valor al uso formal notacional o al conocimiento disciplinar organizado*. Considera el conocimiento intuitivo en la persona como un conocimiento primario del aprendizaje y supone que para llegar a otros procesos mentales relacionados con lo "Artístico", ve necesario la utilización de otras habilidades como (percepción, simbología, y conceptualización). Aspecto que analiza en el proyecto *"Artes PROPEL"* (Gardner y Perkins, 1989) en el libro *"Arte Mente y Educación"* (cit. en Marín Viadel 1993, p.8). Aun cuando las propuestas mencionadas por Gardner, se relacionan a la Educación Artística como disciplina, en el ámbito escolar. Se podría transferir al terreno de la Educación Permanente.

1.1.- RASGOS CULTURALES EN LA MEMORIA.

La admiración por la pintura realista, el impresionismo, y el postimpresionismo son los estilos de preferencia en el colectivo de personas mayores. Permanece fuertemente arraigada la visión academicista y tradicional por el Arte. ¿Por qué, se manifiesta la fijación en lo tradicional?, ¿no son acaso, comportamientos transmitidos culturalmente?, la explicación biológica que responde este interrogante, la extraemos en los estudios realizados por Juan Delius (1998), psicobiólogo en la Universidad de Constanza (Alemania) experto en comportamiento); quién atestigua:- *que el aprendizaje social modifica las conexiones neuronales, y que el aprendizaje precisa de una capacidad cerebral amplia. En ese sentido, la evolución biológica tiene que posibilitar la evolución cultural. El aumento de la capacidad cerebral ha posibilitado que se establezcan rasgos culturales en la memoria. Y al revés, los cambios sinápticos que se dan con el aprendizaje precisan de la acción de los genes, puesto que se ha comprobado que implican cambios de proteínas, que a su vez implican cambios de actividad de los genes* ⁴. Si el aprendizaje induce modificaciones en las conexiones neuronales; a su vez, los esquemas mentales de estas conexiones determinan el comportamiento del sujeto y los patrones culturales que deriven de ellos. Los cambios que se pretenden a través de la Enseñanza-Aprendizaje requieren de un largo proceso que influirá en el complicado mecanismo en el que intervienen varios complejos enzimáticos en las células, del individuo. Esta concepción biológica señala cómo la evolución cultural puede llegar a influir en la evolución natural del sujeto. Al respecto Delius agrega:

⁴.- Gebelli Pujol Xavier (Barcelona) entrevista a Delius Juan 1999: **"*Todo indica que el aprendizaje social modifica las conexiones neuronales*"**, Periódico el País, Miércoles 3 de marzo de 1999, Madrid, pág. 35.-

*además, en los humanos, la cultura puede afectar a la evolución: así ocurre con los avances médicos o la anticoncepción. La evolución cultural puede afectar a la evolución biológica*⁵. Concluye que el ensamblaje de sinapsis determina un comportamiento. La generación actual de la 3ª edad y de muchos sujetos adultos en España, han vivenciado desde temprana edad el aspecto más tradicional del Arte, más que al Arte de vanguardia. El acercamiento y la comprensión del Arte Moderno y Contemporáneo a nivel social se inicia recientemente a partir de la llegada de la democracia en España. Mientras que en otros países de Europa y Norteamérica, el Arte de vanguardia produjo consigo cambios sustanciales también en la Enseñanza del Arte, cuyas prácticas fueron realizadas mucho antes que en España. Mientras que estos cambios en la Enseñanza Artística comienzan a utilizarse en nuestro país recientemente. Por ello consideramos aún escaso el tiempo de madurez, en el colectivo de la 3ª edad para asimilar otros procesos de enseñanza como los que se practican en el Arte terapia. Esta experiencia se reduce en la actualidad al terreno de la psicología y al de la Asistencia Social.

⁵.- *Ibíd*em

2.- LA TERAPIA ARTÍSTICA EN LA TERCERA EDAD.

El tratamiento terapéutico, es llevado a cabo por medio de la práctica de los medios expresivos (Plástica, Música, Danza etc.), contribuye al desarrollo de las imágenes mentales y al proceso de elementos simbólicos, cuando de manera verbal, no lo dicen, pueden expresarlo de otros modos.

La función del terapeuta artístico según Noemí Martínez, debe examinar y valorar la conducta de las personas que trata, así como sus obras, su observación participa, en la comprensión de cada personalidad. Noemí Martínez agrega *que no debe interpretar los significados inconscientes, debe procurar que hallen una satisfacción y goce en su labor creativa y que las experiencias sean útiles y reveladoras para la personalidad total del individuo.*⁶

Los temas empleados versan en función de las *emociones, deseos, sueños, fantasías, proyectos, imágenes de ellos mismos, su relación con la familia, su entorno, situaciones diversas.*⁷ Los procesos del pensamiento relacionados a los sentimientos, son escasamente profundizados en la Educación Artística como oficio, acentúa el interés en las habilidades de las técnicas y en la realidad que le rodea al sujeto. Explora naturalmente, el mundo visual exterior a la visión interpersonal, término utilizado por Gardner (1996 p.86) para referirse a la conciencia de uno mismo y al conocimiento de las propias emociones. Mientras, el Arte-Terapia

⁶.- Noemí Martínez (1996): "**La terapia artística como una nueva enseñanza**", (Arte, Individuo y Sociedad) N° 8, Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense, Madrid, pág. 23.-

⁷.- *Ibíd.*-

canaliza la visión del mundo exterior a través de sí mismo, cuyo proceso de introspección accede a lo más íntimo de sus pensamientos y afectos. Permite, la reflexión de las emociones, describiéndolas por un lado por medio de la conducta verbal y atiende a lo no verbal a través de las ideas y gestos.

El sujeto desarrolla, por sus diversas motivaciones, unos determinados comportamiento. Subraya José M^a Póveda (1981) que estas conductas evidencian los resultados de la interconexión *entre su percepción del mundo, sus motivos para modificarlo y su manera de experimentarse a sí mismo como proceso transhistórico. Usa el pasado en forma de experiencias y evalúa el futuro, y a su vez se le hace presente su manera de sentirse. Los sentimientos son estados del yo.*⁸

La estrategia utilizada es para la Terapia Artística, un fenómeno de relación diálogo entre el alumno, el psicoterapeuta y el supervisor.

Los aspectos formativos del Arte y la psicoterapia fueron utilizados, en Estados Unidos e Inglaterra, *hace poco más de dos décadas*⁹ según indica Noemí Martínez.

Entre las más antiguas, mencionamos a la Asociación Americana de Arte Terapia (AATA) fundada en el año 1969 por *Frances Anderson, actual Directora del*

⁸.- Poveda, José M. (1981): "**Locura y creatividad. Introducción a la Psicopatología**", ED. Alhambra, Madrid, pág. 85.-

⁹.- Noemí Martínez, Op., Cit., pág. 22.

*programa de Arte Terapia para Graduados de la Illinois State University, (...)*¹⁰. El 27 Congreso la AATA organiza en la ciudad de Filadelfia en el año 1998, donde se trata de profundizar, en las diferentes preocupaciones que atañen al Programa de Arte Terapia, siendo el título de la convocatoria "Perspectivas Multiculturales en Arte Terapia". Entre los asistentes figura Larry Banfield (1998), quién posee una experiencia de más de 25 años trabajando con pacientes geriátricos. Sus investigaciones se centran sobre los sentimientos de pérdida y desorientación. Su ponencia estuvo dividida en tres secciones, *en un primer momento presentó su investigación sobre los sentimiento de indefensión (helpness) tal como son relatados por sus pacientes, luego se explayó de manera general sobre diversas teorías sobre la ancianidad y finalizó poniendo en énfasis en técnicas de Arte Terapia tendentes a aliviar el sentimiento de desamparo para que aquellos seres humanos que viven en asilos o geriátricos tengan una visión interpersonal y un desarrollo valorizado hasta el último momento.*¹¹

En relación, al Arte Terapia desarrollada en otros países, España aún se encuentra sin la estructura necesaria que sistematice los esfuerzos que muchos profesionales (profesores, psicólogos, médicos,) vienen realizando en este terreno. En cuanto a las Artes Plásticas dirigidas para personas mayores en España, suelen ser enfocadas desde la Terapia Ocupacional más que propiamente como Terapia Artística.

¹⁰.- González Magnasco Marcelo (1998): "**Arte terapia, Congreso de Filadelfia**", Revista de Arte "*Elefante en el Bazar*", Año 1- nº 2, Escuela Superior de Bellas Artes de la Nación, Escuela de la Cárcova, Buenos Aires, Argentina, pág.31.-

¹¹.-Ibídem, pág. 33.-

3.- TERAPIA OCUPACIONAL.

Tessa Dalley (1987) establece diferencias entre la terapia ocupacional y la terapia artística.

Mientras la Terapia Artística indaga en los sustratos más profundos del sujeto, el inconsciente; la terapia ocupacional, incorpora la parte consciente de la persona, *con el propósito de desarrollar la técnica de fabricar productos, empleando métodos que son en realidad más compatibles con los de la Enseñanza. Sin ninguna duda, la Actividad Artística tiene algunos aspectos ocupacionales que son terapéuticos, pero otras cualidades peculiares del Arte, particularmente en relación con el trabajo sobre el inconsciente, han contribuido a que se desarrollen como una especialización distinta.*¹² La Terapia Artística en personas de edad avanzada utiliza la capacidad de elaborar una forma de pensar en imágenes que provienen del inconsciente. Bruce Miller (1987) terapeuta artístico, relata su experiencia con enfermos terminales en un centro de día y en una residencia de ancianos, señalando que las imágenes que proceden espontáneamente a veces *el pensamiento consciente quizá no lo hubiese permitido*¹³.

Manuela Romo (1997), describe *el concepto y procedimiento acerca del pensamiento ordinario en relación a la creatividad*¹⁴, especifica las cuatro

¹².- Dalley Tessa (1987): "**El Arte como terapia**", Barcelona, Herder S.A., Barcelona, pág. 30.-

¹³.- Ibídem, pág. 209 , del capítulo "**La terapia artística en las personas de Edad avanzada y en los enfermos terminales**" por Bruce Miller.-

¹⁴.- Manuela Romo (1997): "**Psicología de la Creatividad**", 1ª edición, Paidós Ibérica, S.A., Barcelona págs. 83-93.-

capacidades, implícitas en la actividad del pensamiento creativo, 1.- la observación; 2.- la imaginación; 3.- analogía; y 4.- la memoria.

Con la combinación de estas capacidades, se ejercitan los distintos procesos del pensamiento, tanto del hemisferio derecho, la parte creativa y emocional del cerebro, con el hemisferio izquierdo. Las conexiones neuronales que provienen del hemisferio derecho suelen ser las menos desarrolladas en la Educación Artística del colectivo de la tercera edad, por lo general. Mientras, por excelencia se practican en las actividades de Arte-Terapia, cuyo proceso de Enseñanza proviene, según Goleman (1996) de *varias teorías psicoanalíticas que consideran que la relación terapéutica constituye un adecuado correctivo emocional que puede proporcionar una experiencia satisfactoria de sintonización*¹⁵. Las emociones en los distintos estados de ánimos como la ansiedad, la angustia, los miedos, la desconfianza, el desprecio, la depresión, etc. se encubren en diversas carencias. La sicopatología muestra una característica del hombre: la necesidad "de saber a qué atenerse". La necesidad de dar significado, según Poveda, y el "*poner nombre a las cosas*" se muestra como una especial capacidad humana. La angustia es "*miedo sin objeto*". La angustia pierde fuerza cuando se atribuye a algo. El propio verbalizar hace transformarse a la angustia. Uno de los éxitos del psicoanálisis ha sido, sin duda, "*capitalizar*" tal realidad. Al hablar establecemos relaciones entre las cosas, les damos vínculos.¹⁶ La neuropsicología, como otras ciencias, la medicina y los avances en las nuevas tecnologías que están permitiendo el conocimiento del cerebro de cada una de las partes que lo componen como las funciones e

¹⁵.- Daniel Goleman (1996): "**Inteligencia emocional**", ED. Kairós, Barcelona, pág. 171.-

¹⁶.- Poveda, José M.(1981), Op., Cit.,pág.89.-

interrelaciones de las interconexiones de las neuronas atestiguan cada vez más, la importancia de la sincronía emocional y tratándose particularmente del colectivo de la tercera edad, los aspectos afectivos, son la base sobre la cual se solidifica un sistema de aprendizaje, frente a los inconvenientes que deben afrontar *una de sus principales causas de preocupación es la proximidad de la muerte (...) es uno de los temas más difíciles de tratar y la reticencia que manifiestan muchas personas a comentar esta cuestión*¹⁷

Para Goleman (1996, p.327), el Arte es el medio para la exteriorización del inconsciente, activa las imágenes depositadas en la parte del cerebro emocional, las amígdalas, *el cerebro emocional está estrechamente ligado a los contenidos simbólicos y a lo que Freud denominaba "proceso primario"*. Goleman también valora, la psicoterapia como recurso de reaprendizaje emocional.

El progresivo envejecimiento de la población requiere una visión diferente de la Enseñanza del Arte, considerándose para los casos de edades muy avanzadas, el enfoque de la terapia artística. Si tenemos en cuenta que según las previsiones del Plan regional de Mayores, en estudios coordinados por el sociólogo Nicolás Juan Díez en (1996) sobre *Los mayores en la Comunidad de Madrid*, la capital será la que más acuse este incremento: *en nueve años, 2 de cada 10 vecinos de la ciudad serán jubilados. En la actualidad, 684.000 de sus ciudadanos (un 13,6% son mayores de 65 años. Pero el progresivo envejecimiento de la población hará que,*

¹⁷.- Dalley Tessa, Op.,cit., page. 200.-

para el año 2.006, sean el 15,7% en toda la Comunidad.¹⁸ Los expertos hablan ya de la cuarta edad, es decir, de personas muy ancianas que viven bajo el cuidado de sus hijos, también mayores. Este hecho requiere atención especial en el terreno de la Enseñanza del Arte. En el siglo XXI el interés recae necesariamente, en la de los adultos mayores, mientras que en el siglo XX, la importancia de la Educación Artística se ha acentuado en el período escolar del Arte Infantil y la de los jóvenes.

4.- DIFICULTADES EXPRESIVAS: POSIBILIDADES Y LIMITACIONES.

CARENCIAS DE LA IMAGINACIÓN Y LA FANTASÍA.

Teniendo en cuenta que los aspectos de formación y alfabetización, han sido unos de los factores carenciales en los mayores de 65 años, los estudios realizado por el Instituto Nacional de Estadística INE, sobre el analfabetismo en España, recoge *la existencia de más 1.340.000 personas analfabetas totales, sobre todo mayores de 65 años y mujeres... principalmente en las regiones del Sur peninsular y en las ciudades de Ceuta y Melilla. Según estos datos, el momento cuando las mujeres duplican y hasta triplican la cifra de analfabetos varones, suele producirse entre los 40 y los 59 años.*¹⁹ Situación que afecta, consecuentemente, el desarrollo artístico y cultural del sujeto. Por un lado, analizamos el contexto social y económico en el que se formaron las personas mayores, más las carencias que provienen del

¹⁸.- Aguirre Begoña (1998): **"Madrid, se cubre de canas, dos de cada 10 ciudadanos tendrán más de 65 años en el 2.006, advierte el Plan Gerontológico"**, Periódico El País, lunes 22 de Junio de 1998, Madrid, pág. 4.-

¹⁹.- Revista UDP (Unión Democrática de Pensionista y Jubilados de España): **"Los mayores de 65 años y las mujeres conforman el grueso de los analfabetos en España"**, revista de información y vida Asociativa Año XVIII, Nº 171 Septiembre-Octubre 1990, Madrid, pág.5.-

deterioro físico que entorpecen el proceso normal de las facultades mentales. Se ven disminuidas la imaginación, la fantasía, y las representaciones simbólicas. Sabemos por la psicología psicoanalítica (Freud, Jung) que los contenidos simbólicos fueron denominados procesos primarios, como el tipo de pensamiento capaz de crear la metáfora, los mitos, las leyendas, y el Arte. Por ello, la Expresión Artística es uno de los medios en que el inconsciente, se expresa, y moviliza al cerebro emocional porque activa los recuerdos donde se almacenan, asociando las imágenes simbólicas.

La capacidad para la introspección psicológica está relacionada con los circuitos neuronales, que al verse afectados repercutirá en las representaciones mentales. Estas son necesarias en las actividades artísticas y consecuentemente, a medida que la persona adulta avanza en edad, se verá afectado por una reducción de la expresión espontánea.

Los circuitos neuronales, donde se origina la mente emocional, se relacionan con la mente racional y contribuye a reorganizar, moderar las reacciones y hábitos de nuestros sentimientos y pensamientos.

La mente emocional y la mente racional constituyen, como veremos, dos facultades relativamente independientes que reflejan el funcionamiento de circuitos cerebrales distintos aunque interrelacionados, que en estado de equilibrio biológico, los sentimientos son esenciales para el pensamiento y éstos para las emociones. Ante un déficit cerebral funcional, las expresiones emocionales son incapaces de ser procesadas mentalmente. Los procesos cognitivos y más específicamente la

actividad simbólica desempeñan en las dimensiones psicológicas de las emociones, una función moderadora.

Las partes del cerebro donde se elaboran las imágenes mentales, la imaginación, la fantasía y los procesos simbólicos comienzan a desarrollarse desde muy temprana edad, permitiendo la madurez y las conexiones neurales del cerebro, aspectos que continúan desarrollándose en etapa adulta. El ejercicio de las Actividades Gráficas aún en edad avanzada, permite las posibilidades formativas y de estimulación en el sujeto, la relación entre el Dibujo y el desarrollo cerebral, ha sido analizada, desde la importancia del proceso de madurez en el niño. La sensación del movimiento de la mano con el lápiz ¿no es acaso la misma actividad en el sujeto adulto?. Sabemos que la motricidad está conectada al cerebro pensante y al cerebro emocional, ambos dirigen el impulso del trazo sobre la superficie, y al respecto Cuenca Escribano (1997), en el libro *"Saber Mirar"*, señala que: *"la mano, pues es, una realidad eminentemente visual, en tanto que la palabra es una realidad auditiva. Por medio del cerebro la mano está al servicio de la inteligencia. La imaginación toma sus materiales de los "archivos de la memoria" fundamentalmente de las imágenes..."*²⁰ Si bien la bibliografía citada se considera una propuesta para la Educación Plástica y Visual en la Enseñanza Reglada, concede, ciertas reflexiones también válidas para los aspectos formativos de la Enseñanza No Formal, que se pueden adaptar acertadamente, con estrategias metodológicas para personas adultas.

²⁰.- Cuenca Escribano Antonio (1997): ***"Saber Mirar" (Propuestas icónicas-cromáticas y espaciales)***, ED. Escuela Universitaria Santa María, Universidad autónoma de Madrid, colección "aula nueva núm.9", pág. 33.-

Los aspectos formativos de la Educación tiene en cuenta que durante la temprana infancia, maduran las áreas sensoriales y el sistema límbico (*parte más primitiva del cerebro, donde se establece el principal centro de control de los impulsos y las emociones*)²¹, que continúan desarrollándose durante la pubertad y la adolescencia. Pero cuando hablamos del período de la adultez, aún a pesar de la escolarización recibida, algunos sujetos llegan a la edad adulta, con una formación incompleta de todas las posibilidades cerebrales. La doctora Betty Edwards (1985) aplicando los descubrimientos sobre el funcionamiento del cerebro a la Enseñanza del Dibujo, señala: *aún hoy en día, a pesar de que los educadores son cada vez más conscientes de la importancia del pensamiento intuitivo y creativo, los sistemas escolares en general siguen estructurados al modo del hemisferio izquierdo (...). El cerebro derecho -el soñador, el artífice, el artista- se pierde casi totalmente en nuestro sistema educativo. Puede que haya unas pocas clases de Arte, algún que otro taller...Pero es muy improbable que encontremos cursos de imaginación, de visualización, de percepción espacial, de creatividad como tema aparte, de intuición, de inventiva.*²²

Si la adolescencia parece marcar el brusco final del desarrollo artístico, la mayoría de los adultos no desarrollan sus posibilidades artísticas más allá del nivel que alcanzan a la edad de nueve o diez años. La mayoría de las actividades mentales físicas y ciertas habilidades de una persona se modifican y se desarrollan según se avanza hacia la edad adulta. Pero, ¿qué sucede con las áreas de

²¹.- **"Los hemisferios cerebrales"**, Revista el sol, ciencia y tecnología, 9 de Diciembre de 1990, pág. 24.-

²².- Edwards Betty (1985): **"Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro"**, ED. Hermann Blume, primera reimpresión, Madrid, 36-37.-

desarrollo relacionadas al campo gráfico y pictórico cuando no maduran? Betty Edwards 1985, responde que: *en nuestra cultura, los niños, como es lógico, dibujan como niños; pero también la mayoría de los adultos dibujan como niños, sin importar el nivel que alcancen en otros campos*²³. Vemos así, que el sujeto adulto cuando inicia el aprendizaje artístico por la falta de experiencia previa se aproxima a la etapa evolutiva gráfica primaria, común a la expresión infantil. Lo cual podría frustrarle y todo lo que no sea un realismo perfecto tiende a considerarlo como un fallo.

Edwards recoge en su trabajo de investigación, los relatos verbalizados por los alumnos que transmite en el libro *"Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro"*, señala: - *muchos adultos me han hablado de sus recuerdos, dolorosamente claros, de cuando alguien ridiculizó sus dibujos*²⁴, vemos que ante el gran temor a los comentarios despectivos sobre sus Dibujos y Pinturas, algunos de ellos abandonan el Arte o permanecen anclados repitiendo copias de láminas para asegurarse el elogio por el parecido y fidelidad lograda en la imitación. Naturalmente, el sujeto adulto, si no emplea con frecuencia la inventiva, la imaginación y la creatividad al llegar a la ancianidad ha aprendido escasamente a pintar con el hemisferio derecho, y rechaza los trabajos creativos como los de elaboración imaginativa, porque ignora los recursos Plásticos que le permiten exteriorizar las imágenes mentales y cuando realiza una obra personal rechaza su propia ingenuidad expresiva al no estar al nivel del Arte adulto.

²³.- Ibídem, pág.62.-

²⁴.- Ibídem, pág.64.-

Ante los efectos de una educación inadecuada, el niño/a que llega a adulto, ¿podría en esta etapa de madurez recuperar las habilidades de la capacidad potencial del cerebro? y ¿qué es lo que sucede con los circuitos neurales pocos utilizados?

El sujeto durante la infancia, adolescencia o juventud, que realiza alguna Actividad Plástica, activa los circuitos neuronales, fortaleciendo el desarrollo del cerebro. ¿Qué es lo que sucede, cuando el sujeto adulto que al llegar a la ancianidad escasamente ha experimentado con los procesos psicológicos implicados en el proceso artístico? Goleman (1996 p.348) denomina al proceso "podado" mediante el cual el cerebro elimina las sinapsis, es decir las conexiones entre las neuronas menos utilizadas, no quiere decir que se atrofian definitivamente porque pueden volver a funcionar. Goleman al referirse a las funciones cerebrales, describe que: "*cada región del cerebro se desarrolla a una velocidad diferente a lo largo de la infancia, y el comienzo de la pubertad jalona uno de los períodos más críticos del proceso de "podado" cerebral*"²⁵.-

Hemos analizado en el capítulo anterior acerca de los nuevos descubrimientos en cuanto a la *regeneración neuronal en el hipocampo*, conseguido por científicos norteamericanos y suecos que han logrado por primera vez, evidencias que, en el hipocampo del cerebro humano adulto y que debe su nombre al Nobel Ramón y Cajal, se generan nuevas neuronas. Las investigaciones con relación a la plasticidad fueron realizadas por José Manuel García Verdugo junto a

²⁵.- Goleman Daniel (1996): "**Inteligencia Emocional**", ED. Kairós, Barcelona, pág.351.-

Bruce McEwen y Arturo Alvarez-Buylla (1999), ambos de la Universidad Rockefeller. Con relación a las dudas e incertidumbre acerca de la utilidad de las nuevas neuronas en el cerebro humano, García Verdugo indica *que esta cuestión todavía es un misterio. Las principales pistas fueron aportadas por el profesor Fernando Nottebohm, quien demostró que los canarios aprenden sus canciones gracias al nacimiento de nuevas neuronas en el hipocampo. "Quizá en los humanos sirvan para el aprendizaje, pero no hay ninguna prueba científica sólida", dice este investigador.*²⁶ Si bien, las teorías concluyentes al respecto aún no son definitivas, debemos tenerlas en cuenta, como premisa de estudio, y valorar, hasta el momento, las evidencias de neurogénesis en el hipocampo, y que junto a la amígdala forman parte de la estructura del cerebro emocional, y de la importancia de la activación de las conexiones de las neuronas.

REGENERACIÓN NEURONAL EN EL HIPOCAMPO²⁷

Imagen extraída de la Revista Biomedicina, Periódico ABC

El ejercicio y funcionalidad de cada una de las partes del cerebro, a través de la interconexión entre el cerebro emocional y pensante, es tema de estudios vigente

²⁶.- Fernández-Rúa, Aguirre de Cárcer (1999): **"Fabrica de neuronas, la génesis de células en el cerebro adulto suscita esperanzas terapéuticas"**, Periódico ABC, Revista Biomedicina, Sábado 13 de febrero de 1999, Madrid, pág.15.-

²⁷.- Ibídem, pág.15.-

por los psicólogos cognitivos, entre ellos Joseph LeDoux (1996) Profesor del Centro de Neurología de la Universidad de Nueva York quién junto a otros neurocientíficos llevaron a cabo la investigación sobre la actividad del hipocampo, considerado durante bastante tiempo *como la estructura clave del sistema límbico, y que junto a la amígdala forman parte del cerebro emocional,*²⁸ la función del hipocampo es la de reconocer los diferentes significados que agregamos a lo que percibimos, y la de proporcionar una aguda memoria del contexto, es el que registra los hechos puros. La amígdala, por su parte, es la encargada de registrar el clima emocional que acompaña a estos hechos. Las personas mayores, recuerdan y mencionan con mas información y datos precisos vivencias de sus momentos de la infancia, que los hechos recientes, durante ese período de la vida, otras estructuras cerebrales, como el hipocampo y el neocortex (estructura cerebral cuya función se encarga del pensamiento racional) según Goleman (1996, pp.48-49) *esta parte del cerebro, todavía no se encuentran plenamente maduros (...). Pero la amígdala del niño suele madurar muchos más rápidamente,* por lo que las vivencias se graban manteniéndose fuera de toda conciencia. Con el desarrollo del neocortex (cerebro pensante), la información sensorial y perceptual es recibida. Donde estos datos se planifican, se organizan y se comprenden *gracias a los lóbulos prefrontales,*²⁹ que regula y actúa como gestor de las emociones, agrega LeDoux que la corteza prefrontal es la región del cerebro que se encarga de la memoria del trabajo *para referirse a la capacidad de la atención para mantener en la mente los datos esenciales para el desempeño de una determinada tarea o problema.*

²⁸.- LeDoux Joseph (1999): "**El cerebro emocional**", Barcelona, Ed. Planeta pág. 220

²⁹.- Ibídem pág.93.-

Los circuitos emocionales que son modelados por la experiencia a lo largo de toda la infancia, adolescencia y adultez, vuelven a ser los elementos protagonista durante la ancianidad. Por lo que es importante recordar que el hipocampo y la amígdala se consideran como unas estructuras límbicas muy ligadas a los procesos del aprendizaje y la memoria. Juan Delius (1999) (biólogo experto en comportamiento) de los resultados de los estudios realizado indican que *el aprendizaje induce modificaciones en las conexiones neuronales, las sinapsis. A su vez, el patrón de estas conexiones determina el comportamiento del individuo.(...)* *Se considera que la transmisión se ha producido en este caso por aprendizaje social, un mecanismo de imitación que no es transmitido genéticamente*³⁰. Goleman, agrega que el proceso de crecimiento del cerebro es intenso durante la temprana infancia ya que en el momento del nacimiento, no está completamente formado; *"el niño nace con muchas más neuronas de las que poseerá en su madurez y, a lo largo de un proceso conocido con el nombre de "podado", el cerebro va perdiendo las conexiones neuronales menos frecuentadas y fortaleciendo aquellos circuitos sinápticos más utilizados"*³¹.

Goleman (1996) también señala que *las conexiones sinápticas pueden establecerse en cuestión de días o incluso de horas* y que la experiencia puede llegar a modificar el funcionamiento del cerebro, en casos de nuevos aprendizajes como el del desarrollo sensorial, perceptual, nuevos esquemas de hábito en las emociones y muchos otros procesos mentales que pueden llegar activarse. Por ello

³⁰.- Gebellí Pujol Xavier (Barcelona) (1999), entrevista a Juan Delius: **"Todo indica que el aprendizaje social modifica las conexiones neuronales"**, Periódico el País, Miércoles 3 de marzo de 1999, Madrid, pág. 35.-

³¹.- Goleman Daniel, Op.Cit., pág. 348.-

es la importancia de la intervención en el área del aprendizaje a través del Arte. Sefchovich G. y Waisburd G.(1985), plantean además que *la creatividad de cada persona es recuperable*³² y relatan que en el transcurso de nuestra formación, el desarrollo del potencial creativo va sufriendo frustraciones y alteraciones.

En el trabajo de investigación realizada por Edwards (1979) se plantea el siguiente interrogante y al mismo tiempo ofrece solución, a la respuesta:- *¿Qué le ocurre entonces al hemisferio derecho, que prácticamente no recibe atención?*

*Tal vez ahora que los neurofisiólogos han aportado una base teórica podamos empezar a construir un sistema escolar que enseñe a todo el cerebro. Este sistema tendría necesariamente que incluir el Dibujo, que es un modo eficaz para ganar acceso a las funciones del hemisferio derecho.*³³

Además agregamos otros de los datos aportados por la neurofisiología : *"En que el desarrollo y plasticidad (el concepto de que las conexiones neurales no son fijas)"*³⁴ por lo que las posibilidades de desarrollo pueden dar resultados esperanzadores, aunque la imagen sobre la vejez nos lleva a emparejarlo al declive intelectual, biológico y psicológico, también es importante considerar, que no se puede hablar de una generalidad, ya que el *"estudio de las diferencias individuales*

³².- Sefchovich Galia y Waisburd Gilda (1985):"**Hacia una pedagogía de la creatividad (expresión plástica)**", ED. Trillas, 1ª edición, México, pág.24.-

³³.- Edwards Betty, Op.,Cit.,pág.37.-

³⁴.- Marr David (1985):"**Visión**", ED. Alianza Editorial, ED. castellana, Madrid, pág.24.-

*también ratifica la concepción de que el anciano puede tener y tiene aptitudes para el aprendizaje*³⁵.

Los estudios aportados por la psicología cognitiva atestiguan que *"la plasticidad del cerebro perdura durante toda la vida, aunque no ciertamente del mismo modo que en la infancia. Todo aprendizaje implica un cambio cerebral, un fortalecimiento de las conexiones sinápticas"*³⁶.

5.- IMPORTANCIA POR LOS FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS DEL PENSAMIENTO

Si bien se ha llegado a profundizar sobre la anatomía del cerebro, aún se consideran escasos los datos sobre el funcionamiento del mismo, no obstante, los avances tecnológicos junto al interés de los científicos por saber cómo funciona el cerebro, desde 1995 el Instituto de Neurología de Londres cuenta con su propio centro de imagen, un laboratorio equipado con los escáneres más avanzados para estudiar el cerebro. John McCrone describe que *las máquinas dotadas de indicadores radioactivos, de efectos de resonancia magnética o de señales eléctricas casi imperceptibles que puedan trazar el mapa de la actividad del cerebro*

³⁵.- Pertegal Monserrat (1998): **"Curso de monitores de gerocultura"**, ed. por Global Consult, y Art. Stij. Fundación para la formación continua, curso financiado en el marco del acuerdo Nacional de formación continua y Fondo Social Europeo, Madrid, pág.36.-

³⁶.- Goleman Daniel, Op., Cit., page. 353.-

*humano. Se habla de poder llegar al interior del cerebro para "filmar" la impronta de actividad neuronal que dejan sentimientos o pensamientos*³⁷.

Horace Barlow, fue uno de los organizadores del simposio y participante de una conferencia internacional en la Royal Society de Londres en octubre de 1986 acerca del tema de la imagen y el conocimiento donde debatieron científicos, psicólogos de la visión (denominados psicofísicos) y artistas.

La colección de ensayos presentados en el simposio fueron editados en la "*Images and Understanding*" (Cambridge university Press, Cambridge, 1990)" la edición española es una selección de trabajos del original entre los que figuran temas como "la comprensión de las imágenes en el cerebro (Colin Blakemore)", "¿Hay imágenes en la mente?, (Nelson Goodman)", "Que ve el cerebro y cómo lo entiende (Horace Barlow) entre otros.

No podemos separar las técnicas de metodología de la Enseñanza del Arte de los conocimientos aportados por la ciencia. David Marr (1969) menciona los descubrimiento de la *psicofísica podría decirnos qué es lo que necesitaba explicación y los recientes avances, los descubrimientos de los neurofisiólogos y la anatomía -la técnica Fink-Heimer del laboratorio de Nauta y el reciente éxito de Szentagothai y otros en el uso del microscopio electrónico- podían proporcionar la información necesaria acerca de la estructura del córtex cerebral*³⁸ Las pautas para poder entender donde, qué y cómo se producen las imágenes y de que manera

³⁷.- McCrone John (1995): "**Neurociencia: los mapas de la mente**", periódico el Mundo, Año IV número 137, SALUD. jueves 19 de Enero de 1995, Madrid.-

³⁸.- Marr David, Op., Cit., page. 24.-

reaccionan con mayor detalles cada células en particular a los distintos estímulos visuales.

Acerca de la localización de las funciones del cerebro por medio de las técnicas modernas que nos permiten averiguar qué regiones del cerebro se activan en los seres humanos normales que realizan operaciones mentales.

La tecnología a través de los escáneres revela sobre los fundamentos biológicos del pensamiento. Entre los métodos más conocidos es la tomografía de emisiones de positrones (PET) y es el scanner más utilizado entre las muchas técnicas de creación de imágenes del cerebro.

Entre otros métodos mencionados por McCrone figuran *la Imagen de Resonancia Magnética Funcional (MRI) que utiliza un potente campo magnético para alinear los minúsculos dipolos magnéticos de núcleo de átomos del cerebro.* Esta técnica mide las variaciones del nivel de oxígenos y del flujo sanguíneo de los vasos capilares que riegan los tejidos cerebrales en plena actividad del cerebro.

Existe también un tercer tipo de escáner: es la magnetoencefalografía (MEG), *que emplea delicadísimos sensores superconductores de helio líquido para detectar los débiles campos magnéticos que generan las redes neuronales cuando entran en acción,* algunos científicos piensan que a pesar de la dificultad de la utilización de este método, esta técnica en combinación con el tradicional electroencefalograma (EEG) - *que mide los campos eléctricos cerebrales fuertes- llegará a ser, a la larga, la técnica más eficaz.*- A través de los experimentos Stephen Kosslyn, psicólogo de

Harvard, y mencionados por John McCrone, afirma que se puede descubrir *en qué parte del cerebro tienen lugar los procesos mentales.*

Al respecto estudios realizados por Hubel y Wiesel *"demostraron en 1962 que neuronas corticales distintas responden a las distintas orientaciones del estímulo visual"*³⁹ por lo que las experiencias interiorizadas por el sujeto adulto en el proceso de madurez y desarrollo mental hará que los circuitos cerebrales que active a partir de los determinados estímulos visuales sean capaces de reelaborar y reconstruir los objetos a partir de sus imágenes. Horace Barlow subraya que *"el almacenamiento de conocimientos y modelos del entorno es lo que se necesita para que sea posible llevar a cabo su reconstrucción"*⁴⁰, también agrega que además de la acumulación, creación de modelos y reconstrucción, la comprensión es la función más fundamental de la corteza cerebral, y que esta *"depende de la detección de las relaciones entre las partes de la imagen y entre la imagen y el entorno"*⁴¹. El aprendizaje del Dibujo del natural supone un modo de percibir sentir y pensar, *la experiencia de la realidad es una experiencia activa, una auténtica dinámica visual*⁴².

La comprensión de sistemas complejos de procesamiento de información y representación también fue analizada en la década de los sesenta por David Marr cuya investigación basada en el cálculo acerca de la representación y el

³⁹.- Barlow H., Blakemore C, Weston-Smith M, eds. (1994): ***"Imagen y conocimiento, cómo vemos el mundo y cómo lo interpretamos"***, ED. Crítica, edición castellana, Barcelona, pág. 22.-

⁴⁰.- Ibídem, pág. 16.-

⁴¹.- Ibídem, pág. 16.-

⁴².- Cuenca Escribano, Antonio, Op., Cit., 98.-

procesamiento humano de la información visual. Marr y sus colegas de Inteligencia Artificial del MIT sobre el área visual de la corteza afirman, que la corteza cerebral lleva a cabo una óptica invertida, "*ya que reconstruye los objetos que generan imágenes a partir de las propias imágenes*", (cit. en Horace Barlow, p.16.).-

6.- ARTES PLÁSTICAS Y CEREBRO.

El sistema rudimentario del sistema nervioso, es el tallo encefálico, que se halla en la parte superior de la médula espinal y es el encargado de regular las funciones vitales básicas, respiración, el metabolismo de los otros órganos corporales y las reacciones y movimientos automáticos cuyas funciones mantienen el funcionamiento del cuerpo.

Los circuitos neuronales que elaboran las representaciones mentales imaginarias fantasmagóricas y simbólicas están íntimamente relacionados a este cerebro primitivo.

Del tallo encefálico *emergieron los centros emocionales que dieron lugar al cerebro pensante o "neocortex", que es el estrato superior del sistema nervioso*⁴³.

El origen de la evolución cerebral se inicia a partir del lóbulo olfativo compuesto de unos pocos estratos neurales especializados en analizar los olores. La aparición de nuevos estratos en el cerebro emocional forma parte del cerebro que envuelve y rodea el tallo encefálico se le denomina sistema límbico del latín

⁴³.- Le Doux Joseph Op, Cit., págs.90-92.-

limbus que significa "anillo". Las respuestas cerebrales propias de las emociones ira, alegría, enfados, etc. provienen de la influencia del sistema límbico.

El sistema límbico lo constituyen también estructuras interconectadas: el hipocampo y la amígdala, situados encima del tallo encefálico cerca de la base del anillo límbico.

Función de las estructuras del sistema límbico

La función de la amígdala está especializada en las cuestiones emocionales, *hablamos de emociones al referirnos a los modos en que el sujeto se siente a sí mismo afectado por lo que experimenta*⁴⁴ y ligada a los procesos del aprendizaje y la memoria el significado emocional de los acontecimientos dependen de estos centros vitales. La amígdala *"constituye, pues, una especie de depósito de la memoria emocional y, en consecuencia, también se la puede considerar como un depósito de significado."*⁴⁵

Función de la amígdala

Joseph LeDoux, neurocientífico de la Universidad de Nueva York, fue el primero en descubrir el importante papel desempeñado por la amígdala y explica la forma en que ella se adjudica el control cuando el cerebro pensante no asume ninguna decisión. Los estudios realizados por Le Doux han demostrado que todas

⁴⁴.- Poveda, José M^a (1981), Op. Cit., pág.85.-

⁴⁵.- LeDoux Joseph Op., Cit., pág. 94.-

las señales sensoriales pasan primeramente por el tálamo y a partir de allí a la amígdala.

Otra red neuronal procedente del tálamo lleva la información hasta el neocortex, inteligencia racional, Le Doux (1999 p.98) señala que *esta ramificación permite que la amígdala comience a responder antes de que el neocortex haya ponderado la información a través de diferentes niveles de circuitos cerebrales, se aperciba plenamente de lo que ocurre y finalmente emite una respuesta más adaptada a la situación.*

Le Doux por vez primera plantea la existencia de vías nerviosas para los sentimientos que eluden el neocortex, para él, el sistema emocional puede actuar independientemente del neocortex. Por lo que muchas reacciones no son conscientes ni razonadas. Es decir que determinados impulsos pueden estar motivados por la activación de las redes de circuitos neuronales que comunican, directamente la información al tálamo y amígdala dejando de lado el neocórtex, por lo que las conclusiones derivadas de estos procesos pueden ser muy diferentes a las razones dictadas por la mente racional.

6.1 El aprendizaje y la memoria han dependido de la evolución del sistema límbico.

El aprendizaje y la memoria han dependido de la evolución del sistema límbico; lo que ha permitido, dar respuesta de adaptación a las exigencias de los medios determinados por los actos de reconocer, diferenciar, comparar.

Función del hipocampo

Las investigaciones llevadas a cabo por Le Doux y otros neurocientíficos, *parecen sugerir que el hipocampo no tiene que ver con la emisión de respuestas emocionales como con el hecho de registrar y dar sentido a las pautas perceptivas y la principal actividad del hipocampo consiste en proporcionar una aguda memoria del contexto, algo que es vital para el significado emocional.*⁴⁶

Cuando la persona mayor comienza a padecer la primera etapa de Alzheimer, uno de los síntomas es de no recordar las últimas vivencias y las experiencias recientes, *debido a las producidas lesiones en el hipocampo*⁴⁷.

Otras investigaciones, atestiguan la implicación del hipocampo, relacionando su función con los procesos de la consciencia. Los estudios realizados por localizar

⁴⁶.- LeDoux Joseph, Op., Cit., pág.220.-

⁴⁷.- Singh Dharsa Khalsa (1998): **"Rejuvenece tu cerebro"**, Ed. Urano, Barcelona, pág. 95.-

el punto concreto del cerebro de la consciencia, *sugieren que el hipocampo y otras áreas del córtex frontal desempeñan también un papel determinado en el proceso.*⁴⁸

6.2.- LOS PROCESOS MENTALES QUE SE ACTIVAN POR MEDIO DE LA PLÁSTICA.

Estrategias metodológicas

Para la Expresión Artística el desarrollo emocional es uno de los objetivos que la mayoría de los docentes en Arte tenemos en cuenta, porque activa a través de las redes neuronales el significado emocional que moldea nuestras percepciones y dinamiza por medio de las imágenes, la memoria y recuerdos. Tarea cuyos objetivos también tienen en cuenta los centros del ejercicio de la memoria para mayores de 65 años, llevadas a cabo por psicólogos y psiquiatras en muchos Centros Integrados de Salud, de diferentes distritos de Madrid. Organizado por el Ayuntamiento; el programa de evaluación y entrenamiento de memoria propone ejercicios para desarrollar la memoria y soluciones para los olvidos cotidianos. Entre las recomendaciones para mejorar la memoria,⁴⁹ figuran: el desarrollo de la atención, (evitando hacer varias cosas a la vez); el ejercicio de la repetición para fortalecer la memoria; relacionar a partir de asociaciones de ideas; fomentar la

⁴⁸.- McCrone John (1995): **"Neurociencia: Los mapas de la mente"**, Periódico El Mundo, Año IV, Número 137, Salud, Jueves 19 de enero de 1995, Madrid.-

⁴⁹.- Extraído del Programa de Unidad de Memoria. Ayuntamiento de Madrid, charla - coloquio, reunión del día 4 de Marzo de 1999 en el Centro Cultural La Remonta, por el Centro Integrado de Salud de Tetúan, Madrid.-

estimulación mental, por medio de la lectura diaria; ver y escuchar los informativos de la TV.; realizar ejercicios de recuerdos.

Mencionamos a la unidad de memoria del Hospital de Cantoblanco de Madrid, dirigido por el Doctor Jesús López Arriaga, la Unidad de Memoria cuenta con el apoyo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, los estudios analizados se extiende en particular dentro del plan gerontológico, de la población.

6-2-1.- ASOCIACIÓN DE IDEAS.

Las personas mayores aprenden por asociación de ideas, conceptos y recuerdos. Para Ildfonso Grande (1995) cuando relata las estrategias para la 3ra edad, define que la memoria de este colectivo es como un gran rompecabezas en el que faltan piezas, sólo se podrá ver la figura si la pieza que se debe colocar coincide exactamente con la que falta. *Esa memoria es como un circuito eléctrico, muy enmarañado, en el que faltan unos trozos de cable. Bastan unos centímetros de conductor para que la electricidad fluya y haga funcionar un mecanismo.*⁵⁰

El Arte es uno de los elementos más propicios para estimular la atención selectiva, es decir, conseguir que los mayores presten atención. Para ello será necesario conocer los valores e intereses de este grupo de población para conseguir, finalmente, la retención selectiva. Las imágenes, como los mensajes

⁵⁰.- Grande Ildfonso (1995):" **Estrategias de comunicación para la tercera edad**", Revista Vitalia nº 1 noviembre/diciembre 95, Edita Grupo Técnico de Publicaciones, Madrid, pág.18.-

escritos y las imágenes visuales, deben tener en cuenta las modificaciones en la percepción visual.

6.2.2.- MODIFICACIONES EN LA PERCEPCIÓN VISUAL.

El transcurso del tiempo altera la capacidad de percibir los colores. El cristalino adquiere una tonalidad amarillenta. Los filtros amarillos oscurecen los cielos azules cuando se trata de película en blanco y negro. Los tonos azules, verdes, violetas y púrpuras se distinguen a edades avanzadas. Sabemos que cada uno de los matices del espectro posee una determinada longitud de onda que es posible medir con un espectrómetro, según Robert Scott (1977 p.12), por ejemplo el amarillo del espectro (longitud de onda 589 milimicrones), se percibe mejor que el violeta y azul que oscilan entre los 400 y 500 milimicrones. En el terreno de la publicidad, Ildefonso Grande (1993) en el libro "*Marketing Estratégico para la Tercera edad*" señala que los envases que tengan estos tonos (azules, violeta, púrpura y verde comunican mal sus mensajes, especialmente si las letras aparecen con colores como los citados. Subraya que los expertos sugieren que los textos deben ir escritos con letras oscuras sobre fondos claros. El contraste debe ser máximo. Considera que lo ideal es escribir con letras negras, de tamaño adecuados sobre fondo blanco.

6.2.3.- EL ENVEJECIMIENTO ALTERA LA CAPACIDAD DE PERCEPCIÓN DE LAS PERSONAS MAYORES.

El ritmo de los mensajes verbales, explicaciones o imágenes visuales como anagramas, símbolos que se presenten a las personas mayores deben ser lentos, para favorecer la atención, comprensión y retención selectiva.

Las dificultades de memorización en las personas mayores, como el deterioro en el proceso de retentiva y la dificultad de elaboración de imágenes mentales son los tres obstáculos, que acompañan el aprendizaje artístico. Iñigo Corral (1998), sostiene: *todo el mundo piensa en un deterioro de los procesos neurofisiológicos, pero el cerebro es un órgano altamente integrado, y, en ese caso, deberá estar afectado en su totalidad. Iñigo Corral agrega que no todas las actividades mentales sufren un deterioro. Habría que aceptar, entonces, un envejecimiento selectivo de las distintas estructuras cerebrales.*⁵¹ Por lo que determinadas actividades se verían afectadas, mientras que otras favorecidas.

El aficionado a la Pintura cuando se inicia en el aprendizaje, durante la tercera edad presenta mayor dificultad en la organización del esquema mental en el que residen los procesos de rememoración, ante el deterioro de la memoria. Aún cuando se visualizan elementos del medio físico, según Gibson (1974 p.218) las excitaciones sucesivas de la retina deben ser integradas por la memoria, y que *las sucesivas imágenes retinianas no son entidades separadas como las figuras de una tira cómica. Se superponen y, en esa medida, son transposiciones de las imágenes*

⁵¹.- Corral Iñigo Antonio (1998): " **De la lógica del adolescente a la lógica del adulto**", ED. Trotta S.A. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, pág. 112.-

inmediatamente precedentes y que el mundo visual se basa en una sucesión de imagen continua pero cambiante.

Si tenemos en cuenta que las imágenes sucesivas se integran en la retina por medio de la memoria primaria o inmediata para formar un mundo visual como lo ha descrito Gibson, ¿el deterioro de la memoria en los ancianos perjudicaría entonces la captación del mundo visual? Evidentemente repercutirá en la representación Gráfica y Pictórica cuando las imágenes son extraídas de la realidad, más aún ante un mundo visual cambiante, la retentiva visual se vería afectada, y ¿qué sucede con la persona mayor cuando intenta representar un paisaje del natural, y la memoria implicada en el proceso de la integración de imágenes sucesivas de la retina falla, aún cuando cada excitación momentánea deja una huella en el cerebro? El lapso de la memoria, dificultaría la integración de las imágenes sucesivas de la retina.

La elaboración de imágenes mentales, que determinan la configuración de nuestro esquema, Bartlett (1932) (cit. en M. Diges y C. Perpiña Pág. 260) destaca que el "esquema" es un constructor en el que residen los procesos de rememoración. Por ello se procura reforzar la elaboración de imágenes por medio de ejercicios mentales como los que propone uno de los ejercicios para las personas mayores organizados por el taller de la memoria organizados el centro de asistencia social: *"Transforme en imágenes lo que quiere recordar, como si creara mentalmente una película (por ejemplo: para acordarse de comprar el pan, siga mentalmente con imágenes todos los pasos que tiene que realizar)"*. Obviamente, el ejercicio de elaboración de "esquemas", pueden verse reforzados a partir de una

apropiada Educación Visual, como ser estimulado el ejercicio de elaboración de esquemas mentales a través del desarrollo de la imaginación.

El deterioro de la memoria, podrá suponer para las personas mayores dificultades para el ejercicio del Arte, pero no son límites, que inhiba a la creación.

El esquema se refiere a una organización activa de las reacciones pasadas o de la experiencia pasada. Para Bartlett la memoria como reconstrucción sugiere que los intentos de recordar un acontecimiento o un estímulo incluirán modificaciones, cuyos resultados se alejen del acontecimiento original.

Las distorsiones de la memoria en grado patológico, debido a la inclusión de detalles falsos son definidas por Kraepelin como paramnesia. Freud denominó parapraxias a aquellos errores, aparentemente sin importancia, donde estas distorsiones aparecen tanto en la población normal como en la clínica.

El deterioro de la memoria a corto plazo o memoria operativa, se manifiesta a través de la incapacidad para recordar el nombre de tres o cuatro objetos al cabo de pocos minutos. Por ello, las metodologías de la Enseñanzas Artísticas para la 3ª edad y 4ª edad deben ser explicadas paso a paso.

La memoria a largo plazo o permanente manifiesta su deterioro a través de la incapacidad para recordar hechos del propio pasado del sujeto.

Las dificultades de memorización en las personas mayores sugieren y aconsejan que la explicación, como la comunicación que se les ofrezcan, debe proporcionar métodos y estrategias de organización de la memoria a partir de estímulos que resulten familiares y que permitan la asociación entre los recuerdos y los contenidos de los mensajes que se transmiten.

Tanto los temas de representaciones que se elijan, como las técnicas de trabajos Plásticos deben ser propuestos a partir de la realidad inmediata del anciano.

Según Ildefonso Grande (1993 p.57), la comunicación no debe proporcionar muchos estímulos de forma simultánea, ya que la capacidad de codificación distintiva o de diferenciación se reduce con la edad. La capacidad de codificar de forma distintiva los mensajes se reduce al 10 % de la que se tenía entre los 8 y 12 años.

6.2.4.- CUANDO PREVALECEN LAS EXPLICACIONES CON ARGUMENTOS RACIONALES A LOS ESTÍMULOS VISUALES Y AUDITIVOS.

La memoria sensorial de los mayores es menor que en los jóvenes mientras que las memorias semánticas no difieren mucho entre las distintas edades. La capacidad de retener los mensajes que se les transmitan por medio de estímulos visuales o auditivos exclusivamente no es buena. Por el contrario, la memoria semántica expresada mediante argumentos racionales basados en la producción artística de lo que están realizando en el momento refuerza el aprendizaje.

Cuando la reflexión se antepone a otros estímulos

Se ha observado que cuando les interesa una información tienden a escribirlas y realizar apuntes, aún cuando se trata de una clase práctica de pintura, (escriben mezclas de los colores, explicaciones de las técnicas, etc.). Si se trata por ejemplo de explicar el proceso de una técnica o explicar determinados fundamentos visuales o introducirles en el aprendizaje acerca de la reflexión o conceptualización del Arte, (Estética, Historia del Arte) deben ser dados de forma segmentadas o fragmentadas, para que resulte más efectiva la atención, comprensión y retención selectiva; no se trata de mostrar un torbellino de imágenes, colores y palabras. Por ello se habla de la estrategia de segmentación basada en beneficios pragmáticos y prácticos con relación a la búsqueda e interés de la persona adulta.

Lñigo Corral (1998) señala que *es más importante el tipo de actividad intelectual que la persona haya desarrollado en su vida que la edad, a la hora de predecir el desarrollo intelectual alcanzado por un adulto (...)y que aunque se pierdan determinadas capacidades, otras, en cambio, mejoran, haciendo que el adulto gane en competencia adaptativa(...)*⁵² Lñigo agrega que aunque con la edad se produzcan pérdidas en las medidas de habilidades físicas y cognitivas, se producen mejoras en el conocimiento del propio trabajo y en la realización del mismo.

⁵².- Corral Lñigo Antonio, Op.,Ci., pág.150.-

6.2.5.- METODOLOGÍAS ARTÍSTICAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CON RELACIÓN A LA TERCERA EDAD.

- 1.- Sencillez del método a utilizar
- 2.- Estrategias basadas en la concepción de la realidad de la persona mayor (experiencia personal).
- 3.- El contenido que se transmita a la persona mayor debe ser corto y familiar, y no debe contener demasiada información. Idefonso Grande sugiere que los mensajes deben "ir al grano".
- 4.- Aplicación de la analogía como un componente estratégico en el Aprendizaje del Arte: la estimulación del recuerdo, debe partir cuando el mensaje verbal o visual, muestre algo que le resulte familiar. La utilización del pensamiento analógico (la analogía es un elemento estratégico porque facilita la comprensión de nuevas ideas por medio de su semejanza con ideas familiares) *Una analogía en Educación consiste en utilizar ideas familiares para expresar conceptos nuevos.*
- 5.- Los argumentos de los mensajes deben ser racionales.
- 6.- En los recursos pedagógicos deben mostrarse "moderadamente" imágenes y otros elementos visuales, para favorecer el aprendizaje.
- 7.- Utilizar recursos que permitan la combinación concepto-sonido-imagen, favorecen la codificación de estímulos y recuperación, porque las imágenes ayudan a crear estrategias de organización de la memoria y se aumenta la memorización mediante vínculos adicionales entre el conocimiento recién adquirido y el conocimiento anterior. La utilización de los sentidos: el hecho de utilizar más de una vía sensorial, el tacto, el olfato y, no sólo la visión, hacen que el anciano aprenda

más rápido y tenga más capacidad para relacionar las partes de una tarea. Porque ayuda a elaborar la imagen mental y hacer patente la consecución de la meta.

8.- Las personas mayores tienen más dificultades para distinguir lo fundamental de lo superficial en los mensajes que se les transmitan, el procesamiento de la información es más lento. Las personas mayores están menos capacitadas que las personas jóvenes para dividir su atención entre distintos estímulos, simultáneos. Lo cual le provocaría confusión. Por ello cuando queremos, enseñar al anciano una nueva labor debemos determinar punto por punto y de una manera ordenada en qué consiste la tarea. La explicación de cada paso y la supervisión por parte del educador de que ha sido comprendida por el anciano son fundamentales para que éste la realice de manera correcta.-

9.- Repetición de la tarea una vez comprendido el trabajo a realizar, para el aprendizaje artístico. No será suficiente con que el anciano/a realice una vez la tarea, sino que es necesaria la práctica hasta que comprenda la habilidad que pretende dominar, haciendo especial hincapié en aquellas partes que más difíciles resulten.

10.-Importancia por el refuerzo emocional: el esfuerzo para realizar de manera adecuada la tarea ya es en sí mismo, un logro para el anciano/a, que hay que hacer patente. Cuando un alumno/a no es capaz de realizar la tarea asignada, debe revisarse, intentar modificar algunos de los métodos a seguir o cambiar la tarea en otra de las mismas características pero más accesible. No conviene alabar demasiado sino reforzar emocionalmente los logros conseguidos.

11.-Estrategias metodológicas que estimulen las actividades simbólicas (contribuye a que la persona elabore imágenes mentales ligadas a la significación).

6.2.6. LA ACTIVIDAD SIMBÓLICA CUMPLE UNA FUNCIÓN A DESEMPEÑAR EN LA GESTIÓN DE LAS EMOCIONES.

La importancia en la prevención de enfermedades, para la Tercera Edad pone en ejercicio la acción de los circuitos neuronales a través de las diferentes actividades, manuales, artísticas, deportivas, etc... Implica que los procesos cognitivos y más específicamente la actividad simbólica cumple una función a desempeñar en la gestión de las emociones. Las funciones psicológicas de las emociones son moderadas por la actividad simbólica. Desde hace década autores han investigado sobre estos temas como Ruesch (1948) *hacia el hincapié de la "pobreza en simbolización del paciente psicosomático"*⁵³.

Los trastornos psicosomáticos pueden ser considerados una de las causas de las carencias en la actividad simbólica en grupos de ancianos/as y en determinados grupos de personas adultas que somatizan sus conflictos emocionales al ser incapaces de procesarlos mentalmente. MacLean (1949) atribuyó esta característica a un déficit neuropsicológico *en las conexiones entre el área hipocámpica y el neocórtex* ⁵⁴. Estos conceptos fueron posteriormente analizados por Nemiah (1975), este autor sitúa la hipotética desconexión *al nivel de un haz dopaminérgico, el striatum, cuya función es modular la transmisión de los flujos del sistema límbico hacia el neocórtex. Esta característica puede ocasionar en el sujeto adulto, la incapacidad para expresar con palabras sus propios*

⁵³.- Rovira Páez Darío (1993): "**Salud, expresión y represión social de las emociones**", Ed. Promolibro, cap.9 sobre Alexitimia: una revisión de los conceptos, de los instrumentos y una comparación con la represión. Valencia, pág.196.-

⁵⁴.- LeDoux Op., Cit., págs 120-135.-

sentimientos,⁵⁵ esta enfermedad psicósomática denominada Alexitimia y cuyo término fué utilizado por primera vez por los doctores Peter Sifneos psiquiatra de la Universidad de Harvard en 1972 y por Nemiah en 1970. Aportaciones en la misma línea de trabajos, son estudios realizados por Hoppe y Bogen (1977), Ten Houten, y Walter (1985 Y 1986), estos autores señalaron que la alexitimia y la enfermedad psicósomática tienen una base psicofisiológica común localizada en una desconexión funcional o estructural de los hemisferios cerebrales (mencionado por Rovira, p.199).

7.- DEFINICIÓN DE ALEXITIMIA

ASPECTOS QUE PODRÍAN INFLUIR EN LAS ACTIVIDADES ARTÍSTICAS DE LA 3ª EDAD Y 4ª EDAD.

Las características relacionadas a la alexitimia como la represión son síntomas que podrían afectar a las personas mayores, la edad es una variable relacionada a la alexitimia. Lo atestiguan las investigaciones realizadas por Gage y Egan, 1984; Paulson, 1985; Pierloot y Vinck, 1977 y se confirma que los sujetos de mayor edad han registrado elevadas puntuaciones en las escalas de alexitimia, lo que produciría también la falta de la expresión espontánea.

El término Alexitimia (*del griego alpha: privación; lexis: palabra; thymos: humor*)⁵⁶, y *Mientras que para Goleman p.92, el término thymos,significa emoción.* pese a que muchos autores consideraron al término impreciso, continua vigente.

⁵⁵.- Goleman Daniel, Op. Cit. pág.92.-

⁵⁶.- Páez Rovira Darío: Op.,Cit., pág.197.-

Entre las características que cuenta los pacientes aleximíticos es que poseen en común las siguientes observaciones según Goleman:

- 1) Dificultad de expresar las emociones más que hablar de una ausencia de sentimiento.
- 2) *Los psicoanalistas fueron quienes primero advirtieron la existencia de este tipo de personas refractarias al tratamiento porque no proporcionaban sentimientos, fantasías ni sueños de ningún tipo...(Goleman, p.92)*
- 3) Dificultad para discriminar las emociones de las sensaciones corporales.
- 4) Dificultad para describir los sentimientos tanto los propios como los ajenos.
- 5) Sienten, pero son incapaces de saber y especialmente incapaces de explicar en palabras lo que sienten.
- 6) *Incapaces de poner sus sentimientos en palabras y súbitamente despojados de toda imaginación, Martin y Phil (1985) citados en Rovira, señalan también que la pobreza de imaginación constatada en el caso de los sujetos alexitimicos y sus aparentes dificultades de simbolización llevan a pensar que estos individuos están desprovistos de los esquemas necesarios para realizar procesos elaborados de tratamiento de la información emocional. De ahí sus dificultades para la verbalización y ser conscientes de sus propios sentimientos.*⁵⁷

Rovira (1993 p.206) agrega otras características de la definición de alexitimia:

7.- *Limitación de las aptitudes introspectivas.*

8.- *El conformismo social.*

9.- *La pobreza de la vida fantasma tica y de ensoñaciones descrita por el sujeto.*

⁵⁷.- Páez Rovira Darío, Op., Cit., pág. 202.-

Shipko (1982) (cit. en Rovira 1993, p. 199) investiga la siguiente hipótesis: *si los alexitímicos presentan frecuentemente síntomas somáticos, es porque no poseen la capacidad para fantasear que resulta muy beneficiosa a la hora de abordar situaciones o estímulos dolorosos para el sujeto.*

8.- EL PROCESO CREATIVO: SE INICIA CON UNA CONEXIÓN AL NIVEL DE EMOCIÓN.

Estructura del cerebro pensante y las redes neuronales que lo conectan con el cerebro emocional

Para poder entender, la relación entre creatividad y emoción, hemos visto necesario, describir, los aspectos biológicos aportados por la neurología.

Cuándo hablamos de creatividad y afecto, nos interrogamos acerca de ¿qué funciones cerebrales actúan en el proceso artístico y sus necesarias interconexiones? y ¿cuáles son las funciones del cerebro que debemos desarrollar para que el proceso creador acontezca? También nos interrogamos acerca del ¿por qué la emociones negativas pueden interferir en el proceso creativo de la persona adulta como elementos bloqueadores?-

Gilda Waisburd (1996 p.56), señala que *al conocer cómo los juicios de valores generan bloqueadores; se puede entender cómo muchas emociones se ignoran y se anestesian como mecanismo de defensa.* Las barreras bloqueadoras actúan como máscaras en el sujeto y el poder transformarlas implica la toma de conciencia que favorece el entendimiento, ya que permite comprender cómo

surgieron estos bloqueos. *Durante el crecimiento la máscara se vuelve dura por las diferentes experiencias negativas (...)*⁵⁸

El cerebro pensante en conjunción con el cerebro emocional, determina la tradición global de una cultura. Claro ejemplo de ello, los mitos "*portadores de energía poética*", como lo define A. Poheln, (citado en Neumann Eckhard (1992 p.95) no por ello menos racional, o lógicos, sino estructurados a partir de procesos mentales, perfectamente moldeado por lo emocional y el cerebro pensante.

Los fenómenos sociales, sobre todo a través de la conexión de mitos y ritos de una sociedad no sólo sirven para ser estudiados como *la alegoría primitiva e intrincada contrapuesta a la imagen del mundo del logos (...)* según Malinowski (1963)"*el mito ha de ser estudiado antes en sus repercusiones sociales, rituales, y éticas, que en sus características como narraciones fantásticas y pseudocientíficas*⁵⁹

La estructura social como expresión de la misma, cultura, fe, ritos, unas normas éticas, etc., son respuestas, de las reacciones que derivan tanto del cerebro emocional y el cerebro pensante.

Hemos analizados en párrafos anteriores, que algunas reacciones son impulsos que provienen de las amígdalas, pero existe una parte del cerebro emocional que se encarga de dar una respuesta más adecuada, porque existen dos sistemas de registro uno para los recuerdos que poseen una carga emotiva, más

⁵⁸.- Waisburd Gilda (1996), Op.,Cit.,págs. 56-57.-

⁵⁹.- Neumann Eckhard (1992):"**Mitos de artistas**", Estudio de psichistórico sobre la creatividad, ED. Tecnos, SA, Madrid, pág. 95.-

profunda, y el otro sistema registra los hechos ordinarios, menos intensos. Pero suelen ser los recuerdos más intensos los que en un momento presente pueden servirnos de guía falsa, enmascarando la realidad con elementos que proceden del pasado. Existen actividades que algunas personas mayores rechazan realizarlas, mencionamos como ejemplo el caso de una persona de la tercera edad que se negó a dibujar el modelo del bodegón, porque entre las frutas había unos plátanos, a los que ella "no podía ni verlos" porque le recordaba, una indigestión cuando niña o el caso de un alumno (persona mayor), no quiso trabajar sobre los temas en relación de la guerra civil española, hasta que dos años más tarde, fué capaz de verbalizar los recuerdos del "encarcelamiento de su madre" y comentó que su afición al dibujo lo descubrió siendo adolescente, y que no pudo iniciarlos por la muerte de su madre. Tessa Dalley (1984 p. 86) en *El Arte como terapia*, sugiere una estrategia especialmente efectiva que consiste en proponerle al sujeto que hable mientras dibuja. La organización del pensamiento a través de la palabra puede contribuir a que las emociones fueran razonadas, las emociones pueden ser reguladas cuando se hacen conscientes en el sujeto.

Cuando las emociones y los sentimientos pueden ser razonados: creación y afecto

La parte del cerebro emocional cuya función se encarga de dar una respuesta más razonadas o controlar las reacciones, están determinados por *el regulador cerebral que desconecta los impulsos de la amígdala y parece encontrarse en el otro extremo de unas de las principales vías nerviosas que van al*

*neocórtex en el lóbulo prefrontal, que se halla inmediatamente detrás de la frente,*⁶⁰ los lóbulos prefrontales en el neocortex están compuestos por una serie de circuitos cuya función registra y analiza los datos percibidos, y que junto a la amígdala y otras redes cerebrales de la estructura emocional procesan la elaboración de una determinada respuesta. La función del cortex prefrontal actúa como un gestor amortiguando las reacciones activadas por los centros límbicos. Por ello las áreas prefrontales controlan las reacciones emocionales y están íntimamente implicadas en el proceso de la creación. El sustento de todo impulso creativo depende del propósito, y una fuerte motivación por la actividad que se desempeñe, que *alguno sugiere que las bases biológicas de la creación residirían, más que en el tan celebrado hemisferio derecho, en el lóbulo prefrontal: el asiento de la voluntad, la planificación y el propósito*⁶¹. La sede de los afectos positivos, involucrados en los trabajos creativos, permite la relación entre procesos cognitivos y afecto. Para Gruber, *todas estas dimensiones afectivas del trabajo creador, se organizan en uno de los tres sistemas en evolución que definen su concepción de la creatividad: la organización del afecto. Para él tiene tanta relevancia como el conocimiento y el propósito en la vida de trabajo del creador. Hay un contexto emocional en el que avanza el trabajo intelectual.*⁶² Gruber señala lo tan significativo que es para la creatividad el afecto positivo.

Los procesos neocorticales mantienen equilibradas las respuestas emocionales. Al respecto J.A. Adrián (1993) explica el fenómeno neuropsicológico

⁶⁰.- LeDoux Joseph, Op., Cit., págs.95-96.-

⁶¹.- Romo Manuela, Op., Ci., pág.153.-

⁶².- Ibídem, pág. 157.-

de las emociones y salud, indicando que: *los procesos ideacionales conscientes de planificación, coordinación y acción se realizan en los lóbulos prefrontales, y si, además, son estos los encargados de dar sentido consciente y hacer complejas (intelectualización) las emociones, entonces podemos decir que existe, al menos desde un punto de vista anatomofuncional, una implicación entre ambas dimensiones del psiquismo humano.*⁶³

El pensamiento creador es acuñado por otro nuevo término que Rothemberg (cit. en Romo (1997 p.140) lo define como pensamiento "homoespacial" por que es capaz de concebir varias entidades situándose en el mismo espacio mental de forma simultánea. Los ejercicios de asociación, propias de la función del pensamiento analógico, involucrados en el proceso de creación, es decir, en el pensamiento homoespacial, *tendría una localización en los lóbulos prefrontales y frontales que permiten acceder a la información y guardarla alineada hasta que es integrada por los planes del sujeto.*

⁶³.- Páez Rovira Darío Op.,Cit., págs. 325-326.

pensamiento analógico, involucrados en el proceso de creación, es decir, en el pensamiento homoespacial, *tendría una localización en los lóbulos prefrontales y frontales que permiten acceder a la información y guardarla alineada hasta que es integrada por los planes del sujeto.*

APENDICE

REGENERACIÓN NEURONAL EN EL HIPOCAMPO

Imagen extraída de la Revista Biomedicina, Periódico ABC

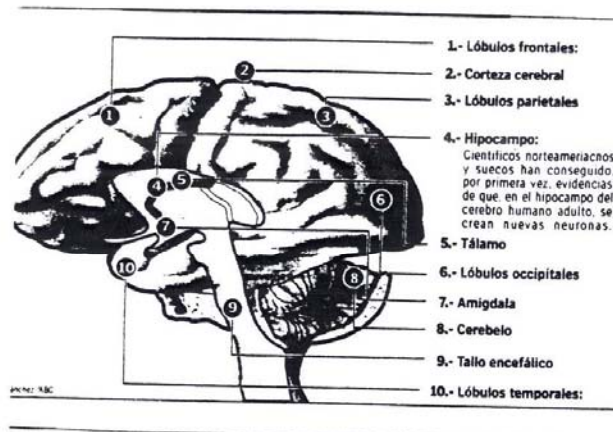


Fig. 7,1

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA CAPÍTULO 7.

Revista Unión Democrática de Pensionistas de Jubilados de España UDP, **"Los mayores de 65 años y las mujeres conforman el grueso de los analfabetos en España"** revista de información y Vida Asociativa Año XVIII-Nº 171.- Septiembre - Octubre 1998 Madrid, Pág. 5.-

AGUIRRE Begoña (1998): **"Madrid, se cubre de canas, dos de cada 10 ciudadanos tendrán más de 65 años en el 2.006, advierte el plan gerontológico"**, Periódico El País, lunes 22 de Junio Madrid, pág.4.-

BARLOW H., BLAKEMORE C., WESTON-SMITH M., (eds.) (1994): **"Imagen y conocimiento"**, *Cómo vemos el mundo y cómo lo interpretamos*, Barcelona, edición castellana, ED. Crítica Pág.16-22.-

CUENCA ESCRIBANO Antonio (1997): **"Saber mirar (Propuestas icónicas-cromáticas y espaciales)"**, ED. Escuela Universitaria Santa María, Universidad Autónoma de Madrid, colección "aula nueva nº 9", pág. 33-98.-

CORRAL IÑIGO Antonio, (1998): **"De la lógica del adolescente a la lógica del adulto"** ED. Trotta, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Págs. 112-150.-

DALLEY TESSA (1987): **"El Arte como terapia"**, Barcelona, ED. Herder, S.A. pág. 30.-

EDWARDS Betty (1985): **"Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro"**, primera reimpresión, Madrid, ED. Hermann Blume págs.36-37.-

FERNÁNDEZ RÚA, AGUIRRE DE C.(1999): **"Fábrica de neuronas, la génesis de células en el cerebro adulto suscita esperanzas terapéuticas"**, Periódico ABC, Revista Biomedicina, sábado 13 de Febrero, pág. 15.-

GARDNER Howard (1994): **"Educación, Artística y desarrollo humano"**, Barcelona, ED. Paidós, págs. 66-68.-

GRANDE Ildfonso (Universidad Pública de Navarra)(1995): **"Estrategias de comunicación para la Tercera Edad"** Revista Vitalia, Madrid, Edita Grupo Técnico de Publicaciones, Nº 1 Noviembre/Diciembre 1995, pág.18.-

GEBELLI PUJOL Xavier (Barcelona) entrevista a DELIUS Juan (1999): **"Todo indica que el aprendizaje social modifica las conexiones neuronales"**, Periódico el País, Madrid, Miércoles 3 de Marzo, pág.35.-

GIBSON, James J.(1974): **"La Percepción del mundo visual"**, 1ª edición en inglés, 1950, 1ª edición en castellano, ED. Infinito, Buenos Aires pág.280.-

GOLEMAN Daniel (1996): **"Inteligencia emocional"**, Barcelona, ED. Kairós, págs.36-351.-

GONZÁLEZ MAGNASCO Marcelo (1998): "**Arte terapia Congreso de Filadelfia**", *Revista de Arte "Elefante en el Bazar "*año 1- nº 2, Buenos Aires, Escuela Superior de Bellas Artes de la Nación, Escuela de la Cárcova págs. 31-33.-

LE DOUX Joseph (1999): "**El cerebro emocional**", Barcelona, ED. Planeta, págs. 90-220.-

Mc CRONE John (1995): "**Neurociencia: los mapas de la mente**", *Periódico El Mundo*, Año IV num.137, Salud, jueves 19 de Enero de 1995, Madrid.-

MARTÍNEZ D. Noemí (1996): "**La Terapia Artística como una nueva enseñanza**", *Arte, individuo Sociedad nº 8*, Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense de Madrid, pág.23.-

MARR David (1985): "**Visión**" ED. Alianza Editorial, Madrid, pág.24.-

NEUMANN Eckhard (1992): "**Mitos de artista, Estudio psichistórico sobre la creatividad**", Madrid, ED. Tecnos S.A., págs. 95-96.-

PÁEZ ROVIRA Darío (editor) (1993): "**Salud, expresión y represión social de las emociones**", Valencia, ED. Promolibro, págs.176-332.-

PERTEGAL Montserrat (1998): "**Curso de monitores de Gerocultura**", ED. por Global Consult, y Art. Stij. Fundación para la formación continua, curso financiado en el marco del acuerdo Nacional de formación continua y Fondo Social Europeo, Madrid, pág.36.-

PORTELLANO CAYETANO (1987): "**Propuestas para un planteamiento didáctico en la enseñanza de dibujo del natural en cursos de iniciación de Escuelas y Facultades**", Tesis doctoral, Madrid, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid.-

POVEDA, José M^a (1981); "**Locura y creatividad, introducción a la sicopatología**" ED. Alhambra, Madrid, pág.85-89.-

ROMO Manuela (1997): "**Psicología de la Creatividad**", 1^a edición, Paidós Ibérica, Barcelona, págs. 83-157.-

ROMERO RODRÍGUEZ Julio, (1998): "**El lenguaje plástico infantil y el período final de su desarrollo: otros planteamientos, otras direcciones**"; *Arte, Individuo, Sociedad* nº 8, Madrid, Servicio de Publicaciones Universidad Complutense de Madrid, pág.23.-

ROVIRA PÁEZ Darío (1993): "**Salud, expresión y represión social de las emociones**", ED. Promolibro, Cap.9 sobre Alexitimia: una revisión de los conceptos, de los instrumentos y una comparación con la represión, Cap.13 "Neuropsicología de las emociones y salud (J.A. Adrian), Valencia, págs. 196-206.-

SEFCHOVICH Galia, WAISBURD Gilda (1985): **"Hacia una pedagogía de la creatividad (Expresión Plástica)"**, ED. Trillas, 1ª ED. México pág. 24.-

SINGH DHARSA KHALSA (1998): **"Rejuvenece tu cerebro"**, ED. Urano, Barcelona, pág.95.-

WAISBURD Gilda (1996): **"Creatividad y transformación, teoría y Práctica"**, ED. Trilla S.A. México, págs. 52-57.-

"Los hemisferios cerebrales", Revista el sol, ciencia y tecnología, 9 de Diciembre de 1990, pág.24.-

"Programa de Unidad de Memoria" Ayuntamiento de Madrid, charla-coloquio, reunión del día 4 de Marzo de 1999 en el Centro Cultural La Remonta, por el centro Integrado de Salud de Tetúan, Madrid.-

CAPÍTULO 8
PINTURA JOVEN DE LA TERCERA EDAD
IMAGINACIÓN Y FANTASÍA

1.- FUENTE DE LA IMAGINACIÓN: NECESIDADES Y DESEOS.

El ser humano, posee una multiplicidad innumerada de necesidades y a menudo, la satisfacción ilusoria de las mismas, precede su satisfacción real. Esto significa que en la mente de la persona, gracias a la facultad imaginativa, se crea una imagen viva y clara de la situación; donde la necesidad, podría satisfacerse. L.S.Vigoskii (1982) indica que *la necesidad y deseo nada pueden crear por sí solos, son meros estímulos, meros resortes. Para inventar se necesita además otra condición: el surgimiento espontáneo a lo que aparece repentinamente, sin motivos aparentes que lo impulsen*¹

El proceso imaginativo, permite profundizar en los contenidos de la vida afectiva y se obtiene como resultado, en la obra plástica, una representación personal, Herbard Read (1943) *indica que la forma es una función de la percepción; la creación es una función de la imaginación,*² como vemos por ejemplo, en la **Fig.8.1** de Juan 58 años nivel medio (año 1993), expresa el gusto por la pesca y la naturaleza; el tema ha sido realizado, a partir del ejercicio de manchas; representa su deporte favorito, motivación que guía la imaginación de Juan.

¹.- Vigoskii L.S. (1982): **"La imaginación y el Arte en la infancia" (ensayo psicológico)**", Madrid, ED. Akal Pág.36.-

².- Read Herbard (1986): **"Educación por el Arte"**, ED. Paidós, Barcelona, Pág. 56.-

[Fig.8.1]

Juan J. 58 años n. medio

Tema: el gusto por la pesca

Las necesidades y los deseos aparecen como fuente de la imaginación. Si analizamos una representación creada por la facultad imaginativa, no nos será difícil descubrir, tras ella las necesidades y los deseos que la han originado, no hay ni puede haber imágenes de la fantasía inmotivadas. Moor (1977 p.30) define que el deseo, tanto en su forma positiva o como negativa, continúa teniendo su importancia para la vida del adulto; Entre las facultades psicológicas, involucradas en la imaginación, como el deseo, la voluntad, la capacidad de disfrutar del Arte como actividad lúdica, se expresa de manera diferente al de los niños. El sujeto adulto encara el proceso del desarrollo plástico, con cierto grado de responsabilidad y seriedad. Aún, cuando lo efectúa como "entretenimiento", o "afición", carece del sentido verdadero de postura lúdica.

En un mundo que da importancia al trabajo, que incluso busca en él, auténtica realización del sentido de la existencia humana, teniendo que experimentar, sin embargo, tantas veces como tarea, la mecanización que en algunos casos puede condicionar la vida del sujeto adulto. Al respecto Lazarus M. (cita en Moor 1977) propone como Terapia la teoría del restablecimiento, para contrarrestar el desgaste de energía que el sujeto emplea en el trabajo, y que hace necesaria una compensación. Lazarus M. señala que *la recuperación no sólo se*

*puede alcanzar mediante el descanso, sino también poniendo en movimiento las otras fuerzas que están pasivas durante el trabajo*³

Moor menciona las características del juego del adulto al juego del niño en el libro *"El juego en la Educación"*, y señala que el adulto alcanza el juego por el recorrido contrario a como lo hace el niño; el adulto comienza del juego de reglas y pasa al juego de roles; de la regla de juego, al juego que nace de la satisfacción interna; mientras que en el niño este sentimiento lo vive espontáneamente, al respecto Moor dice: *de aquí se deduce por qué puede ser tan largo el camino que el adulto tiene que recorrer hasta llegar a la postura lúdica*⁴

La capacidad del sujeto adulto, para recuperar tanto el aspecto lúdico como la magia de la fantasía y la imaginación depende también, del desarrollo descrito por Moor. Vemos así, que para llegar al proceso donde surge la recompensa interior, el sujeto adulto, según Moor necesariamente cumple esos pasos. Y quizás de esta forma tengamos una posibilidad para recuperar las oportunidades que al adulto se le ofrecen en el juego o en las actividades que lo sustituyan.

¿Y de qué manera, pueden las actividades recreativas sensibilizarles a recuperar esas emociones psíquicas?

Incluso, en personas de edad avanzada, dirigen sus energías hacia una determinada acción o voluntad por cumplir. Los deseos y necesidades, son también,

³.- Moor Paul (1977): *"El juego en la educación"*, 2ª ED., Herder, Barcelona, Pág. 16.

⁴.- Ibídem Pág.61.-

elementos vitales en todo requisito educativo. De esta forma, la Pedagogía Artística ayuda a proteger esas posibilidades, y muestra los recursos que pueden desarrollarse por medio del arte. Aún en situaciones desfavorables como discapacidad o enfermedad, vemos que la Terapia Artística y la Ocupacional alcanzan su finalidad cuando ha vuelto a descubrir las posibilidades educativas de la tarea artística o manual.

En algunas aulas de culturas, y Centros de la 3ª edad en Madrid se han propuesto a los alumnos/as, temas de trabajo imaginativos, nos hemos enfrentado con la dificultad que tal propuesta de actividad requería previa preparación, las carencias de ideas, y sobre todo la poca habilidad de poder expresarlas gráficamente, son los obstáculos para llegar a concretar, desde el blanco del lienzo o papel, una representación imaginativa. Muchos alumnos/as responden que necesitan una referencia como modelo, y otros insisten que es necesario saber dibujar bien.

Para este tipo de tarea, la motivación es importante, como verbalizar el tema (el recurso de visualización de imágenes) apoyado por la palabra contribuye a la organización mental; el intercambio de ideas etc.

Otras de las dificultades, es plasmar la idea reproduciéndola a partir de la memoria.

La diferencia de principio que existe entre la memoria y la imaginación se pone de manifiesto en la diversidad de direcciones que se siguen al operar

activamente con imágenes. La tendencia fundamental de memoria es la de reproducir un sistema de imágenes aproximado en todo lo posible a la muestra o copia exacta de una situación y dada en la conducta. Sabemos que la tendencia fundamental de imaginación es la de transformar en todo lo posible el material inicial de la imagen creando un modelo de una situación a toda originalidad.

En los estudios acerca de la memoria realizado por Ralph W. Gerard. y publicado en el libro *Psicología fisiológica*, nos dice -"la memoria implica la elaboración de una impresión a partir de la experiencia, la retención de algunos registros de esa impresión y la re-entrada de estos registros en la conciencia (o conducta) como recuerdo y reconocimiento. La impresión inicial no necesita ser consciente para ser retenida y recordada"⁵. Ralph, W. Gerard, agrega que la memoria es reconstruida más que reproducida. Independientemente de que las sensaciones que llegan, sean o no conservadas como memoria potencial, hay un factor temporal importante en su fijación. Las experiencias juveniles, repetidas o muy intensas parecen fijarse más firmemente. *Son las últimas que sobreviven en condiciones de perturbación-vejez, lesión cerebral, contusiones y shocks mentales y las primeras en volver después de un período de amnesia. Las huellas de las experiencias almacenadas parecen borrarse; El recuerdo depende de la atención, que selecciona o rechaza las huellas específicas de la memoria"*⁶.

Ralph Gerard (1976), también explica sobre una versión de una de las primeras teorías de la memoria: *Un cambio observado es la hinchazón de los bulbos terminales de la fibra producida por la actividad. La hinchazón debe favorecer la*

⁵.- Ralph W. Gerard (1979): "**Psicología fisiológica**", (Scientific American), ED. Blume, Madrid, Pág. 464-465.-

⁶.- Ibídem.-

*transmisión de impulsos. La actividad de alguna manera hace brotar nuevas ramificaciones en una fibra nerviosa acerca de sus terminaciones, incrementando así el contacto efectivo*⁷.

Vemos así, que son frecuentes los olvidos y la falta de memoria en personas de la 3ª edad, lo que hace en muchos momentos difíciles, reconstruir imágenes si no las ven, por lo que prefieren la copia de láminas, y de alguna manera estas les ofrecen las facilidades de reproducir lo que en su recuerdo y memoria les falla. Ralph, (1976, p.468), explica acerca de las diferencias entre las neuronas del cerebro, en los jóvenes y personas de edad avanzada y señala que las neuronas del cerebro de personas mayores están más ramificadas que las de los jóvenes, y la notoria pérdida de memoria que se observa en la vejez puede ser atribuida a la incapacidad de ramificaciones de las neuronas para acomodar más conexiones.-

Por la falta de memoria, necesitan utilizar láminas de copia, o imágenes que le sirve como referencias, porqué tiene en parte resuelta el trabajo a realizar; sugerencias de formas, colores, y composición, etc. Sólo deben imitar lo que las láminas les ofrecen, aunque en estas tareas los procesos mentales como la imaginación, la memoria no se involucran activamente; para el sujeto, sin embargo puede tener valor significativo y sentimental el contenido implicado en la intuición y en los pasos que desarrolla en la imitación. Naturalmente que en el desarrollo del pensamiento creativo se busca romper los estereotipos como conducta, y tratándose del colectivo 3ª edad, en determinados casos la fijación y la apatía pueden ser obstáculos para la creatividad.

⁷.- Ibídem Pág.468.-

2.- CUANDO LA FIJACIÓN Y LA APATÍA INFLUYEN EN EL ESTEREOTIPO COMO CONDUCTA.

En la resolución de problemas se distinguen dos formas de consolidación: a) la mecanización como un efecto de adaptación: es un recurso que se conservará, aunque se disponga de otras soluciones. Según Graumann (1971 p.115) señala que *esto sucede tanto más rápidamente cuanto más fuerte sea el miedo o más apremiante el tiempo bajo el cual hay que ejecutar un trabajo*; b) los recursos mentales que el sujeto ha utilizado ya en otras ocasiones en un contexto determinado, no está fácilmente disponible para un planteamiento distinto del problema. En ambos casos la experiencia anterior tiene un efecto casi esquematizado. El superar estas fijaciones se considera como uno de los requisitos indispensables para el pensamiento creador; y sobre todo para ocurrencias productivas.

El quedarse estancado, la obstinación y el encastillarse en determinadas situaciones molestas o difíciles. Son comportamientos que actúan como mecanismos de defensa. Según la teoría psicoanalítica: pueden interpretarse como una huida, ante la lucha activa con las dificultades y obstáculos de la realidad. Conductas significativas de la evitación de problemas: agresión, regresión, (represión y proyección). Cuando la conducta bajo condiciones de frustración a menudo tiende a ser fija, impuesta y sin meta.

Por esto Maier cree que es necesario aislar la motivación de la frustración. *La conducta motivada se considera, dirigida, selectiva y adaptativa; la frustración, por el*

*contrario, no tiene una meta fija, es muy resistente a las transformaciones y por tanto, se estereotipa*⁸.

La mecanización y la pasividad suelen ser las conductas, que con frecuencia nos enfrentamos en los talleres de Arte de la Enseñanza No Reglada. La frustración puede indicarnos las limitaciones, en el trabajo de cualquier índole. Por el contrario, el trabajo creativo se inicia en las posibilidades y expansión donde se desarrolla una conducta motivada.

2.1.- EL CEREBRO Y LA FANTASÍA.

Las representaciones de la fantasía, además de regular la conducta del individuo, actúan sobre el curso de los procesos fisiológicos y, hasta cierto punto, los modifican. Trabajar con la sensibilidad les implica también relacionar los procesos psíquicos con la actividad de las diversas estructuras cerebrales. Se conjugan la imaginación, con la emoción y el pensamiento simbólico. Ribaud (1901) (cit. en Vigoskii (1982 p.23) designa al fenómeno de la vinculación recíproca entre la imaginación y emoción, con el nombre de ley de la representación emocional de la realidad. Ribaud formula que *todas las formas de la representación creadora encierran en sí elementos afectivos*⁹

⁸.- Maier cit. en C.F.Graumann (1971), "**Fundamentos de Psicología 1. Motivación**", ED. Morata, S.A., Madrid, Pág. 115.-

⁹.- Ribaud (1901): "**La imaginación creadora**" traducida del francés. Sib. Tipografía Y.N. Erlich. (Cit. en Vigoskii Op., Cit., Pág.23).-

Sabemos que la tendencia de la imaginación, se halla determinada por las necesidades, las exigencias y los deseos de las personas. Es precisamente en ese terreno en el que se pone de manifiesto el vínculo de la imaginación con las emociones. Korshunov (1973) aborda el tema al desarrollar la teoría del reflejo y la actividad creadora, y señala *que el reflejo psíquico contiene cierto aspecto de signicidad (de simbolismo)*¹⁰

Los mecanismos emocionales y en estrecha conexión con los mismos, la imaginación ejerce con frecuencia su influencia sobre los procesos corporales (somáticos). El carácter de la imaginación se ve modificado de manera esencial por las emociones; hemos hecho referencia en el capítulo siete, que el sistema hipotálamo-límbico se halla estrechamente vinculado a la actividad de la corteza de los grandes hemisferios, en particular de los lóbulos frontales y de otras zonas asociativas de la misma. El ejercicio de las conexiones neurales, es una de las prácticas por excelencia que se pueden desarrollar a través del Arte. Al respecto Petrovski y Berkinblit señalan que *la imaginación, que planifica la conducta bajo el influjo de una necesidad concreta, se halla a su vez vinculada a la actividad de todas esas partes del cerebro.*¹¹

¹⁰.- Korshunov A.M. (1973): "**La teoría del reflejo y la actividad creadora**", Uruguay, ED. Pueblos Unidos, Pág.109.-

¹¹.- Petrovski A. Berkinblit M (1969): "**Fantasía y realidad**", ED. Pueblos Unidos S.A., Montevideo, Uruguay, Pág. 47.-

3.- LA CAPACIDAD DE IMAGINACIÓN EN LA TERCERA EDAD Y CUARTA EDAD.

Las imágenes representadas como producto de la imaginación, tienen que ver más, con la evocación del pasado, unidas con la realidad de las que se originan mientras que las representaciones mentales producto de la fantasía (las que son resultado de su propia labor interna), son menos utilizadas por sujetos de edad avanzada. La tendencia o gusto hacia las representaciones figurativas, tal vez tengan que ver con esta observación: *"las imágenes que evocan se relacionan más aún, con las imágenes de la realidad o a experiencias precedentes, pero sin estar deformadas por la evocación"*¹².

Los elementos que consideramos como productos de la imaginación se elaboran a partir de representaciones mentales y de la carencia de la visualización del objeto. El concepto o representación puede tener alguna semejanza con su referente; estas imágenes no poseen deformación, en otros casos, pueden ser arbitrarias. Las imágenes que provienen de la imaginación se representan de diversas maneras:

1.- Imágenes cuyos elementos provienen de la realidad o de la experiencia vivida.

¹².- Gemelli Agustín Fr. (1964): *"Psicología de la edad evolutiva"*, ED. Razón y Fe S.A. 4ª edición, Volumen VIII, Madrid, Pág. 205.-

Cuando, el proceso de evocación y recuerdo, como las figuras que acompañan esta muestra, de la guerra civil española. Los mismos protagonistas, por medio de la narración y la Plástica expresan sus vivencias.

Los relatos que se añaden a las imágenes fueron descritos por los mismos alumnos/as. Ver **[Fig.4, 5, 6, 7 y 8]**.

2.- Las imágenes que se construyen con elementos de la fantasía, pueden contener elementos de la experiencia precedente con elementos transformados sin que tengan alguna relación real. O podrían definirse, como imágenes reales con elementos transformados. Muchos de los elementos sacados de la experiencia real se entremezclan fragmentariamente con las construcciones de la fantasía.

Pero, aún en este caso; Petrovski A., Berkinblit (1969) destacan que *estos elementos se transforman sin que tengan alguna relación con la realidad(...)* Otra de las conexiones con la realidad se establece porque un dato sensorial, una palabra, un objeto, un movimiento puede despertar toda una cadena de representaciones unidas entre sí del modo más diverso por la fantasía¹³ la realidad no es solamente una fracción; sino de importancia secundaria e insertada arbitrariamente en la construcción fantástica.

3.- Por último otras imágenes las que corresponde al mundo psíquico que al mundo físico son aquellas cuando la fantasía elabora imágenes, producto de la mente que en nada se asemejan a la realidad. Vemos en la **Fig.8.2** de M^a Consolación 70 años, nivel medio, realiza una composición geométrica.

¹³.- Ibídem, Pág. 205.-

[Fig.8.2]

M^a Consolación, 70 años, nivel medio
Imágenes que corresponden al mundo psíquico

La abstracción no es un estilo que por lo general prefieran las personas mayores. Algunas tendencias de la pintura vanguardista, las personas mayores al no entenderlas, la rechazan o no les gusta. En este trabajo la persona lo realiza de manera inconsciente; las formas les surgen espontáneamente.

En los sujetos adultos, predominan en sus trabajos, datos y elementos reales, mientras que los elementos de construcción fantástica son escasamente empleados.

Hemos analizado anteriormente la implicación que tiene en el proceso creativo la memoria al reproducir con cierta naturalidad, la realidad pasada. De tal modo que el pasado es evocado y transformado por algo, especialmente por los estados afectivos. Ahora, que ocurre con la fantasía, en el período de la adultez, ¿no la emplean por no haber sido ejercitada? o ¿por qué, desde los primeros años del aprendizaje artístico, el reconocimiento de las formas se captan desde las representaciones visuales realista? Pueden ser varias las causas; entre ellas, el arraigo del sujeto adulto mayor por el gusto tradicional de la pintura realista, permite escasamente, la práctica de ejercicios que derivan de otros procesos mentales.

De la estrecha vinculación existente entre desarrollo emocional, fantasía y simbología, se deduciría que la carencia de manifestar los sentimientos, podría estar unida también a la *pobreza vida fantasma tica*, citado en Páez (1993 p.207) al referirse a los rasgos esenciales de la alexitimia y de la represión.

Si tenemos en cuenta las diferencias de identidad de género, acerca de los estereotipos sexuales; en investigaciones realizadas, constatan que las mujeres tienen puntuaciones más bajas y sugieren que los individuos del sexo masculino dejan *traslucir en menor medida sus emociones*, según Blanchard y col., 1981; Cooper y Holmstrom 1984; Pierloot y Vinck, 1977).¹⁴

Un conjunto de pautas sociales incentiva en la cultura occidental el uso de un control consciente sobre el comportamiento. Pierre Philippot (1993) cuestiona que ciertas creencias, normas opuestas y contradictoria preconizan tanto la inhibición como la expresión de las emociones, *desde esta óptica, la libre expresión de la emoción se interpreta como una pérdida del control personal y como un signo de trastornos en el equilibrio psicológico y de personalidad débil...*¹⁵.

Evidentemente la adaptación a las normas, el conformismo social, y en consecuencia de ello la represión afectará la libre expresión artística.

¹⁴.- Páez Rovira, Darío (1993): **"Salud, expresión y represión social de las emociones"**, ED. Promolibro, Valencia, Pág. 206.-

¹⁵.- Ibídem, Pág. 175-176.-

Si bien intentamos aclarar la importancia del desarrollo de las emociones y *por qué aspectos como los de la represión de emociones tienen un efecto a corto plazo en las variaciones fisiológicas y un efecto a largo plazo sobre la salud física.*¹⁶ También se involucran y tienen su repercusión en aspectos psicológicos, mentales y directamente con su percepción subjetiva de la realidad donde vive. Los que nos interesan son sus consecuencias en el desarrollo de las Actividades Plásticas. Acerca de si las personas adultas mayores aplican la fantasía y la libre expresión espontánea en las representaciones Gráficas y Pictóricas, al respecto hemos constatado en estudios de Psicología que han demostrado que, las personas de edad avanzada están propensas a trastornos psicosomáticos y aunque se busque ayuda médica no son debida a ninguna alteración física u orgánica e inclusive puede generarse en personas adultas de cualquier edad. La investigación psicosomática llevada a cabo por numerosos autores ha manifestado una preocupación particular por las carencias en la actividad simbólica, pobreza fantasmática y las dificultades que manifiestan los sujetos en el campo de la evocación emocional.

Consecuencias que tienen que ver con las enfermedades psicosomáticas llamadas alexitimia y represión.

En la Enseñanza del Arte, específicamente en la Terapia Artística, aspectos como la alexitimia y la represión son elementos, sobre los cuales se trabaja para un posible cambio de conducta en el sujeto.

¹⁶

.- Ibídem, Pág. 176.-

En el grupo de la 3ª edad, se ha constatado en investigaciones recientes que la edad también sería una variable influyente, ya que parece ser que en estudios analizados por Gage y Egan, 1984; Paulson, 1985; Pierloot y Vink 1977 cit. en Páez Rovira y Velazco González (1991 p.206) *los individuos de mayor edad obtienen puntuaciones más elevadas en las escalas de alexitimia (Gage y Egan, 1984; Paulson, 1985; Pierloot y Vink 1977). La explicación radicaría en que a medida que el sujeto avanza en edad, se produciría una reducción de la expresión espontánea así como una acentuación del anclaje en la realidad inmediata con lo que esto conlleva.*¹⁷

A continuación definiremos el término de Alexitimia dada por Nemiah y Sifneos (1970) antes de la aparición del concepto como tal. Según sus observaciones los pacientes "psicosomáticos" tendrían generalmente en común: (1) *una dificultad marcada para describir sus sentimientos, (2) una ausencia o una reducción importante de la "vida fantasmática" y (3) la manifestación del "pensamiento operatorio".*

*En 1976 la II Conferencia Europea de Investigación en Psicopatología oficializó y codificó el término de alexitimia (Bonanno & Singer, 1990)*¹⁸.

Sabemos que la fantasía construye de nuevo un mundo con las representaciones muy distinto de la realidad, aunque puede tener alguna referencia a ella en cuanto utiliza algunos datos sensoriales y representaciones. Por esto la

¹⁷.- Véase, Páez D.; Vergara. A.; Velasco, C.(1991) "**Represión, Alexitimia y Memoria afectiva**", boletín de psicología, 31, 7-40.-

¹⁸.- Ibídem, 197-198.-

construcción fantástica de un mundo irreal se asemeja al real, y es una construcción hecha según nuestros deseos y nuestras aspiraciones. La satisfacción de una necesidad es vital para el aprendizaje, Höger (1978) atestigua que *el hecho de que una forma de comportamiento sea aprendida con tanta mayor rapidez y perdurabilidad, cuánto más estrecha sea su relación con la satisfacción de una necesidad, tiene su explicación en que los procesos psíquicos definidos en el hombre como "emocionales" guardan estrecha relación con determinadas necesidades...Evidentemente, también el efecto del aprendizaje aumenta cuando el que aprende está "afectado", asimismo en el plano subjetivo y de forma directa, esto es, cuando reacciona emocionalmente.*¹⁹

Vemos que el desarrollo emocional como el desarrollo de la actividad simbólica interviene en el proceso del aprendizaje ¿por qué deben tenerse en cuenta ambos aspectos, en la Enseñanza del Arte de la persona adulta?

La persona mayor, por el declive físico, puede padecer un déficit neuropsicológico en las conexiones entre el sistema límbico y el área del neocortex. Las teorías neuroanatómicas/neuropsicológicas propuestas por MacLean (1949); y Nemiah (1975); Sifneos, Apfel y Frankel (1977) entre otros (cit. en Rovira 1993 pp.198-199), han trabajado sobre la comunicación ínter hemisférica como causa posible de un déficit típico de la alexitimia. Lo que supone para el sujeto que la padece, una serie de dificultades como la incapacidad para verbalizar los sentimientos; de fantasear; carece de imaginación y en consecuencia son escasas las posibilidades de elaborar pensamientos simbólicos.

¹⁹.- Hoger Diether (1978): "**Introducción a la Psicología Pedagógica,**" ED. Roca,

Los procesos cognitivos y más específicamente la actividad simbólica tienen una función clave a cumplir en la gestión de las emociones, Páez Rovira (1993 p.197) señala que las dimensiones psicológicas de las emociones son normalmente moderadas por la actividad simbólica. En caso de carencia de dicha actividad la salud del sujeto se resentiría.

Se considera a la actividad simbólica como moderador del proceso *fisiopatológico y recobra una noción del pensamiento común, la profilaxis a través de la expresión emocional, que debería ser contrastada científicamente en el futuro.*²⁰

Vemos entonces cuán estrecha son las relaciones entre la imaginación y la fantasía, más aún cuando en el plano subjetivo las motivaciones son dirigidas hacia las necesidades y deseos de los alumnos/as cada uno en particular. La búsqueda de una correspondencia entre el mundo físico y el mundo psíquico es importante conseguirla en todo proceso de Enseñanza-Aprendizaje, se despierta la inquietud hacia otros nuevos derroteros en el encuentro de temas personales, en las representaciones de imágenes ligadas a la realidad, las que derivan de ella, las que a partir de la experiencia real, se entremezclan fragmentariamente con las construcciones de la fantasía y la de los elementos que se transforman, sin que tengan alguna relación con la realidad.

México, D.F., Pág. 47.-

²⁰.- Páez Rovira, Darío, Op. Cit. capítulo 9 sobre **Alexitimia: una revisión de los conceptos, de los instrumentos y una comparación con la represión**,(de Páez Rovira y Velasco González,) Pág.197.-

4.- LAS FORMAS EN QUE SE SINTETIZAN LA FANTASÍA.

Las formas más elementales en que se sintetizan las representaciones de la fantasía son:

1.- Aglutinación

3.- Exageración

2.- Hiperbolización

4.- Esquemmatización²¹

1.- Aglutinación:

Su principal característica se reduce al encadenamiento consecutivo de cualidades, propiedades o partes cualesquiera que sean, incluso las que no se pueden relacionar de manera lógica. El término mismo significa: encolar, adherir. Lo vemos en los cuentos; en la mitología; en la obra de Giuseppe Arcimboldo (1593), por ejemplo en la obra "La Primavera", formada con flores y frutos representa un retrato; en la pintura surrealista del siglo XX, etc.-

2.- Hiperbolización

Otras de las cualidades para transformar una representación, consiste en aumentar o disminuir el objeto o sus partes. La ficción utiliza este recurso, puede además cambiar la cantidad de partes del objeto. El ejemplo característico, que muestra tal estructura, las diosas de muchos brazos en la mitología india, los cíclopes de un sólo ojo en Homero. Marian López. F. Cao (1998) menciona como ejemplo en el *Arte a Rosenquist, Oldenburg con sus esculturas de objetos*

²¹.- Petrovski A., M. Berkinblit ,Op., Cit.,pp.53-57.-

*cotidianos magnificados, o Lichtenstein con su engrandecimiento de la historieta*²² y cita la hipérbole entre otros, elementos de la retórica visual como análisis posible en la Didáctica del Arte.

3.- Exageración

La exageración consiste en acentuar determinados rasgos o caracteres, tal es el caso de la caricatura, la pintura expresionista.

4.- Esquemmatización

Cuando las representaciones con que se construye la imagen de la fantasía se funden, los rasgos de semejanza aparecen en el primer plano, la simplificación, como vemos en la **Fig.8.3** Toni, 65 años nivel medio, representa la figura del torso de mujer, imagen que repite de forma rítmica en la obra. Combina la esquematización junto a la de aglutinación al unir el torso de la mujer y las piernas que se convierten en animales fantásticos.

[Fig.8.3.]

Toni, 65 años nivel medio, 1993
Como fantasía utiliza la esquematización
Y la aglutinación para representar las
Formas.-

²².- Lopez Cao M. (1998): **"La retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen"**, *Arte, Individuo y Sociedad*, nº 10, Servicio de publicaciones, Universidad Complutense de Madrid, Pág.56.-

En el proceso de la acción creadora, la estructura de las imágenes de la fantasía se transforman, se funden hasta hacerse imposible reconocer la aglutinación, la hiperbolización, la exageración y aparecen como suma de procedimientos individualizados cuya utilización se halla subordinada por la idea general de la obra.

5.- LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA (1936) EXPRESADA POR SUS PROPIOS PROTAGONISTAS.

[Fig.8.4]

Rigoberto (83 años), nivel avanzado. Seseña La Vieja, 25 de octubre de 1936.

- "Esta carretera venía de Illesca, aquí está el castillo de " Puñoenrostro", donde estaba yo refugiado. La caballería de Monasterio del frente Nacional se acercaba por la carretera. Los milicianos y yo echamos a correr, pero yo me quede detrás y un moro me disparó en la espalda. Me quedé inmóvil hasta que llegó. Me registró y me quitó el reloj y un duro de la República. Después llegó el alférez y como yo tenía el carné de la guardia Civil no me mataron, sin embargo me llevaron al pueblo y desde ahí al hospital de Talavera."

[Fig.8.5]

Valentina (72 años) nivel iniciación. El Pardo (Madrid)

- "Cuándo se oían las sirenas llegaron los aviones y bombardearon el Pardo, pero esta zona sólo fue bombardeada dos veces. El peligro se encontraba en los obuses. Sonaban las sirenas y entonces mi familia y yo nos refugiábamos en el palacio".

[Fig.8.6]

Felisa (76 años) nivel iniciación. Zarzalejo, 18 de julio de 1936

- "En el ayuntamiento estaba la bandera republicana. Los nacionales lo están bombardeando. Un avión destruye una casa de un bombazo y otro avión falla y cae en el suelo. La gente corre con los brazos abiertos hacia la iglesia. Un niño quiere correr hacia la iglesia, pero no quiere abandonar a su perro. La gente del pueblo se dispara entre sí."

[Fig.8.7]

Balbina (71 años) nivel iniciación. Belén (Luarca), Asturias. 18 de Julio de 1936:

- "Aquí, en la montaña estaban los rojos. En mi pueblo un rojo persigue un cura que corre en dirección a mi casa para esconderse en el monte"

[Fig.8.8]

Lucía A. (67 años) nivel avanzado. Abarán (Murcia). Enero de 1937).

- "Abarán se sitúa entre Cieza y Blanca en Murcia. Entre las montañas picudas se encuentra el valle por donde corre el Segura. Las orillas están repletas de huertas, albaricoques, naranjos, mandarinas... etc. El río es muy arenoso y sus aguas están embarradas. sobre el río se encuentra un pequeño puente romano. Detrás está una pradera llamada "El camino del Agua". También hay una fuente de agua gorda que antes, estaba rodeada de acequias. El pueblo era rico, por aquel entonces tenía dos cines. Sus calles eran muy estrechas."

APENDICE

[Fig.8.1]

Juan J. 58 años n. Medio
tema: el gusto por la pesca

[Fig.8.2]

Mª Consolación, 70 años, nivel medio
imágenes que corresponden al mundo psíquico

[Fig.8.3.]

Toni, 65 años nivel medio, 1993
como fantasía utiliza la esquematización
y la aglutinación para representar las
formas.-

[Fig.8.3.]

Toni, 65 años nivel medio, 1993
como fantasía utiliza la esquematización
y la aglutinación para representar las
formas

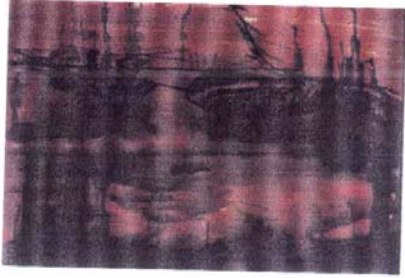


Fig. 8,1



Fig. 8,2



Fig. 8,3a



Fig. 8,3b

APENDICE

[Fig.8.1]

Juan J. 58 años n. Medio
tema: el gusto por la pesca

[Fig.8.2]

Mª Consolación, 70 años, nivel medio
imágenes que corresponden al mundo psíquico

[Fig.8.3.]

Toni, 65 años nivel medio, 1993
como fantasía utiliza la esquematización
y la aglutinación para representar las
formas.-

[Fig.8.3.]

Toni, 65 años nivel medio, 1993
como fantasía utiliza la esquematización
y la aglutinación para representar las
formas



Fig. 8,4

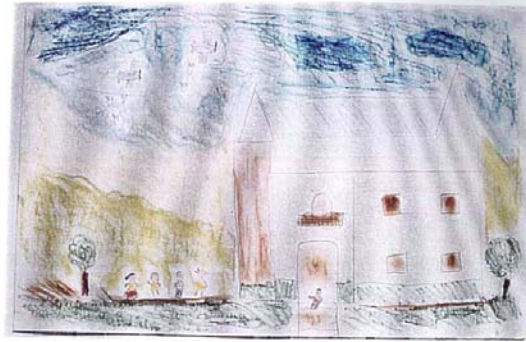


Fig. 8,5



Fig. 8,6



Fig. 8,7



Fig. 8,8

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA CAPÍTULO 8.

DIETHER HÖGER (1978): **"Introducción a la psicología pedagógica"**, ED. Roca, México, D. F., Pág.47.-

GEMELLI, Agustín Fr. (1964): **"Psicología de la edad evolutiva"**, Madrid, ED. Razón y Fe S.A., 4ª edición, volumen VIII, Pág.205.-

KORSCHUNOV A.M. (1976): **"La teoría del reflejo y la actividad creadora"**, Uruguay, ED. Pueblos Unidos. Pág.109.-

LÓPEZ CAO Marian (1998): **"La retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen"**, *Arte, Individuo y Sociedad nº 10*, Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense de Madrid, Pág.56.-

MAIER, (cita, en GRAUMANN C.F. (1971): **"Fundamentos de Psicología 1. Motivación"**, Madrid, ED. Morata, S.A. Pág.115.-

MOOR Paul (1977): **"El Juego en la Educación"**, Barcelona, 2ª edición, ED. Herder, Pág.16.-

PÁEZ ROVIRA, Darío (Editor) 1993: **"Salud, expresión y represión social de las emociones"**, capítulo 9 sobre alexitimia: una revisión de los conceptos, de los instrumentos y una comparación con la represión, Valencia, ED. Promolibro pp 196-235.-

PETROVSKI A., BERKINBLIT M.(1969): "**Fantasía y realidad**", ED. Pueblos Unidos Págs. 47-57.-

RALPH W. Gerard (1979): "**Psicología Fisiológica**", (Scientific American), Madrid, ED. Blume, Págs. 464-465.-

VIGOSKII L. S. (1982): "**La imaginación y el Arte en la infancia**" Madrid, ED. Akal Págs.23-26.-

TERCERA PARTE
ANÁLISIS DE LA EXPRESIÓN GRÁFICO-PICTÓRICA

CAPÍTULO 9
ASPECTOS COGNITIVOS Y EMOCIÓN
DESARROLLO PERCEPTUAL, INTELECTUAL Y EMOCIONAL EN LAS
PERSONAS ADULTAS.

1.- ETAPAS DE EVOLUCIÓN Y DESARROLLO EN EL APRENDIZAJE ARTÍSTICO.

En las personas adultas debido a la experiencia de vida, el estilo de sus dibujos está estructurado tanto sobre la base de la memoria como de la observación directa; y es probable que no solo dibujen sobre el recuerdo de la forma sino también de lo que conocen y saben de dicha forma; Por lo que aún cuando se concentren en reproducir fielmente en el papel lo que están observando, darán testimonio de su percepción directa.

Los sujetos adultos que se inician en el Aprendizaje Artístico, se preocupan por lograr representar el objeto-material según sus propios estímulos ópticos, pero desconocen otros condicionamientos influyentes, como aspectos de la percepción que determinarán que ciertas características predominen en sus trabajos Plásticos, maneras de estilo que en muchas de las circunstancias la rechazan. Es frecuente escucharles decir "dibujo como un niño", "no me gusta lo que he pintado". Lo que a

primera vista, pareciera un error desde el punto de vista académico, no es más que la expresión misma de las primeras etapas de la evolución del Dibujo. ¿En qué medida podemos afirmar, que la expresión adulta en los inicios del aprendizaje es semejante a la de un niño? Sin lugar a dudas también podríamos atestiguar el sentido de la frase a la inversa, ¿dibuja el niño como lo hace una persona mayor en los inicios del aprendizaje del dibujo? Sin embargo, advertimos comúnmente que tales afirmaciones no serían las apropiadas y tan sólo se tratarían de elementos coincidentes en las etapas de evolución y desarrollo del Dibujo. Y sin necesidad de catalogar al dibujo como "Dibujo Infantil".

Como lo dijera Ricardo Marín Viadel (1997): - *el Dibujo Infantil es un Dibujo. Y en el marco general como Dibujo esta obligado a desarrollar el aprendizaje.*¹ Lo que interpretamos que el dibujo en sí mismo contiene etapas de evolución y desarrollo que se evidencian en el aprendizaje.

Lo que aquí nos importa, es el Dibujo y sus diferentes modos de expresión en las diversas etapas del aprendizaje, independiente de rotularlo "Dibujo Infantil" o "Dibujo de la persona adulta en los inicios del aprendizaje" o ¿también porqué no llamarle a este último "Dibujo Adulto", claro que naturalmente, esta última acepción se confundiría con la expresión del Adulto Artista. Mientras que éste maneja formas simbólicas y representaciones perceptivas a su antojo, el dibujante adulto que recién

¹.- Prof. Dr. Marín Viadel Ricardo (1997) (Universidad de Granada): Ponencia "**Investigaciones sobre el dibujo infantil**", Apuntes y Resúmenes, del I Congreso Nacional de Arte Infantil, organizado por el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid, 3, 4 y 5 de octubre de 1997.-

se inicia en el aprendizaje del dibujo, se expresa con las características de los primeros peldaños de las etapas gráficas; e aquí el paralelismo con el Dibujo Infantil.

La Expresión Gráfica en adultos como en la niñez, se trata de "Dibujo" al fin, sin necesidad de distinguirlo como "Dibujo Infantil o Dibujo Adulto", que no son más que diferencias en edades cronológicas, para ser coincidentes en primeras etapas del desarrollo gráfico.

La primera etapa está caracterizada por la representación entendida como una reproducción puramente mecánica de un objeto, mientras que en el siguiente momento evolutivo, la manifestación de conceptos representacionales se encuentran condicionados por la búsqueda de modos pictóricos, y es capaz de entender los aspectos formales del conocimiento artístico como el de aceptar aquello que plasma. A esta etapa de búsqueda sigue la tercera etapa: la de la inventiva del modo pictórico sin necesidad de imitación, en la que crea formas simbólicas con significados; es el ejemplo que Arnheim (1986) nos expresa al referirse a *las líneas sinuosas con que Van Gogh representaba los cipreses no venían dadas en la configuración estimular, ni el esquema perceptivo elaborado por el artista como respuesta al estímulo se componía de trazos ondulantes. Estos trazos eran el equivalente pictórico de su concepto perceptual, su materialización como forma tangible, una traducción al medio pictórico más que una reproducción.*²

².- Arnheim Rudolf, (1986): " **Hacia una psicología del arte. Arte y Entropía,**" Madrid, ED. Alianza Forma, Pág. 42.-

Evidentemente, el proceso del aprendizaje del dibujo implica también el desarrollo de la mente, ¿qué es lo que sucede, con las partes cerebrales, encargadas de las habilidades involucradas con el Arte cuando no se han ejercitado estas habilidades desde edades tempranas?, tal vez se espera que las personas adultas, tanto por la formación de su personalidad como de su desarrollo físico como mental, hayan llegado a su pleno desarrollo, por lo tanto, la Expresión Gráfica y Pictórica responderán, al equivalente desarrollo, es decir: -cogerán un lápiz, y dibujarán consiguiendo resultados extraordinarios al principio, y a corto plazo. Esta fórmula la consideraríamos ambiciosa, y engañosa porque esta norma no rige en todas las personas adultas, cabe destacar, que sí existen personas capaces y que habiendo desarrollado ciertas habilidades artísticas, es decir aquellas específicas al Dibujo y a la Pintura, en etapas anteriores de su vida durante su infancia o adolescencia, al retomar las Actividades Plásticas llevarán ventajas con relación al grupo de personas que jamás ejercieron la creatividad artística.

Apoyamos el concepto de Arte que Araño Gisbert (1993) defiende: *Entendemos el Arte, en un sentido educativo, como una actividad humana consciente en la que el individuo se manifiesta plenamente capaz de intervenir y/u observar su contexto, como resultado de esta intervención reproduce cosas y/o ideas, manipulan formas y/o ideas de modo creador, y/o expresa una experiencia. En todas estas manifestaciones la persona puede servirse de juegos o ritos que pueden estar reglados, simbolizar expresiones y/o sentimientos y como consecuencia de todo ello puede ser capaz de obtener placer, emocionarse y/o sufrir conflictos. Entender la Educación Artística de este modo supone un acto*

*cultural de aproximación a la propia cultura.*³ En el ámbito Educativo No Formal, y desde la Animación Sociocultural se podría fomentar el criterio de Educación Artística, del que nos habla Gisbert. No obstante reconocemos que en los sistemas de Enseñanza sociales, como consecuencia natural, las personas adultas requieran del aprendizaje artístico como si se tratará de un oficio, pero no debemos olvidar, que moviendo las manos, y junto a los estímulos ópticos, cuando se aprende a "ver", los procesos intelectuales, de la mente y los sentimientos también se activan.

Desde las últimas décadas del siglo XX, los estudios de neuropsicología, atestiguan y responden que los estímulos de las sensaciones son procesados, tanto por el intelecto como por la emoción.

Rovira Páez (1993) acerca de la experiencia emocional indica que *la información pertinente suministrada por cada uno de los lóbulos cerebrales (recuerdos táctiles, visuales, etc...) procurará que llegue más y mejor la sensación (....).*

*En este sentido, los lóbulos prefrontales serían las zonas en las que tomaríamos de los distintos cambios corporales internos (...) y externos, dándoles un sentido, complejizándolos emocionalmente, realizando una representación intelectualizada de las sensaciones más simples.*⁴

³.- Araño Gisbert J.C.(1993): "**La nueva Educación Artística significativa: definiendo la Educación Artística en un período de cambio**" Arte, Individuo y Sociedad, número 5, Madrid, Editorial Complutense Pág.17.-

⁴.- Rovira Páez Darío (1993): "**Salud, expresión y represión social de las emociones**", (Aspectos neuropsicológicos y fisiológicos de la experiencia emocional, Capítulo 12: Expresión, Represión de las Emociones y Salud) por Fano

2.- RECONOCIMIENTO DEL MUNDO VISUAL E IMPORTANCIA POR EL MANEJO DE LOS INSTRUMENTOS.

El aprendizaje del Dibujo y la Pintura como dominio técnico que en muchos casos los alumnos/as, dentro de las Enseñanzas No Regladas reclaman desarrolla las habilidades del manejo de los instrumentos y de las habilidades que están relacionadas más con las destrezas manuales, e involucran pocos aspectos que tienen que ver con la capacidad de reflexión, la percepción, y el desarrollo de los sentimientos implicados, en la capacidad de dar significación al mundo material, habilidad, que se desarrolla con otra capacidad, la del desarrollo simbólico y comprensivo. Al respecto Araño Gisbert (1993) señala: *los aspectos expresivos y de producción, sin relegarlos, no deben superar a los meramente comprensivos. En definitiva, necesitamos una Educación Artística que entienda el Arte como parte del conocimiento humano, esto significa que posea una estructura propia inscrita en una más amplia del conocimiento general a la que no se opone sino que la complementa.*⁵

Consideramos, que en el proceso natural del aprendizaje, la persona adulta requiere del profesor/a una enseñanza, como si se tratara de un ¿discípulo?, que intenta aprender un oficio, y esta causa ha sido el condicionante, que en los Centros Culturales, aulas de Culturas, Academias etc. predominen los ejercicios de las actividades "como meras técnicas"; sin embargo, la Animación Sociocultural,

Ardanaz; y capítulo 13: **Neuropsicología de las Emociones y Salud** por J.A. Adrian, ED. Promolibro, Valencia, Pág. 325.-

⁵.- Araño Gisbert, Op., Cit., pág.19.-

procura además otros aspectos formativos conjuntamente a los técnicos. Pero no debemos, olvidar que la presión social sin lugar a dudas exige más los aspectos técnicos que al desarrollo de la creatividad. ¿Porqué están las personas adultas preocupadas por las técnicas más que por otros aspectos artísticos?. Sin lugar a dudas, tanto la imitación como la necesidad de aprender el manejo de los instrumentos les darán los recursos para conocer el mundo visual (la forma, el tamaño, el color de las cosas, relacionarse con el espacio, y los contornos de los objetos) que no son más que las características de un **conocimiento primario del medio que nos rodea**, según Gibson (1974), y nos señala que *incluso si el mundo visual es primordialmente una agrupación de espacios, superficies y contornos, secundariamente es una agrupación de objetos familiares, personas y símbolos. Por último, posee una característica a la que apenas si nos hemos referido pero que, en cierto modo, es la más importante de todas: está compuesto por cosas fenoménicas que tienen significado*⁶.

La necesidad de adjudicar significado a los objetos, no es una habilidad que carezca el/la estudiante adulto. Todo lo contrario, posee por la experiencia de vida la capacidad de dar contenido y significaciones a aquello que le interesa, aunque la exteriorización y expresión de esta simbología, requiere para el adulto el haber adquirido, ciertas habilidades de interpretación y abstracción, que en las primeras etapas del aprendizaje permanece atento en saber las características de las cosas materiales, más que de los elementos simbólicos concernientes al mundo artístico.

⁶.- Gibson James J. (1974): "**La percepción del mundo visual**", ED. Infinito, primera edición en castellano, Buenos Aires, Pág. 226.-

¿Cuáles son los motivos por el cual en la producción artística no exterioricen temas relacionados a su vida personal, y busquen temas ajenos a su entorno?

Están preocupados por imitar un paisaje de Renoir aunque jamás lo hayan conocido y vivenciado, mientras que la reproducción les sea agradable o bonita, esto les bastará para identificarse con los objetos.

2.1.- CUANDO EL RECONOCIMIENTO DEL MUNDO VISUAL PREVALECE AL MUNDO DE LOS VALORES Y SIGNIFICADOS.

El reconocimiento del mundo visual prevalece al mundo de los valores y significados, (inhiben sus pensamientos y sentimientos) en los inicios del aprendizaje), para dar lugar al perfeccionamiento técnico. Los períodos de la adultez temprana 20-24 años y adultez media 25-40 años, el sujeto puede estar preocupado por las habilidades manuales, aunque aún conserva ciertos rasgos de espontaneidad ligado a lo personal, características que se reprimen o se pierden con el avance de los años probablemente por condicionamientos sociales.

Para el adulto el "aprender a ver" supone sacarse la venda con la que han permanecido tanto tiempo, y redescubrir, el mundo visual. Gibson también nos habla de como la visión del niño/a parte primeramente por la identificación de los objetos y de sus atributos y nos agrega: *antes de poder examinar por qué tienen significado las cosas, tenemos que saber por qué se las ve como cosas materiales. Suponemos, por el momento, que la solidez e independencia de las cosas debe desarrollarse en la visión del bebé antes de que pueda empezar a atribuirles*

*significados. Parece probable que sólo porque el niño puede identificar cosas por la forma, el tamaño y el color, aprende la significación de éstos para sus necesidades o para su uso como signos convencionales.*⁷ El sujeto adulto, cuando se inicia en el aprendizaje del Dibujo también necesita verlas como cosas materiales, (reconocer sus cualidades), y a partir de ellas agregarle el concepto de valores significativos que ha formado a lo largo de su experiencia de vida.

El sujeto adulto aunque exteriorice plásticamente menos el mundo de significaciones, no quiere decir que no lo posea, no debemos olvidar que la mente registra las imágenes, que en nada tienen que ver o en mejor de los casos, apenas se aproxima a la imagen retiniana, y la imagen representada gráficamente no corresponde al campo visual sino al mundo visual (que es propiedad de la persona), resultado de los procesos mentales y por lo tanto cada imagen que exteriorice está contenida de significaciones.

Aunque la significación, no sea intencionada o elaborada reflexivamente por el adulto en los momentos de las primeras etapas del aprendizaje, la imagen representada posee una característica a la que apenas si nos hemos referido pero que, en cierto modo, es la más importante de todas: esta compuesto por cosas fenoménicas que tienen significado.

⁷.- Ibídem, Pág. 227.-

3.- RESULTADOS DE LA PERCEPCIÓN.

LOS PROCESOS FISIOLÓGICOS Y NEUROPSICOLÓGICOS.

Es importante detallar los aspectos que sirven para diferenciar el objeto material, del objeto fenoménico. Las características que definen, al mundo fenoménico, son los puntos básicos, para poder entender determinados elementos que se evidencian en la Expresión Gráfica de la persona adulta. Los resultados de la percepción consecuencias de los procesos fisiológicos y neuropsicológicos que acontecen en el ser humano del encuentro con la realidad, influyen en la producción artística.

Horace Barlow (1994) acerca del tema *qué ve el cerebro y cómo lo entiende señala que son esas imágenes neurales las que nos permiten analizar y entender los que vemos*⁸. Aún cuando los estímulos ópticos, detallan cualidades del objeto perfectamente visible, ¿por qué la persona adulta, no los ve y los representa, según los aspectos del mundo fenoménico y no visuales?. *De estos hechos algunos investigadores infieren la conclusión de que las sensaciones y las percepciones no son análogas al objeto*.⁹ Evidentemente la apariencia del mundo material, se registra en nuestra mente, según la denominada constancia de los objetos (refiriéndose a la forma, tamaño, color, distancia, profundidad, claridad) estudiadas por Helmholtz H. (1880) (cita. en Korshunov (1973 p.95).

⁸.- Barlow H., Colin Blakemore, y M.Weston-Smith (1994): **"Imagen y conocimiento"**, *Cómo vemos el mundo y cómo lo interpretamos*, Barcelona, ED. Crítica Pág.32.-

⁹.- Korshunov A.M. (1973): **"La teoría del reflejo y la actividad creadora"**, Uruguay, Ediciones Pueblos Unidos S.A. Pág. 102.-

La constancia de la forma influye que en muchos de los casos representan gráficamente el objeto o rasgos del mismo según el arquetipo mental, independiente de como lo ven. Esta característica se da tanto en personas visuales como en las que no lo son.

Aunque se atribuye que las personas no visuales, cuyas características del dibujo dependen de las experiencias y de las sensaciones kinestésicas, a las que se denominan personas "hápticas", pueden prestar poca atención al modelo, e incluso cuando se esfuerzan en reproducirlo fielmente a la realidad, lo conseguido es como si lo hicieran a partir del recuerdo, aún observando el modelo, los resultados es que parecen realizados de memoria.

En casos de personas visuales, en ellas la observación directa prima a otras experiencias. Aún cuando la visualización de la realidad, debiera facilitarles la representación, a pesar de esta condición, en los procesos psicológicos que influyen como las constancias perceptivas, determinan que, *las personas no ven, y por lo tanto no dibujan, en perspectiva a menos que su entorno cultural se lo enseñe.*¹⁰

En el niño/a como en la persona adulta, se dan en determinados criterios, una igualdad o un paralelismo, tanto en los inicios del aprendizaje del Dibujo como en la libre expresión gráfica. El interés por el entorno que le rodea evoluciona desde el comienzo de la etapa del realismo, o realismo visual según (Widlöcher, 1978, pp. 52-54) que hace referencia a la edad de la preadolescencia, (cit. en Marco Tello

¹⁰.-Arnheim Rudolf (1986) Op. Cit., pág. 37.-

(1997)) Lowenfeld 1972 dice que aparece en este momento una actitud crítica ante sus representaciones: no les satisfacen, hay una autocensura continua,(...) los temas los considera infantiles y repetitivos¹¹. Si bien Löwenfeld nos responde que desde la adolescencia, la edad del razonamiento en la etapa pseudo naturalista de 12 a 14 años o la naturalista 14 años en adelante, se da la representación espacial: la perspectiva.

Por consiguiente en los adultos la representación tridimensional, como la perspectiva, debiera manifestarse gráficamente de manera natural como resultado de la visualización de la realidad, pero las personas que han carecido de un Aprendizaje en la Expresión Gráfica, son incapaces de representar la perspectiva. (Aún tratándose de personas visuales).

Recordemos que en otras teorías, acerca de los estudios de las representaciones Primitivas y la facultad de determinadas personas de representar fielmente la realidad dependía entre la diferencia existente entre personas visuales y háptica según Löwenfeld, (cit. en Arnheim (1986) afirma que el dibujar una planta o una vista de perfil deriva de las experiencias esencialmente táctiles de las personas "hápticas", mientras que las personas visualmente orientadas dibujan "objetivamente", o sea en perspectivas.¹² Concepto rebatido por Arnheim, quién nos señala que esta teoría pasa por alto el hecho de que, debido a lo que se conoce

¹¹.- Marco Tello Pilar (1997): "**Motivación y creatividad en la preadolescencia**", Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Valladolid Pág.16.-

¹².-Arnheim Rudolf Op.,Cit., pág.37.-

como *constancia de la forma* perceptual*¹³. Aspecto que no podemos ignorar en la Educación Artística, para poder entender gráficamente lo que representan las personas adultas que se inician en aprendizaje del Dibujo.

4.- LA REALIDAD PERCEPTIVA O FENOMÉNICA: SU DIFERENCIA CON LA REALIDAD FÍSICA.

Las características de los objetos en la realidad física aún a partir de la visualización en los inicios del aprendizaje los representa según su propia realidad perceptiva "*o fenoménica*"¹⁴ este último término, utilizado por Gaetano Kanizsa (1986), en estudios acerca de la percepción, nos señala que la imagen que percibe no siempre coinciden con la descripción fiel de la realidad física. *En efecto, pueden no estar "físicamente", sin que por ello dejen de estar "perceptivamente" presentes."..." no solamente "imaginamos" sino que realmente vemos un objeto para el cual no hay un objeto físico*".¹⁵ Por lo que es frecuente que las personas suelen trabajar con el "objeto fenoménico". Es decir, que aún cuando visualicen la realidad plasmen los objetos perceptivos y no los objetos análogos de la realidad física.

A pesar que puedan tratarse de ejercicios visuales, cuya función requiere la interpretación de sensaciones ópticas a partir del contacto directo del modelo del natural; particularmente vemos en personas adultas cuando conciben que su trabajo

¹³.- Ibídem, Pág. 37.-

¹⁴.- Kanizsa Gaetano (1986): "**La Gramática de la Visión, Percepción y pensamiento**", ED. Paidós, 1ª edición, Barcelona, Pág.12.-

¹⁵.- Ibídem, Pág. 12-13.-

no está concluido, continúan retocando la obra fuera del taller y careciendo por supuesto del modelo que servía para la observación.

Esta actitud suele ser habitual entre los/as alumnos/as. E independiente de las referencias de apoyo que puedan brindarles los objetos de la observación del natural. Frente a la ausencia del modelo la imaginación y el recuerdo, serán los elementos constituyentes en la continuación de la obra.

A partir de la abstracción de la realidad, vemos que los resultados en muchos casos, no serán el equivalente de la realidad física. Para insatisfacción de los/as estudiantes, cuando no logran el parecido esperado, la técnica y el contenido del trabajo, pasarán por diferentes modificaciones y cambios

Entender los aspectos acerca de las diferencias entre objeto físico y perceptual, vemos necesario describir el complejo proceso que en el caso de la percepción visual, se da. Se podría esquematizar de la siguiente manera:

El objeto físico (fuente de los estímulos) emite o refleja *radiaciones luminosas de distinta frecuencia e intensidad. Esas radiaciones (estímulos distales), después de un trayecto más o menos largo, producen en la retina de un observador un área de estimulaciones (estímulos proximales) que corresponde a la proyección óptica del objeto. Esa área varía de tamaño con la variación de la distancia entre objeto y organismo, mientras su forma varía con el cambio de la inclinación del objeto respecto al observador (...)*¹⁶

¹⁶.- Ibídem, Pág. 20.-

Para comprender las transformaciones en el tamaño retiniano de un objeto asociadas a la variación en la distancia desde la que se lo contempla es importante definir que el *ángulo visual de un objeto se determina extendiendo una línea desde el ojo del observador a cada uno de los extremos del objeto....Puesto que el ángulo visual se ve determinado tanto por el tamaño del objeto como por su distancia respecto al observador...La importancia del ángulo visual radica en que el tamaño de éste está directamente relacionado con el de la imagen del objeto en la retina (...)*¹⁷

La persona adulta no siempre es consciente de que uno de los elementos básicos de autoaprendizaje es la de resolver los cambios que genera la posición y colocación de su cuerpo con respecto al modelo del natural o los objetos de la realidad que pretende interpretar plásticamente. Es una tarea a veces no siempre gratificante para el/la estudiante cuando los resultados no coinciden con los deseados, resuelven tal inconveniente, con otros recursos tales como: partir de otros Dibujos, Pinturas reproducidas y fotografías de esta manera imitan la realidad, con imágenes no mutables.

Si bien, los resultados conseguidos a corto plazo, por medio de un elemento planimétrico, como es la fotografía, etc. extraen de ella imitaciones de imágenes, formas, colores, pero no llegan a utilizar las coordenadas propios del marco de orientación espacial de origen cenestésico, producido por las sensaciones

¹⁷.- Goldstein Bruce E. (1988): "**Sensación y percepción**", ED. Debate, Madrid, pp. 252-253.-

musculares de su propio cuerpo y el órgano del equilibrio situado en el oído interno. Estas actúan a partir del marco visual del entorno físico, Arnheim (1989) dice: *sentimos la dirección del tirón gravitatorio en la vida cotidiana, estas sensaciones cinestésicas suelen armonizar con los procedentes del marco visual del entorno.*¹⁸

Las situaciones que hemos examinado nos obligan a reconocer el hecho (que la forma, el tamaño o el color de un objeto), no es siempre una condición suficiente para que esa característica se dé también en el plano fenoménico.

¿Cómo percibe el sujeto adulto los cambios de la realidad y qué es capaz de representar plásticamente? Aún cuando, la persona se percató de las formas, o de las diferentes formas que adquiere el objeto según la posición del mismo, o cómo el objeto puede variar de tamaño a partir de la lejanía o proximidad del espectador, la respuesta la vemos en el concepto de la realidad perceptiva.

4.1.- REALIDAD PERCEPTIVA U OBJETO FENOMÉNICO:

En la realidad física, los objetos se nos presentan como una multiplicidad de sensaciones, con las variantes de formas, tamaños, colores, y claridades. Desde el punto de vista de la realidad perceptiva, ¿cómo se nos presenta?. Estudios anteriores nos esclarecen el tema, tan vigente aún, para comprender el análisis de la expresión de la persona adulta, *una persona o un objeto que se alejan o se aproximan a nosotros, que se dan vuelta y se inclinan, que pasan de una zona más*

¹⁸.- Arnheim Rudolf (1989): **"Arte y Percepción Visual, Psicología del ojo creador"**, Nueva versión, ED. Alianza Forma, Madrid, Pág.120.-

*iluminada a una zona sombría, para nosotros permanecen, regularmente, siendo la misma persona y el mismo objeto, no cambian de tamaño, de forma o de color.*¹⁹ Lo que explica que en los inicios del aprendizaje aún cuando permanezcan frente al modelo, los perciben sin diferencias de claridades, prevalece la planimetría, o cuando deben representar las formas no establezcan diferencias de tamaño teniendo en cuenta la lejanía o proximidad de la misma. Ver **Fig.9.1**, en el trabajo de un ejercicio del dibujo a partir del recuerdo, (1997) Meri (51 años) nivel iniciación, representa los árboles en igual tamaño, aquí estamos frente a un ejemplo de constancia de tamaño, la información que la alumna tiene de la imagen de los árboles, los plasma sin contar que los objetos, al estar próximos o lejos variarán necesariamente de tamaño. Si consideramos, que los árboles son productos de la percepción como objetos fenoménicos, permanecen registrados en la mente sin variantes. El mismo ejemplo realizado en el (año 1997) **Fig. 9.2**, de Cari. M. (64 años) nivel iniciación, los árboles en hilera mantienen constancia del tamaño.

Podemos observar en la **Fig.9.3** ejemplos de constancia de la forma, y tamaño de María O. (42 años) nivel iniciación, el trabajo elaborado de la observación del natural en el parque del Retiro en el (año 1998), sobre el tema: Composición del paisaje; vemos que los árboles del fondo mantienen su redondez, forma circular que repite, cuando en la realidad son de diferentes formas. Además es representativo en esta etapa del aprendizaje, el intento de diferenciar los objetos en claro-oscuro, siendo escasa las variaciones de iluminación y zonas oscuras dentro del ramaje de un mismo árbol. Aún tratándose de observación del natural y considerando que los estímulos ópticos, podrían contribuir, a lograr una

¹⁹.- *Ibíd*em, Pág. 87.-

representación fidedigna fotográficamente, los aspectos fenoménicos determinan que la imagen fuera representada, según las leyes de la constancia de los objetos. En la **Fig.9.4** de María 60 años nivel iniciación, analizamos el efecto de contraste oscuro de las figuras y el fondo claro, vemos en la obra de María, la influencia en la producción gráfica de la constancia de claridad. Desde el punto de vista de las explicaciones fisiológicas, según Goldstein (1988) considera que es probable que las neuronas del sistema visual sean las causantes de ciertas respuestas perceptiva, y dice que *aunque la inhibición lateral juega un papel importante en la determinación del contraste, no puede explicar todos los fenómenos que a él se refieren. Goldstein menciona a Colin Blakemore y Sutton(1969) quienes explican la sensibilidad y adaptación al contraste del sujeto*²⁰; (Sekuler, Hutman y Owsley (1980)) sugieren que esta *baja sensibilidad en los ancianos podría explicar por qué éstos tienen frecuentes dificultades para reconocer caras y otros muchos objetos en los que es importante la información contenida en las bajas frecuencias espaciales, también Goldstein menciona a Ernest Mach y Alan Gilchrist (1977) quienes estudiaron las bases fisiológicas del contraste.*²¹

Observamos en el trabajo de María (42 años) **Fig.9.3** como la constancia de los objetos respecto a la percepción espacial puede ser el condicionante de planimetría; y analizamos los pocos tonos entre las luces y las sombras y el intento de profundidad sugerida al superponer los objetos.

²⁰.- Golstein Op., Cit., Pág.306.-

²¹.- Ibídem, Págs. 308-310.-

La convergencia de las paralelas como resultado de la representación visual, María aún no lo consigue en este primer contacto con el medio ambiente, porque permanece en una etapa previa al estudio de las perspectivas (central, diagonal etc.). Las paralelas convergentes, son apariencia del mundo material y son imágenes retinianas, pero como resultado del mundo fenoménico, las paralelas permanecen como paralelas sin converger.

Las características que se manifiestan como resultado de la percepción y del mundo fenoménico suelen ser evaluadas como error por los profesores, quienes desconocen que de lo que se trata, tienen que ver con las leyes de la constancia.

La constancia de los objetos percibidos en lo relativo a la forma, el color, el tamaño etc. son el resultado de los rasgos que se conservan haciendo el mundo visual más estable, y el hecho *de permanecer constante, es un hecho de la percepción*²². Cassirer nos señala que la geometría de las transformaciones proporciona una solución al enigma de la constancia perceptual. Y da por supuesto que el proceso de percepción implica necesariamente una búsqueda de constancia, *una objetivación de los datos sensoriales o un descubrimiento de las propiedades invariables de formas que han experimentado transformación. Lo que Cassirer sugiere es que la mente transforma las imágenes retinianas, en tanto que la sugestión precedente es que las transformaciones de imágenes retinianas son equivalente como estímulos.*²³ Gibson nos explica que a pesar de que la imagen

²².- Gibson James J. (1974): **"La Percepción del mundo visual"**, ED. Infinito, primera edición en castellano, Buenos Aires, Pág. 228.-

²³.- Ibídem, Pág. 212.-

retiniana cambie permanentemente, de dicha imagen existen propiedades que son invariables, *sólo esas propiedades serían capaces de proporcionar la base de estímulo para un mundo visual estable e inmutable.*²⁴ Además Gibson nos señala tanto de la percepción visual del medio ambiente como de la percepción visual de la locomoción en él. Con esto definimos unos de los elementos de importancia e influyentes en la percepción: la locomoción de la persona.

Gibson diferencia la locomoción activa de la pasiva, esta última propia de la percepción que se puede extraer de la copia de lámina o de la imitación de fotografías. *Los cambios varían conjuntamente con la acción muscular durante la locomoción activa, según observáramos, pero durante la locomoción pasiva la estimulación corporal es escasa o nula y por consiguiente es posible que no podamos remitirnos a ella en pos de la explicación completa. Determinados rasgos de la imagen retiniana son conservados durante una transformación locomotriz - orden, continuidad, puntos por puntos y líneas rectas por líneas rectas-, en tanto que otros rasgos no se mantienen, a saber, los ángulos, la coincidencia de las formas y las propiedades métricas de las líneas. Los rasgos que se conservan pueden ser los mediadores de un mundo visual estable y los rasgos que no se conservan son los mediadores de la impresión visual de movimiento.*²⁵

²⁴.- Ibídem, Pág. 213.-

²⁵.- Ibídem, Pág. 213.-

Constancias Perceptivas

En las personas adultas, por el cúmulo de experiencias que han vivenciado, merced a las cuales su percepción mantiene sus "constantes" de ciertos datos estructurales de los objetos (tamaño, color, forma, claridad), es *la relativa constancia que mantienen las características de los objetos perceptivos en las más variadas condiciones de estimulación. Una persona o un objeto que se alejan o se aproximan a nosotros, que se dan vuelta y se inclinan, que pasan de una zona más iluminada a una zona sombría, para nosotros permanecen, regularmente, siendo la misma persona y el mismo objeto, no cambian de tamaño, de forma o de color.*²⁶

Se llama constancia a *la persistencia en los objetos de sus características estructurales básicas, no obstante, Según Guillaume "los objetos que se individualizan en el campo de la percepción presentan una constancia notable de sus propiedades"..."pese a estar las excitaciones físicas sometidas a fluctuaciones continuas*²⁷ ...Por lo que no siempre la persona adulta es capaz de dibujar lo que ve, si no lo que sabe, recuerda y siente del objeto, entendiéndose esto último a las cualidades significativas implícitas en la estructura de una obra de Arte, es decir que junto a los valores formales puros se dan los psicológicos, que son significativos de sus propios intereses. Tanto las emociones como el sistema intelectual operan conjuntamente, *las emociones complejas tendrían una gran presencia en los sistemas intelectuales del hombre, ejerciendo su influencia sobre todo su aparato cognitivo.*²⁸

²⁶.- Kanizsa, Gaetano (1986), Op. Cit., Pág. 87.-

²⁷.- Crespi Irene, Ferrario Jorge, Op. Cit., Pág. 19.-

²⁸.- Rovira Páez Darío, Op. Cit., Pág. 326.-

Y aunque varíe la forma retiniana de un objeto según su orientación respecto a la dirección de la mirada, *ocurre en la percepción una disociación que hace aparecer en ella aspectos variables y aspectos constantes.*²⁹

El fenómeno de las llamadas "constancias perceptivas" ha sido objeto de una cantidad de observaciones de experimentos y ha dado lugar a interpretaciones contrastantes. Kanizsa señala que *se puede hablar de la constancia de una cualidad de un objeto, sólo en la medida en que existe en nuestra experiencia un objeto constante, es decir, que permanece en el tiempo y que es portador de esa cualidad más o menos constante.*³⁰

Se denomina constancia de tamaño al hecho de que esta propiedad de un objeto *permanezca relativamente constante aunque lo observemos desde diferentes distancias.*³¹

La ley de la constancia de tamaño afirma que, independientemente de su distancia respecto a nosotros, el tamaño de un objeto se percibe como constante. Por tanto, teniendo en cuenta las variaciones que se dan en el tamaño retiniano de un objeto, la percepción de su tamaño debe depender de algún tipo de información

²⁹.-Crespi, Irene, Ferrari Jorge, Op., Cit., Pág. 19.-

³⁰.- Kanizsa Gaetano, Op.Cit. Pág. 89.-

³¹. - Goldstein Bruce E. Op. Cit. Pág. 252.-

*adicional a su magnitud retiniana. A.H. Holway y Edwin Boring (1941) mostraron que la constancia de tamaño dependía de nuestra percepción de la profundidad.*³²

Las referencias que derivan de las constancias de la forma tamaño o color, y que corresponden a la realidad perceptiva compuesta por objetos fenoménicos, Kanizsa nos explica que por el proceso fisiológico del área cortical lugar donde se elabora la experiencia perceptiva en el cerebro y llegan las estimulaciones de la retina a través de los impulsos nerviosos, los procesos fisiológicos harán que se perciban los datos como objetos fenoménicos de diferente manera en cada observador. Kanizsa detalla el proceso de la siguiente forma:

*Del área de estimulación de la retina parte una cadena de procesos fisiológicos (reacciones fotoquímicas a nivel de los receptores, desencadenamiento y conducción de impulsos nerviosos a lo largo de las vías ópticas aferentes), que modifican el estado fisiológico del área cortical a la cual llegan. Los procesos corticales resultantes constituyen el substrato fisiológico de la experiencia perceptiva (nivel psicofísico). El dato perceptivo (objeto fenoménico) es una experiencia que no tiene ningún observador, ya que el organismo de cada observador tendrá un proceso cortical diferente.*³³

³².- Ibidem, pp.255-256.-

³³.- Kanizsa Gaetano, Op. Cit., Pág. 20.-

Sólo a partir de la experiencia visual, los objetos fenoménicos actúan *como unidades diferentes entre sí, a partir del mosaico no estructurado, amorfo de la estimulación retínica*³⁴, nos valemos de esta razón, para justificar, que en algunos casos las personas mayores ante la falta de información acerca de los conceptos de organización espacial,(normas básicas de composición), cuando realizan trabajos de la imaginación, colocan los objetos independientes entre sí. Lo vemos en las siguientes obras:

El tema propuesto de trabajo, consiste en elaborar un motivo, escuchando música clásica. En la obra de Celia 68 años de (nivel iniciación), ver **Fig.9.5** plantea la escena en tres fragmentos, cada uno de ellos constituye una unidad en franjas verticales. Celia al relatarnos acerca de su dibujo nos dice: -"Unos jardines en otoño y al atardecer. Es el homenaje al agua, y una alegoría del Palacio en los jardines de Aranjuez".

En cambio vemos en la obra titulada "La patinadora" de Luci V. 74 años de, (nivel iniciación), **Fig.9.6** que los objetos no mantienen una relación espacial, colocados esparcidos arbitrariamente, y las palmeras en primer plano, son pequeñas en relación de los pinos, situados en últimos términos.

³⁴.- Ibídem, Pág.88.-

APÉNDICE

ILUSTRACIONES

4.2.- CONSTANCIAS DE LOS OBJETOS

[Fig.9.1]

Meri R. 51 años (n. iniciación)

Dibujo de la imaginación

1997.-

[Fig.9.2]

Cari M. 64 años (iniciación)

Dibujo de la imaginación

1997.-

Las alumnas plasman las imágenes de los árboles, sin diferenciarlos de tamaño, sin contar que los objetos varían según su proximidad y lejanía con el espectador, en estos casos los árboles representados son productos de la percepción como objeto fenoménico.

CONSTANCIA DE LA FORMA, TAMAÑO y CLARIDAD

[Fig.9.3]

María O. 42 años iniciación

Observación del natural

"Paisaje del Retiro" (1998).

[Fig.9.4]

María, 60 años, iniciación

constancia de la claridad.

La ley de constancia, respecto a la percepción espacial puede ser un condicionante de planimetría, vemos en la obra [fig.3] escasa variante de luces y sombras, y el intento de representar la profundidad utiliza la perspectiva caballera. En la [fig.4] muestra el efecto de constancia de claridad en la producción gráfica.-



Fig. 9,1

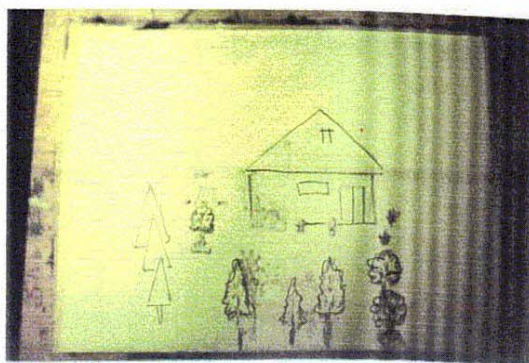


Fig. 9,2

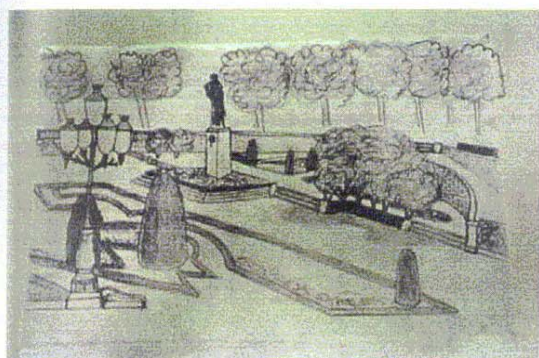


Fig. 9,3



Fig. 9,4



Fig. 9,5



Fig. 9,6

OBJETOS FENOMÉNICOS

[Fig.9.5]

Celia 68 años, iniciación
"Jardines de Aranjuez"
Fragmenta la obra en franjas
Verticales
1995

[Fig.9.6]

Luci V. 74 años, iniciación
"Patinadora"
Organiza los objetos con
arbitrariedad espacial
1995

5.- IMAGEN DE LA RETINA: DIFERENCIAS CON LA IMAGEN FENOMÉNICA.

Recordemos una vez más la distinción entre estímulo distal y estimulación proximal, según Kanizsa Gaetano (1986) la estimulación proximal es la que cuenta verdaderamente, en la constitución de nuestra experiencia. Los objetos "verdaderos", los objetos "físicos" de la realidad exterior, de los que parten los *estímulos distales, solamente son percibidos a través de la activación de los estímulos proximales, es decir, a través de la activación de las zonas de proyección de los rayos luminosos sobre la retina, aquellas que, un poco impropiamente, son llamadas "imágenes" retínicas. Si pensamos en lo que sucede con las imágenes retínicas cuando un objeto se aproxima o se aleja del ojo, o cuando gira, o cuando se inclina en un cierto ángulo, cuando es iluminado más o menos intensamente, nos damos cuenta de que lo "obvio" de lo que habíamos llamado la constancia de los*

*objetos se esfuma, la constancia misma se convierte en un hecho fuertemente problemático que requiere una explicación que no es nada fácil de encontrar....).*³⁵

En efecto, según lo que sabemos de las leyes de la óptica, el tamaño de la imagen retínica de un objeto varía en forma directamente proporcional con la variación de la distancia, y su forma cambia con la variación del ángulo de inclinación, conforme a las leyes de la geometría proyectiva. En cuanto a la claridad y al color, la intensidad y el tipo de procesos que se desarrollan en las áreas retínicas estimuladas varían con la variación de la amplitud y longitud de onda de las radiaciones incidentes.

Con cada movimiento de nuestro cuerpo y de nuestra cabeza o aun solo de nuestros ojos, todas las imágenes retínicas correspondientes a los objetos de nuestro ambiente sufren transformaciones más o menos radicales; efectos análogos se producen con los movimientos de las cosas, de los animales o de las personas que nos rodean, y otro tanto sucede por el cambio de las condiciones de iluminación que suceden continuamente. *Por lo tanto, si nuestra percepción tuviera que corresponder a las características de nuestras imágenes retínicas, el mundo de nuestra experiencia estaría constituido por una multiplicidad de objetos sometidos a incesantes modificaciones de tamaño, de forma, de claridad y de color. En lugar de nuestro mundo habitual relativamente estable, constituido por objetos y personas que se mueven pero que conservan constantes la mayor parte de sus características propias, tendríamos un torbellino de cosas que se agrandan, se*

³⁵.- Ibídem, Pág. 88.-

*empequeñecen, se dilatan, se desinflan, se deforman sin pausa, cambiando continuamente de color y de aspecto....)*³⁶

Si bien, el objeto del nuestro mundo perceptual reproduce más o menos fielmente al objeto físico, pero con propiedades que son constantes, y por supuesto más simplificado, lo que normalmente nos da un conocimiento suficiente para guiar nuestro comportamiento en el ambiente.

6.- APRENDIZAJE DE LA PERCEPCIÓN EN CONTACTO CON LA REALIDAD FÍSICA.

Cuando la realidad es substituida por objetos cuyas imágenes extraídas de elementos planimétricos de una lámina o fotografía, no son los mismos objetos que se vivencian o a la que estamos tan habituados a ver en la realidad física (la forma, el color, el tamaño de los objetos *varían la estabilidad misma de los objetos circundantes, sufren deformaciones más o menos importantes*³⁷ más aún si tenemos en cuenta otros factores que dependen del observador y la distancia con aquello que observa, vemos cómo los objetos se agrandan o disminuyen de tamaño, o los colores cambian según las distintas fuentes lumínicas que influyen en el ambiente, mientras que todos estos elementos desde una imagen fotográfica o lámina no varían, permanecen sin cambios, aún cuando el observador se aleje o se aproxime a la imagen planimétrica, los objetos que la componen no se mueven, permanecen estables y carecen de cambios en la iluminación. Elementos que son coincidentes a

³⁶.- Ibídem, Págs. 88-89.-

³⁷.- Ibídem, Pág. 12.-

cuanto nos hemos referido a los efectos de constantes en la percepción (objetos fenoménicos). Evidentemente la imitación de láminas o fotografías facilitan al sujeto adulto aficionado a la Pintura la comprensión visual de la realidad y al reconocimientos de formas y de las demás características de los objetos, por la inmediatez de los resultado, y además porque se sienten menos frustrados que al intentar interpretar la realidad plásticamente con tantas escenas mutables de los objetos físicos. Justificar las preferencias de las personas adultas por las copias de láminas, no quiere decir que sean estas preferencias, los caminos correctos para un aprendizaje de la percepción. No obstante, como bien lo señala Francisco Pérez Lozao (1952) en el libro de texto "el Dibujo y su metodología" dice:-*un elefante, un oso, etc. son difíciles de obtener y colocar en una clase, no queda más remedio que copiar la laminita correspondiente*³⁸ (cita en Cuenca Escribano 1987), vemos que las fotografías e imitación de láminas pueden ser recursos didácticos bien válidos para el aprendizaje del Arte, ya que sirven como modelo. Ahora surge el siguiente interrogante: ¿puede una realidad planimétrica como lo es el plano de la lámina reemplazar a la realidad física? Naturalmente que la imagen nos da una idea empobrecida de la realidad física, aunque si puede brindarnos referencias de los objetos que sin lugar a dudas estarán enriquecida por la interpretación y el recuerdo durante la representación Gráfica. Aprender a percibir, a partir de la realidad física requiere un aprendizaje y un proceso con resultados a largo plazo, por lo que el desarrollo perceptual, no puede lograrse por medio un cursillo de clases aceleradas

³⁸.- Pérez Lozao F.1952:"**El dibujo y su metodología**" 1ª parte, y 2ª parte, citado en Cuenca Escribano (1987):**La enseñanza del dibujo en las escuelas de Magisterio 1839-1986**, tomo I, Tesis Doctoral, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid, Pág.338.-

guiadas con un compendio de recetas memorizadas. La Educación de aprender a "ver" va unida a la capacidad de aprender a "percibir".

El argumento de más peso en favor del papel de la experiencia en el desarrollo de la percepción procede para Goldstein (1988) de la consideración de que el *desarrollo de la visión binocular en la percepción de la profundidad, debe ser capaz de detectar pequeñas disparidades entre las imágenes que se proyectan en la retina. Goldstein y otros investigadores, dicen que teniéndose en cuenta el nivel exacto de disparidad retiniana depende de la distancia entre los ojos, y que ésta cambia con el crecimiento del organismo. Tiene sentido, por tanto, sugerir que la experiencia juega un papel importante en el moldeamiento de nuestra capacidad para usar información binocular en la percepción de la profundidad.*³⁹

Concluimos que el desarrollo de la percepción y la Educación visual se inician de la experiencia en contacto con la realidad física, que serán los datos de referencias para dar lugar a otros esquemas mentales representativos en el Arte.

³⁹.- Goldstein Bruce E. (1988) Op., Cit., page. 375.-

7.- ASPECTOS DE LA CONCEPTUALIZACIÓN INTELECTUAL EN LOS DIBUJOS DE LAS PERSONAS ADULTAS.

CUANDO LA CONSTRUCCIÓN MENTAL PRECEDE A LA PERCEPCIÓN.

Es importante recordar que en determinados reagrupamientos visuales de la realidad física el contacto con los objetos no se realiza únicamente a través de la vista sino que necesita para su construcción visual ser "pensado". Kanizsa (1986) en su libro *"Gramática de la visión"*, nos plantea en el ejercicio de la imagen *"enmascaramiento de un hexágono que la reconstrucción visual de la figura"* se da primeramente por la construcción mental, y como elementos pensado más que percibido. *Sin embargo, en esta última se producen otros reagrupamientos entre las líneas, de manera que sólo con la ayuda de un lápiz se logra delimitar el contorno hexagonal. Pero este "reencuentro" operativo, la constatación de su presencia "geométrica", no son suficientes para hacer ver el hexágono. Este permanece como un dato "pensado", "representado", "construido mentalmente", pero no percibido genuinamente*⁴⁰ ver **Fig.9.7**.

⁴⁰.-Kanizsa Gaetano, Op., Cit., Págs. 15-16.-

RECONSTRUCCIÓN VISUAL DE LA FIGURA

[Fig.9.7]

Enmascaramiento de un hexágono⁴¹

(cuando la reconstrucción de la figura se da primeramente por la construcción mental, que por la percepción).

Analizamos así, que la capacidad mental, y demás procesos superiores como el pensamiento y el intelecto intervienen en determinados elementos de reagrupamiento visual. Estos aspectos fueron tenidos en cuenta también por otros investigadores quienes propugnaron la teoría intelectualista en la Expresión Infantil.

Romo (1997) explica que el proceso de comprender, es decir el darnos cuenta de las cosas es un proceso mental ordinario de reconocer. La forma de procesar la información ante un enunciado es la misma ante imágenes visuales.

La Psicología del pensamiento, a través de los estudios realizados por los psicólogos de la escuela de Wurzburg entre ellos Humphrey (1951), en sus "*experimentos de pensamiento*" expresan la siguiente frase para darnos a comprender cuando el significado del concepto se antepone a la elaboración de las imágenes: "*¿puede un hombre casarse con la hermana de su viuda?*"; con ello querían demostrar que en el momento de la comprensión de un significado, en la conciencia no hay experiencia de imágenes. Con el término *bewunstsseislage* denominaban esa experiencia mental⁴².-

⁴¹.- Fig.9.7 de "**Gramática de la visión, percepción y pensamiento**", de Gaetano Kanizsa (1986), Barcelona ED. Paidós, Cáp.1: Los enigmas de la percepción, pág. 15.-

⁴².- Romo Manuela (1997): "**Psicología de la Creatividad**", 1ª edición, Ed. Paidós, Barcelona, Pág. 112.-

Desde décadas anteriores han existido estudios, acerca de la teoría intelectualista, basada en la fórmula "dibuja más lo que sabe que lo que ve", respuesta que no es más que la expresión que resulta de dibujar a partir de objetos fenoménicos o perceptivos pero que éstos fueron previamente pensados. El análisis conceptual de esta teoría, aplicada a los dibujos infantiles y otras representaciones pictóricas primitivas, definida por Florence L. Goodenough señala, claramente que *por dibujar por conocimientos" entiende el dibujar a partir de conceptos intelectuales, cosa distinta de hacerlo a partir de imágenes nemónicas*⁴³.

Refiriéndose a los dibujos infantiles Max Verworn, califica de "*ideoplásticos*" a las representaciones derivadas de lo que el dibujante piensa y sabe del tema, no de una imagen de la memoria. Con respecto a este criterio, Arnheim (1986) nos define que probablemente la teoría intelectualista debe *su origen y longevidad al hecho de que, en tanto se considere que la percepción es un registro "fotográfico" puramente pasivo de la imagen retiniana, las desviaciones notables de esa imagen sólo puede explicarlas la intervención de procesos mentales superiores, tales como la conceptualización intelectual*.⁴⁴

Por lo que vemos necesario analizar aspectos sobre la actividad perceptiva que nos proveen de un conocimiento acerca de los conceptos intelectuales, como los conceptos representacionales que se manifiestan durante los inicios del aprendizaje artístico de la persona adulta.

⁴³.- Arnheim Rudolf (1986) Op. cit., page. 36.-

⁴⁴.- Ibídem, Pág. 37.-

8.- PRIMERAS FASES DEL APRENDIZAJE:

La aplicación del efecto de frontalidad, predomina en las producciones gráficas en las primeras etapas de representación. La orientación frontal de la figura con los ejes horizontales y verticales facilitan la simetría y la composición de la misma, pero cuando la postura de la figura se vuelve asimétrica, la tendencia a representarlo como si estuviese frontal es debido probablemente a *que la transformación gradual de las imágenes nemónicas desempeñe un importante papel en el proceso. Algunos experimentos realizados sobre el recuerdo de la forma* parecen indicar que las imágenes suelen modificarse en el sentido de una mayor simplificación, simetría, etc.*⁴⁵

PERCEPCIÓN Y RECUERDO

Percibir y recordar una figura no constituye procesos aislados, ambos actos reciben la influencia de las huellas de la memoria, que se encuentran siempre potencialmente activas en la psique de la persona. *Suele distinguirse entre recuerdo y memoria, se considera al primero como acto de recordar y la segunda como "facultad."*⁴⁶

Si para Gibson (1974), el mundo visual se constituye en una sucesión de imágenes es posible decir, *pues, que se basa en una imagen continúa pero*

⁴⁵.- Arnheim Rudolf "1986": **"Hacia una psicología del arte. Arte y Entropía"**, ED. Alianza Forma, Madrid, Pág. 37.-

⁴⁶.- Irene Crespi, Ferrario Jorge (1977): **"Léxico Técnico de las Artes Plásticas"**, ED. EUDEBA, Bs. As. Pág. 54.-

*cambiante. La imagen retiniana puede ser definida como una pauta o como un proceso.*⁴⁷ También nos responde que la memoria es la manera de integrar las imágenes sucesivas, pero también nos aclara que el tipo de memoria que es necesario para explicar la percepción no es, por cierto, el que por lo común se entiende con este nombre. *"A menudo se la llama memoria primaria o inmediata. (...) Memoria primaria es el tipo de memoria que nos permite escuchar una serie de siete u ocho dígitos nombrados y repetirlos inmediatamente como si estuviéramos leyendo en una página. Sin embargo, más allá de siete u ocho empezamos a tener dificultades y el límite para cada individuo es conocido como lapso de la memoria.*⁴⁸

Las características del objeto que recordamos van a determinar la forma que percibimos, a este concepto Arnheim (1989) agrega: *los vestigios de objetos muy conocidos que hay en la memoria pueden influir en la forma que percibimos, y hacer que ésta se nos aparezca de manera muy distinta si su estructura lo permite.*⁴⁹

El proceso psicológico de la percepción implica la interpretación del estímulo, por lo que las experiencias producidas por la estimulación de los sentidos, le corresponde una impresión cerebral, *y toda causa que despierta la actividad de esta huella", reproduce el contenido de aquella sensación en forma de recuerdo*⁵⁰ por lo que el material significativo del objeto ya sea en su tamaño, forma, color etc., definirán el concepto intelectual de dicho objeto. *Y aunque varíe la forma (retiniana)*

⁴⁷. - Gibson James J.(1974), Op. Cit., Pág. 218.-

⁴⁸.- Ibídem, Pág. 218.-

⁴⁹.- Arnheim, Rudolf (1989):"**Arte y percepción visual, Psicología del ojo creador**", ED. Alianza Forma. Madrid. Pág. 67.-

⁵⁰.- Crespi Irene, Ferrario Jorge. Op. cit., Pág.54.-

*de un objeto según su orientación respecto a la dirección de la mirada, el objeto -no obstante- es visto con una forma constante*⁵¹... Es importante tener cuenta los condicionamientos intelectuales que influyen en la Expresión Gráfica y Pictórica de la persona adulta. Las características como la memoria y el concepto intelectual, por el desarrollo de madurez y la experiencia de vida) activan en el ser humano dos acciones básicas: la capacidad de reflexión y evocación.

8.1.- CONCEPTOS PERCEPTUALES.

En la base de los procesos perceptivos en general Arnheim (1986) nos define que *tal vez la percepción consista en la aplicación al material estimular de "categorías perceptuales", tales como la redondez, la "rojez", la pequeñez, la simetría, la verticalidad, etc. que son evocadas por la estructura de la configuración dada.*⁵² ¿Qué es lo que nos permite comprenderlas?, para responder esta pregunta es importante tener en cuenta dos aspectos, por un lado el material, es decir, la información que deriva de los estímulos sensoriales cuyo datos provienen de la estructura de la configuración del objeto y la conjunción de estos elementos, con el contenido básico de las categorías perceptuales. *Se da más una adecuación de las características perceptuales a la estructura sugerida por el material estimular que una recepción del material en sí,*⁵³ Arnheim considera que los esquemas globales de las categorías de forma, tamaño, proporción, color, etc. *Junto con la expresión de que son portadores, todo lo que podemos captar y utilizar cuando contemplamos,*

⁵¹ Ibídem, Pág. 19.-

⁵². - Arheim Rudolf (1986), Op. Cit. Pág. 39.-

⁵³.- Ibídem, Pág. 39.-

*reconocemos, recordamos. ¿No son estas categorías los prerequisites indispensables que nos permiten comprender perceptualmente?*⁵⁴

Estas categorías perceptuales, aún cuando la información visual del objeto sea escasa por distancia o poca iluminación, *se perciben figuras que difieren de las realmente exhibidas, y no por mero inacabamiento, ya que se producen esquemas que representan la estructura del modelo simplificada, por medio de formas regulares, con frecuencia simétricas, y que no suelen estar contenidas en el modelo.*⁵⁵

Puede decirse que las categorías perceptivas son generales y abstractas porque no se limitan a un objeto, sino que pueden *descubrirse en cualquiera que encaje en ellas y a todos ello pueden aplicarse* según Arnheim (1986 p.40). Lo que en la percepción tiene lugar es algo similar a lo que en un nivel psicológico superior se designa como comprensión o penetración. *Percibir es abstraer en el sentido de que se representan los casos individuales mediante configuraciones de categorías generales. La abstracción, por lo tanto, comienza en el nivel más elemental de la cognición, es decir, en la adquisición de los datos sensorios.*⁵⁶

⁵⁴.-Ibídem, Pág. 39.-

⁵⁵.- Ibídem, Pág. 39.-

⁵⁶.- Ibídem, Pág. 40.-

8.2.- PROCESOS EVOLUTIVOS DE CONCEPTOS REPRESENTACIONALES.

La representación según Arnheim (1986 p.42) consiste en "ver" dentro de la configuración estimular un esquema que refleje su estructura *-problema normalmente laborioso o incluso insoluble-* y luego inventar un equivalente pictórico para ese esquema. Si tenemos en cuenta que a partir de conceptos perceptuales la representación supone además traducirlo a través de un modo o esquema artístico, y esto puede llevarse a cabo de un sin número de modos distintos, todos igualmente válidos, como queda demostrado en una visita a cualquier museo de Arte.⁵⁷ La representación de los primeros esquemas artísticos, son los elementos característicos que suelen frustrar a las personas adultas aficionadas, en los inicios del aprendizaje al no responder a los deseados.

A continuación se elaborarán los distintos momentos en el procesos de la evolución del desarrollo de la representación y se intentarán resolver, la relación entre creación y producción que la persona adulta en plena formación artística es capaz de elaborar y en qué momento del aprendizaje desarrolla formas simbólicas que estén íntimamente relacionadas a sus sentimientos y resuelva los problemas específicos como la función del contenido en las Artes, o la función del medio técnico utilizado, y la "función de la "verdad" artística.

El/la alumno/a adulto en los primeros años del aprendizaje produce-imitando, aunque podríamos mencionar al período entre los 20 y 40 años como los más creativos, en cuanto pueden ser capaces de aportar elementos personales en sus

⁵⁷.- Ibídem, Pág. 42.-

obras. Paralelamente al desarrollo técnico, requerirá evolucionar también en otras áreas del conocimiento, simbología, conocimiento de los factores formales, y la importancia que otorgamos al desarrollo emocional, para conectar los sentimientos a la creación artística.

Superada la etapa del aprendizaje técnico aprende a producir-creando. La apertura a la creatividad una vez recuperada, continúa en la búsqueda de nuevos derroteros.

9.- DESARROLLO DE CONCEPTOS REPRESENTACIONALES.

A) PRIMERA ETAPA: REALIDAD INGENUA.

La persona adulta, en los inicios primarios del aprendizaje, se esfuerza por lograr una reproducción cada vez más fiel de lo que corresponde a la proyección retiniana y la aproximación mayor al aspecto fotográfico de las cosas. Por lo que las formas representadas intenta que evolucione hacia una representación más exacta de la configuración de los objetos que le brindan los estímulos visuales. Y es capaz de comprender que la representación no es sólo una reproducción de la realidad de los objetos del entorno cuando comienza a utilizar el orden y la comprensibilidad que la forma artística le proporciona, es decir el manejo de los esquemas formales (distorsiones perspectivas de la forma y el tamaño, los escorzos, reflejos momentáneos del color y proyecciones de luz y sombra etc.).

En el dominio productivo la atención de la persona adulta se centra en lograr un trabajo, "bonito", la intencionalidad va unida al resultado de la obra como "valor artístico" y que a primera instancia sea juzgado y evaluado por el prójimo aceptablemente. Cuando las críticas vienen de personas también adultas e inexpertas en Educación Artística, requieren del aprendiz que los objetos representados tengan un parecido fotográfico y una apariencia real, en algunos casos las opiniones suelen ser frustrantes, para el/la estudiante adulto o el temor al ridículo, como la presión que ejerce el status social son las barreras que deben superarse en esta etapa evolutiva.

No siempre la autenticidad, de las primeras expresiones Gráficas o Pictórica, suelen tener aceptación, entre los alumno, ni en los espectadores de sus obras.

*La creación de una forma visual que tenga cualidades valiosas desde el punto de vista artístico. Como la conversión del material en medio requiere una capacidad de trabajo con los diversos aspectos de la forma que surge, y el control de los mismos...*⁵⁸. La intención del estudiante por lograr el desarrollo de la habilidad técnica, prevalece sobre los aspectos estéticos y expresivos. Las cualidades que persiguen durante el proceso de la tarea Plástica es la de lograr un realismo fotográfico, es decir que una manzana representada posea estas condiciones, (cuanto más próxima sea la imagen conseguida a la real), pero dadas las características perceptuales, como los aspectos determinantes de las

⁵⁸.- Lapeña Gutiérrez, Raquel (1997): **"La Enseñanza de las Artes Plásticas en la Educación a Distancia"**, Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Madrid, Pág. 290.-

constancias de objetos, conceptos intelectuales, etc. las formas artísticas evolucionan desde un realismo ingenuo predominando la planimetría, la utilización de ejes verticales y horizontales, y escaso contraste de claro-oscuro. En esta etapa, pueden llegar a representar los objetos en perspectiva caballera, aunque sin un aprendizaje no llegan a resolver las paralelas convergentes. Por ello en esta primera etapa el estudiante adulto, suele estar insatisfecho de sus resultados. La reproducción depende del equivalente pictórico para hacer tangible el concepto perceptual. Y la manera de traducir el percepto a una forma*. *Es obvio que tal labor no la efectúa el lápiz sobre el papel, sino la mente que lo guía y juzga los resultados. Esto exige introducir lo que propongo denominar "conceptos representacionales".*⁵⁹

Si bien las habilidades técnicas son necesarias, *pero no es condición suficiente para la creación artística.*⁶⁰ Para evolucionar en las formas artísticas, se requiere profundizar en el aprendizaje de los conceptos intelectuales, perceptivos y representacionales que no son otros que el desarrollo de reflexión, percepción y producción artística, definidos por Gardner (1994) en su teoría del desarrollo humano.

La persona adulta además de conceder al manejo de instrumentos y destrezas técnicas, como lo más importante, debe indagar en otros aspectos de su formación y desarrollo, (aspectos descuidados o menos favorecidos) por ellos mismos, y ser consciente de la naturaleza de su representación ingenua,

⁵⁹.- Arnheim Rudolf, (1989), Op. Cit., Pág. 42.-

⁶⁰.- Lapeña Gutiérrez Raquel, Op.,Cit. Pág. 290.-

Uno de los recursos prioritarios durante este momento del Aprendizaje que es necesario para representar las formas observadas en el entorno es cuando concibe que *nuestro mundo fenoménico, constituido por los objetos y por los hechos que vivimos como presentes alrededor de nosotros, no sea copia directa del ambiente físico sino el resultado de una serie de mediaciones*⁶¹. Sólo así, es capaz de evolucionar hacia etapas superiores en el Aprendizaje Artístico.

B) SEGUNDA ETAPA.

1.- COMPRENSIÓN Y ACEPTACIÓN DE AQUELLO QUE ES CAPAZ DE REALIZAR.

Si bien la representación consiste en reproducir un esquema que refleje su estructura. En un segundo momento de la evolución de los conceptos representacionales acontece, cuando la persona adulta expresa los trazos que son el equivalente pictórico de su concepto perceptual. Por lo tanto el modo pictórico, va ir acompañado por la comprensión y aceptación de aquello que es capaz de realizar. Mientras que en la primera etapa predomina la intencionalidad de la persona por hallar un parecido a la realidad en la representación lograda, y por la carencia del dominio de modos pictóricos y por el desconocimiento de las leyes de la organización, no siempre acepta sus manifestaciones rudimentarias expresivas, que no son más que el resultado de sus niveles más primarios.

⁶¹.- Kanizsa Gaetano, Op. Cit., page. 20.-

La representación no es simplemente una reproducción, o simplificación, o variación del material perceptual más o menos fiel. Es necesario considerar dos puntos de partida opuestos: por un lado, el material estimular del objeto; por otro, la forma, prerequisite indispensable de la comprensión visual.*⁶² En las primeras fases del aprendizaje la persona adulta, utiliza la representación entendiéndola como descripción de las características forma-objeto, copia mecánica de la proyección retiniana, y según adquiera los conocimientos necesarios para la representación de la forma* artística, el desarrollo del concepto perceptual evoluciona junto al concepto representacional. Por lo tanto la adquisición de modos pictóricos o artísticos, será un equivalente de los anteriores. Entendiéndose como modo pictórico, la manera de expresar aquello que percibe, recordemos el concepto de, *percibir una cosa, lo mismo que representarla, significa encontrar una forma* en su estructura.*⁶³

2.- ADQUISICIÓN DE MODOS PICTÓRICOS O ARTÍSTICOS.

La búsqueda de modos pictóricos, lleva al adulto a profundizar de manera activa, en la imitación de los distintos estilos, llamaríamos a este período “búsqueda de identidad artística”. Imita los modos pictóricos (efectos de pinceladas, organización de las formas artísticas, combinaciones de colores, es decir que reproduce lo relativo a cada estilo) o imita a un determinado artista, debemos recordar, que esto último, fue el sistema de aprendizaje en la Enseñanza Académica, obviamente que en los siglos anteriores donde un estilo permanecía

⁶².- Arnheim Rudolf, (1986) Op.Cit., page. 45.-

⁶³.- Ibídem, Pág.45.-

durante tantas décadas permitía al discípulo adentrarse en las habilidades técnicas del maestro y reproducirlas, pero sin llegar a la creatividad del maestro. La creatividad de un artista no se transfiere, tampoco puede imitarse a partir de unas indicaciones, como si se tratara de un recetario, la creatividad es una experiencia personal.

Sabemos que la Enseñanza Reglada está regida por planes de estudios, y exámenes, mientras que la Enseñanza No Reglada, es "libre" en la elección de contenidos programáticos así como de las actividades, por lo tanto puede propiciar la creatividad, ya que está exenta de presiones. Sin embargo, hemos visto que la tan ansiada creatividad, en las personas adultas no se manifiesta con tanta claridad en las primeras etapas del aprendizaje.

La preocupación por el manejo de las técnicas, el interés por acercarse a la apariencia de los objetos, y la imitación de modos pictóricos, condiciona que los adultos releguen y repriman sus emociones y sus pensamientos.

Superar, lo descrito en el párrafo anterior, implica a la persona adulta desarrollar sus sentimientos, es el momento cuando las formas expresadas adquieren sentido creativo y tienen que ver más con lo artístico que con la mera imitación.

C) TERCERA ETAPA: DESARROLLO DEL LENGUAJE DEL SENTIMIENTO.

La capacidad de la persona adulta para desarrollar modos de representación donde no sólo reproduzca e imite modos pictóricos ajenos, sino que exprese la capacidad de inventarlos, es el momento en que el proceso evolutivo demuestra un enriquecimiento de sus conceptos representacionales que dará lugar a la representación simbólica.

A partir de esta apertura, se da la primera condición para que surjan las ideas y de esta forma se inicie en el proceso creativo.

Por los condicionamientos sociales, represión, inhibición, la expresividad en la persona adulta se manifiesta coartada y son las causas que muchas de las veces elijan temas de trabajo poco ligados a su vida personal.

Galia Sefchovich y Gilda Waisburd (1985), nos afirman que: *a través de los sentidos seguiremos aprendiendo toda la vida; sin embargo, conocemos adultos que han permitido que se atrofien sus procesos creativos, porque creen que aquello que llevan dentro no es lo suficientemente bueno para aprender de él y compartirlo con los demás.*⁶⁴

⁶⁴.- Sefchovich Galia y Waisburd Gilda (1985): **"Hacia una pedagogía de la creatividad (Expresión Plástica)"**, ED. Trillas, 1ª edición, México. Pág. 31.-

Deberíamos tener en cuenta entre los condicionamientos: el status social de la persona, y el gran temor a la crítica en *expresarse en cualquiera de estos caminos (espirituales, artísticos, corporales, o verbales implica para el individuo el riesgo de ser aceptado o criticado por la sociedad. Es necesario desarrollar en nuestros niños, y en nosotros mismos, la seguridad, independencia y capacidad de crítica. Sólo de esta forma podremos entender mejor a la sociedad. De no ser así ¿por qué unas veces ella nos crítica y niega? y ¿por qué otras nos aplaude y aprueba?*

La respuesta la encontraremos en la experiencia y madurez que podamos adquirir durante nuestra formación y nuestra vida. Solamente si somos capaces de expresarnos correctamente sin temores y de forma creativa.⁶⁵

Hemos podido observar que la persona adulta permanece menos preocupada para expresarse con "formas con significados", es decir plasmar Gráfica o Pictóricamente su historia personal o ideas desde el mundo visual o subjetivo en el que vive. Centra su atención en la perfección de la técnica más que en los aspectos significativos y expresivos de la obra.

Entre las consecuencias irreparables de esta situación que deberían ser consideradas, existen también motivos de reflexión: las pautas de inhibición y estereotipos de las personas adultas, siendo ya padres o madres o maestros/as condicionan y reprimen la expresión espontánea y natural de los/as niños/as y se les exige "el acabado perfecto de una técnica", y muchas de las veces estas técnicas

⁶⁵.- Ibídem, Pág. 15.-

Plásticas, son transmitidas por los maestros/as, como simples "manualidades". Esta siguiente frase extraída de una revista de actividades manuales dirigidas para personas adultas explica: *pintamos los motivos en relieve que decoran el marco; el árbol en marrón, las hierbas en verde, color ocre para el nido, y las cigüeñas en blanco con puntos en negro, los picos y patas en naranja y los ojos en negro...*⁶⁶. Los procedimientos de Enseñanza suelen ser transferidos de la misma manera a una clase de Pintura Artística, sin cabida a la reflexión de los conceptos plásticos. Y suele ser el tipo de indicaciones que algunos adultos particularmente mayores de 50 años suelen reclamar.

*Desde el nacimiento existe una pérdida en la expresividad espontánea del niño y ésto se acentúa cuando aparece el lenguaje verbal y después porque las actitudes de padres y maestros reprimen y no dan oportunidad de que el niño se exprese tal y como es y de que desarrolle esta capacidad.*⁶⁷

10.- EL LENGUAJE PLÁSTICO COMO FORMA SIMBÓLICA.

Dedicado precisamente al lenguaje Cassirer (1957) analiza las teorías filosóficas y las disciplinas específicas al tema, y nos agrega. *Como todo lenguaje, también el mito funciona por medio de una herramienta, "las formas simbólicas", que*

⁶⁶.- Vicente Martínez Josefina (1995): **"Manos Maravillosas, ideas para decoración en escayola"**, Producción de Vega Publicaciones, Madrid, Pág. 29.-

⁶⁷.- Sefchovich Galia y Waisburd Gilda, Op. Cit., Págs. 15-16.-

*son un complejo de elementos formales portadores de significado y relacionados con una finalidad y un uso que los generan.*⁶⁸

Desde el punto de vista de la Psicología durante las últimas décadas, se ha preocupado del enfoque con una base mucho mayor de la cognición, que ha empezado a dominar y tiene en cuenta una gama de competencias humanas, no sólo de la racionalidad y del pensamiento. En los primeros estudios que se basaron fueron en la de los filósofos que se interesaron en las capacidades de utilización de símbolos. *Un grupo de filósofos con un marcado interés por las Artes, especialmente el filósofo alemán Ernest Cassirer (1953-1957) y los filósofos norteamericanos Susanne Langer (1942) y Nelson Goodman (1968, 1978) (desafiaron frontalmente estas ideas.*⁶⁹

El concepto de "acción simbólica de la obra de Arte analizadas por Susanne Langer (1957), y retoma el concepto de símbolo de Cassirer indica que *el complemento fundamental es que, a su parecer, los símbolos repiten algunos esquemas de la vida afectiva, ya que simbolizan esencialmente aspectos del sentimiento.*⁷⁰

Solo en la medida que el desarrollo emocional forme parte del Aprendizaje Artístico como objetivo, nos acercáramos al encuentro de las diversas vías de

⁶⁸.- Calabrese Omar, (1987): "**El Lenguaje del Arte**", 1ª Edición, ED. Paidós, Barcelona, Pág. 28-29.-

⁶⁹.- Gardner Howard (1994), "**Educación Artística y desarrollo humano**", Ediciones Paidós, 1ª edición en castellano, Barcelona, Pág. 27.-

⁷⁰.- Calabrese Omar, (1987), Op. Cit., Pág. 32.-

expresión. Los sentimientos permanecen involucrados en la manifestación de las formas simbólicas y en el desarrollo del conocimiento simbólico, aspectos a veces olvidados por las personas adultas.

Acerca de las emociones Howard Gardner (1994), nos señala que *el aspecto más importante en el inicio del proceso creativo de un individuo es sentir alguna conexión inicial emocional a "algo". Esta conexión inicial emocional es indispensable para crear en el trabajo, en el Arte, en alguna profesión u oficio y sin el amor inicial y la conexión emocional sostiene Gardner, las posibilidades de hacer un buen trabajo creativo son mínimas.*⁷¹

Susanne Langer (1957) afirma que *una obra de Arte es una forma expresiva que percibimos a través de los sentidos y de la imaginación y que expresa sentimientos humanos.*⁷²

Evidentemente, emoción, cognición, y creatividad son aspectos que interactúan. Para la finalidad Artística, es de señalar que las características personales del estudiante adulto dependerán también del modelo neuropsicofisiológico según Gray (1990) *para cada emoción individual habría un subsistema independiente y distintos niveles de funcionamiento en el cerebro, de la*

⁷¹.- Goleman D., Kaufman P., Ray Michael, citan a H. Gardner (1993): "**The creative Spirit**", Penguin Books, Nueva York mencionados por Waisburd Gilda (1996) en "**Creatividad y transformación (teoría y técnicas)**", ED. Trillas, 1ª edición, México, Pág.106.-

⁷².-Langer, Suzanne K. (1957): "**Expressiveness, Problems of Art,**" Charles Scribner's Sons. Nueva York, Pág.15, citado por Calabrese Omar (1987), Op. Cit. Pág. 33.-

*misma manera que existen sistemas separados para la capacidad visual o la olfatoria.*⁷³

El desarrollo del lenguaje del sentimiento, se entiende, *sustancialmente, como sentimiento todo lo que sea fruto de sensaciones físicas o espirituales, que corresponde a una de las dos modalidades del pensamiento, siendo la otra el pensamiento racional que se puede expresar a través del lenguaje verbal.*⁷⁴

Otro hecho importante que nos han dejado los análisis lingüísticos de los semanticistas contemporáneos, (Cassirer, Langer, Charles Sanders Peirce) es que el desarrollo de la representación desde las primeras etapas hacia la representación de formas simbólicas va acompañado a la capacidad de elaborar una abstracción. "El símbolo llega a ser", entonces, *todo artificio que nos permita elaborar una abstracción.*⁷⁵ De hecho, en este enfoque, se considera que las emociones funcionan de un modo cognitivo *-que guían al individuo en la elaboración de determinadas distinciones, en el reconocimiento de afinidades, en la construcción de expectativas y tensiones que luego se solucionan.*⁷⁶ Y para Le Doux (1989) ha subrayado *la interrelación entre los estados emocionales y los cognitivos por medio de la denominada Memoria de trabajo.*⁷⁷

⁷³.- Rovira Páez Darío, Op. Cit., Pág. 319.-

⁷⁴.-Calabrese Omar, Op. Cit., Pág. 33.-

⁷⁵.- Ibídem, Pág. 33.-

⁷⁶.- Gardner Howard, (1994), Op. Cit. pp. 29-30.-

⁷⁷.- Rovira Páez Darío, Op. Cit., Pág. 326.-

El complejo sistema emocional humano está implicado e interactúa con el cognitivo, y muy probablemente esta interacción se realiza a través de la memoria de trabajo. *De tal manera que, además de compartir estructuras anatómicas neocorticales superiores comunes (lóbulos prefrontales), ambos sistemas se influyen mutuamente. Lo cognitivo reformula los aspectos emocionales en forma de representaciones mentales, etiquetas verbales, razonamientos lógicos, etc...Y lo emocional afecta a la conducta y comportamiento humano, realizando una auténtica función de carácter social y de regulador intrapsíquico (represión-catarsis).*⁷⁸

J. Getzels y M Csikszentmihalyi (1976), señalan que *el proceso creador consiste exactamente en tratar de formular los parámetros del conflicto vagamente percibido en un problema que se pueda tratar y resolver a través de significados simbólicos (...)* según ellos, *el artista, en su proceso creador atraviesa estos cinco momentos: a) experimenta un conflicto en la percepción, emoción o pensamiento, b) formula un problema articulando ese conflicto, c) expresa el problema de forma visual, d) resuelve el conflicto a través de significados simbólicos, y e) en consecuencia, logra un nuevo equilibrio cognitivo y emocional.*⁷⁹

Concluiríamos, que la importancia de la creación de formas simbólicas del sentimiento humano va unida al desarrollo de elaborar una abstracción. La exteriorización de los sentimientos contribuye a la evolución del desarrollo de la capacidad de dar significaciones a las formas artísticas como estructuras simbólicas. Decece la representación de las formas como mera reproducción

⁷⁸.- Ibídem, Pág. 328.-

mecánica de la realidad exterior, para dar lugar a formas con sentido aún se tratase de estilo realista pero plasmado con cierto grado de contenido afectivo.

Cassirer intenta captar la esencia de los mitos, de los rituales y de otras formas alegóricas de simbolización, y trazar sus conexiones con las formas aparentemente más rigurosas de pensamiento científico. Langer, por su lado, insiste en *las diferencias entre las formas discursivas de simbolización, en las que las unidades se podían identificar inequívocamente y manipular de acuerdo con reglas específicas. También insiste en los símbolos exposicionales, como los presentes en las artes, en los que el símbolo no permitía ser dividido y tenía que percibirse más bien "como un todo"*⁸⁰ Mientras que la investigación de Goodman empieza como un análisis filosófico, derivado linealmente de los primeros esfuerzo de Langer, Cassirer y otros semióticos. Sin embargo, al igual que algunos de sus predecesores, Goodman se interesa por las implicaciones psicológicas de las diferentes clases de competencias simbólicas. De hecho, en su estudio clásico "*Languages of Art*", Goodman sostiene que *los diferentes sistemas simbólicos podían apelar a diferentes clases de habilidades de utilización de símbolos por parte de los seres humanos, y llega incluso a sugerir que esos diferentes perfiles de habilidades podían tener consecuencias Educativas en las Artes y también en otras disciplinas.*⁸¹

⁷⁹.- Romo Manuela (1997): "**Psicología de la creatividad**", 1ª edición, Ed. Paidós, Barcelona, pág. 123.-

⁸⁰.- Gardner Howard, Op. Cit., Pág. 27.-

⁸¹.- Ibídem, Pág. 28.-

Desde finales de la década de 1960, los aportes de Langer, Cassirer y de las implicaciones psicológicas de las diferentes clases de competencias simbólicas sostenidas por Goodman fueron retomados por los psicólogos dedicados a la investigación de las capacidades cognitivas del ser humano, particularmente aquellas que son esenciales para las Artes, entre ellos Howard Gardner y quienes constituyeron el Proyecto Cero de 1967 en la Graduate School of Education de la Universidad de Harvard, entre ellos *Winner, Perkins, Leonard* del resultado de este trabajo de lo que finalmente se conoce como el "grupo de Desarrollo", por consiguiente, el grupo ha intentado definir el curso del desarrollo de diversas habilidades y capacidades de utilización de símbolos, poniendo un acento especial en aquellas capacidades valoradas en las artes.⁸²

Si tenemos en cuenta los factores involucrados dentro del área Educacional, la Pedagogía de la creatividad contribuiría a desarrollar la expresión en todas sus manifestaciones. *La época que nos ha tocado vivir, con el desarrollo de la civilización tecnológica, masificada, despersonalizaste, son factores que han contribuido en gran parte a la negación casi total de la expresión y la creatividad. La vida moderna, tan rápida y mecanizada, ha disminuido estas capacidades.*⁸³

Agregamos, que la Pedagogía tradicional, desde la infancia, ha acentuado el interés por el desarrollo intelectual, las áreas de Expresión fueron menos profundizadas y el/la niño/a cuando llega a ser persona adulta, sus posibilidades expresivas en las diversas áreas aún permanecen por desarrollar. *En el transcurso*

⁸².- Ibídem, Pág. 29.-

⁸³.- Sefchovich Galia, Waisburd Gilda (1985), Op. Cit. Pág. 13.-

*de nuestra formación, el desarrollo del potencial creativo va sufriendo frustraciones y alteraciones (...).La escuela descuida, por lo general, el desarrollo afectivo, haciendo vivir al niño una Educación rígida y sin posibilidades de expresión.*⁸⁴

En el Aprendizaje Artístico, la creación de las formas simbólica, en como saber ejecutarlas por medio de los instrumentos, con una determinada habilidad o destreza, dependerán también de la evolución de las formas de conocimiento de la persona adulta. En la medida que tome conciencia de sus posibilidades expresivas y del potencial creativo, comprenderá que *la creatividad de cada persona es recuperable.*⁸⁵

Si tenemos en cuenta que los adultos, en los sistemas No Formales de Aprendizaje Artístico, solicitan un Aprendizaje de tipo tradicional, como si fueran aprendices que intentan aprender del Dibujo y de la Pintura como un oficio y adentrarse en el saber práctico de una ocupación adulta valorada. Gardner nos responde *la cuestión importante aquí es que, mientras el conocimiento artesano o disciplinario suele ser altamente sofisticado, el aprendizaje de las habilidades constituyentes no se considera habitualmente una adquisición de tipo escolar, sino más bien un área a dominar por medio de la observación, de la participación directa y de la enseñanza informal, de forma análoga a como, por regla general, se adquiere el conocimiento intuitivo o simbólico inicial.*⁸⁶

⁸⁴.- Ibídem, Págs. 24-25.-

⁸⁵.- Ibídem, page. 24.-

⁸⁶.- Gardner Howard, Op.Cit., page. 58.-

Podríamos definir, que en los Sistemas de Aprendizaje No Formal, la predominancia de las habilidades en las formas de conocimiento intuitivo o simbólico inicial de las personas adultas, son la base de toda práctica cultural; las demás habilidades en otras formas de conocimiento simbólico, notacional y forma conceptual son capacidades a adquirir y desarrollar, particularmente aquellas formas de conocimientos ligados a las Actividades Artísticas.

La persona adulta puede manifestar determinadas formas de conocimientos formales que varían entre un individuo y otro según el grado de escolarización y estudios realizados, mientras que en otros campos, como el terreno artístico, podría carecer de los elementos de comprensión de los sistemas notacionales. En el caso de la Pintura, producir un obra, como tener la capacidad de reflexión de los elementos Plásticos, supone manejar las diferentes formas de conocimiento según Gardner.

También, tenemos en cuenta que en situaciones de grupos de personas autodidactas, éstas desarrollan unas reglas sacadas a base de la práctica que son bastantes efectivas, aunque incluso puede que nunca se hayan enseñado formalmente.

Pueda parecer deseable que el individuo, por la experiencia vivida y la adquisición de diferentes formas de conocimientos conseguidas en el proceso madurez, sea capaz de integrar estas bases de conocimientos y comprenderlos desde cualquier terreno artístico, pero no siempre es así.

*Una parte esencial en el estudio de la creatividad es reconocer que los seres humanos tenemos más desarrolladas ciertas aptitudes o habilidades; y que la creatividad ocurre en las personas en cierta área dominante. La importancia de este punto de vista reside en reconocer cuál es el área dominante de la persona, para poder aprovecharla y desarrollarla ya sea en el niño, en el adolescente o en el adulto.*⁸⁷

Cada una de las Artes cualquiera que fuese: la Música, la Literatura, el Baile, la Pintura, etc. poseen sus propio contexto significativo, y un sistema notacional que caracteriza a una disciplina de las otras y por lo tanto, su forma de conocimiento específico. A esto Gardner, nos señala que *las posibilidades de que aparezcan las formas de un conocimiento integrado continúan siendo, en realidad, desoladoras.*⁸⁸ Evidentemente, la persona mayor, aunque haya evolucionado en determinadas áreas no por ello es capaz de integrarlas a otras formas de conocimientos, si éstas no fueron desarrolladas.

Howard Gardner plantea una teoría en la que postula que las personas tienen distintas formas de inteligencias. Los niños/as se mueven en forma natural e intuitiva en los campos en donde tienen las mayores fuerzas y *en su desarrollo se van alejando hasta convertirse en **adultos rígidos y predecibles**, distanciados de su esencia, que es el área dominante natural. Al respecto Gardner identifica siete inteligencias:*

⁸⁷.- Waisburd Gilda, (1996): "**Creatividad y transformación (Teoría y técnicas)**", Editorial Trillas S.A. 1ª edición, México, Pág. 38.-

⁸⁸.- Howard Gardner, Op. Cit. page. 63.-

1.- *lenguaje*

2.- *Matemáticas y lógica*

3.- *Música*

4.- *Razonamiento espacial. Es el que implica la habilidad de apreciar lo visual, relaciones espaciales, como en el escultor/a, el pintor/a, el/la piloto de aviones, etc.*

5.- *Movimiento. La inteligencia Kinésica es la capacidad de usar el cuerpo completo o alguna parte de él, como la mano, por ejemplo.*

6.- *Inteligencia interpersonal. Es la habilidad de entender a otras personas, y esto los motiva a trabajar con ellos, efectiva y afectivamente, para cuidarlos y guiarlos. Sensibilidad especial hacia los otros, (...).*

7.- *Inteligencia Intrapersonal. Es la capacidad de autoconocimiento (...)*⁸⁹.-

Naturalmente que durante el desarrollo en la niñez y adolescencia, se procura un Educación globalizada en casi todas las habilidades, pero que van disminuyendo en la formación del adulto ya que acentúa sus conocimientos en una dirección determinada, íntimamente relacionada a lo profesional y laboral. El grupo de personas capaz de expresarse por medios de los distintos modos de representación que les sugieran los variados modos de formas de conocimientos, excepcionalmente se podría definir como una minoría.

⁸⁹.- D. Goleman, P. Kaufman y M. Ray, (1993): "**The Creative Spirit**," The Penguin Books, Nueva York, libro citado por Waisburd G. Op. cit. pp. 38-39.-

Cada una de las personas dominan determinadas áreas, llamadas por los psicólogos como "área dominante", por lo que el desarrollo de las potencialidades de la persona adulta dependerá de las aptitudes y habilidades para la que esté dotada la persona, no sólo desde los condicionantes genéticos sino también desde las posibilidades que puede adquirir a partir de una Educación formativa y desarrolladora.

Aún cuando la persona adulta, por la especialidad en su trabajo, y el desarrollo de ciertas habilidades conseguidas por la experiencia de vida, podría estar sensibilizada para la interpretación de símbolos. Transferir lo que sabe, a otra campo que no fuera su especialidad, requerirá aprender nuevamente otras herramientas de su riqueza cultural.

Al desarrollo de las formas simbólicas en los diversos lenguajes de las Artes va unido también al desarrollo de las capacidades cognitivas de la persona adulta.

11.- EL DOMINIO PRODUCTIVO EN EL APRENDIZAJE DEL ARTE:

Factores a tener en cuenta.

En el dominio productivo del Aprendizaje de Arte pueden encontrarse cuatro factores mencionados por Elliot Eisner W. (1995) en su libro *Educar la visión* examina cada uno de esos tipos de habilidad. Estos aspectos son también valorados, por Lapeña Gutiérrez en la investigación realizada sobre el tema de la Educación Artística en la Educación a Distancia por estudiantes Adultos⁹⁰.

⁹⁰ Lapeña Gutiérrez, Raquel (1997), Op. Cit. Pág. 284.-

Los factores que parecen ser importantes en el proceso del aprendizaje artístico son cuatro:

1.- *Habilidad en el tratamiento del material.*

2.- *Habilidad en la percepción de las relaciones cualitativas entre las formas producidas en la propia obra, entre las formas observadas en el entorno y entre las formas observadas como imágenes mentales.*

3.- *Habilidad en inventar formas que satisfagan a quien las realiza, dentro de los límites del material con el cual está trabajando.*

4.- *Habilidad en la creación de orden espacial, orden estético y capacidad expresiva.*⁹¹

Si establecemos el orden descrito, en función de las necesidades de la persona adulta en el dominio de la producción artística la habilidad manual y el aspecto técnico de la obra se anteponen a los aspectos estéticos-expresivos. Si consideramos el interés por el producto final, y la preocupación de la persona adulta por lograr una obra "perfecta", Pérez Camarero Pilar (1997) señala en su trabajo de investigación con sujetos adultos que en el momento de realizar las experiencias con los distintos grupos de personas, muchos de ellos solicitan la goma de borrar, *el obstáculo de que les quede "bonito" Es el archiconocido problema de la "perfección*

⁹¹.- Eisner Elliot W.(1995): **"Educar la visión artística"**, 1ª edición, ED. Paidós Ibérica, S.A., Barcelona, Pág. 68-71.-

*del dibujo "entendida en el sentido restringido de la falta de equivocaciones, limpieza etc.*⁹²

Durante el inicio del aprendizaje, las habilidades en el tratamiento del material, prevalecen profundamente, más que por la preocupación de los conocimientos de los factores formales. El tratamiento del material como el manejo de las herramientas permiten al estudiante adulto, representar imágenes, ideas o sentimientos, la dependencia del material y la forma, afectarán el resultado de la obra. Eisner (1972) nos señala *el modo como se sujeta un pincel de cerda comparado con uno de marta cuando se trabaja con óleo o con acuarela es distinto (...) Una persona hábil manejando un material puede ser inepta para otro; por lo tanto, el material afecta al producto final.*⁹³ Se considera esta etapa, el preámbulo que abrirá camino al interés de los aspectos estéticos. Estos surgirán como necesidad en la segunda etapa, donde converge la búsqueda de esquemas artísticos cuya habilidad en inventar formas que satisfagan a la persona adulta. En la tercera etapa acontecerá el aspecto estético, el cual se une a la capacidad expresiva, Eisner al respecto dice *la expresividad que toda forma conlleva es un aspecto importante de su carácter total, pero experimentarla es, en parte, resultado de haber aprendido a atender a la forma de modo adecuado.*⁹⁴ Para poder vivenciar los sentimientos que provocan las formas estéticas se necesitan del aprendizaje y la experiencia.

⁹².- Pérez Camarero Pilar (1998): **"El autorretrato del adulto como revelador de valores culturales"**, en *"Arte, Individuo, y Sociedad, nº 10*, Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense, Madrid, Pág. 150.-

⁹³.- Eisner Elliot W. (1995), Op., Cit., page. 70.-

⁹⁴.- Ibídem, pág.66.-

¿Cuánto tiempo la persona adulta demora en adquirir cada una de las habilidades?. El ritmo individual, como la edad de la persona determina que no puedan establecerse cánones prescriptos. La adquisición de nuevos aprendizajes en personas hasta los 40 años es rápida, mientras que en las personas entre los 41-50 años, comienzan a manifestarse ciertos bloqueos, sin llegar a inhibir totalmente el proceso-aprendizaje, y superan con facilidad los inconvenientes. A partir de los 50 y acentuándose en personas mayores de 60 años las posibilidades de logros de las habilidades se adquieren con más lentitud exceptuando aquellas personas que ejercieron ciertas destrezas artísticas en edades tempranas, una vez que se retoman llevarán ventajas de los que recién se inician.-

1.- La habilidad en el tratamiento del material, y el conocimiento de los instrumentos, no son habilidades que se superan en los primeros años, sino que continúan el proceso de evolución acompañando al desarrollo de las demás habilidades. Erróneamente algunos adultos suponen que se trata de habilidades a conseguir a corto plazo, muchos se desilusionan, y consideran una frustración los resultados técnicos conseguidos en los primeros momentos del aprendizaje.

¿Qué es lo que sucede cuando se intensifica la producción de la obra, acentuando el interés en los aspectos técnicos, prescindiendo del desarrollo de las demás habilidades? Son incapaces de crear y componer una obra y necesitan de la facultad de imitar fotografías o copiar a partir de la observación de otros esquemas artísticos, han adquirido la habilidad de utilizar las herramientas, pero no la habilidad de organizar sus propias ideas o temas en el espacio pictórico. Reproducen

hábilmente por medio de las técnicas, las formas como mera reproducción de aquello que imitan y el desconocimiento del código artístico, (forma, color, ritmo, proporción, equilibrio etc.) les son términos incomprensibles de interpretarlo, simplemente porque los desconocen.

2.- Habilidad en la percepción: El ejercicio perceptual, como se ha explicado en páginas anteriores, involucra el desarrollo sensorial como mental de la persona. Un adecuado aprendizaje de estas facultades, contribuye que las formas observadas como imágenes mentales, se vieran enriquecidas de otras referencias cualitativas del mundo visual y cuando observa el entorno, será capaz de recrearlo e interpretarlo.

3.- Habilidad en inventar formas artísticas: La persona adulta se siente satisfecha, cuando controla la capacidad de inventar formas o esquemas artísticos a partir de la recreación de otras pautas ya existentes. Esta etapa naturalmente requiere tanto del manejo de las herramientas que utiliza como de ciertas habilidades perceptivas.

Lo que importa en el desarrollo de esta habilidad, es la aceptación por parte de la persona adulta de lo que hace. Naturalmente la capacidad de inventar formas artísticas pareciera pertenecer a los genios de la Pintura. Tratándose de la Enseñanza No Reglada, donde los adultos que asisten son personas aficionadas o buscan básicamente en la Pintura un medio de entretenimiento, y mientras otros/as esperan alcanzar algo más del Arte que no solo un oficio. No debemos olvidar que

la capacidad de inventar es una condición humana de la persona potencialmente creativa.

4.- Habilidad en la creación de orden espacial, orden estético y capacidad expresiva:

El desarrollo de estas habilidades requiere, el conocimiento del saber estético e interpretación del código pictórico, no solo para la percepción de la obra de Arte, sino también para la producción del trabajo.

Los diferentes conceptos Plásticos y los modos de representaciones espaciales, constituyen los recursos para la construcción de cualquier esquema artístico que la persona adulta acepte y se identifique con ella.

El valor estético de muchas de las obras conseguidas no reside en la invención de nuevas formas artísticas, (es que pareciera que el reto en el Arte estuviese únicamente en la invención de lo que se crea) y lo que nos importa en esta habilidad, es el desarrollo de la emoción y de la capacidad de expresión de la persona adulta en los sistemas de Enseñanza No Reglada, aunque no invente nada nuevo.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA CAPÍTULO 9.

ARNHEIM Rudolf (1986): **"Hacia una psicología del arte. Arte y Entropía"**, Ed. Alianza Forma, Madrid, pp.36-45.-

ARNHEIM Rudolf (1989): **"Arte y percepción visual, psicología del ojo creador"**, Nueva versión, ED Alianza Forma, Madrid, pp. 42-116.-

ARAÑO GISBERT, Juan C. (1993): **"La nueva Educación Artística significativa: definiendo la Educación Artística en un período de cambio"**, Arte, Individuo y Sociedad nº 5, Madrid, Editorial Complutense, Pág.17-19.-

BARLOW Horace, COLIN BLAKEMORE, WESTON-SMITH Miranda, eds. (1994): **"Imagen y conocimiento"**, *Cómo vemos el mundo y cómo lo interpretamos*, Barcelona, ED. Crítica Págs. 30-33.-

CALABRESE Omar (1987): **"El lenguaje del Arte"**, 1ª edición, ED. Paidós, Barcelona, pp.24-33.-

CRESPI Irene, FERRARIO Jorge (1977): **"Léxico técnico de las Artes Plásticas"**, ED. Eudeba, 2ª edición, Buenos Aires, Págs.19-54.-

EISNER Elliot W. (1995): **"Educar la visión Artística"**, 1ª edición Barcelona, ED. Paidós, Págs.66-71.-

GARDNER Howard (1994): **"Educación Artística y Desarrollo Humano"**, ED. Paidós, 1ra edición en Castellano, Barcelona, Págs. 27-63.-

GIBSON JAMES J. (1974): **"La percepción del mundo visual"**, Buenos Aires, Ed. Infinito, primera edición en castellano, Pág.218-226.-

GOLDSTEIN Bruce E. (1988): **"Sensación y Percepción"**, ED. Debate, 1ª edición, Madrid, Págs. 252-375.-

KANIZSA Gaetano (1986): **"La Gramática de la visión, Percepción y pensamiento"**, ED. Paidós, 1ª edición, Barcelona, Págs. 12-89.-

KORSHUNOV A.M (1973): **"La teoría del reflejo y la actividad creadora"**, Montevideo (Uruguay), ED. Pueblos Unidos S.A. Págs. 95-102.-

LAPEÑA Gutiérrez, Raquel (1997): **"La Enseñanza de Las Artes Plásticas en la Educación a Distancia"**, Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Madrid, Págs. 275-291.-

MARCO TELLO, Pilar (1997): **"Motivación y creatividad en la preadolescencia"**, Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Valladolid Págs.20-22.-

MARÍN VIADEL, Ricardo (1997) (Universidad de Granada): Ponencia **"Investigaciones sobre el Dibujo infantil"**, Apuntes y Resúmenes de comunicaciones del I Congreso Nacional de Arte Infantil, organizado por el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid, 3, 4 y 5 de octubre de 1997.-

PÉREZ CAMARERO PILAR (1998): **"El autorretrato del adulto como revelador de valores culturales"**, Arte, Individuo y Sociedad, nº 10, Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense de Madrid, Pág. 150.-

PÉREZ LOZAO F.(1952): **"El Dibujo y su metodología"**, 1ª parte, y 2ª parte, citado en Cuenca Escribano (1986): **La Enseñanza del Dibujo en las Escuelas de Magisterio (1839-1986)**, tomo 1, tesis doctoral, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid, Pág.338.-

ROMO Manuela (1997): **"Psicología de la Creatividad"**, 1ª edición, ED. Paidós, Barcelona, Págs. 123 y 157.-

ROVIRA PÁEZ Darío (1993): **"Salud, Expresión, y represión Social de las emociones"**, Capítulo 12 (Aspectos Neuropsicológicos y Fisiológicos de la experiencia emocional por Fano Ardanaz) Capítulo 13 (Neuropsicología de las Emociones y Salud por J.A.Adrian), ED. Promolibro, Valencia, Págs. 207-335.-

SEFCHOVICH Galia, WAISBURD Gilda (1985): **"Hacia una Pedagogía de la Creatividad (Expresión Plástica)"**, ED. Trillas, 1ª edición, México, Págs. 13-31.-

VICENTE MARTÍNEZ Josefina (1995): **"Manos maravillosas, ideas para decoración en escayola"**, Editorial De Vega Publicaciones, Madrid.-

WAISBURD Gilda (1996): **"Creatividad y transformación (teoría y técnicas)"**, ED. Trillas, 1ª edición, México, Pág. 38-106.-

CAPÍTULO 10

DEFINICIÓN DE LA FORMA EN LOS PRIMEROS ESTADIOS DEL APRENDIZAJE DEL SUJETO ADULTO.

1.- EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE FORMA MATERIAL A LA FORMA PERCEPTIVA.

1.1. LA FORMA: CONCEPTO PLÁSTICO.

Los diversos conceptos, que puedan definir el término Plástico de la forma, se refieren a las características que de ella puedan utilizarse, como recurso de construcción de una estructura u organización, ya fuera en el espacio real o pictórico.

Planteamos algunas definiciones tales como:

En un Dibujo o Pintura se refiere a la sugestión de tridimensionalidad asignada comúnmente a algún objeto.¹ Es por lo tanto, diferente a la experiencia bidimensional de la figura. Bayo Margalef José (1987, p.143) define que el papel funcional de la forma, *es ofrecer una información más completa o plausible de los objetos reales.*

¹.- Bayo Margalef José (1987): "**Percepción, Desarrollo cognitivo y Artes visuales**", Barcelona ED. Anthropos, Pág. 143.-

La forma, desde estos criterios, mantiene su total correspondencia, con la percepción y sensación de la forma en relación a la referencia que tengamos de los objetos, y de la información que obtenemos en la ubicación de éstos en el espacio, por lo tanto, la siguiente definición ampliará, cómo y de qué manera, en la percepción de la forma, actúan otros elementos.

La forma estará relacionada con las categorías de luminosidad, espacio y superficie. En efecto tales categorías la construyen y son construidas por ella.²

A continuación se analizará algunos elementos que acompañan la construcción de la forma en la Expresión Gráfico-Pictórico.-

1.2. FORMA-BORDE-SUPERFICIE.

En la percepción de la forma se implican otros elementos, por ejemplo, en la **fig.10.1**, de María J. de 55 años (nivel iniciación), en el reconocimiento de los objetos, borde-superficie-forma intervienen conjuntamente en la representación; vemos en la botella de cristal, (aún cuando el elemento transparente requiere la aplicación de línea-abierta), que el contorno en partes debiera desaparecer, en cambio cierra la forma contorneando la botella fuertemente y la caracteriza con la línea-cerrada, definiendo los límites del objeto.

[Fig.10.1] María J. 55 años iniciación

².- Ibídem, Pág. 144.-

Arnheim Rudolf (1995) en su libro *"Arte y percepción visual"*, para definir la forma nos describe: *la forma material de un objeto viene determinada por sus límites: el borde rectangular de un pedazo de papel, las dos superficies que delimitan los lados y la base de un cono. De otros aspectos espaciales no se piensa en general que sean propiedades de la forma material: el que el objeto esté puesto cabeza arriba o cabeza abajo, o que haya otros objetos cerca cuando cambian su orientación espacial o su entorno. Las formas visuales se influyen unas a otras.(...), la forma de un objeto no viene dada sólo por sus límites; el esqueleto de fuerzas visuales creado por lo límites puede influir, a su vez, en el modo en que éstos sean vistos.*³

Si bien nos describe que la forma material está definida por sus límites, existe otro elemento que podríamos considerarlo, sostén de la forma, es decir, su estructura interior.

De ambos aspectos, la percepción de la forma en el sujeto adulto se da en primer momento como forma material, definida por sus límites, la apariencia exterior será representada por la persona, teniendo en cuenta los contornos de los objetos, el efecto de remarcar, es darle a la forma la extensión y límite que debe abarcar en el espacio.

En cambio la estructura interior como sostén de la forma, no será concebida como forma material sino como forma perceptual cuando el resultado de la información y las condiciones en el sistema nervioso del observador, consideren

³.- Arnheim Rudolf (1995): *"Arte y Percepción visual"*, (Nueva versión), Madrid,

entre los elementos que participan de la forma perceptual no únicamente el objeto material.

En este sentido Arnheim (1995) establece la diferencia entre forma material de la forma perceptual. *Entendiéndose que la forma material visual nos informa acerca de la naturaleza de las cosas a través de su aspecto exterior.*⁴

Vemos en el ejemplo de María **Fig.10.1** que la botella, el paño, el espejo y el mantel, adquieren el sentido de definir unas clases de formas, como medio para reproducir y representar a los objetos. Arnheim describe dos acepciones con relación a la forma y señala que *la forma es un concepto en dos sentidos diferentes: primero, porque cada forma la vemos como una clase de forma...; Segundo, porque cada clase de forma se ve como Forma* de clases enteras de objetos.*⁵ De la aprehensión visible del contenido material, la forma hace referencia únicamente a la forma palpable determinada por el término inglés (shape), en cambio la forma es (form), cuando se refiere a la configuración, en este sentido abarca lo estructural y lo no directamente observable por los sentidos. En este sentido va siempre más allá de la función práctica de las cosas, mientras que en la forma material *las cualidades puramente visuales del aspecto exterior son las más poderosas, las que nos tocan de manera más directa y profunda.*⁶

ED. Alianza Forma, Pág. 62.-

⁴.- Arnheim Rudolf (1995): **"Arte y Percepción Visual"** (Nueva versión), ED. Alianza Forma, Madrid, Pág. 115.-

⁵.-Ibídem, pág. 115.-

⁶.- Ibídem, Pág. 116.

El sujeto adulto, en un primer estadio del aprendizaje Gráfico, asume que la forma se refiere a la apariencia y a las características que definen las cualidades del objeto, en donde no solamente refuerza la forma con los límites o contornos claramente definidos sino que utiliza otro elemento que le ayudará a representar los objetos: la textura.

1.3. FORMA-TEXTURA.

En cuando a la combinación "forma-textura", la caracterización de esta última contribuye a la identificación objetiva en la representación del o los objetos que se trate, las diferencias de texturas son percibidas por la persona adulta y gráficamente pueden ser tipos de texturas ordenadas, geométricas, etc. al respecto David Marr (1985), explica que del resultado de las diferencias perceptuales entre los objetos, se captan texturas que son claramente representadas en el dibujo. Marr argumenta que *las bases que ofrecen una base física para la idea de que algunos tipos de discriminación visual de la textura descansan en discriminaciones de primer orden que actúan sobre el esbozo primitivo*⁷. Entre los investigadores, que analizaron este tema figuran, Bela Julesz (1975) cita. en David Marr (1985, p.100) distingue entre las texturas que pueden reconocerse inmediatamente y *la denominada percepción preatentiva*, la cual, requiere que la discriminación se realice rápidamente en menos de 200 m/s y los que es perceptible inclusive a menos de 160 m/s, según lo afirma Marr. Mientras que las texturas que no son perceptibles sino es mediante un estudio detallado y prolongado, Julesz la denomina de *escrutinio*. *Otros investigadores,*

⁷.- Marr David 1985: "**Visión**", Una investigación basada en el cálculo acerca de la representación y el procesamiento humano de la información visual, Madrid, ED. Alianza Pág.100.-

analizan la derivación de la forma a partir de los contornos de la superficie o de la textura.⁸ Schatz (1977), entre otros, considera que para dar información sobre la forma, es necesario que diferentes texturas estén presentes en una configuración.

Se entiende por textura *no sólo a la apariencia externa de la estructura de los materiales, sino al tratamiento que puede darse a una superficie a través de los materiales.*⁹ En la representación de la imagen, la textura actúa en el dibujo para otorgar a la forma el efecto de tridimensionalidad. Tema que analiza Gaetano Kanizsa en el libro Gramática de la visión (Percepción y pensamiento) confirmando que *la tridimensionalidad fenoménica es un dato de experiencia directa y no el producto de un juicio, y que existe un correlato psicofísico regular entre precisas variables de la estimulación y aspectos del mundo fenoménico. El gradiente de textura también puede explicar en parte la corporeidad o relieve de los objetos.*¹⁰

Desde el punto de vista biológico, la percepción del gradiente de textura de la imagen retínica, denominado por Kanizsa el gradiente microestructural no es un indicio que sea "interpretado" concientemente. Kanizsa supone que la interpretación puede ser "inconsciente" y describe que *la superficie exterior de un objeto sólido siempre está curvado o plegado de alguna manera, lo que significa que producirá*

⁸.- Ibídem Pág. 109.-

⁹.- Crespi Irene, Ferrario Jorge (1977): "**Léxico técnico de las Artes Plásticas**", 2ª edición, Editorial Universitaria de Buenos Aires, (Eudeba S.E.M), Bs. As., Pág. 98.-

¹⁰.- Kanizsa Gaetano 1986: "**Gramática de la visión**", Percepción y pensamiento. Barcelona, ED. Paidós, Pág.79.-

*sobre la retina microestructuras con gradientes de una densidad que varía en forma continua o brusca*¹¹.

El concepto de textura, desde el punto de vista de elemento Plástico es descrito por Paterson (1983) en el su libro *"Abstract Concepts of Drawing"*, y señala que *todo en la naturaleza tiene una cualidad de superficie aparte de su color o de su forma.*"...*"Todo puede ser usado en un dibujo para crear texturas. Pueden ser pequeñas aspas, puntos, círculos, letras, tinta estrellada, o una combinación de efectos, incluyendo garabateo y sombreados cruzados. El elemento esencial es la conciencia del artista de lo que quiera crear a través del dibujo.*¹²

Si comparamos los recursos de creación que ha utilizado en la **Fig.10.1** de María J. las diferencias gráficas entre las texturas de los objetos vemos: el fondo con franjas (pañó), el efecto del bronce con puntos, círculos (espejo), el cristal con representaciones de rayos cuya intencionalidad de dar reflejos (botella) y (el mantel) de la base con grafismo de formas ovaladas. Para Gibson, la naturaleza no se presenta nunca a nuestra vista como una superficie uniforme u homogénea. Por lo que observamos, en la Expresión Gráfica de María, que completa la construcción perceptiva a través de las texturas de los objetos para dar un mayor efecto de corporeidad y relieve. El reconocimiento de la forma en este caso va acompañado por la textura con la intencionalidad de mostrar su tridimensionalidad. Así el Dibujo adquiere un mayor sentido explicativo de aquello que representa.

¹¹.- Ibídem págs.78-79.-

2.- IMPORTANCIA DESCRIPTIVA DE LA FORMA.

Durante los primeros niveles del aprendizaje en el período de la adultez, y acentuándose en la 3ª edad, el efecto gráfico por medio de la forma-textura es el resultado del encuentro entre el sujeto y la realidad que es la percepción visual. Por lo que a la estructura de la información ambiental, que recibe la persona adulta, se le añade el cúmulo de datos que ha registrado por su experiencia de vida; plasma las impresiones visuales y las traduce gráficamente.

Sí tenemos en cuenta que la forma del objeto que vemos *no depende solamente de su proyección retiniana en un momento dado. En rigor, la imagen viene determinadas por la totalidad de experiencias visuales que hemos tenido de ese objeto, o de esa clase de objeto, a lo largo de nuestra vida.*¹³

Por medio de texturas, el sujeto refuerza el concepto de forma (como clase de objeto) de aquello que representa, otorgándole a la "forma" como categoría del diseño valor descriptivo.

A través de las texturas, los detalles de los objetos, son elementos descriptivos que en la teoría de reconocimiento del objeto de Marr y Nishihara (1985) lo denominan *primitivos* y señalan que *para describir una forma dependerá,*

¹².- Paterson (1983): "**Abstract Concepts of Drawing**" cit. en Bayo Margalef J., Op., Cit., págs.149-150.-

¹³.-Arnheim Rudolf, (1989): "**Arte y percepción visual, Psicología del ojo creador**", (nueva versión), ED. Alianza Forma, Madrid, Pág. 63.-

en parte, del nivel de detalle que la descripción de la forma ha de captar.¹⁴ Para Marr las diferentes representaciones tienen fases que se inician desde el esbozo *primario en bruto*, continúa en el *esbozo primario completo*¹⁵, es el proceso donde *captura muchos de los contornos y texturas de la imagen*.¹⁶ Estas fases son concebidas como la culminación del procesamiento visual temprano, en el que el objetivo es describir superficies y formas en relación con el observador. En cambio, la siguiente etapa permanece centrada en el observador, y es por Marr denominada como el *esbozo 2 ½ D*¹⁷ aquí se inicia, un análisis de la profundidad, el movimiento y el sombreado, más las estructuras dadas en las etapas anteriores.

Marr supone que para poder reconocer a qué objeto corresponde una forma particular, es necesario un tercer nivel representacional centrado en el objeto, en lugar de en el observador. Este tercer nivel es, según Marr el de las *representaciones del modelo 3 D*.¹⁸

Hemos analizados que los contornos y las texturas de las imágenes son los elementos preponderantes en la fase de procesamiento visual temprano del esbozo primario. Vemos que la textura describe a la forma, Crespi y Ferrario (1977) señalan que la textura existe *en cuanto el poder de resolución del ojo no diga que aquello que observa, por más pequeño que sea, pueda ser interpretado como una forma,...*

¹⁴.- Bruce Vicki, Green Patrick R. (1994): "**Percepción visual**", *Manual de fisiología, psicología, y ecología de la visión*, Barcelona, ED. Paidós pág.294.-

¹⁵.- Marr David, Op., Cit., pág.258.-

¹⁶.- Bruce Vicki, Green Patrick R. Op., Cit., pág.134.-

¹⁷.- Marr David, Op., Cit., pág.268.-

¹⁸.- Ibídem, Pág.303.-

*los pequeños elementos deben perder individualidad y ser incorporados como partículas a la entidad que componen, estas partículas no deben poseer significación propia, sino fundirse con el todo y adquirir significación de textura.*¹⁹

3.- RECONOCIMIENTO DE LA FORMA: INTERACCIÓN CON EL MEDIO.

Previo a la aplicación de las categorías perceptuales abstractas, el sujeto adulto busca en la representación de la forma la identificación de los objetos de manera consciente. Y la relación que los objetos puedan tener en la ubicación en el espacio. Dándose en primer lugar el reconocimiento de las formas, de allí la importancia de imitación de una idea o asunto, o la necesidad de un realismo exagerado en las cosas.

*Las Artes visuales puede decirse que representan objetos del mundo. Rigurosamente hablando, la Pintura presenta una serie de colores y figuras que luego interpretamos o elaboramos como representaciones de diversos objetos del entorno vital*²⁰

Aunque desde el punto de vista estético como bien nos los explica J. Sagraró en su libro *"Composición Artística": los asuntos más evidentes son los más tentadores para el pintor o el fotógrafo inexperto*²¹, además nos define que un

¹⁹.- Crespi Irene, Ferrario Jorge, Op., Cit., Pág.98.-

²⁰.- Beardsley Monroe C.,John Hospers (1988): **"Estética, historia y fundamentos"**, 8ª edición, ED. Cátedra, S.A. Madrid, Pág. 120.-

²¹.- De Sagraró J. (S/F): **"Composición artística"**, ED. L.E.D.A, Barcelona, Pág. 10.-

*cuadro o foto sobre un motivo feliz tiene siempre seguidores que generalmente revelan en su obra una gran pobreza imaginativa y falta de sensibilidad y concepto artístico.*²²

A través de la percepción primaria de los sujetos adultos se evidencia la definición natural de captar las formas en su apariencia exterior. La evidencia del motivo o del tema del cuadro y la sensibilidad al realismo de la representación, los estudios realizados con niños, por Hildreth (1936), Lark-Horowitz (1937-38), Machotka (1963) cita en Francès (1985 pp.73-74) y, llegan a la conclusión que el niño en su juicio pictórico prefiere la *"fidelidad de representación"*, y en la *"importancia de la anécdota como motivo de preferencia"*²³

La identificación de los objetos forma parte de unos de los requisitos en el primer estadio del Aprendizaje Artístico. Condición que supedita también al sujeto adulto a la predilección por la realización de temas realistas, así como a la necesidad de percibir la imitación de las cualidades sensibles de los objetos en las obras pictóricas y de reproducirla.

El parecido con la realidad de las obras de Arte para el sujeto adulto adquiere un valor significativo personal, este concepto se modificará en la medida que pueda ser capaz de comprender que *los objetos de la naturaleza como tales en su forma y*

²².- Ibídem, pág. 10.-

²³.- Francés Robert (1985): *"Psicología del Arte y de la Estética"*, Madrid, Akal editor, Págs.73-74.-

*yuxtaposición simplemente externas no deben constituir el contenido auténtico, de modo que la pintura se convierta en mera imitación.*²⁴

La información que recibe de la forma es sensorial, por lo tanto responderá a las características superficiales que capte de esas cualidades. Percibir la forma desde los estratos más internos, dependerá del proceso de información ante el medio.

3.1.- PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.

La Psicología Cognitiva se ha centrado más en la forma en que el organismo tiene estructuras para recibir y emitir los estímulos.

La información que recibe a través de los estímulos, el sujeto *manipula y reordena de alguna otra manera la información con la que se encuentra por primera vez, quizá distorsionándola al asimilarla, quizá recodificándola de un modo que le resulta más familiar o conveniente, una vez que la ha captado.*²⁵ Por lo que se debe tener en cuenta que los estímulos que recibe de la forma serán superficiales o aparentes según el sentido de la intencionalidad con que procesa la información. *De la naturaleza del estímulo, del tiempo disponible para el procesamiento, y de las motivaciones, objetivos y saber previos del sujeto depende que el estímulo sea*

²⁴.- Hegel, W.F. Georg,(1985): **"Estética, La Pintura y La Música"**, ED. Siglo Veinte, Buenos Aires, Pág. 79.-

²⁵.- Gardner Howard, (1996): **"La nueva ciencia de la mente, historia de la revolución cognitiva"**, 2ª reimpresión. ED. Paidós, Barcelona, Pág. 145.-

*procesado en un nivel poco profundo (superficial o sensorial), o en un nivel más integrado semánticamente.*²⁶

Se entiende que el nivel de procesamiento será tanto más profundo cuanto más envuelta se encuentre la información en los modos de conocimiento anteriores y más, entremezclada con ricas asociaciones. Para la percepción de la forma como término estrictamente artístico, no sólo se conjuga la información que se reciba en un nivel poco profundo (superficial o sensorial) sino con las experiencias y asociaciones vivenciadas.

Este enfoque de la "profundidad del procesamiento" estudiado por Craik y Lockhart 1972 fue relacionado a otros procesos psicológicos como la memoria y las asociaciones.

Del ejercicio y del resultado de la Educación Artística el sujeto adulto prestará atención hacia aspecto más " profundos" del concepto de la forma.-

4.- RESPUESTA ESTÉTICA DEL CONCEPTO DE FORMA

La respuesta estética de la persona adulta en los inicios del proceso de aprendizaje carece de la formación e información necesarias, para la captación de formas artísticas, por lo que el objeto de nuestro estudio en la investigación que realizamos pretende analizar los procesos de pensamiento implicados en la visión crítica de las formas. Desde el reconocimiento de los objetos como identificación de

²⁶.- *Ibíd*em, Pág. 146.-

formas, hacia la comprensión de la forma estética o formas perceptuales (armonía, unidad, esquema, diseño).

La forma material es percibida y viene dada con la misma naturaleza humana, mientras que la captación de la forma perceptual en el sujeto se desarrollan mediante el proceso de hacer esquemas que interpreten válidamente la experiencia, mediante la forma organizada.

Tanto la producción como el acercamiento de la obra de Arte requerirán del sujeto adulto (entendiéndose aquella persona inexperta en el Aprendizaje Pictórico), la comprensión sobre el concepto mismo de Arte. Al respecto, Mike Parsons 1987 en el libro *"Cómo entendemos el Arte, y defiende que las personas comprenden de formas distintas las obras artísticas y también crean expectativas divergentes. Las etapas de crecimiento estético son niveles de evolución..."*²⁷, Juanola Roser (1993) apoya que las *habilidades para interpretar la expresividad de los trabajos*²⁸ dependen necesariamente de un conocimiento Estético que progresivamente se desarrolla.

En estudios realizados en niños/as y adolescentes como el de Bulley (1934), *demuestran que la evolución genética es paralela con los gustos en materia de objetos de Arte y de obras Pictóricas, estando en interacción con el tipo de*

²⁷.- Parsons Mike (1987), cita. por Norman H.Freeman (Universidad de Bristol), Conferencia: **Desarrollo de la concepción del Arte Infantil**, Madrid, 3,4,5 de octubre de 1997, Facultad de Bellas Artes, U.C.M.-

²⁸.- Juanola Roser (1993): **"Bases psicológicas de la Educación plástica, Aproximación al tratamiento de la diversidad"**, "Aula sentido y función de la Educación visual y Plástica, nº 15, Junio Pág. 18.-

*Educación y en particular con la atención prestada a la Educación Artística.*²⁹

Margaret Bulley junto a Burt, elaboran un test que permitan medir la aptitud de los individuos para emitir un juicio estético. Bulley confronta las respuestas de alumnos/as de las escuelas y adolescentes con el juicio de los expertos, *observa un mejoramiento progresivo a partir de los 8 años y así hasta la edad de 18 años.*³⁰ La influencia del aprendizaje cultural como los comportamientos de Apreciación Estética son llevados a cabo en el ámbito escolar de la Enseñanza Formal, y con relación a estudios sobre el gusto en personas adultas estos, son escasos. Por ejemplo, los estudios de Eysenck (1940,1941), realizados a 18 sujetos de niveles socioculturales muy distintos confirma la existencia de un factor común, que, es lo que por lo general se llama buen gusto y, aplicado a la Pintura, da cuenta de lo que llamamos la belleza, Eysenk 1972 en investigaciones posteriores, sin embargo, rechaza la teoría universalista del gusto, estableciendo que las diferencias entre artistas y no artistas se definen sobre todo por la formación y el aprendizaje. Otras investigaciones con sujetos adultos atestiguan que las diferencias de gusto vienen determinadas por su entendimiento o interés específico por la Pintura. Los estudios de Gordon (1956), Francès y Villaume analizan las respuestas estéticas entre expertos y los que no lo son. Littlejon y Needham (1933) analizan las variaciones del gusto y del juicio en relación con la edad (citados en Francès 1979 pp.71-73) y *relatan los motivos que guían las preferencias de los niños. Comentando sus elecciones y señalan la importancia del realismo y de la claridad, de la acción así como de la falta de interés por la composición. Y concluyen que los resultados testifican la evolución favorable del gusto con la edad.* Según este juicio, daría por

²⁹.- Belver Manuel H. (1989): **"Psicología del arte y criterio estético"**, Ediciones Amarú, Salamanca, Pág. 39.

³⁰.- Francés Robert, Op.,Cit., Pág.71-72.-

hecho que en el ciclo de madurez, el sujeto habría conseguido de forma natural, el desarrollo por el gusto y la apreciación estética. En posteriores estudios, Child (1965) confirma la posibilidad de una relación entre ciertas aptitudes en la personalidad o ciertos rasgos de estilo cognoscitivo y las manifestaciones de un interés estético particularmente desarrollado. Los estudios acerca de la evolución de la capacidad de diferenciación cognitiva, es analizada por Gardner 1970 (cita. en Francès p.72) y considera que *el efecto de la edad sobre los resultados es evidente, pero es interesante anotar que los sujetos jóvenes con mayor acierto presentan resultados casi idénticos a los de los mejores sujetos con más edad, lo que deja suponer que esta aptitud para distinguir el estilo podría ser independiente de un factor general de madurez.* Gardner 1990 en posteriores publicaciones, confirma que las habilidades del juicio estético continúan evolucionando a lo largo de la propia vida y señala que *desde los primeros encuentros artísticos se gana un sentido de la naturaleza de la empresa constituida por la creación y de la reflexión, (...) con tal que sigamos estando activamente comprometidos en las Actividades Artísticas.*³¹ Gardner en relación a las valoraciones del Arte Contemporáneo manifiesta las "opiniones relativistas" que perduran de alguna forma en muchos miembros adultos de la población y, *particularmente en relación con las obras de Arte Modernas; cuando se trata del ámbito del Arte Contemporáneo, la mayoría de los individuos se sienten incapaces de ofrecer evaluaciones satisfactorias y son escépticos acerca de que tales valoraciones puedan llegar a realizarse.*³² Vemos que el desarrollo Estético, puede evolucionar con la edad, aunque, depende en gran medida, por un lado de las predisposiciones de la personalidad del sujeto, y por otro

³¹.- Gardner Howard 1990: "**Educación artística y desarrollo humano**", Barcelona, Ed. Paidós, Pág.79.-

³².- Ibídem, Pág.39.-

del Aprendizaje Cultural Artístico, que posea la persona. Por tanto las habilidades para distinguir el estilo se desarrollan independientemente de un factor general de madurez. Siendo importante para los criterios de juicios Estéticos cierto nivel de cultura relacionada al Arte.

5.- EL ESTUDIO DEL GUSTO Y EL JUICIO DE LAS OBRAS DE ARTE EN LAS PERSONAS ADULTAS.

El estudio del gusto y el juicio de las obras de Arte en los adultos parecen, en un principio favorecido por el método de análisis factorial C. Burt (1924) es el primero en intentar demostrar, la existencia de un factor general de capacidad de educación y de juicio artístico.

En otras investigaciones los resultados confirmados en un estudio de Marcus Oprea Sandulescu (1972), *constata que individuos con ausencia de formación artística conceden la valoración más favorable a los cuadros con mayor grado de realismo.*³³

Por tanto, la base del criterio estético depende de la formación y de la evolución del gusto por el Arte que el adulto experimente. Otras experiencias con adultos han destacado, asimismo, que las diferencias de gusto masivo en sujetos de un nivel cultural equivalente vienen dadas por su experiencia o interés específico por la Pintura.

³³.- Francès Roberts Op.,Cit., pág.73.-

5.1.- ASPECTOS DE LA OBRA DE ARTE Y DE LA PRODUCCIÓN QUE LOS ADULTOS TIENEN EN CUENTA:

Hay varios tipos de valores que el Arte puede ofrecernos: los valores sensoriales y los formales. Los primeros se refiere: a los *valores de una obra de Arte (o de la naturaleza) y son captados por un observador estético cuando disfruta o se complace con las características puramente sensoriales (no sensuales) del objeto fenoménico.*³⁴ Es decir que el objeto físico en sí tiene mayor atractivo en el observador corriente que en consecuencia busca encontrar lo agradable en la percepción de obras de Arte y también en la producción artística. Las personas adultas inexpertas permanecen atentas a los *valores sensoriales en una obra de Arte cuando nos deleitamos en su textura, color y tono: el brillo del jade, el pulimento de la madera, el azul del firmamento, las cualidades visuales y táctiles del marfil o el mármol,(...).* No es el objeto físico per se el que nos deleita, sino su *presentación sensorial.*³⁵

La captación de las cualidades de las características de los objetos, se distinguen primeramente, mientras que la apreciación de valores formales se capta en la obra de Arte y en la creación a partir del conocimiento estético. Para el sujeto adulto "el término "forma" tiene un significado algo distinto con relación al concepto estético. El sentido arraigado del término "forma" al sujeto inexperto le sugiere característica de la apariencia física de un objeto. Por lo que en los inicios del Aprendizaje Artístico, "la forma" suele ser escasamente entendida como la forma

³⁴.- Beardley Monroe C., John Hosper, op. cit. page. 123.-

estructural, éste concepto artístico (elemento vital de orden y unidad en las Artes Visuales) lo entenderá a partir de un conocimiento específico, y comprenderá que cuando hablamos de la forma particular de una obra de Arte concreta, nos referimos a su propio modo único de organización.

6.- PRINCIPIOS DE LA FORMA ARTÍSTICA.

En los principios establecidos de la forma desde los que se ha de juzgar una obra de arte, al menos en su aspecto formal, el sujeto adulto adquirirá los elementos conceptuales a partir de un aprendizaje, y aunque existan criterios generales como el sentido de unidad, armonía, equilibrio, DeWitt Parker en su libro "*The Analysis of Art*", (cita. en Hospers J.,1988)³⁶ define otros elementos como el tema, la variación temática, el desarrollo o evolución en que cada parte de una obra artística temporal es necesaria a las partes siguientes.

Otros criterios formales fueron discutidos también por Stephen Pepper en su libro "*Principles of Art Appreciation*", parte de los factores psicológicos de evitar la monotonía y la confusión, para ello sugiere cuatro criterios principales:

- 1.- El contraste entre las partes.
- 2.- La gradación (refiriéndose en que es importante introducir cambios dentro de unidad básica).
- 3.- El tema y la variación.

³⁵.-Ibídem, page. 123.-

³⁶.- DeWitt Parker: "*The Analysis of Art*" (cit. en Hosper J.1988 Op.,Cit., p.127.-

4.- La contención, es decir mantener el interés del espectador.

También Hospers J.1988, establece demás criterios según diferentes autores, acerca de la apreciación de las obras de Artes, *la posición aislacionista apoyada por el crítico inglés de Arte Clive Bell sostiene que para apreciar una obra de Arte no necesitamos ir acompañados de ningún bagaje de conocimientos mundanos; en cambio el contextualismo sostiene que una obra debería considerarse en su contexto o marco total*³⁷; y que los muchos conocimientos históricos o de otro tipo "enriquecen" la obra, haciendo la experiencia global de ella más completa que observándola sin tales conocimientos.

6.1- DIFERENCIAS PERCEPTUALES ENTRE SUJETOS:

EN RELACIÓN A LA CULTURA ARTÍSTICA

En lo que respecta a la Educación Artística de la persona adulta aficionada al Arte, a diferencia de la niñez y adolescencia, los estudios acerca de los criterios de juicio Estético son escasos, en relación a la Pintura. Sin embargo entre los estudios realizados por *Gordon 1956, Francès y Villaume, realizan comprobaciones en cuanto a estilos pictóricos entre expertos y no expertos (profanos)*³⁸ siendo sujetos de estudios personas adultas.

Analizando los motivos de preferencias en el sentido de las cualidades o defectos en la apreciación de la Pintura, En los estudios de Francès (1966) recoge

³⁷.- Hospers, Op.,cit., pág.130.-

³⁸.- Bellver, Op., Cit., pág.43.-

las respuestas de sujetos adultos entre 18 y 25 años de tres grupos culturales (obreros especialistas, estudiantes de secundaria y estudiantes de estética), los resultados analizados son:

En los niños y adolescentes se observa que la frecuencia de respuesta de cada categoría variaba según las series. *Pero los adultos creen estar en posesión de criterios verdaderos:(...)*³⁹, por lo que los valores acerca de la producción Artística, como el sentido de apreciación de las obras de Artes, en los sujetos adultos, tratándose de edad avanzada, mantienen una posición personal y subjetiva acerca del "gusto estético" y en algunos casos defienden una postura inflexible en aceptar otros juicios Estéticos.

Si bien los estudios realizados por Francès, corresponde a jóvenes adultos, pueden ser válidos los resultados y extensivos a otros períodos de la adultez.

Los resultados tenidos en cuenta figuran: el efecto de la cultura general o el nivel de instrucción entre obreros y los estudiantes de enseñanza media, de los estudiantes influenciados de una cultura Artística, acentuará las diferencias que tienen los grupos de nivel de instrucción distinta.

En resumen, en los adultos jóvenes hay oposición entre los obreros, por una parte, y los estudiantes de Lycée y universitarios por otra. Esta oposición obedece a que los obreros juzgan más favorablemente el realismo y las cualidades del modelo

³⁹.-Ibídem pp. 43-44

o el objeto, y menos la expresividad y la técnica. El criterio del color también es importante para todos los grupos, aunque es un criterio heterogéneo.

Estos resultados, establecidos experimentalmente, fueron confirmados con posterioridad por una encuesta de Y. Bernard (1973), relativa a la compra de reproducciones; los compradores que no tenían más que una educación primaria preferían los pintores más clásicos; los de educación superior elegían los menos figurativos o los abstractos.⁴⁰

También se han hecho estudios sobre preferencias estéticas teniendo en cuenta variable de personalidad. Así, Knapp y Ehrlinger (1962) estudiaron las preferencias en materia de pintura abstracta, música y arquitectura en 60 sujetos adultos de ambos sexos.⁴¹

Si tenemos en cuenta la hipótesis aplicada por Child, I.L, 1964 (cita. en Hogg, J (1969) en el libro *"Psicología y Artes Visuales"*), utiliza los tests que son de Thurstone 1944, para medir la destreza en la percepción de la forma visual, parte de la hipótesis de que el juicio estético de las Artes Visuales depende en parte de la destreza en la percepción de la forma visual.⁴²

Los sujetos adultos que participan de la Educación No Formal en Pintura o Dibujo, en mayor porcentaje pueden poseer una cultura general y no

⁴⁰.- Francès Robert (1985), Op., Cit., page. 73.-

⁴¹.-Ibídem, Pág. 86.-

⁴².- Hogg J (1969): *"Psicología y artes visuales"*, Barcelona, ED. Gustavo Gili, S.A., Pág.162.-

necesariamente cultura artística. Más aún tratándose en personas de la Tercera y Cuarta Edad en España, en donde los casos generalizados de analfabetismo nos definen la carencia de una Educación Artística. El colectivo de mayor porcentaje es el de las mujeres en la asistencia a los Centros Culturales siendo menor el de los varones. En relación a las diferencias culturales entre género, la Unesco publica en 1996 por tercera vez un informe mundial sobre la Educación, obra de referencia bianual que ofrece cifras clave sobre este asunto en 180 países, la edición se centra en la Educación de las mujeres y las niñas y constata la persistencia de una desigualdad de oportunidades en casi todos los países. *Las mujeres representan, según el informe, las dos terceras partes de los analfabetos adultos del planeta y las niñas siguen la misma proporción entre los jóvenes escolarizados.*⁴³

Frente a la carencia de una cultura general, aún podemos menos hablar de una cultura Artística específica, las secuelas podrían influir en la disminución de las habilidades relacionadas al Arte, tanto en el desarrollo perceptual como Estético del sujeto. Si el juicio estético de las Artes Visuales se vale en parte de la destreza en la percepción de la forma visual. Rudolf Arnheim, indica que la percepción visual, *dependerá también de la constitución de "conceptos perceptuales", y de su desarrollo, "percibir consiste en la formación de "conceptos perceptuales"... con el término "concepto se quiere indicar una semejanza notable entre las actividades elementales de los sentidos y las superiores del pensamiento o raciocinio.*⁴⁴

⁴³.-A.A.V.V: **"La mujer recibe menos educación que el hombre"**., U.D.P, (Unión democrática de pensionistas y jubilados de España), Edita Comisión permanente de la U.D.P Revista de información y vida asociativa Año XVI- nº 150 Enero 1996, c/ Santa.Cruz de Marcenado, nº 9-1º D. Madrid, Pág. 18.-

⁴⁴.- Arnheim, Rudolf: op.cit., pp. 61-62.-

Arnheim relaciona el desarrollo de la capacidad del pensamiento con el perceptual, y el juicio Estético de las Artes se sirve de estos conocimientos.

Teniendo en cuenta que en la Educación No Formal, el porcentaje mayor de asistencia son de mujeres, no podemos pasar por alto estudios sobre la sensibilidad estética y personalidad, la variable sexo y las diferencias de género en conexión al juicio estético, éstos son analizados entre otros por Gough (1952), Miller, Swanson y colaboradores, (1960), Franck y Rosen (1949) (cit. en Hogg 1969). *Concluyen que estos estudios no presentan prueba alguna de que el juicio estético este relacionado en un sentido o en otro con la dimensión de masculinidad-feminidad.*⁴⁵

En lo referente a los Centros de Educación de Adultos de titularidad Municipal en Madrid, al analizar las necesidades a nivel de Enseñanza, están destinados a crear actividades formativas para personas adultas, centrándose principalmente en los niveles inferiores, alfabetización, neolectores...*En estos centros se enseña, por ejemplo, desde cómo aprender a observar y comprender una obra de Arte hasta cómo orientarse en el Metro,*...⁴⁶. Vemos el interés por la formación de los valores artísticos en el sujeto adulto corriente. La capacidad del goce Estético, como el desarrollo Artístico deja de ser un privilegio de unos cuantos especialistas, extendiéndose a la población en general. No obstante Child (1965) destaca diferencias entre el adulto artista o expertos de los que no lo son y señala que la percepción en las Artes Visuales en los primeros *intentan delimitar una visión y*

⁴⁵.- Hogg, Op.,Cit. Pág. 180.-

⁴⁶.-García López Milagros: **"Centro de Educación de Adultos en el Colegio Público Fernández Moratín"**, ED. Gráficas Magaña S.A., Revista del Distrito de Moncloa-Aravaca, Año 2 nº 11, Abril 1995, Madrid, Pág.5.

*óptica particular, el no experto se guía más por reconocimiento de una posible realidad.*⁴⁷ El sujeto adulto no especialista cuando adquiere una cultura Artística la predilección por el realismo disminuye y es capaz de entenderla como forma artística, independiente de su forma material.

7.- PERCEPCIÓN DE LA OBRA ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS ADULTAS AFICIONADAS.

La capacidad de reconocer los aspectos estilísticos depende de la formación artística del sujeto adulto, y no tanto en la evolución de otras habilidades adquiridas a lo largo de su vida. Por lo tanto pueden existir tres grupos bien diferenciados con los que podemos tratar en los Sistemas de Enseñanza No Formal:

- 1.- Sujetos con cultura general, y que carecen de Educación Artística.
- 2.- Sujetos que carecen de cultura general y artística.
- 3.- Sujetos entendido en Arte, familiarizado o próximo a él.

De este último grupo sin duda se espera según Parsons (1989) que, *los entendidos en Arte tienen que ser capaces de examinar las obras, incluyendo las que no les resultan familiares, (...)*⁴⁸. Los demás grupos necesariamente requieren del desarrollo perceptual para introducirse en el conocimiento Estético. Y por lo

⁴⁷.- Child I.L.1965: " **Personality correlates of esthetic judgment in college students**, *Journal of Personality*. vol 33, pp.476-511, (cit. en Hogg y otros autores 1969, Op.,Cit., pages. 157-168.-

⁴⁸.- Gardner Howard,(1994): "**Educación artística y desarrollo humano**", 1ª Edición, Ed. Paidós, Barcelona, Pág. 33-34.-

general definen que la obra de Arte tiene mérito cuando más se aproxima a sus cualidades sensibles.

Aún cuando la cultura general fuera el elemento de ventaja con el segundo grupo, ambos se encuentran en un primer estadio primario con respecto al desarrollo Artístico. Gardner afirma *que aprender de que modo percibir en cualquier ámbito comporta tiempo y entrenamiento.*⁴⁹

El desarrollo perceptivo en las Artes Visuales, podría suponerse que no evoluciona con el crecimiento de la persona de manera natural, cuando las capacidades de percibir y de apreciar diversos aspectos de las Pinturas y de otras manifestaciones Artísticas no se educan.

Por lo tanto ¿cuáles serían las posibilidades del desarrollo perceptivo en el sujeto adulto?. Según Shapiro 1953, (cita. en Gardner 1994 p.33) señala que el *desarrollo perceptivo en las Artes Visuales puede seguir desplegándose durante toda la vida.* Las perspectivas de progreso en las Artes en las personas adultas inexpertas, con relación a la niñez y jóvenes las facultades sensoriales y perceptuales se desarrollan con más lentitud, aunque en términos de *agudeza perceptiva absoluta, el niño de dos años ve el mundo de un modo muy similar al de seis años, e incluso las percepciones del niño pequeño son sorprendente similares a las de los organismos muchos más maduros (Bower, 1974; Gibson y Gibson, 1955; Hochberg, 1978).*⁵⁰ Si bien desde el punto de vista de la biología las facultades de

⁴⁹.- Ibídem, Pág. 33.-

⁵⁰.-Ibídem, Pág. 33.-

percepción son semejantes entre los individuos los tópicos culturales como la influencia de la generación en la que han vivido los sujetos adultos serán los condicionantes que determinan las bases por el Gusto Estético.

CONCLUSIONES.

1.- Hemos analizado los aspectos de las características de la forma: cómo la persona adulta la percibe, y los recursos que utiliza para reproducirla gráficamente y la importancia que tiene para ella la necesidad de describirla por medio de las texturas como referencias de tridimensionalidad del objeto.

2.- El sujeto adulto inexperto en las Actividades Artísticas puede haber evolucionado en otras habilidades pero el desarrollo de su madurez no implica haber evolucionado en la percepción de las Artes Visuales ni en el juicio Estético si estas no se han formado por medio de una Educación específica. Por ello la Expresión del Arte en sus primeros estadios cuando se trata de personas inexpertas con relación a la cultura artística, se aproxima a la expresión del Arte Infantil, y a las manifestaciones artísticas primitivas en sus primeros estadios. Cuyas características de ingenuidad y primitivismo como el goce estético evolucionarán hacia niveles superiores.

con relación a la cultura artística, se aproxima a la expresión del Arte Infantil, y a las manifestaciones artísticas primitivas en sus primeros estadios. Cuyas características de ingenuidad y primitivismo como el goce estético evolucionarán hacia niveles superiores.

APENDICE: ILUSTRACIÓN

[Fig.10.1]

María J. 55 años iniciación



REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DEL CAPÍTULO 10.

ARNHEIM RUDOLF (1995): **"Arte y Percepción Visual"**, (nueva versión), ED. Alianza, Madrid, pp. 19-353.-

BAYO MARGALEF JOSÉ (1987): **"Percepción, Desarrollo cognitivo y Artes Visuales"**, 1ª edición, ED. Anthropos, Barcelona, pp. 143-150.-

BELVER HERNÁNDEZ MANUEL (1989): **"Psicología del Arte y criterio Estético"**, ED. Amarú, Salamanca, pp. 39-55.-

BEARDLEY MONROE C., HOSPERS JOHN (1988): **"Estética, Historia y Fundamentos"**, 8ª edición, ED. Cátedra, S.A., Madrid, pp. 120-123.-

BRUCE VICKI, R.GREEN Patrick (1994): **"Percepción visual"**, *Manual de fisiología, psicología y ecología de la visión*, Barcelona, ED. Paidós, Págs. 134-294.-

CRESPI IRENE, FERRARIO JORGE (1977): **"Léxico técnico de las Artes Plásticas"**, 2ª edición. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Pág. 98.-

FRANCÈS Robert (1985): **"Psicología del Arte y de la estética"**, Madrid, ED. Akal, Págs.71-93.-

GARDNER HOWARD (1996): **"La nueva ciencia de la mente, Historia de la revolución cognitiva"**, 2ª reimpresión, ED. Paidós, Barcelona, pp. 145-366.-

GARDNER HOWARD (1994): **"Educación artística y desarrollo humano"**, Barcelona, ED. Paidós, Págs. 30-39.-

HEGEL W.F. GEORG (1985): **"Estética, la pintura y la música"**, Ed. Siglo Veinte, Buenos Aires, Pág. 79.-

HOGG J. (1969): **"Psicología y Artes visuales"**, Barcelona, ED. Gustavo Gili, S.A. Págs. 157-181.-

JUANOLA ROSER (1993): **"Bases psicológicas de la educación plástica, aproximación al tratamiento de la diversidad"**, Aula sentido y función de la Educación Visual y Plástica nº 15, junio, Pág.18.-

KANIZSA Gaetano (1986): **"Gramática de la visión"**, percepción y pensamiento, Barcelona, ED. Paidós. Págs. 75-84.-

MARR DAVID (1985): **"Visión"**, Una investigación basada en el cálculo acerca de la representación y el procesamiento humano de la información visual, Madrid, ED. Alianza S.A. Págs. 228-294.-

DE SAGRARÓ J. (S/F): **"Composición Artística"**, ED. L.e.d.a., Barcelona, Pág. 10.-

REVISTAS.

A.A.V.V., 1996: "**La mujer recibe menos educación que el hombre,**" U.D.P. (Unión democrática de Pensionistas y jubilados de España), Edita Comisión permanente de la U.D.P., Madrid, revista de información y vida asociativa Año XVI- Nº 150 Enero 1996, Pág. 18.-

LÓPEZ GARCÍA Milagros 1995: "**Centro de Educación de Adultos**", en Colegio Publico Fernández Moratín, Revista del Distrito de Moncloa Aravaca, Año 2, Nº 11, Abril 1995, ED. Gráficas Magaña S.A. Madrid, Pág. 5.-

CAPÍTULO 11

UTILIZACIÓN DE LA LÍNEA: SU EXPRESIÓN EN LAS DIFERENTES ETAPAS DE LA ADULTEZ

CONEXIONES EXISTENTES ENTRE LA PERCEPCIÓN Y LA FISIOLOGÍA (RESULTADOS DE LA VISIÓN QUE INFLUYEN EN LA OBRA GRÁFICA: INHIBICIÓN LATERAL Y LAS BANDAS DE ERNEST MACH

EXPRESIÓN GRÁFICA

1.- LA LÍNEA COMO DEFINICIÓN DE FORMAS

En la representación gráfica, la persona adulta, utiliza la línea y el borde, como respuesta al proceso de esquematización perceptual y los utiliza para describir un objeto, dentro de un marco de referencia, basado en la forma del mismo.

Tanto el borde como la línea, en el momento de la construcción perceptual se implican en el manejo de la información que se reciban del ambiente.

En el Dibujo, la utilización de la línea, como recurso Plástico, es el elemento primero. José Bayo Margalef (1987), indica que la línea contribuye a la definición de la figura o contorno y también de la forma, entendida ésta como ilusión de voluminosidad¹. La figura contorno o silueta, más bien se refiere a una superficie,

¹.- Bayo Margalef, José (1987): **"Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales"**, ED. Anthropos, Barcelona, Pág. 136.-

por tanto la cualidad de la planimetría, se diferencia de la forma en un Dibujo o Pintura porque ésta se relaciona a *la sugestión de tridimensionalidad asignada a algún objeto*.

La definición expresada por J. De Sagraró en el libro *Composición Artística*, señala que *la base de toda composición radica en un arabesco lineal que a su vez define las formas. Éstas no tienen existencia sin líneas de contornos*². Vemos que la descripción del objeto y la forma que la caracteriza, viene definida por sus contornos. Rosa Puente (1986) aporta, la siguiente definición: *se conoce por Dibujo a la impresión gráfica que se realiza manualmente sobre una superficie*³.

La persona adulta aficionada al Dibujo en su fase primaria de Expresión Gráfica utiliza la línea como definición de las formas de los objetos que identifica en el espacio, dotando a los contornos su primacía en la composición Gráfica. Desde el punto de vista de la esquematización perceptual, los aspectos cognitivos y los órganos de la vista, le permiten con su desarrollo, adaptarse al medio y ello le ayuda a conocer el mundo que le rodea. La respuesta biológica del sujeto, que le viene dado por el llamado mecanismo de "inhibición lateral", le permite por un lado manejar la información ambiental lo que ayuda a distinguir y reconocer las características de un objeto en concreto entre otros, y es percibido primeramente por sus bordes, lo cual contribuye a su localización. Por otro lado el efecto perceptivo de la inhibición lateral, que originan: las bandas de Mach, denominada

².- Sagraró, J. de s/f: "**Composición Artística**", ED. L.E.D.A., Barcelona, Págs. 10-16.-

³.- Puente Rosa J. (1986): "**Dibujo y Educación visual**", Ediciones G. Gili, S.A., México Pág. 17.-

así por su descubridor Ernest Mach (1914). *Mach encuentra que se observan bandas claras y oscuras en las proximidades de los contornos que separan áreas claras y oscuras*⁴, aunque estas bandas no estén físicamente presentes, se comprueba a través de los resultados de muchos experimentos que apoyan la idea de que las bandas de Mach se deben a la inhibición lateral producidas por un circuito neuronal. Sostenemos que el sujeto no solo las percibe, sino que de manera inconsciente las expresa, representándolas tanto en el Dibujo como en la Pintura.

Planteamos como hipótesis los aspectos influyentes de lo biológico en lo cultural, y definimos, que forman parte no sólo del esquema perceptivo del sujeto sino que también los reproducen en las obras Gráficos-Pictóricas, particularmente, en las primeras experiencias Artísticas cuando carece de nociones culturales de Artes y en cuánto la persona evoluciona en el Aprendizaje, Gráfico y Pictórico, aprenderá otros nuevos esquemas que sustituirán a los anteriores.

Si bien el borde como las bandas de Mach, pueden considerarse una abstracción perceptual, hemos podido comprobar en la situación de investigación que presentamos en este trabajo: la respuesta natural y biológica, en las primeras etapas gráficas de la persona adulta aficionada al Dibujo y a la Pintura.

Por lo que al iniciar un dibujo lo construye a partir de las formas de los objetos, independiente de la "línea como estructura". La percepción de las formas se da en el sujeto de manera instintiva y natural, en cambio, el concepto de "línea como

⁴.- Mach E. (1914): *"The analysis of sensations"*, reimpresso en 1959, Dover Publications (trad.cast.: *Análisis de las sensaciones"*, Barcelona, Altafulla, 1987).-

estructura" debe ser adquirido. Desde los factores formales, el embrión inicial de la composición requiere una estructura o retícula donde se inserten los demás elementos de la obra, estos elementos el/la alumno aprende a utilizarlos cuando profundiza en los conceptos Artísticos. El sujeto que se inicia en el desarrollo de las habilidades gráficas, construye la composición a partir de los contornos de las formas, que reconoce en los objetos que le rodea. En el presente capítulo, analizaremos las causas neurofisiológicas que lo motivan.

En los sujetos que no se hayan iniciado anteriormente en la Plástica, la expresión de los elementos formales (líneas, forma, color, figura, textura, borde) son el resultado de la percepción literal del ambiente, uniéndose además, el valor significativo cultural de la persona. Por lo que en las siguientes descripciones y análisis de la Expresión Gráfica se han tenido en cuenta aspectos como el valor simbólico, y el de asociación, que los alumnos/as describen no sólo gráficamente, sino también por medio de explicaciones verbales.

2.- CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL LENGUAJE GRÁFICO.

2.1.- A) ADULTEZ TEMPRANA (20-25 AÑOS).

Durante el período de la adultez temprana, en el joven se mantienen las características de los aspectos sociales y culturales, propio de la "juventud", determinándose cómo período de los "jóvenes adultos", prevalecen las manifestaciones ligadas a la imaginación y fantasías que provienen del período evolutivo que se vino gestando desde el proceso de madurez entre los 14 y los 19

años. Debesse nos dice que la expresión individual, *cae a medio camino entre la adaptación y el ensueño, entre la realidad y la imaginación*⁵.

Para el joven adulto, la Expresión Artística tanto Gráfica como Pictórica es el medio de, *conciliación de la espontaneidad y la observación....*⁶. La capacidad de la relación visual de las formas se enriquece por los aspectos psicológicos y sociológicos de *adaptación al medio y la superación*⁷ que la apertura a la vida profesional le exige como prueba, reto o desafío.

En el dibujo de Carmen de 21 años, nivel iniciación se observa en la **Fig.11.1** la representación de la figura humana como resultado de la observación directa, se acerca de manera espontánea a la proporcionalidad del cuerpo humano. Se abstrae de realizar trazos descriptivos (como realización de nariz, ojos etc). Se evidencia la fuerza del trazo en los bordes de la figura, y remarca los contornos sin valorización lineal, (importancia Plástica de dar a la línea efectos de luces y sombras).

En la expresión gráfica de Jesús 23 años nivel avanzado, **Fig.11.2** como propuesta al tema libre realiza un Dibujo que refleja tanto el mundo exterior como el mundo interior, el contenido de la imagen está lleno de simbolismo.

⁵.- Wojnar Irene, (1967): "**Estética y Pedagogía**", ED. Fondo de Cultura Económica, México, p. 187.-

⁶.- Ibídem, Pág. 189.

⁷.-Ibídem, Pág. 194.-

En la **Fig.11.3** de José 24 años, nivel iniciación, a partir de temas de ilustraciones de poesía, elige la poesía rima XLII de Gustavo A. Bécquer, expresa verbalmente la explicación del tema: *"una mujer le traiciona, refleja el dolor en la sangre y en las lágrimas. He necesitado utilizar el Dibujo por que me permite expresar con mayor fuerza lo que siento, porque hay algo de uno en el texto..."*. Incorpora además, otro elemento personal dejando con intencionalidad los vértices de las hojas libremente en efecto semi enrollado.

SÍNTESIS DE LA EXPRESIÓN GRÁFICA EN LA ADULTEZ TEMPRANA

La coordinación viso-manual y la representación visual de las formas se manifiestan de manera espontánea conciliando la espontaneidad con la observación.

Sensibilidad, capacidad de pensar, percepción y sentimientos se conjugan a través de las actividades creadoras personales.

Desde el punto de vista formal, la soltura de los trazos, como la aproximación en las proporciones según los cánones artísticos, no limitan ni coartan su expresión personal siendo capaz de exteriorizar el mundo subjetivo.

2.2.- B) ADULTEZ MEDIA (26-40 AÑOS).

Si bien las características mencionadas en el período anterior evolucionan y prevalecen durante la adultez media, hacia finales de los años de este período la adaptación al medio y las experiencias que comienzan a acumularse, dan lugar al objetivismo, dejando de lado la fantasía de los años anteriores.

Refiriéndose a los años de juventud, Pierre Mendousse (1947) psicólogo francés subraya *la contingencia del futuro le hace vivir casi en su realidad los estados más contradictorios, en tanto que más adelante la experiencia de la vida vulgar o mediocre recortará las alas de la fantasía y no le dejará más libertad que dentro de la forma rígida, y con demasiada frecuencia exclusiva, en que se habrá petrificado la rica flexibilidad de antaño.*⁸

En los ejercicios de observación del natural, de Celia 34 años, nivel iniciación, **Fig.11.4 (a)** la línea de contorno está fuertemente marcada sin valorización lineal. Al difuminar el claro-oscuro llega a desdibujar las formas, para luego reafirmar exageradamente el perfilado y el contorno.

⁸.- Mendousse Pierre (1947): " *L'âme de l'adolescent* ", París, 1947, PUF (5e édition), cita. en Wojnar, Op., Cit., Pág.183.-

2.3.- DISPOSICIONES BIOLÓGICAS O CULTURALES

El siguiente supuesto o causa neurofisiológica que provoca en el sujeto la necesidad de remarcar exageradamente los bordes en la Expresión Gráfica, ¿responde al resultado de la actividad perceptual y cognitiva de la persona (predisposición biológica? O ¿responde a convenciones gráficas como consecuencia cultural?; postura que mantienen Nelson Goodman (1968) y Richard Wollheim (1973) que argumentan: *todo es una cuestión de convenciones, un problema de inculcación cultural*⁹. Consideran que las diferentes modalidades de Dibujo, desde las más abstractas a las más naturalistas, son el resultado de la utilización de lenguajes de convenciones gráficas y señalan que *a modo de lo que sucede en el lenguaje, pudiendo cualquier dibujo representar cualquier cosa, si así se acuerda mediante determinadas convenciones de índole cultural o social.*¹⁰

Por el contrario Ernst Gombrich (1979), sostiene que el Arte de la representación profundiza sus raíces en *nuestras disposiciones humanas básicas, que nos hacen ser sujetos pasivos de la ilusión. Considera entre las disposiciones básicas la disponibilidad de reaccionar de forma innata, natural y espontánea*¹¹ ante aquellas configuraciones, detectamos y reaccionamos ante formas que vagamente simulen una fisonomía. Esta predisposición se basaría en la dependencia biológica

⁹.- Gómez Molina Juan José (coord.)(1995): **"Las lecciones del dibujo"**, Capítulo X Descripción y construcción del universo (Carlos Montes) tema "disposiciones biológicas". ED. Cátedra, Madrid, Págs. 494-496.-

¹⁰.- N.Goodman, (1968) **Language of Art, An approach to a Theory of Symbols**, New York, pág.38. R.Wollheim, **On Art and the Mind**, Londres, 1973.

para la supervivencia del hombre. En esta línea, la Enseñanza del Arte, defiende la postura como la de Ricarco Marín Viadel (1993) de la Facultad de Bellas Artes, Universidad de Granada dice que: *es necesario saber discriminar visualmente con sensibilidad y discernimiento*¹², agregando que la Educación Artística, Educación Visual y el Aprendizaje del Dibujo nos ayuda *para aprender a vivir*. Al respecto J. Hogg (1975) y otros autores subrayan que se produce *el descubrimiento visual a través del Arte*.¹³

El sujeto adulto aficionado, al iniciarse en el lenguaje del Dibujo, carece aún de los esquematismos gráficos convencionales. La producción gráfica manifiesta aún dependencia biológica vital en los resultados. Apoyamos la hipótesis que existen características elementales en la Expresión Gráfica del sujeto adulto aficionado al Dibujo, y que proviene como lo define Ernst Gombrich, de nuestra predisposición biológica y psicológica de la persona.

Si tenemos en cuenta que en los estudios de optometría por el llamado mecanismo de "inhibición lateral", tema que aborda Bayo Margalef J.(1987) acerca de la "*Percepción, desarrollo cognitivo y Artes Visuales*", señala: *la zona central de*

¹¹.- Grombrich Ernst H. "**Art and Ilusión. A study in the Psychology of Pictorial Representation**", Oxford, Phaidon Press Ltd. (trad. cast.) en Gombrich E.H.(1979): "**Arte e ilusión**", Barcelona ED. Gustavo Gili Págs. 7-20.-

¹².- Marín Ricardo (1993): "**Educación artística y Educación visual: aprender a dibujar para aprender a vivir**", Revista Aula (Sentido y Función de la Educación Visual y Plástica),nº 15, año II, Junio 1993, Barcelona, Pág.5.-

¹³.- Gombrich E.H. (1965): "**Visual discovery through Art**", Arts Magazine, Nov. de 1965, cit. en Hogg., J. y otros: "**Psychology and the Visual Arts**", Hardmondsworth, Middlex, England, Penguin Books Ltd. (1ª edición 1965) (trad.cast. Justo G. Beramendi, en Hogg.J. y otros (1975) "**Psicología y Artes Visuales**", Barcelona, ED. Gustavo Gili, Pág.197.-

la retina (fóvea) se orienta hacia las zonas "marginales",o bordes, por constituir éstas unas áreas de contraste que ofrecen una mayor información... Según sean las características del borde percibido se dará un énfasis en las formas o en las figuras o superficies"¹⁴. Vemos, que del resultado de la visión, lo primero que percibimos son los bordes de los objetos.

Existen predisposiciones biológicas en el ser humano, como el mecanismo de inhibición lateral y las bandas de Mach, las cuales, intervienen en la construcción perceptual que en consecuencia determinarán una íntima relación con los esquemas gráficos como los que observamos durante el período de iniciación en el Aprendizaje Artístico. El sujeto aficionado al Dibujo manifiesta en la producción Gráfica, elementos que provienen de aspectos neurofisiológicos. Por el contrario, el sujeto adulto artista, los/las estudiantes de Bellas Artes, o las personas de nivel avanzados han aprendido ciertas convenciones o reinventados una serie de esquematismos gráficos cuyas construcciones perceptuales han evolucionado de lo natural o biológico a lo cultural.

En el caso del dibujo **Fig.11.5** de Teresa 35 años, de nivel iniciación, enfatiza los bordes de las frutas, ramas y hojas, como la mayoría de las personas que se inician en la Expresión Gráfica que manifiestan la necesidad de dar énfasis en los contornos de las formas o figuras. Teresa acentúa y remarca los bordes.

Los efectos de la visión que provienen del mecanismo de inhibición lateral influyen en la producción Gráfica. Tal vez por ello en las primeras etapas, el

¹⁴.- Bayo, Margalef José, Op., Cit., p.138.-

reconocimiento de las formas se define por sus contornos, porque es lo primero que se visualiza, y el efecto de construir la forma a partir de manchas como lo requiere la acuarela, se da en etapas superiores de aprendizaje. En concreto se considera a partir del modo cómo estén conectadas las neuronas determina el procesamiento de la información en el sistema visual, siendo la inhibición lateral un tipo de procesamiento importante.

2.4.- INFLUENCIA DE LOS RESULTADOS DE LA VISIÓN EN LA OBRA GRÁFICA

INHIBICIÓN LATERAL

Bruce Goldstein E. (1984) sostiene que el hecho perceptivo debería ser abordado tanto desde el punto de vista psicofísico como desde el fisiológico, e identifica las conexiones existentes entre la percepción y la fisiología. La investigación realizada en las dos últimas décadas acerca del desarrollo perceptivo de los niños/as y los adultos explica sobre la evolución del desarrollo perceptivo de detalles (agudeza visual) como las relacionadas con la percepción de la forma, la profundidad y la visión del color.

Golstein describe la estructura básica de un sistema sensorial y dice que en él existen series de neuronas conectadas mediante sinapsis. Estas series de neuronas y sus sinapsis hacen posible que los impulsos nerviosos se desplacen a través de grandes distancias, pero también sirven para procesar las señales eléctricas cuando éstas viajan hacia el cerebro. Las señales eléctricas producidas

en los receptores se dirigen a través de los circuitos neurales o red de fibras nerviosas donde se procesan. Goldstein B. E. (1988 p.44), afirma que *la forma en que se conecten entre sí las neuronas en el sistema nervioso influye en nuestras percepciones*. La inhibición lateral juega un papel importante en la determinación de las propiedades de los campos receptivos retinianos y los de la piel. Es Georg von Bekésy (1958, quién 1959,1967) demuestra psicofísica mente la existencia de inhibición lateral en la piel (de donde proviene dicha denominación para lo visual).

Los estudios de inhibición lateral en la retina, son llevados a cabo por *Kuffer Hartline, Henry Wagner y Floyd Ratliff (1956)* cita. en Goldstein (1988 p.45) y demuestran los efectos de la inhibición lateral a partir de la realización de un experimento.

Goldstein representa la estructura de la retina, para comprender cómo puede operar la inhibición lateral. El corte transversal de la **Fig.11.6**, muestra los cinco tipos principales de células existentes en la retina. Las señales nerviosas se inician en los receptores (R) y viajan hacia el cerebro a través de las células bipolares (B) y las células ganglionares (G), cuyas fibras nerviosas se unen para formar el nervio óptico. Los dos tipos restantes de células, las células horizontales (H) y las células amacrinas (A), no transmiten señales hacia el cerebro. En su lugar, transmiten **lateralmente** señales **a través** de la retina. Las células horizontales conectan receptores con receptores, mientras que las amacrinas conectan células ganglionares y células bipolares entre sí.

Los experimentos realizados por Hartline, Wagner y Ratliff en un sistema visual, el del cangrejo de las Molucas, observan que la estructura que conecta los receptores entre sí, es de forma similar a como conectan los receptores de la retina humana las células horizontales.

Sección Lateral de la retina de un primate

[Fig.11.6]

En ella se da una gran cantidad de procesamiento, especialmente gracias a la inhibición que se transmite lateralmente mediante las células horizontales y amacrinas (Adaptado de Dowling y Boycott, 1966)¹⁵

2.5.- LAS BANDAS DE MACH.

Las células horizontales y amacrinas pueden potencialmente transmitir esta inhibición lateral a través de nuestras retinas. Este mecanismo neurofisiológico afecta a nuestra percepción, y considera que existen un cierto número de efectos perceptivos que pueden ser explicados a partir de la inhibición lateral.

Goldstein (1988 Págs.46-47) explica: en la **Fig.11.7 (a)** al mirar a través de la línea que va de A a D, observarás probablemente una pequeña banda en B que es más clara que el resto del área clara que el resto del área clara. Después de pasar al lado oscuro del contorno, verás una banda en C que es más oscura que el resto

¹⁵.- Imagen extraída del libro "**Sensación y percepción**" de Bruce Goldstein E.(1988), primera edición, versión castellana de Julio Lillo Jover, Madrid, ED. Debate, Pág. 43.-

del área oscura. La figura 7 (b) representa la percepción de claridad a través de la línea que va de A a D, en la que la banda clara de B está representada por un elevación del gráfico en B y la banda oscuras en C está indicada mediante una reducción de altura del gráfico en C. Podemos confirmar que las bandas no existen físicamente utilizando un luxómetro para medir la cantidad de luz reflejada por la figura 7 (a) (...). Goldstein dice: se puede comprobarlo cubriendo una de las bandas oscuras con un trozo de papel; al hacerlo, cada banda de Mach debe desaparecer, volviendo a reaparecer tan pronto como retires el papel.

[Fig.11.7 (a),(b),(c)]

Bandas de Mach en las proximidades de un contorno. Justo a la izquierda del contorno, cerca de B, puede percibirse una banda clara y, justo a la derecha del contorno y a la altura de C, puede percibirse una banda oscura. (b) Representación gráfica del efecto perceptivo descrito en (a). La elevación de la línea en B representa la banda de Mach en clara, y la caída en C representa la banda oscura. (c) Representación gráfica de la distribución de intensidades lumínicas obtenida mediante un luxómetro. Obsérvese que en ella no aparecen las irregularidades que en (b) correspondían a las bandas de Mach.¹⁶

Volviendo al trabajo de Celia **Fig.11.4(a)** observamos otra característica: parte del contorno de la canasta, alrededor del borde coloca una "aureola de luz" o "resplandor", recurso que utiliza para aislar la figura del fondo. Si hay alguna evidencia que, de hecho, la inhibición lateral afecte a nuestra percepción, de forma concreta, la alumna representa gráficamente las bandas claras en las proximidades de los bordes.

Si comparamos el recurso de "aureola de luz" de la obra de Celia con el trabajo de una persona de adultez mayor Palmira de 55 años, nivel iniciación, **Fig.11.4 (b)** observamos que realiza el mismo elemento alrededor de la esfera, y en

¹⁶.- Ibídem Pág.46.-

el dibujo de María J. 49 años nivel iniciación, **Fig.11.4(c)** también reproduce bandas claras en las proximidades de los contornos. Estas muestras corroborarían que no sólo se observan las bandas de Mach sino que se reproducen en las etapas primarias del aprendizaje gráfico.

En la **Fig.11.8** Celia esta vez no usa la aureola de luz, sino que contornea el manto con "una aureola de sombra", otro recurso de diferenciación entre figura-fondo, destacando la forma del objeto del espacio negativo o del vacío. Insistimos que Ernest Mach nota que se observan bandas claras y oscuras en las proximidades de los contornos que separan áreas claras y oscuras, aunque estas bandas no estén físicamente presentes. Al respecto Goldstein (1988, pp. 46-47) agrega *que un circuito neural que produce bandas de Mach se deben a la inhibición lateral, además añade que aún no se conocen los detalles exactos de los circuitos implicados.*

Esta característica, puede ser coincidente con la categoría denominado por Margalef, (1987) pág.169) "Intersticio", se refiere a la percepción del espacio negativo o vacío entre objetos perceptuales, es decir, entre figuras o formas en su interacción con otros tipos de esquematización.

Lo que implican los intersticios es una abstracción de fondos parciales en el campo visual. Esta característica, como la importancia que le dan los adultos a remarcar los bordes y los contornos de las figuras o formas, dependen de la construcción perceptiva, aunque gráficamente los resultados conseguidos no respondan al lenguaje Académico-Artístico.

El remarcado del contorno de las formas y la necesidad del perfilado responde a la misma razón visual fisiológica mencionada.

La persona adulta realiza los bordes bien definidos como resultado de la esquematización perceptual y al mismo tiempo que lo utiliza como recurso Gráfico para favorecer la localización de los objetos, delimita la separación entre las figuras y determina la relación figura-fondo. Al respecto Bayo Margalef define que *los bordes están implicados cuando la esquematización perceptual enfatiza el contraste entre áreas u objetos con alguna finalidad.*¹⁷

La necesidad de establecer el límite (línea, trazo y del contorno, es descubierto por la *Gestaltpsychologie mediante una experimentación externa, la biónica lo estudia hoy por medio de manipulaciones neuroquirúrgicas... De esta forma empezamos a saber cómo funcionan los procesadores sensoriales*¹⁸. La biónica responde que de varios procesos mecanismos distintos, el principal de ellos se trata de la inhibición cruzada. Cada célula fotosensible del ojo no se limita a transmitir a su neurona, sino que *influye (mediante la conexiones laterales (...)) en las neuronas vecinas. Esta influencia es una contrarreacción que disminuye la sensibilidad de las células vecinas: se habla de inhibición lateral. Así pues, se ha podido probar, particularmente mediante la construcción de análogos eléctricos, que este sistema de inhibición lateral acentúa los contrastes.*¹⁹

¹⁷.- Bayo Margalef, José. Op., Cit., Pág. 139.

¹⁸.- Groupe u (1993): **"Tratado del signo visual para una retórica de la imagen"**, Madrid, ED. Cátedra, S.A. Pág.57.-

¹⁹.- Ibídem, Pág. 57.-

2.6.- SÍNTESIS DE LA EXPRESIÓN GRÁFICA EN LA ADULTEZ MEDIA (26-40 AÑOS)

Al analizar en la persona adulta la actividad de esquematización perceptual en las propuestas del Arte Gráfico, los resultados de las actividades tienen dependencia de las experiencias visuales del medio que le rodea. Sabemos en efecto, y no hay novedad de los planteamientos en cómo la persona adulta, adquiere, organiza y usa el conocimiento, y de la importancia en todo Aprendizaje de la exploración activa del ambiente, porque éstos influirán en los esquemas subjetivos y son la base de múltiples formas de representación simbólica.

Por lo que planteamos como hipótesis de trabajo: en las tareas gráficas, la línea, el borde, y las bandas de luces o sombras, las que anteriormente definimos como "aureola de luz y de sombra", son manifestaciones de la actividad de esquematización perceptual y tales evidencias responden al proceso psicológico de la misma y a los aspectos cognitivos de la persona adulta y, como consecuencia deriva en la expresión Gráfico-Plástica.

Tales hipótesis podrían confirmarse en experiencias futuras de investigación, ya que son escasas las referencias, que pudieran ayudarnos a definir la situación, no obstante, consideramos importante en la tesis que defendemos, dejar los precedente necesarios, para siguientes casos en los campos de investigación venideros.

En la línea teórica hemos encontrado estudios con grupos de niños/as, sobre el proceso psicológico de la percepción ante obras de la pintura moderna realizado por José Bayo Margalef, Doctor en Psicología por la Universidad de Barcelona, que establece la presencia diferencial de las categorías línea, figura, forma color, claridad, profundidad, y otras, en la actividad de esquematización perceptual, los fundamentos sostenidos son de vital orientación para el conocimiento y análisis de la expresión de la persona adulta.

Si bien no podemos separar los procesos de desarrollo y aprendizaje de esquemas perceptuales del individuo dependiendo de la cultura a la que pertenece. El comportamiento perceptual será distinto según el hábitat del sujeto. Según Bayo Margalef la persona *tendría, en definitiva, un comportamiento perceptual distinto por que ha tenido un aprendizaje distinto en un ambiente diferente. Lo mismo puede decirse de los niños/as con relación a los adultos.*²⁰

Lo que podemos observar en la manifestación Gráfica del sujeto corresponde a la complejidad de la actividad perceptual, por lo que al describir las características de los elementos Plásticos utilizados por la persona mayor en la expresión, es necesario aunar criterios y dar soluciones que deriven en una cierta convergencia teórica.

Las características mencionadas resultados del proceso perceptual llamado inhibición lateral y banda de Mach se manifiestan en cada uno de los períodos de la adultez siendo unos de los factores fisiológicos que influyen en la percepción desde

²⁰.- Bayo Margalef J. Op., Cit., Pág. 128.

la infancia e independiente del valor artístico, se debieran considerar las causas de la visión y las características gráficas que de ellas se derivan.

C) ADULTEZ MAYOR (41-55 AÑOS).

Vemos en Julia B. de 48 años, nivel iniciación, en la primera clase se le sugiere que dibujara el motivo que más le gustara de la clase y sin instrucciones. Los resultados como podemos constatar en la **Fig.11.9** representan una visión panorámica generalizada rellena el espacio sin ninguna intencionalidad de composición, agrega elementos hasta que el plano no quede vacío, por el nivel de aprendizaje en que se sitúa la persona carece aún de la capacidad Estética de selección, *nuestra captación de la realidad pasa por una "fase inicial" de captación global escasamente sujeta a la voluntad del individuo (...). La percepción global y en la que, en principio, podría suponerse una escasa participación de nuestros procesos superiores.*²¹

El sentido de globalidad que observamos en la representación Gráfica de Julia, hace posible la exploración visual que favorece a la identificación de las formas, como a la ubicación y relación de los objetos en el espacio.

La percepción caracterizada como "global" carece de la voluntariedad del sujeto para saber elegir, simplificar, y seleccionar aquello que ve. El recorrido visual ejercita

²¹.- Domínguez Perela, Enrique, (1993): "**Conducta Estética y Sistema Cultural, Introducción a la Psicología del Arte**", ED. Complutense, Madrid, pp. 181-182.-

en la persona: el reconocimiento del o los objetos que se trate, para luego identificar las formas de los mismos. *La línea y la forma están estrechamente ligadas. Pero así como el sentido de la línea debemos adquirirlo, el de la forma nace con nosotros.*²²

La captación de la forma se da en el sujeto de manera instintiva; *Una de nuestras facultades primarias es la comprensión de la forma de los objetos que nos rodean.*²³ Esta característica determina que tanto en la producción como en el gusto en las Artes, *las obras figurativas-particularmente aquellas que muestran una fidelidad fotográfica- se aprecian casi siempre, mientras que las que se desvían del figurativismo, o que experimentan con rasgos más formales, se consideran incompletas, si no decadentes.*²⁴

DE LA PERCEPCIÓN GLOBAL A LA ANALÍTICA.

Enrique Domínguez Pereda (1993, p.181), establece dos "fases teóricas" de asimilación de la realidad, dos aspectos que deben completar la "entrada de datos" y se refiere a la que denominamos "percepción global" y "percepción analítica", la primera se diferencia del segundo por el grado de voluntariedad, es decir, mientras la primera, suministra datos de percepciones elementales "no es voluntario", mientras que el segundo: "la percepción analítica" esta sujeta a la voluntad del individuo, y por medio de ella obtendrá una mayor información de la "lectura de la imagen".

²².- Sagaró J. de: "**Composición Artística**", ED. L.E.D.A, S/F, Barcelona, Pág. 16.-

²³.- Ibídem, Pág.16.-

²⁴.- Gardner, Howard (1994): "**Educación Artística y desarrollo humano**", ED. Paidós, 1ª edición, Barcelona, Pág. 39.-

REPRESENTACIÓN DE LAS FIGURAS.

En los inicios del aprendizaje, la Expresión Gráfica de los objetos se estructuran como en los casos de las personas que hemos descrito anteriormente de manera planimétrica, aludiéndose como figuras, es decir como superficies limitadas respecto a la totalidad del campo percibido sobre el que se destaca, los objetos se representan de carácter bidimensional, las figuras se construyen a partir de líneas y bordes.

La definición de la figura determina por contorno en la **Fig.11.9** de Julia adquiere mayor fuerza expresiva, que lo propiamente sugerido por la forma entendida esta como *ilusión de voluminosidad*²⁵ según Margalef.

Domínguez Perela describe que *la existencia de una línea que se cierra sobre sí misma implica la automática clasificación del espacio (del plano) en dos zonas que se oponen en cierto modo: lo que está dentro del recinto y lo que está fuera.*²⁶.

Aunque la percepción de la figura va siempre acompañada de la percepción de un fondo, en la apreciación de la relación figura-fondo. Según Margalef (1987 p.141), *estamos más atraídos por los elementos positivos o figurales*. Dependiendo de esta construcción visual realizada por la actividad de esquematización, en la

²⁵.-Bayo Margalef, Op., Cit., Pág.136.-

²⁶ Domínguez Perela, Op., Cit. Pág. 175.-

Fig.11.10 de Julia B. (48 años) que la organización de las figuras mantienen independencia del fondo o área negativa sin mantener relación compositiva con el entorno o espacio virtual, siendo más pequeñas las figuras con relación al fondo, mientras que en el ejercicio **Fig.11.11**, es inducida por medio de una explicación y ejemplo gráfico sobre la relación espacial entre la figura y fondo; por sistema de auto corrección la figura nº 11, mejora en relación a la nº 10.

SÍNTESIS DE LAS CARACTERÍSTICAS GRÁFICAS EN EL PERÍODO DE LA ADULTEZ MAYOR (41-55 años)

La percepción del sujeto evoluciona de una fase primaria de percepción global hacia la percepción analítica, mientras que la primera, carece de la voluntad de la persona, sirven de base a toda estructura perceptual para el reconocimiento de los objetos. Sagaró, en los estudios acerca de la composición artística nos define que *"todo objeto tiene una forma propia que se reconoce fácilmente, así como cualquier agrupación de dos o más objetos tienen una forma de grupos determinada por la línea conjuntiva que los encierra"*²⁷, vemos así que la captación de la forma en el sujeto es instintivo. Prevalciendo tanto en la producción como en el gusto por el Arte, las imágenes reconocidas de la realidad y su aproximación a las formas comprendidas de los objetos que nos rodea.

La representación Gráfica evoluciona de la planimetría hacia el reconocimiento de las tres dimensiones. Por lo que la estructura parte del concepto de figura a la propiamente como forma en el sentido de voluminosidad, el sujeto lo

²⁷ Sagaró, Op.,Cit., Pág.16

adquiere a partir del Aprendizaje Artístico. Para el sujeto, la definición de las formas no tiene existencia sin líneas de contornos.

2.7.- D) ADULTEZ: PERÍODO DE PREJUBILACIÓN (56-65 AÑOS).

Las características generales de este período, no podrían establecerse como específicas ya que durante esta etapa mantienen características que provienen de la etapa anterior y se encaminan hacia las que propiamente consideramos propias de la 3ª edad. En cuanto que las dificultades que presentan gráficamente podrían definirse ya como la antesala a la edad de jubilación.

La expresión muestra indicios de ingenuidad y primitivismo; estas manifestaciones que tanto se dan en lo gráfico como en lo pictórico se evidencian en personas que se inician en el aprendizaje de los aspectos formales del Arte. Mientras que en las personas que han tenido experiencias artísticas en etapas anteriores poseen facilidad en la expresión y se aproximan a las manifestaciones del "Arte adulto" propiamente dicho.

Tanto los recién iniciados como los del nivel medio, durante este período de la adultez, superan las barreras de ingenuidad y llegan a un nivel académico favorable.

Sí analizamos en la **Fig.11.12**, de María J. de 55 años nivel iniciación, los contornos lineales los traza con dureza, intenta el efecto de claro-oscuro aunque las figuras permanecen planimétricas.

La misma fuerza expresiva de los bordes de las figuras, lo realiza Cristina de 59 años nivel iniciación, **Fig.11.13** el claro-oscuro lo representa en dos tonos (luz y oscuridad), sin pasajes de intermedios.

SÍNTESIS DEL PERÍODO DE ADULTEZ DE PREJUBILACIÓN (55-65 AÑOS).

Los inicios de ingenuidad y primitivismo se manifiestan ya desde este período de la adultez.

Los contornos están marcados con mucha fuerza expresiva. En el nivel de iniciación los sujetos carecen del dominio aún del claro-oscuro, el efecto de planimetría caracterizan a las figuras.-

2.8.- E) CARACTERÍSTICA DE LA LÍNEA, BORDES Y LA REPRESENTACIÓN DE LAS FIGURAS EN LA 3ª EDAD.

De la misma manera como los hemos descrito en párrafos anteriores, las características mantienen un paralelismo con las descripciones gráficas que se han realizado en etapas anteriores. Por ejemplo si comparamos el trabajo de Socorro de (71 años) nivel de iniciación, en la **Fig.11.14**, visualiza primeramente los objetos para luego representar las figuras sin relación con el espacio o fondo, como lo hemos visto en la **Fig.11.10** de Julia B. de (48 años). Ambas personas componen las figuras en total independencia compositiva del fondo. En el caso de Socorro, se le induce al auto corrección y en la **Fig.11.15** amplifica las imágenes.

Las relaciones de la forma con los bordes del P.B. Kandisky describen *que por plano básico se entiende, la superficie material llamada a recibir el contenido de la obra.*²⁸ Si analizamos en los casos de las **Fig.11.10** de Julia con la **Fig.11.14** de Socorro las formas en relación con los límites del plano *se encuentra desligada, libre.*²⁹

En las personas adultas, la exploración visual está centrada en los objetos; el carácter selectivo de la construcción visual realizada por la actividad de esquematización de la figura como superficie delimitada positivamente remite al fondo, pero el centro de atracción reside en las figuras o elementos positivos.

De la misma manera como lo hemos descrito durante la adultez media y mayor, las características gráficas se presentan durante el período de la 3ª edad, con los mismos elementos de esquematización perceptual:

Importancia por marcar los bordes de las figuras, como un medio de realzar el contraste entre los objetos. Por lo que la línea se enfatiza y adquiere significación en los contornos. *Por otro lado, la impresión de borde configuraría el contorno, como abstracción de un objeto concreto, que destacaría así sobre el fondo. Para la percepción completa del objeto real ha de añadirse, a la percepción del contorno, la percepción de las superficies que conforman dicho objeto.*³⁰

²⁸.- Kandinsky, W. (1991): "**Punto y línea sobre el plano**", ED. Labor S.A., 2ª edición, Barcelona, España, Pág. 127.-

²⁹.-Ibídem, Pág. 152.-

³⁰.- Bayo Margalef, Jose (1987): op. cit. 49.-

Esta manifestación se transfiere también en la aplicación *del color lineal: la línea como límite o como representación interna de la forma, de espesor uniforme o acentuado, con pasajes o sin ellos, expresa el objeto.*³¹

Inclusive en cuanto al color, la importancia del reconocimiento de los objetos está subordinada a la representación de las formas. El color lineal supone la delimitación de las formas y constituye entre los elementos Gráficos Plásticos donde línea, color, forma, y objeto se conjugan y mantienen su importancia.

Sobre la línea en la Pintura, Kandinsky nos plantea otras opciones como en *la medida en que el Arte Abstracto es reconocido, por esos teóricos, la utilización de la línea en la obra Gráfica es aprobada; pero la utilización de la misma línea en la Pintura es considerada antinatural y por tanto inadmisibile.*³² Los criterios acerca de la correcta utilización o no de la línea variarán según las épocas y los estilos que lo determinen; Kandinsky además agrega que *la línea es valorada por ellos como un elemento "Gráfico", que no puede ser utilizado con propósitos "Pictóricos."*³³ En la Expresión Plástica de la persona adulta, la definición de la forma y la delimitación lineal se conjugan con el color en su obra pictórica.

³¹.- Polleri A., Rovira M., Lissardy B., (1982): **"El lenguaje gráfico-plástico"**, ED. Edilyr Uruguay S.A., Montevideo, Pág. 94.

³².- Kandinsky, (1991),Op., Cit., pág.120.-

EFFECTOS DE AUREOLA DE LUZ O RESPLANDOR.

Hemos determinado en los párrafos anteriores que una de las características que suelen ser habituales en la expresión natural de las personas adultas (cuando carecen de nociones artísticas), es la representación de "aureola de luz" alrededor del contorno de las figuras, ésta se manifiesta con mayor exageración durante el período de la 3ª edad, siendo menos evidente y apenas sugeridas en las etapas anteriores de la adultez.

En la representación del bodegón **Fig.11.16** realizada (año 1995) por Celia de (67 años) nivel iniciación, vemos que la "aureola de luz" separa la figura del fondo, de la misma manera que Jorge 68 años (nivel iniciación) **Fig.11.17** (año 1996) también la utiliza.

Esta forma de expresión se manifiesta en los primeros trabajos del aprendizaje y va desapareciendo en etapas gráficas siguientes en cuanto los dibujos evolucionan hacia aspectos más formales y académicos. No obstante en el caso de Jorge en el año 1999, en un trabajo de bodegón a carboncillo que lo inicia del natural y lo concluye con la memoria, se comprueba que vuelve a utilizar el recurso de aureola, mientras que cuando realiza copia de lámina no la reproduce.

A continuación se detallarán las explicaciones verbales de los alumnos/as que verbalizan para explicar el por qué realizan las bandas de Mach:

³³.-Ibídem, Pág. 120.-

María (23 años) nivel iniciación: al no ser consciente del por qué realiza las bandas de Mach en un Dibujo del natural. María no sabe responder.

Paco (35 años) nivel iniciación, expresa diferentes acepciones entre las que figuran: **1.-** Según su teoría religiosa las personas tienen áurea; **2.-** Necesito contrastar con el fondo porque utilizo colores planos: **3.-** Creo una especie de sombra porque la figura, así coge más fuerza.

Pilar (36 años): veo la aureola de luz que rodea los objetos.

María (49 años): la aureola de luz la represento porque la veo así.-

Carmen (51 años): no sé porque la realizo.

Meri (53 años): la hago para resaltar las figuras del fondo.

Juliana (65 años): resalta la figura y la realizo por temor a perder el perfil.

Mariano (68 años) la utilizo para aislar, para no perder la línea de la figura; es una necesidad de dividir; no lo sé; tal vez para separar los objetos del resto.

Jorge (68 años): necesito separar los objetos del fondo.

Pedro (70 años): no se porque la hago.

El mayor porcentaje de personas cuestionadas no saben responder el porqué representan la bandas de Mach, al ser un fenómeno que se reproduce de manera inconsciente, la mayoría no saben definir la respuestas. En menor cantidad de personas contestan que la realizan para resaltar, aislar, dividir, separar, contrastar, distinguir.

CUALIDADES DE LA LÍNEA.

LA EXPRESIÓN GRÁFICA EN LA 3ª EDAD.

Teniendo en cuenta los factores de salud y deterioro físico durante este período de la existencia de la persona, la Expresión Gráfica adquiere un sentido más expresionista que lo puramente Académico, los trazos se vuelven inseguros y la línea es entrecortada como línea en pespunte.

La aplicación de los conceptos gráficos son menos formales para adoptar las cualidades de un grafismo subjetivo.

A pesar de la preferencia del Dibujo de imitación, y la tendencia del colectivo de la Tercera Edad por lograr en las representaciones Gráfico-Pictórica el parecido de la realidad como si se tratara de una imagen fotográfica. Este método de aprendizaje supone para Rosa Puente (1986) una práctica intensa por parte del alumno, no siempre con resultados positivos, plantea que *el problema del Aprendizaje del Dibujo de imitación es que requiere de un largo entrenamiento para lograr resultados aceptables*³⁴. Según las posibilidades físicas y mentales de la

³⁴.- Puente Rosa J. Op., Cit., Pág.10.-

persona anciana, podemos hablar de evolución en el aprendizaje. A partir de los 78 años incluso desde los 74 años, se evidencian en determinados casos, dificultades en la Expresión Gráfico-Pictórica, es cuando aparece el período de involución Plástica, que caracteriza al período de la Cuarta Edad que trae consigo frustraciones para el anciano/a, no siempre reconocida o aceptada por él/ella. Por ello durante la Tercera y Cuarta edad, la función del Arte adquiere sentido terapéutico a través de la Terapia Ocupacional o la Terapia Artística.

SÍNTESIS DE LA EXPRESIÓN GRÁFICA DE LA 3ª EDAD

La importancia por delimitar los contornos en las formas como dar énfasis en los bordes de las siluetas, adquiere mayor predominio durante el período de la 3ª edad. Le importa representar en el Dibujo y la Pintura todos los detalles del objeto; y en cuanto al color, transmite la fuerza expresiva de la línea traduciéndola como Pintura lineal. El color lineal, por medio de la aplicación del trazo delimita las formas. Tanto los planos de colores como los intentos del modelado, están perfilados por efectos lineales.

El efecto de "aureola de luz" se intensifica durante este período, ésta representación puede responder a los resultados de esquematización perceptual de la persona e independiente de los factores formales académicos de las características descritas, debieran ser estudiados en investigaciones futuras.

Nos es difícil establecer resultados definitivos, dada la escasez de precedentes sobre el análisis Gráfico en el período de la 3ª y 4ª edad de la persona adulta aficionada al Dibujo y la Pintura.

3.- PERCEPCIÓN: PRIMER GRADO DE CONOCIMIENTO

En el individuo, el proceso y la secuencia de las etapas de desarrollo perceptual y cognitivo permanecen enlazados; se plantea la percepción como *un primer grado de conocimiento, de ahí la necesidad de estimular la percepción visual despertando la observación en lo que nos rodea, sobre la estructura y los valores Plásticos de los objetos y de la obra artística.*³⁵

Después de la percepción, fundamentalmente visual y en algunos casos táctiles, *el siguiente nivel de aprendizaje será la comprensión de la obra de Arte, ella como objeto de conocimiento. Es una fase intelectual que supone el desarrollo del pensamiento formal.*³⁶

En el momento de la creación el desarrollo de las habilidades manuales se involucra la capacidad productiva con la capacidad del pensamiento. No sólo importa en este caso como los adultos son capaces de percibir y plasmar aquello que ven sino de saber "cómo piensan lo que ven". Las mismas reflexiones, pueden ser válidas para el análisis, interpretación y comprensión que los adultos hagan de la obra de Arte. Mientras que en los niños/as y jóvenes la captación y percepción de

³⁵.- Guzmán Pérez María F. (1994): "**Pintura, percepción y conocimiento**", (**Propuesta didáctica**). ED. Comares, Granada. España, Pág. 53.-

los elementos formales son aprendidas con mayor rapidez, en las personas adultas aunque con mayor lentitud, desarrollan su propia sensibilidad estética y un conjunto de pautas que evoluciona gradualmente en el tiempo.

"A diferencia de las capacidades perceptivas de los niños, que probablemente con cierta rapidez pueden ser inducidas a cambiar, es poco probable que las concepciones de individuos mayores sean susceptibles de una transformación rápida."³⁷

3.1.- MECANISMO DE INHIBICIÓN LATERAL: DE LO GRÁFICO A LO PICTÓRICO

Contornear, siluetear y perfilar los objetos puede ser el resultado del proceso de "inhibición lateral" propio de la esquematización perceptual y son características que se transfieren de lo gráfico a lo pictórico inclusive. Bayo Margalef subraya que *estos sistemas, que conectan la fóvea o la retina periférica con zonas precisas del cerebro, son responsables no sólo de la ubicación (sistema localizador o de la detección de formas, contornos o superficies (sistema identificador), sino que también controlan otros mecanismos. Tales mecanismos pueden afectar a la visión del color, movimientos oculares, variaciones en el tamaño de la pupila, etc.³⁸*

³⁶.-Ibídem, Pág. 53.-

³⁷.-Gardner Howard, (1994): **"Educación artística y desarrollo humano"**, ED. Paidós, Barcelona, Pág. 41.-

³⁸.- Bayo Margalef, José (1987), Op., Cit., Pág. 167.-

En cuanto a las representaciones de las bandas de Mach en la pintura, éstas aparecen en las reproducciones del alumnado en menor porcentaje que en el Dibujo. El efecto de representaciones de las bandas de Mach predomina en las técnicas de carboncillo, tintas, grafito. Aunque podemos ver en la pintura al óleo **Fig.11.18** de Meri 53 años nivel iniciación, trabajo que realiza de la observación del natural. Meri pinta de un color verde uniforme la base, en el siguiente proceso, representa la banda de Mach dejando un espacio entre las figuras y el fondo.

También nos interrogamos si afecta el mecanismo neuronal de las bandas de Mach en los resultados de los trabajos de la imaginación, además de las producciones que analizamos de la observación del natural hemos podido comprobar, la relación existente entre banda de Mach e imaginación en el trabajo que realiza Paco 35 años nivel iniciación, en las **Fig.11.19** vemos la aparición de la aureola de luz, mientras que en la **Fig.11.20** contornea las figuras con un trazo verde oscuro.

Con relación a las edades, hemos verificado que la representación de las bandas de Mach, pueden manifestarse desde la juventud o adultez temprana, mientras que durante la infancia y adolescencia no hemos visto muestra de ello. Como probabilidad, atestiguaríamos que la respuesta de ciertos mecanismos visuales, comienzan a reproducirse en el Dibujo a partir del pleno desarrollo orgánico en los/las jóvenes, mientras que aún los niños/as y adolescentes están en pleno creciendo. Esta respuesta gráfica como pictórica que derivan de los mecanismos neuronales obviamente se manifiestan cuando el sujeto aún carece de cultura Artística, prevaleciendo lo biológico a lo cultural. En cuanto la persona

aprende sistemas artísticos provenientes de la cultura, habrá modificado los esquemas determinados por lo biológico.

3.2.- PERCEPCIÓN Y DESARROLLO COGNITIVO EN LAS ARTES VISUALES SU IMPLICACIÓN EN LA EXPRESIÓN GRÁFICO-PICTÓRICA EN EL PERÍODO DE LA ADULTEZ.

El sujeto, que no haya tenido una experiencia creativa Plástica anterior, su Lenguaje Gráfico responderá a un nivel básico de expresión y entre los valores de la Educación No Formal en el aspecto formativo se ocupa, de una reeducación visual.

La falta de aprendizaje en las personas adultas más aún tratándose de las personas en edad avanzada, su necesidad de exploración visual es menos espontánea a como sucede en la niñez, según Margalef la exploración debe ser conducida, tanto en los niños/as como en las personas mayores, también nos dice que la exploración visual *se habrá perdido, en buena parte, en el observador adulto. Éste ha asumido ya las convenciones y los hábitos más eficaces para su actividad de exploración visual*³⁹.

En la persona adulta por el cúmulo de experiencias obtenidas, de la que carece el niño/a y la persona joven, los esquemas del sujeto adulto, están basados en la construcción perceptual que ha desarrollado, pero que cada vez el encuentro entre la realidad exterior y los esquemas del sujeto se empobrece por la exploración pasiva del ambiente. El niño, el adolescente y el joven tienen menos experiencias de

³⁹.- Ibídem, p. 164.-

vida pero mayor capacidad de espontaneidad y curiosidad por la exploración visual, por lo que ésta debe ser guiada en la persona adulta mayor.

Desde el punto de vista de una evaluación Plástica puede no haber razones visuales que justifiquen la realización de bordes, líneas o bandas de luces en los trabajos Gráficos y en la Pintura de los sujetos, aunque, se deberían considerar las características que resultan de los aspectos neurofisiológicos de las personas, como respuestas biológicas, las cuales tenderán a desaparecer cuando llega el aprendizaje. Sabemos que la aplicación del color no requiere necesariamente el predominio del Dibujo, cuando, la preferencia de utilizar el pincel como lápiz, determina que en los inicios de los primeros años de aprendizaje realicen "Pintura Lineal", aún cuando en el color incida otros aspectos estéticos les importará mantener y destacar el borde y el perfilado de las figuras.

Robert Paterson (1993) describe, que *un borde claramente definido es valioso cuando el interés está en las superficies (figura plana), pero es un elemento superfluo cuando el interés está en la forma, donde un borde definido solamente contribuiría a aplanar la idea.*⁴⁰ Naturalmente que esta diferencia el sujeto adulto es capaz de diferenciarla a partir de un aprendizaje artístico cuando de la percepción deviene una actividad que evoluciona con el tiempo.

La caracterización que se le da a la línea y al borde como lo ha descrito Kandinsky en su libro "*La línea, punto, y el plano* " señala que el énfasis de la línea

⁴⁰.- Paterson Robert 1983: "**Abstract Concepts of Drawing**" citado en Bayo Margalef, Op., Cit., pág.138.-

*es un progresivo o espontáneo aumento o disminución en el grosor (de la línea)*⁴¹. Agregando además otras condiciones de la línea, la valorización lineal que surge del efecto de dar luminosidad u oscuridad a la línea. Tales conceptos son una consecuencia del procedimiento Plástico. No podemos evidenciarlos en las obras de las personas adultas, cuando éstas aún no han llegado a un proceso de madurez artístico.

Los elementos de la percepción que provienen de los efectos de la visión debieran ser tenidos en cuenta tanto en la Psicología del Arte, como en la producción artística, de la persona adulta.

La necesidad del sujeto de remarcar los bordes se justifican, por las causas que determinan el proceso de la percepción de "inhibición lateral" efecto que influirá también en el resultado perceptual del color.

Las causas fisiológicas de la visión debieran ser tenidas en cuenta en todo momento de la evaluación Plástica del sujeto, justificando los resultados productivos aún cuando fuesen considerados antiacadémicos o carentes de recursos Plásticos.

El alumnado adulto llegará por propia evolución al esquema de la percepción propiamente artístico, adoptará y desarrollará los esquemas que estén en consonancia con el lenguaje que intente expresar o imitar, fuera por normas o por reglas aprendidas, incorporará además esquemas perceptuales ajenos que se fusionarán con los propios personales. La necesidad de observar como los demás lo

⁴¹. - Kandinsky, (1991),Op.,Cit., page. 94.-

hacen y saber como "lo ven o perciben" ampliará en el sujeto adulto el campo de referencia que necesita para poder plasmar aquello que desea hacer o percibir en la obra de Arte, de una manera conducida.

El sujeto adulto evolucionará desde la expresión como resultado de la finalidad selectiva en la visión cotidiana a la finalidad estética de esquematización.

El proceso de evolución hacia este nivel de experiencia, requiere de un desarrollo paulatino en función de la edad y la capacidad de la persona y necesitará de un proceso de aprendizaje, para conseguirlo.

En los primeros niveles de la Enseñanza la visión cotidiana de la persona adulta necesita verla plasmada en la representación Plástica, aún cuando sabemos que la idea de la visión como una copia de la realidad en el esquema de la percepción sólo es un correlato, la intencionalidad del sujeto es aproximarse a la representación como si se tratase de una fotografía.

Mientras que en la intención del Arte, la selección de información que rige la construcción perceptiva según Margalef debe ser "selectiva, armónica, y dotada de sentido".

*"La capacidad para reflejar el mundo literal directamente, antes que su capacidad para simbolizarlo"*⁴². Este concepto también nos es válido para las personas adultas, objetividad, realismo, y visión cotidiana, son las bases que sirven como punto de partida hacia otros niveles de la experiencia, cuya finalidad estética

⁴².- Bayo Margalef, José (1987), op.cit., Pág. 143.-

de esquematización requiere del sujeto adulto, aprendizaje y desarrollo de las cualidades artísticas tales como ejercicio de la percepción y desarrollo cognitivo.-

APÉNDICE: ILUSTRACIONES

CAPÍTULO 11

LA EXPRESIÓN GRÁFICA

ADULTEZ TEMPRANA (20-25 AÑOS)

[Fig.11.1]

Carmen 21 años
nivel iniciación

[Fig.11.2]

Jesús 23 años
nivel medio

[Fig.11.3]

José 24 años
nivel iniciación

ADULTEZ MEDIA (26-40 AÑOS)

[Fig.11.4 (a)]

Celia 34 años
nivel iniciación

Fig.11.5]

Teresa 35 años
nivel iniciación

[Fig.11.8]

Celia 34 años
nivel iniciación



Fig. 11,1



Fig. 11,2

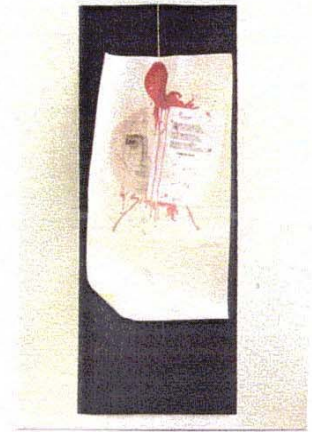


Fig. 11,3

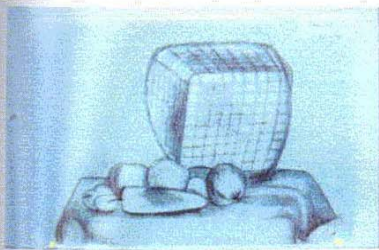


Fig. 11,4a



Fig. 11,5



Fig. 11,8

ADULTEZ MAYOR (41-55 AÑOS)

[Fig.11.4 (b)]

Palmira 55 años
Nivel medio

[Fig.11.9]

Julia 48 años
nivel iniciación

[Fig.11.10]

Julia 48 años
nivel iniciación

[Fig.11.4(c)]

María 49 años
Nivel iniciación

[Fig.11.11]

Julia 48 años
nivel iniciación

ADULTEZ DE PREJUBILACIÓN (56-65 AÑOS)

[Fig.11.12]

María 55 años
Nivel iniciación

[Fig.11.13]

Cristina 59 años
nivel medio

ADULTEZ PERÍODO DE LA 3ª EDAD (65 AÑOS EN ADELANTE)

[Fig.11.14]

Socorro 71 años
Nivel iniciación

[Fig.11.15]

Socorro 71 años
nivel iniciación



Fig. 11,4b



Fig. 11, 9

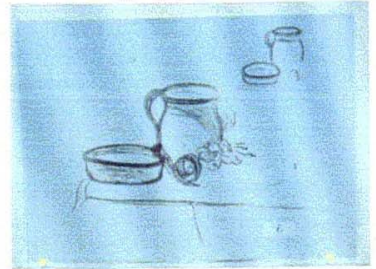


Fig. 11, 10



Fig. 11,4c



Fig. 11, 11



Fig. 11, 12



Fig. 11, 13

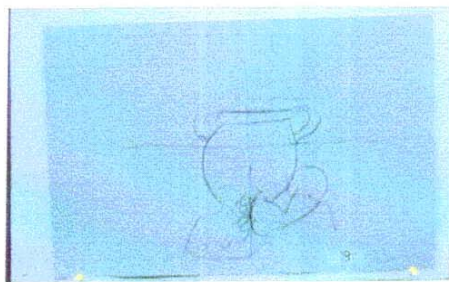


Fig. 11, 14

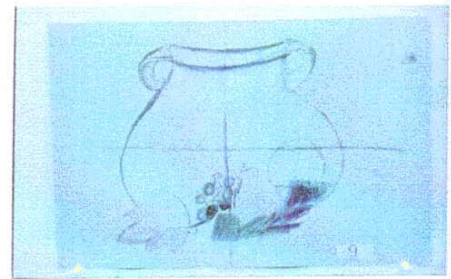


Fig. 11, 15

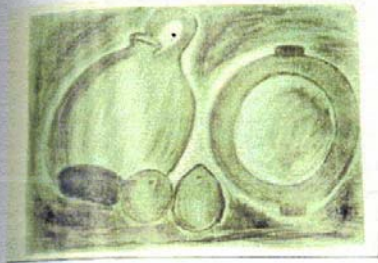


Fig. 11,16



Fig. 11,17



Fig. 11,18



Fig. 11,19



Fig. 11,20

[Fig.11.16]

Celia 67 años

Nivel iniciación

[Fig.11.17]

Jorge 68 años

nivel iniciación

MECANISMO DE INHIBICIÓN LATERAL: DE LO GRÁFICO A LO PICTÓRICO

[Fig.11.18]

Meri 53 años nivel iniciación

Paco 35 años nivel iniciación

[Fig.11.19]

Contornea la figura

Con aureola de luz

[Fig.11.20]

bordea la forma con

trazo verde oscuro

(Aureola de sombra)

Sección Lateral de la retina de un primate

[Fig.11.6]

En ella se da una gran cantidad de procesamiento, especialmente gracias a la inhibición que se transmite lateralmente mediante las células horizontales y amacrinas (Adaptado de Dowling y Boycott,1966)

[Fig.11.7 (a),(b),(c)]

Bandas de Mach en las proximidades de un contorno. Justo a la izquierda del contorno, cerca de B, puede percibirse una banda clara y, justo a la derecha del contorno y a la altura de C, puede percibirse una banda oscura. (b) Representación gráfica del efecto perceptivo descrito en (a). La elevación de la línea en B representa la banda de Mach en clara, y la caída en C representa la banda oscura. (c) Representación gráfica de la distribución de intensidades luminicas obtenida mediante un luxómetro. Obsérvese que en ella no aparecen las irregularidades que en (b) correspondían a las bandas de Mach.

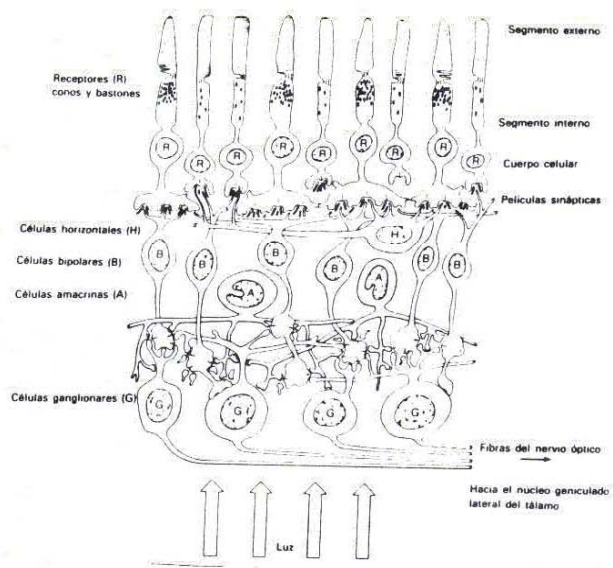


Fig. 11,6

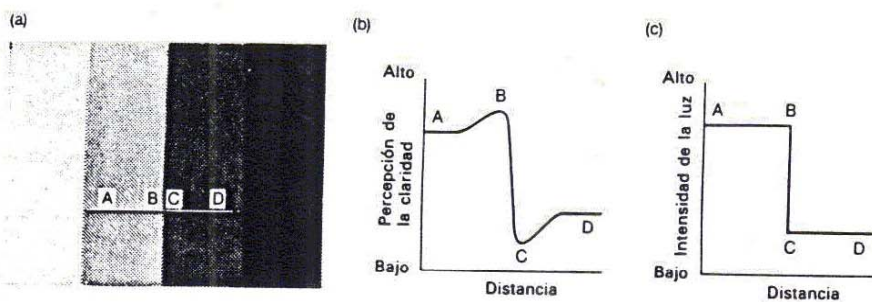


Fig. 11,7

Bandas de Mach en las proximidades de un contorno. Justo a la izquierda del contorno, cerca de B, puede percibirse una banda clara, y justo a la derecha del contorno y a la altura de C, puede percibirse una banda oscura. (b) Representación gráfica del efecto perceptivo descrito en (a). La elevación de la línea en B representa la banda de Mach clara, y la caída en C representa la banda oscura. (c) Representación gráfica de la distribución de intensidades lumínicas obtenida mediante un luxómetro. Obsérvese que en ella no aparecen las irregularidades que en (b) correspondían a las bandas de Mach.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA CAPÍTULO 11

BAYO MARGALEF, José (1987): **"Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales"**, ED. Anthropos, Barcelona, pp. 49-167.-

DOMÍNGUEZ PERELA, Enrique (1993): **"Conducta estética y Sistema Cultural, Introducción a la Psicología del Arte"**, ED. Complutense, Madrid, pp. 175-182.-

GARDNER, Howard (1994): **"Educación Artística y desarrollo humano"**, ED. Paidós, 1ª edición, Barcelona, pp. 39-41.-

GOLDSTEIN Bruce E. (1988): **"Sensación y percepción"**, 1ª edición, versión castellana de Lillo Jover, Ed. Debate, Madrid, Págs. 31-115.-

GOODMAN N. (1968): **"Languages of Art, An approach to a Theory of Symbols"** Nueva York, pág.38.-

GOMBRICH, Ernst H. (1960): **"Art and Ilusión. A study in the Psychology of Pictorial Representation"**, Oxford, Phaidon Press Lts. (trad. cast. Gabriel Ferrater), en Gombrich, E.H., (1979): **Arte e ilusión**, Barcelona, Gustavo Gili).-

GOMBRICH, Ernst H. (1969): **"Visual discovery through Art"**, Arts Magazine, Nov. de 1965; en Hogg, J. y otros, **"Psychology and the Visual Arts"**, Hardmondsworth, Middlex, England, Penguin Books Ltd. (1ra ed. 1965) (trad. cast. Justo G.

Beramendi, en Hogg, J. y otros (1975): ***Psicología y Artes Visuales***, Barcelona, Gustavo Gili, Pág. 197.-

GÓMEZ MOLINA, Juan J.(coord.)1995:"***Las lecciones de Dibujo***", Capítulo X, descripción y construcción del universo de Carlos Montes sobre el tema "Disposiciones biológicas", ED. Cátedra, Madrid, Págs.494-496.-

GROUPE (1993): "***Tratado del signo visual para una retórica de la imagen***", Madrid, ED. Cátedra S.A. Pág.57.-

GUZMÁN PÉREZ María F. (1994): "***Pintura, percepción y conocimiento, (Propuesta didáctica)***". ED. Comares, Granada. España, Pág. 53.-

KANDINSKY (1991): "***Punto y línea sobre el plano***", ED. Labor, S.A., 2ª edición, Barcelona, pp. 94-152.-

MACH, E.(1914): ***The analysis of sensations***, reimpresso en 1959, Dover Publications (trad. cast.: Análisis de las sensaciones, Barcelona, Altafulla, 1987).

MARÍN Ricardo (1993): "***Educación Artística y Educación Visual: aprender a dibujar para aprender a vivir***", Aula (Sentido y Función de la Educación Visual), Nº 15, año II, Junio de 1993, Barcelona, Pág. 5.-

MENDOUSSE, Pierre (1947): "***L'âme de l'adolescent***", París, PUF (5e édition) cita. En Wojnar (1967) "***Estética y Pedagogía***", ED. Fondo de Cultura Económica, México Pág.183.-

POLLERI A., ROVIRA M., LISSARDY B., (1982): **"El lenguaje Gráfico-Plástico"**, ED. Edilyr Uruguay S. A., Montevideo, Pág. 94.-

PUENTE, Rosa J. (1986): **"Dibujo y Educación Visual"**, Ediciones G. Gili, S.A., México, Págs. 10-17.-

SAGRARÓ J. de: **"Composición Artística"**, ED. L.E.D.A., S/F, Barcelona, Págs.10-16.-

WOJNAR IRENA, (1967): **"Estética y Pedagogía"**, ED. Fondo de Cultura Económica, México, Pág. 187-194.-

WOLLHEIM R. (1973): **"On Art and the Mind"**, London.-

CAPÍTULO 12

REPRESENTACIÓN DE LA FIGURA HUMANA

1.- EL ESTUDIO DE LA FIGURA HUMANA EN LA ENSEÑANZA SOCIAL: FACTORES ÉTICOS Y CULTURALES

En los sistemas sociales de Enseñanza, han existido y aún perduran, ciertas barreras con el aprendizaje del cuerpo humano en presencia del modelo del natural, no obstante, son características que se van superando en la década de los noventa. Por un lado, las resistencias podrían estar originadas en los prejuicios culturales que han influido en la sociedad desde épocas pasadas. Por otro lado, la representación del estudio de la figura humana, es una de las actividades, que requieren esfuerzo y perseverancia, no siempre compatible con otras tareas de entretenimiento de tiempo libre. Por lo general, se oponen sujetos mayores de 50 años, excepto adultos jóvenes y personas de niveles superiores de aprendizaje.

En nuestra experiencia, hemos observado que frente a modelos varones, las reacciones de pocas mujeres en las sesiones de dibujo, una de ellas, dijo que no podría asistir "*por respeto a su marido.*" Y en casos, de personas de edad avanzada, a las barreras culturales, se une lo religioso. Los tabúes se acentúan en sujetos mayores, mencionamos por ejemplo, la censura manifestada por una mujer de la tercera edad, al acusar, que los atributos sexuales del hombre, lo veía como algo "*desagradable*" para dibujarlo. Los cambios en las sociedades modernas, sin embargo, determinan nuevos roles en la mujer, al respecto, E. Pereda Domínguez (1993) indica que *tampoco las mujeres se sienten insensibles a los atributos más*

*arquetípicos del sexo opuesto: brazos, piernas y pecho fuertes y musculosos (...) y demás rasgos conocidos y acreditados por ciertos galanes cinematográficos, componen un cuadro de cualidades desencadenantes que, a medida que se transforma el papel social de la mujer, van cobrando un sentido cada vez más claro.*¹

En las dos últimas décadas, se ha evidenciado en las aulas de culturas de Enseñanzas Sociales: las represiones y barreras, que ponen freno a las posibilidades Artísticas en estos talleres. Mujeres de unas determinadas generaciones proyectan a través de las producciones gráficas y pictóricas, las limitaciones a la que han estado supeditadas, al respecto Pereda Domínguez agrega como posible causa *la escasa relevancia que en el pasado ha tenido la mujer en el desarrollo de la "superestructura cultural.*²

Este aspecto en la Enseñanza Social del Arte, es una variante a ser tenida en cuenta, porque las características de las personas que asisten al Centro y a las Aulas Socioculturales corresponden a una generación, cuando, lo relativo al sexo, era considerado tabú, pudor y vergüenza. Mientras que los varones dibujan sin ningún prejuicio a la modelo mujer entre los obstáculos que en ellos participan, cuando interviene el sentido competitivo y frente a la dificultad de conseguir resultados positivos se desaniman.

¹.- Perela Dominguez, Enrique (1993): "**Conducta Estética y Sistema Cultural, Introducción a la Psicología del Arte**", ED. Complutense, Madrid, Pág. 48.-

².- Ibídem, pág. 48.

No obstante, a finales de la década de los noventa, ciertas reacciones en ambos géneros evolucionan positivamente y tal vez, en menor medida, se reflejan las barreras que se han evidenciados en los primeros años de las creaciones en las aulas de culturas sociales.

1.1.- EL GÉNERO FEMENINO FRENTE A LA BELLEZA MASCULINA.

Tanto los valores morales y estéticos participan de la misma raíz cultural donde se originan, por lo que es necesario considerar la trascendencia y repercusión social en lo relativo a los géneros. Al analizar los contenidos conceptuales como formales en lo relativo al cuerpo humano, Pereda señala que *las distintas culturas al impartir valores, normas, modelos, para cada género (femenino o masculino, van definiendo así, el lugar y la función social que cada uno debe cumplir. Algunos rasgos comunes a las mujeres como la obediencia, la vergüenza o el asumir con preferencia el código del afecto y de la intimidad entre muchos otros, son respuestas de conductas promovidas...*³

La postura del género femenino frente al desnudo masculino, no es más que la imposición reinante de valores morales que rigieron la cultura impuesta por los mismos varones, en consecuencia, para la mujer también los valores estéticos se encubrieron bajo los mismos rótulos de la "sumisión y la vergüenza". *Hasta hace relativamente poco tiempo, la pasividad femenina -tanto si fue impuesta como si fue asumida- facilitó la aparición y desarrollo de toda una serie de valores culturales*

³.- Elsa Lebran 1993: **"Mujeres y Creatividad o La Creatividad de Ser Mujer"**, Congreso Mundial "Creatividad 93", Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, Septiembre de 1993.-

que, en todo caso, venían condicionados o determinados por las "circunstancias del macho". (...). Factores que, lógicamente, gravitan en torno a lo que "es posible" en una cultura controlada por los hombres...⁴

Comenta el crítico de Arte Adolfo Castaño (1998): *el desnudo adquiere el valor secreto del pecado, incluso alcanza la categoría de lo prohibido que intenta solapar la ya adquirida ambigüedad, de sus temperaturas.*⁵

Es importante estimar los valores culturales y éticos, en el proceso de aprendizaje social. El cambio de actitud y de conducta son los objetivos que se debieran proponer a largo plazo, y llegar a ellos por medios de metas próximas, naturalmente los cambios dependen de los resultados de la evolución social. El acercamiento al estudio de la figura humana, y el entendimiento de la anatomía del cuerpo humano se da de forma paulatina y en la medida que comienza a ser familiar, el contenido programático para los alumnos/as. En consecuencia, al desarrollo estético que experimenta el sujeto se manifiesta el cambio de conciencia social. El aprendizaje artístico contribuye al cambio de mentalidad sin prejuicio y sin vergüenza. También influyen otros factores, como las inhibiciones y represiones que hemos planteados en capítulos anteriores.

⁴.- Perela Domínguez, Enrique (1993), Op., Cit., Pág.48.-

⁵.- "**Cincuenta artistas del siglo XX expone en Sevilla, "el Arte al desnudo"**. Periódico ABC, Cultura, miércoles 20/5/98, Madrid, Pág.55.-

1.2.- FACTOR PSICOLÓGICO DE NEGACIÓN: EL TEMOR AL RIDÍCULO.

Un segundo aspecto o razón para negarse a realizar el estudio de la figura humana es el temor al ridículo en un primer momento del aprendizaje, cuando no hicieron estudio del cuerpo humano los elementos gráficos de representación corresponden a un nivel primario de expresión, escasamente aceptadas por las personas adultas y siendo fuertemente criticados por el entorno social, naturalmente que sus niveles de aprendizajes no podrían superar o igualar las representaciones del cuerpo humano que realizó Miguel Angel, Rubens o lo que sería capaz de realizar un estudiante de la Facultad de Bellas Artes. El rigor académico, tanto la práctica como el entrenamiento, son las herramientas para acercarse al realismo en la representación de la figura humana. Pero ante la incapacidad de hacerlo bien, algunas personas que asisten a los Centros Sociales de Aprendizaje, prefieren no intentarlo. Betty Edwards (1985) en *"Aprender a dibujar"* plantea un método que utiliza el hemisferio derecho del cerebro. En cuanto a la expresión gráfica de la persona adulta describe: *una consecuencia de esta prematura interrupción del desarrollo artístico es que muchos adultos competentes y seguros de sí mismo se sienten a veces embarazados o nerviosos si se les pide que dibujen una cara o una figura humana. En esta situación, tienden a decir cosas como: "¡No puedo! Todo lo que dibujo es terrible. Es como los dibujos de un niño".*⁶ El estudio de la figura humana no es el tema de preferencia como contenido programático. Sólo una minoría con deseos de aprender se inicia en los conceptos sobre proporción, y

⁶.- Edwards Betty (1985): ***"Aprender a dibujar, un método garantizado"***, primera reimpresión, ED. Hermann Blume, Madrid, Pág.63.-

medidas de la representación del cuerpo, para luego analizar el movimiento en la figura, estudio de los músculos y demás temas, relacionados al esquema corporal.

Cuando hablamos de Enseñanza Social, la práctica del estudio de cuerpo humano como rigor académico existe escasamente, no obstante, comienza actualmente a proliferar en los Centros Culturales, las prácticas del Dibujo del natural con modelos femenino o masculino, aunque la dificultad del aprendizaje, del estudio de la figura humana, al ser de forma esporádica y con escasa frecuencia, suele ser sustituido por copias de láminas y fotografías.

Desde el punto de vista artístico, en los sistemas de Enseñanza Social se introducen los contenidos programáticos según los grupos y los individuos que los componen. Por tanto cada profesor/a incluye en su programa, el estudio de la figura humana, cuando lo viera necesario. Trilla Bernet (1993) detalla, como se organizan los contenidos de los programas en la Educación No Formal a partir de contenidos concretos de aprendizaje:

Las instituciones de tiempo libre han priorizado lo formativo por encima de lo instructivo. Y, dentro de lo instructivo se ha enfatizado más lo concreto que lo abstracto y conceptual. Al no recaer sobre las instituciones de tiempo libre exigencias curriculares, los contenidos y las destrezas concretas a aprender no se constituyen como el objetivo primario, sino normalmente como elementos necesarios para la realización de alguna actividad o proyecto de mayor alcance. De esta manera, los aprendizajes concretos, que sin duda también acaecen en tales situaciones, se realizan de forma mucho más contextualizada. No es extraño en

*este sentido que, entre los procedimientos que más se han utilizado en las instituciones de tiempo libre, estén los derivados del método de los centros de interés. Quizás estas metodologías pueden llegar aplicarse con mayor fidelidad y radicalidad en estas instituciones que en la escuela, que es donde se originaron."*⁷

En el párrafo anterior, el autor explica las prioridades, y los contenidos programáticos para unas determinadas actividades que pasan a ser medios o elementos necesarios de un proyecto de trabajo concreto. El riesgo en el aspecto formativo de la persona es que los temas de la Enseñanza del Arte se funden y se convierten como instructivo, cuando se utilizan, únicamente, los aspectos técnicos, prevaleciendo los aspectos de habilidades, sin tener en cuenta otros factores psicológicos de la persona como creatividad, imaginación, ejercicios de percepción etc., y se excluyen factores sociales, tales como la convivencia y el desarrollo de la capacidad de compartir.

También pueden prevalecer como centro de interés temas que tengan que ver más con el entretenimiento que con la difusión de la cultura. Se tiende a confundir con la palabra cultura, lo que se puede entenderse como entretenimiento, en este tema, claramente Antonio Tápies (1989), crítica la tan *corriente impostura fomentada desde las alturas consistente en etiquetar con la misma palabra "cultura" todo lo que únicamente se puede considerar entretenimiento, si es que no se trata*

⁷.- Trilla Bernet Jaume 1993:" **Otras educaciones Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa**", Barcelona, ED. Anthropos, Pág. 74 y 75.-

*de productos deliberadamente cloroformizantes para mantener al pueblo distraído de los problemas esenciales del hombre y de la sociedad*⁸.

Si bien la Educación Artística de adultos en la Animación Sociocultural, los contenidos programáticos, y el aprendizaje de conceptos, no son substanciales. Los aspectos formativos del Arte son los pilares, donde se sustentan, una de las bases de la Enseñanza No Formal. En cuanto se utilizara, lo meramente instructivo, careciendo de los contenidos culturales, que son la esencia propia de la sociedad, escasamente permitirá que lo artístico y la creatividad actúen como elemento de transformación social.

Los procesos meramente técnicos de las actividades suelen ser primacía para los alumnos/as, por lo que el centro de interés recae en estos aspectos. Se reclaman del Dibujo y la Pintura como si se trataran de un recetario de técnicas, importando menos los contenidos formales y estéticos en ciertos casos. En esta realidad de cuyas preferencias en la Educación Artística del adulto prevalecen, como centro de interés tres elementos principales:

- 1.- La imitación de copias de láminas y fotografías.
- 2.- El aprendizaje de diferentes técnicas de trabajo, utilización de materiales.
- 3.- La adquisición de una determinada habilidad y tema a corto plazo. Por ejemplo, pretender realizar un retrato cuándo la persona, se encuentra en un nivel primario de aprendizaje y ambiciona dibujar la figura humana con perfección realista.

⁸.- Tápies Antonio 1989: **"La realidad como Arte", por un arte moderno y progresista**, Valencia, ED. Artes Gráficas Soler, S.A., Pág.22.-

2.- REPRESENTACIÓN DE LA FIGURA HUMANA EN LA EDAD ADULTA: FASES GRÁFICAS

Describir los rasgos formales y de contenidos en la expresión de las personas adultas, no podría analizarse sin establecer las etapas del desarrollo del sujeto y su relación con las etapas evolutivas gráficas. Los períodos de la adultez, en los ciclos de la vida, se extienden, desde la adultez temprana (21-25 años), adultez media (26 años-40), adultez mayor (41-55 años) prejubilación (56-65 años) y jubilación (65 en adelante). Las etapas evolutivas gráficas no se desarrollan naturalmente con el proceso de madurez del sujeto sin la necesaria formación, por lo que podemos encontrarnos con adultos en etapas primarias de aprendizaje o en estadios superiores del desarrollo de las actividades artísticas.

Aún en los rasgos de los dibujos realizados por deficientes en comparación con los de normales, como nos lo relata Isabel Díaz Arnal,- *una tipología con determinación precisa de edades sucesivas ajustadas a dibujos patrón o modelo es arbitraria, inadecuada y carente de validez científica*⁹, analiza la expresión gráfica del deficiente, y nos explica que según la estructura mental que posee, con subjetividad absoluta, no es posible ajustar sus dibujos a tipos de edad y características.

⁹.- Díaz Arnal Isabel 1973: "**La Expresión Gráfica del deficiente, (dibujo y movimiento)**", Madrid, impreso por talleres gráficos Montaña, p. 49.-

Tanto en los deficientes, como en las personas adultas normales, la razón psicológica prueba también la dificultad de establecer tipos de características gráficas por años cronológicos. La Psicología evolutiva nos sugiere unas consideraciones muy oportunas a este respecto: las fases de evolución entre vida uterina y edad adulta tienen dificultades de fijaciones cronológicas, que prácticamente no existen. Eso contando con que el período de tiempo para las tres fases de las edades evolutivas (infancia, adolescencia y juventud) son de veinte años, espacio amplio para una diferenciación clara de las tres fases. Siendo más extensa la distancia desde la adultez temprana 20 años a la tercera edad 70 años transcurren 50 años y conlleva diferencias psicológicas y físicas en cada uno de los períodos de la adultez.

Estos estadios evolutivos no coinciden cronológicamente en todos los sujetos. Incluso en el mismo individuo, aún tratándose de normales, el ritmo del desarrollo psíquico y corporal experimenta retrasos y avances. Como dice el P. Gemelli, *las diferencias de ritmo en el proceso evolutivo individual son numerosas aun en sujetos normales*". Por esto hay que tener en cuenta que la noción de fase es muy elástica y hemos de tomar con cierta cautela las indicaciones acerca del principio y fin de la fase¹⁰.-

¹⁰.- Díaz Arnal I., Op., Cit., Págs. 49-50

3.- REPRESENTACIÓN DE LA FIGURA HUMANA.

ANÁLISIS COMPARATIVO: LA CAPACIDAD DE APRENDIZAJE SEGÚN CADA PERÍODO DE LA ADULTEZ

El material referente, al análisis gráfico es seleccionado de acuerdo a ciertos criterios, como la categorización de los elementos, teniendo en cuenta en el sujeto:

- 1.- Edad
- 2.- Actitud
- 3.- Capacidad o nivel de aprendizaje
- 4.- Motivación (las personas que intervienen, tienen interés por el aprendizaje del Dibujo con modelo del natural.
- 5.- Sexo

3.1.- ELEMENTOS ORGANIZATIVOS DE LA EXPERIENCIA

1.- *Número de personas*: el grupo total del taller, son personas 36 (treinta y seis), mujeres y 4 (cuatro) hombres, participan voluntariamente: 21 (veintiuno) mujeres dos varones.

2.- *Tiempo*: ocho sesiones de 2 (dos) horas cada una correspondiendo la mitad de las sesiones para el modelo femenino y el resto para el masculino.

3.- *Contenidos programáticos*: encaje y proporción de la figura humana. Los/as alumnos/as demandan las normas para abocetar la figura. La interpretación personal en la representación de la figura suele ser utilizada por el sujeto cuando posee experiencia. En los inicios del aprendizaje, solicitan instrucciones constantemente.

4.- *Evaluación*: Se procura, intervenir lo menos posible, en la evaluación como proceso. Las correcciones son realizadas al finalizar las sesiones con el modelo.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

3.2.- A) REPRESENTACIÓN DE LA FIGURA HUMANA EN LA FIGURA HUMANA EN LA ADULTEZ TEMPRANA (20-25 AÑOS)

La representación gráfica en los/as jóvenes, es rápida y espontánea la captación de las formas y las relaciones de proporciones se expresan con:

- .- Inmediatez y rapidez en el dibujo.
- .- Del perfilado de la silueta pasan a la representación de lo sólido.
- .- Facilidad, seguridad y precisión de trazos.

Silvia, de 21 años, nivel iniciación, realiza por primera vez la representación del cuerpo humano, anteriormente, no había realizado estudio de Arte. Silvia en la **Fig.12.1** incorpora además del contorno lineal, estudio del claro-oscuro, dibuja sin

relacionar la figura con el espacio virtual, siendo ésta pequeña para el fondo que sobra.

Carmen de 21 años, se inicia en el taller octubre del 94, en marzo del 95 experimenta el dibujo del modelo del natural. Vemos en la **Fig.12.2** dificultad en las proporciones de las manos y lo pies siendo pequeñas, no obstante, la posición en escorzo del modelo, el cruce de las piernas la realiza sin dificultad, comparamos la misma colocación en un dibujo de Carmen C. de 66 años, **Fig.12.23** representa el torso de frente, cadera y piernas de perfil y en Carmen F. de 63 años **Fig.12.21**, incorpora la transparencia, siendo en la 3ª edad la representación del escorzo más difícil, cobrando las figuras mayor expresividad con menos academicismo.

Jesús de 23 años, nivel avanzado, siente predilección por el dibujo, lo realiza de manera autodidacta, vemos en la **Fig.12.3** que las líneas de contorno son precisas. Surge en él, espontáneamente la representación de lo sólido en la figura, utilizando el claro-oscuro.

La expresión gráfica en los jóvenes, es manifestada de manera natural, el aguzamiento de la percepción de la realidad, la capacidad de sentir y pensar, *Munro advierte una sensibilidad particular a la representación pictórica y escultórica del desnudo humano lo cual responde, en el plano estético, al despertar de la sexualidad juvenil.*¹¹-

¹¹.- Irene, Wojnar, 1967: "**Estética y Pedagogía**", Fondo de Cultura Económica, México, Pág.188.-

3.3.- B) ADULTEZ MEDIA (26-40 AÑOS)

La representación gráfica desde el punto de vista de colocación, encaje y planteamiento de la estructura y composición, son resueltas con facilidad, aunque la integración de la figura en el espacio virtual y la no relación del tamaño de la forma con el fondo, son unas de las tendencias naturales como lo hemos visto en la obra de Silvia **Fig.12.1**.

Paloma 36 años, nivel iniciación, en la **Fig.12.4** el contorno lineal es continúa y sin corte, tiene dificultad en la proporción de pie y mano (apenas sugeridas). Mientras que, María E. 35 años, nivel medio desde los 20 años se inicia en el Arte (Dibujo y Pintura), aunque, desde entonces, lo ha realizado con interrupciones. En la **Fig.12.5** el conocimiento y la experiencia previa, le ayuda a componer con línea enérgica la colocación de pie y mano planteados con seguridad.

Vemos en el caso de María Eugenia como en el ejemplo siguiente de Henar **Fig.12.26**, que ambas poseen un nivel de aprendizaje aproximado, a pesar de tener edades distintas.

De cuatro sesiones con los modelos, en cada una de ellas se realizan bocetos a partir de seis poses diferentes, de quince minutos, en la que es importante analizar, cómo, resuelven los alumnos/as los distintos puntos de vistas y la representación, de la estructura, ejes, proporción del modelo colocado en posición de pie sentado y recostado. Cómo analizar si los errores frecuentes mejoran con la producción.

Charo 39 años nivel avanzado se inicia en la Pintura y Dibujo en el Centro Cultural desde el año noventa. El estudio de la figura humana lo ha ejercitado de forma esporádica y con escasas experiencias en contacto con modelos del natural. En las **Fig.12.6** de las primeras sesiones vemos que al encajar los pies le falta espacio, supera tal dificultad en las sesiones siguientes como vemos en la **Fig.12.7** a mayor producción y elaboración, la auto corrección contribuye a que la representación fuera mejor lograda.

3.4.- C) LA ADULTEZ MAYOR (41-55 AÑOS)

Cuando las personas se enfrentan por primera vez durante este período al estudio de la figura, las características de composición más frecuentes son el empleo de la geometrización. Parten de la esquematización a las formas analizadas, la colocación de los miembros inferiores en el espacio, cuando la posición del modelo plantea escorzo, emplean la deformación y dislocamiento. Veamos en los siguientes ejercicios.

Carmen 41 años nivel iniciación, parte de la simplificación utilizando formas geométricas la representación de la figura es esquemática, la estilización de las formas, lo lleva a una desproporción, como vemos en la **Fig.12.8**.

Estela, 45 años nivel iniciación en la **Fig.12.9** construye la figura componiéndola a partir de ejes, la estructura de la imagen la realiza esquemáticamente (el círculo para la cabeza), la desproporción de las manos con relación al tamaño del cuerpo, mientras mejora el enlace de la figura con el espacio

virtual, en **Fig.12.10** también se acerca al estudio de la musculatura dejando la geometría.

Alicia B. de 49 años, nivel iniciación, llama la atención lo expresivo de los dedos del pié, el derecho que se cruza sobre el izquierdo, (seis dedos), los dedos de la mano y el entrecruzamiento de una palma sobre la otra, lo representa con varias líneas superpuestas y onduladas **Fig.12.11**, los pies lo representa pequeños con relación al cuerpo.

María J. 52 años nivel avanzado, tiene experiencia en el estudio de la figura humana, la posición en movimiento de la pierna derecha que avanza y la izquierda superpuesta detrás asientan la imagen, aunque le falte espacio para la planta del pié de la pierna que adelanta, se acerca al estudio de la musculatura en el contorno de la figura, sin determinar detalles en rostro y sexo, en la **Fig.12.14** los bordes de la figura es preciso y, logra una síntesis de la forma por medio de líneas en la representación de los dedos.

Ana 55 años nivel medio lleva en el taller cuatro años y es la segunda vez que realiza modelo del natural, en la **Fig. 12.12** muestra dificultad en las proporciones de manos y pies con relación al cuerpo, deformación y alargamiento en el brazo que extiende hacia la pierna.

Fernanda 55 años nivel avanzado, desde los 20 años estudia Arte aunque lo realiza con interrupciones, las posibilidades creativas, como la resolución a los problemas plásticos lo expresa con trazos seguros y limpios, si observamos

Fig.12.13 el naturalismo de la figura, y la torsión de la pierna izquierda, como la planta de pie están sugeridas en escorzo.

La visualización del modelo en las personas de edad adulta mayor, de nivel de iniciación, tienen una capacidad de determinación rápida de las proporciones, parten de una estructura y logran síntesis por medio de la geometría, en algunas de las partes, deformando y dislocando las articulaciones. La desproporción puede llevarle a una estilización de las formas.

En cambio, las personas con cierto nivel de conocimiento de la figura humana determinan los perfiles, agregando cuerpo a la estructura:

Preocupación por el estudio de la musculatura desarrollando la estructura previa, y el emblocamiento de formas, planos e iluminación de manera espontánea como lo observamos en las obras de Jesús (23 años) **Fig.12.3** y Silvia (21 años) **Fig.12.1** con luces y sombras, expresan la necesidad de plantar una forma sólida en el espacio. Reconocen instintivamente lo sólido por el modo en que la luz cae sobre ello. La aprehensión de lo sólido tiene menos dificultad de representación durante la adultez temprana y media, mientras que a falta de ejercicio de la percepción en edad avanzada vemos que, *la transición del perfilado y de la construcción específica a la figura interpretada con luz y sombras es como trasponer una valla. Frecuentemente el estudiante es incapaz de dar este salto. La dificultad surge de una falta de concepción del sólido.*¹²

¹².- Loomis Andrew, 1959: "**Dibujo de figura en todo su valor**", undécima edición, Buenos Aires, Librería Hachette, S.A., Pág. 68.-

3.5.- D) PERÍODO DE LA ADULTEZ CONSIDERADA PRE-JUBILACIÓN (56-65 AÑOS)

Eloy 57 años, nivel iniciación, en la **Fig.12.15** la representación es lograda con desproporción, el torso y miembros sin relación al tamaño de pies y cabeza (pequeños), ver Fig. Sentada. En la figura de pie del plano izquierdo inferior, el entrecruzamiento de los brazos que se apoyan al dorso, están distorsionados; el retorcimientos, como la actitud del movimiento, la analizamos en la (Fig. del plano inferior derecho).

En la obra de Manuel 63 años nivel iniciación, compone la representación de la figura, partiendo de la construcción de la forma, con la utilización de línea discontinua, **Fig.12.16** Una alumna de la 3ª edad, llama a este sistema: dibujo hilvanado, para referirse al dibujo abocetado. Esta característica de la construcción de la forma con líneas en pespunte o hilván comienza a ser frecuentemente utilizada por las personas de edad avanzada en la expresión gráfica.

A partir de este período comienza a prevalecer el valor expresivo en las representaciones gráficas de la figura humana, especialmente en las primeras fases del aprendizaje, se manifiestan la pérdida de las categorías formales, predominando en algunas personas lo subjetivo, a la percepción objetiva del modelo. La expresión, que a través de los sentimientos personales enlaza la imaginación y la observación.

*Lejos de expresar distanciamiento de la realidad, el primitivo, y en cierto sentido también el niño, desatiende la fidelidad "fotográfica" en favor de la realidad, biológicamente importante, de lo "esencial".*¹³ Analizamos a través de este paralelismo, que la expresión de la persona adulta a partir de los 55 años en los inicios del aprendizaje, se acerca a la expresión del Arte Primitivo, como a la niñez, en cuanto al contenido personal y subjetivo de la visión del medio. Al respecto, Arnheim (1986) señala que *los estilos de representación "monumentales" ponen el acento en la realidad superior de las ideas. Además, el alejamiento de la realidad externa brinda la oportunidad de expresar la realidad subjetiva de la personalidad individual.*¹⁴ Lo que da lugar a la introspección del mundo interior más que a lo objetivo y visual que rodea al sujeto, el carácter subjetivo se inicia en la representación gráfica a partir de la adultez de pre jubilación acentuándose en el período de la 3ª edad y 4ª edad.

3.6.- LA REPRESENTACIÓN DE LA FIGURA HUMANA: LA EXPRESIÓN DE LA PERSONA ADULTA DE TIPO HÁPTICA

Herbert Read (1943) y Viktor Lowenfeld (1972) distinguen dos tipos principales, el tipo "visual", las personas que corresponde al tipo extravertido de Jung, y el tipo "háptico" que corresponde al tipo introvertido, lo caracterizan la introspección, y la realidad percibida está velada por la sensibilidad, sentimiento y emoción. Herbard Read (1986), *menciona los tipos perceptivos de Bullough y señala que el tipo háptico es la representación de imágenes táctiles y no visuales derivadas*

¹³.- Arnheim Rudolf (1986): **"Hacia una psicología del arte. Arte y Entropía"**. ED. Alianza Forma, Madrid, pp. 51-52.-

de sensaciones físicas internas¹⁵ Roser Juanola (1993), nombra el tipo visual y háptico cuando establece las bases psicológicas de la Educación Artística: aproximación al tratamiento de la diversidad, Roser Juanola define que el tipo háptico, que aprende a mirar aquello que conoce, *establece categorías de las cosas en relación a su experiencia pasada e intenta sintetizar entre sus percepciones táctiles de la realidad exterior y sus propias experiencias subjetivas. Para el tipo visual, que aprende a mirar en función de cómo percibe en un momento dado; es analítico y se ve influenciado por el ambiente.*¹⁶ Si tenemos en cuenta las etapas del desarrollo de las personas, aunque, no son únicamente los marcos cronológicos, los que determinan las metodologías de las Enseñanzas del Arte sino que hay que tomar los aspectos psicológicos individuales lo que condicionan y son factores determinantes en la expresión particular de cada una de las personas adultas, por lo que una misma metodología puede ser válida con un grupo de personas y no ser la adecuada para una persona específica. La elasticidad en las propuestas de trabajo y el planteamiento de resolución, va a depender de la persona como individuo, considerando en un segundo plano el grupo. Por ello cuenta la "persona" y no el conjunto.

¹⁴.-Ibídem, Pág. 52.-

¹⁵.- Herbard Read (1986): **"Educación por el Arte"**, Barcelona, ED. Paidós, Pág.151.-

¹⁶.- Juanola Roser (1993): **"Bases psicológicas de la Educación Artística, Aproximación al tratamiento de la diversidad"** Aula Sentido y Función de la Educación Visual y Plástica nº 15, año II, Junio, Barcelona, Pág.17.-

Por lo que varían, inclusive, los elementos formales en la expresión de la persona de "tipo háptico". Desde la visión de análisis académico la figura humana representada no podría juzgarse a partir de cánones proporcionales, naturalista y realista, sino a partir de valores como:

- 1) Lo expresivo.
- 2) La ingenuidad y el realismo subjetivo.

Ambos elementos definen que la visión y la percepción del cuerpo humano sean representadas gráficamente, de un modo especial. Toda corrección e intento de cambio y acercamiento a una representación "perfecta" entendiéndose como armoniosa según las proporciones y cánones tradicionales, sería frustrante exigir a la persona adulta en los inicios del aprendizaje. Y más difícil se hace aún, cuando el sujeto no valora la ingenuidad de su expresión, ya que pretende un realismo fotográfico. Incentivar la autoestima y el valor plástico que las obras adquieren a partir de la deformación, el dislocamiento, y la desproporción desde el punto de vista pedagógico y artístico, es aceptar esta otra vertiente: la concepción ingenua de la realidad. Es cuestión de valoración Estética, el decidir si estos ejemplos citados pertenecen o no a esta categoría. Arnheim (1986) nos dice *merece la pena señalar, a propósito de esto, que a veces el realismo de las deformaciones perspectivas, escorzos, traslapos, etc. puede también considerarse un olvido del contenido esencial en favor de la exploración de la complejidad puramente formal.*¹⁷

¹⁷.- Arnheim Rudolf, Op., Cit., page. 53.-

Vemos en Carmen, P. 59 años, nivel iniciación, **Fig.12.17** la deformación se caracteriza por una acentuación exagerada de la pierna derecha, mientras que las manos representadas por la disminución de tamaño, la superposición de líneas de los brazos colocados en transparencias, los dedos de la manos sugeridos por líneas onduladas, aunque sin definir el número de los dedos, la posición del entrecruzamiento de las piernas, en distorsión (se refiere al retorcimiento) de los pies lo que da motivo a la deformación.

En **Fig.12.18**, los rasgos de desproporción originan numerosas deformaciones. El dislocamiento en las piernas se produce al intentar el efecto de movimiento. La dislocación se entiende cuando se reproduce en lugar incorrecto de determinadas partes del cuerpo u objeto.

Carmen V. de 63 años, nivel medio es la primera vez que realiza estudio del cuerpo humano del natural. Desde que tenía 15 años le gusta y se dedica a la Pintura, aunque la realiza interrumpidamente. En la **Fig.12.19**, la línea que utiliza es discontinua, la dislocación de la que hablábamos en el párrafo anterior lo observamos al intentar la representación de la figura en escorzo, mejor logrado el dibujo cuando la posición del modelo plantea menos dificultad. Ver **Fig.12.20** exageración del tamaño de la mano derecha.

Algunos autores definirían que el engrandecimiento poco natural de determinadas partes del cuerpo, se debe a que éstos adquieren un significado simbólico específico. De esta alumna se han seleccionado trece dibujos, sólo dos presentan las mismas características en las manos. No pretendemos establecer connotaciones y conceptos a estos símbolos, la respuesta corresponde al terreno

científico de la Psicología, en lo que a nosotros nos concierne son las clasificaciones de las categorías formales.

3.7.- IMPORTANCIA POR LOS DETALLES DE LA FIGURA

El realismo, es uno de los recursos que la persona adulta utiliza para representar aquello que ve y reproducir los rasgos que conoce y comprende de la forma. *Adam señala que el término "realismo" tiene un doble sentido. Puede entenderse como la representación detallada y exacta de los objetos "en sí mismos" y también como un método de presentar las cosas "según la impresión óptica que produce el modelo cuando se lo observa en un momento dado y desde un ángulo dado".*¹⁸

En este aspecto Arnheim (1986 p.51), nos plantea como la representación detallada, que también se manifiesta en la expresión gráfica infantil, es posible que en la figura humana el niño/a se detenga mucho en dibujar los vestidos y características individuales como unos pendientes, un diente que falta, (...) etc., tal realismo crea una complejidad de relaciones formales que puede esperarse resulte placentera no sólo para el observador adulto, sino para el mismo niño/a que dibuja. *Vemos cómo los rasgos representacionales sumamente complejos, definidos en estos casos por la necesidad de plasmar u observar los detalles, no sólo son intereses desde la óptica infantil o adulta, sino que también Arnheim nos recuerda que desde los estilos artísticos el Arte Renacentista utiliza los detalles: "A un nivel*

¹⁸.-Ibídem, Pág. 51.-

*superior, el encanto formal de la intrincada presentación de detalles se puede estudiar, por ejemplo, en el Arte Alemán y Holandés*¹⁹

Hemos observado, además que durante este período el grado de expresividad aumenta en la representación de la figura humana de las personas adultas que se inician en el aprendizaje, al acentuar el aspecto de la fisonomía en los rostros de las figuras, importancia por los detalles (cejas, ojos, pestañas, etc. ¿Por qué esta necesidad, antes del planteamiento general y total del esquema corporal?, al inicio del dibujo parte con situar primeramente cabeza y los detalles del rostro, le sigue luego torso, miembros superiores y finalmente piernas y pies. En comparación con dibujos infantiles el grado de expresividad es paralelo y común. La respuesta que el Psiquiatra Leo Navratil, cuando analiza el dibujo del niño/a señala que *-el rostro humano visto de frente, el contorno, claro está, es importante, pero la silueta sola, sin ojos, boca y nariz, aún no sería nada. Los detalles rodeados por la línea de la silueta son piezas esenciales que determinan el objeto; sobre todo dan vida al dibujo. Un dibujo compuesto únicamente por la silueta resulta vacío, insípido, frío. La reproducción de una forma humana por medio del solo contorno debe calificarse de extremadamente formalista.*²⁰

Al contemplar el rostro humano, la caracterización definida por los detalles, según Arnheim *¿no significa forjarse un esquema de cualidades generales tales como la delgadez del conjunto, la rectitud de las cejas, la prominencia de la nariz, el color azul de los ojos? Se da más una adecuación de las características*

¹⁹.-Ibídem, Pág.51.-

²⁰.- Navratil Leo, 1972: **"Esquizofrenia y Arte"**, Barcelona, ED. Seix Barral, S.A. Pág. 80.

*perceptuales a la estructura sugerida por el material estimular que una recepción del material en sí.*²¹

Los detalles que acompañan a la silueta de los rostros representados por Carmen F. 63 años nivel iniciación **Fig.12.21**, lo comparamos con la representación formalista, determinada por los conocimientos plásticos que Trinidad D. de 60 años nivel medio **Fig.8.22** elimina rasgos de fisonomía, prevaleciendo composición y proporciones.

La importancia, por los detalles viene dados por la actividad de esquematización perceptual que se vale para el emplazamiento y la localización de los objetos para definir el espacio. El hecho de situar pestañas, ojos, cejas son las referencias que se sirve el sujeto para controlar y situar las características del objetos en el espacio. Bayo Margalef indica que: *por un lado la ubicación del espacio, y el significado del objeto, por el otro (es decir su concepto).*²²

Los aspectos conceptuales y de significados que se expresan a través de los detalles, son recursos necesarios en las primeras etapas del aprendizaje.

No obstante, muchas de las respuestas al porque del grado de expresividad y al empleo de ciertos recursos Plásticos como ciertas categorías formales, fueron definidos por psicólogos, y psiquiatras. Entre ellos Arnheim (1986 p.39), nos plantea el siguiente interrogante ¿no son estos esquemas globales de las categorías de forma, tamaño, proporción, color, etcétera, junto con la expresión de que son

²¹. - Arnheim Rudolf, Op., Cit., page. 39.-

²².- Bayo Margalef J.(1987): **"Percepción, desarrollo cognitivo y Artes visuales"**, Barcelona, ED. Anthropos Pág.167.-

portadores, todo lo que podemos captar y utilizar cuando contemplamos, reconocemos, recordamos?, vemos que ambos elementos, categorías formales y expresión favorecen a la facultad de aprehensión de la realidad externa. Además agrega Arnheim *¿no son estas categorías los requisitos previos indispensables que nos permiten comprender perceptualmente?, ¿Y no es esto cierto independientemente de que nos contentemos con la impresión global amplia de un objeto o lo examinemos en sus menores detalles? El número, tipo y sutilidad de estas categorías diferirá, pero cuanto más unívoca y constante sea la estructura de la configuración estimular, más nítidamente quedará determinado ese esquema de categorías que es el percepto.*²³ Aún tratándose del período de la infancia, podemos encontrar ciertos paralelismos con la expresión gráfica de la persona adulta, a pesar de las distintas edades cronológicas y de las diferencias que puedan definirse. El grado de expresividad e ingenuidad se igualan al Arte Infantil.

Concretamente, a partir de los 65 años Kirmayer (1992) Israel afirma que *la conclusión psicopedagógica es clara: el proceso de enseñanza en las universidades populares se realiza con una población caracterizada por un debilitamiento gradual de la memoria, pero también por una rica experiencia de la vida...*²⁴ lo que define en la expresión gráfica de la figura humana el alto valor del contenido y expresividad. El marcado valor expresivo suple las carencias en las categorías formales y académicas en las producciones gráficas durante el período de la 3ª edad y 4ª edad.-

²³.-Ibídem, Pág. 39.-

²⁴ AAVV (1992): **"La educación de adultos en Israel: Tendencias e innovaciones"** Dr. Paul Kirmayer, del Cáp. 1. Educación y Cultura, (Universidades populares en Israel) Jerusalem, traducción y edición por Ayuntamiento S.S. de los Reyes, Madrid, Pág.44.-

3.8.- E) PERÍODO DE LA ADULTEZ JUBILACIÓN (65 AÑOS EN ADELANTE)

El empleo de la línea discontinua; la inseguridad en la definición de los trazos; el empleo del garabateo para significar detalles, el valor simbólico, adquieren importancia en la expresión gráfica en el período de la 3ª edad.

Carmen C. 66 años, nivel medio, es la segunda vez que realiza estudio con modelo del natural, siendo el cuarto año que asiste al taller. En el dibujo **Fig.12.23** las manos y dedos del pié están representados con líneas onduladas, los trazos lineales quedan sin terminar, se esfuerza por seguir el contorno en función de la musculatura, el movimiento lineal del garabateo le sirve para la reproducción del cabello. Y en la **Fig.12.24** coloca el torso de la figura de frente y las piernas de perfil.

Rem 75 años, nivel medio pinta desde los 16 años, aunque, es la primera vez que tiene contacto con el modelo del natural. La grandiosidad del dibujo representado, **Fig.12.25** la composición, estructurada desde arriba hacia abajo, le falta espacio para la colocación de los pies. La expresividad del rostro lo define con detalles.

Henar de 69 años nivel avanzado, la creatividad desarrollada durante años anteriores se manifiesta en la fluidez del dibujo, **Fig.12.26** cualidad que no se pierde con el avance de los años.

Alicia de 76 años nivel iniciación, **Fig.12.27**²⁵ rectifica varias veces el rostro, y logra un dibujo expresivo marcado por la estilización de las piernas.

3.9.- LA MINUSVALÍA FÍSICA: REPRESENTACIÓN DE LA FIGURA HUMANA EN PERSONAS CON HEMIPLEJÍA

Los cursos de Artes, en un sistema de Enseñanza No Formal requiere del profesor/a la preparación para coordinar en las clases grupos con personas heterogéneas, desde el punto de vista de:

- 1.- Edades distintas y diferentes niveles.
- 2.- Desarrollo psicológico diferentes.
- 3.- Integración de personas con discapacidades específicas.

En cuanto a las motivaciones e intereses que en las edades cronológicas deben tenerse en cuenta, se unen las características psicológicas individuales de las personas adultas consideradas "sanas" y las que tienen "una discapacidad determinada".

El Arte-Terapia, maneja ciertos elementos semejantes a la psicoterapia, mientras que en algunas metodologías de la Enseñanza Artística, desarrolla escasamente otros procesos mentales. En relación al tema Tessa Dalley (1987), recuerda que *la educación artística que se dedica a los valores formales, "objetivos"*

²⁵.- Material aportado por Otalora Sancho María (1997):" **La Educación Plástica en las personas adultas**", curso del Doctorado, Dpto. de Didáctica de la Expresión Plástica, Facultad de Bellas Artes de Madrid.-

*y estéticos del Arte y que no presta atención al desarrollo psicológico del niño o del adulto y, en particular, no tiene en cuenta su nivel inconsciente.*²⁶.

Por nuestra experiencia, hemos constatado que hay una minoría de personas adultas, que asisten a los Centros de Culturas por recomendaciones de psicólogos y psiquiatras, como un recurso más de rehabilitación y terapia. Son personas con una discapacidad específica, o personas con depresiones, incluso las llamadas personas adultas "sanas", que por su grado de negativismo, subestima, bloqueos, inhibiciones, es cuando se espera que el profesor/a utilice perspectivas terapéuticas.

LA HEMIPLEJÍA: LA INTEGRACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD MOTRIZ

Se deben destacar, las diferencias entre los deficientes motóricos. La discapacidad encierra un gran número de afectados/as, cuyas causas, naturaleza, manifestaciones, e incidencias sobre las actividades difieren de una enfermedad a otra y de un enfermo/a al otro.

Las causas: pueden proceder de la destrucción de las células motoras cerebrales o medulares; deficiencias de la nutrición o de la actividad del músculo; malformaciones o afecciones óseo-articulares.

²⁶ Tessa Dalley, 1987: **"El Arte como Terapia"**, ED. Herder. S.A., Barcelona, Pág.48.-

La hemiplejía: discapacidad de origen cerebral

La persona que la padece es capaz de realizar movimientos voluntarios; pero las lesiones cerebrales provocan en las órdenes de transmisión, perturbaciones más o menos graves que pueden llegar a la imposibilidad de realizar el acto.

Las enfermedades cardiovasculares: Una Ictus es una lesión del cerebro de rápida instauración debida a una alteración de su riego sanguíneo, por lo que también es conocido como accidente cerebro-vascular agudo (Acva). Sus causas más comunes son la embolia, la trombosis y la hemorragia cerebrales. En la mayor parte de los casos el Ictus se manifiesta como pérdida de fuerza en medio lado del cuerpo o hemiplejía. Además o en vez de la hemiplejía, los pacientes que sufren un Ictus pueden presentar diversos trastornos mentales, del habla o de las emociones, pérdida de sensibilidad o de visión, dificultad para tragar o para toser, o incontinencia, entre otras.²⁷

Según Pierre Dague cuando la discapacidad afecta a veces a un solo miembro (monoplejía), o (paresia) cuando la parte afectada corresponde a una pequeña parte del cuerpo, a los dos miembros de un mismo lado (hemiplejía) o a los dos miembros inferiores (paraplejía) o, también, a los cuatro miembros con predominancia de los miembros superiores o de los miembros inferiores (displejía, tetraplejía, cuadriplejía).

²⁷.- Fernández de Molina Antonio (neurólogo del Hospital Ramón y Cajal), 1995: **"Ictus y Discapacidad crónica en adultos"**. Revista Minúval Nº 95 Marzo-Abril, Pág. 25.-

Importa saber como pedagogos/as artísticos, la topología y el grado de afección, su fecha de aparición, su evolución y las posibilidades que le quedan, y todos los objetivos positivos que pueden fijarse en los campos académicos profesional y social.

3.9.1.- LOS DEFECTOS ASOCIADOS QUE PUEDEN PADECER.

Encontramos anomalías de la percepción táctil y, sobre todo visual confusiones "figura-fondo", captación de detalles impidiendo la de los conjuntos. Jean Petit (1971) señala que *la existencia de parálisis -sobre todo en los hemipléjicos- contraría frecuentemente la dominancia lateral, perturba la imagen del cuerpo, la estructuración del esquema corporal, y del espacio...*²⁸ Si bien Jean Petit, define las perturbaciones que aquejan a la niñez, los conceptos que establece son válidos para las personas adultas.

La expresión gráfica puede estar condicionada o no a los defectos asociados. Hay personas menos afectadas y su representación como el aprendizaje de la Enseñanza Artística, no requiere una reeducación especializada. De hecho, las actividades que realizan, parten de los mismos objetivos de las personas adultas sanas.

²⁸.- Petit Jean, 1971: "**La educación de niños deficientes**" ED. Magisterio Español, S. A., Madrid, Pág. 76.-

Luria 1989, (cita. en Newman, Griffin y Cole 1989), analiza los sistemas funcionales y los considera importantes para el desarrollo del campo de la neuropsicología. Luria subraya que a continuación del daño recibido en una parte del cerebro de un paciente, descubre *que a menudo es posible que otra parte del cerebro se hiciera cargo de la función. Un sistema funcional puede incluir también un dispositivo protésico. El mecanismo cambia, pero el sistema funcional permanece intacto.*²⁹

Cuando hablamos de discapacidad, debemos tener en cuenta a "la persona" aún en una misma discapacidad específica, los ritmos de trabajo y coordinación motora responden a características individuales.

3.9.2 REPRESENTACIÓN DE LA FIGURA HUMANA: CARACTERÍSTICAS GRÁFICAS.

Clot 46 años, sufre embolia cuando tenía 38 años lo que le ocasiona hemiplejía, realiza rehabilitación del lenguaje y rehabilitación motriz en un hospital. En su caso particular el Aprendizaje del Dibujo y de la Pintura se dificulta por la falta de control global de los gestos en los miembros superiores, y por una dominancia lateral contrariada por la hemiplejía, antes de la afección era diestra, y bien por una transferencia de las adquisiciones de la mano enferma a la sana reeduca la mano izquierda. Desde hace dos años que se inicia en la Pintura y es primera vez que realiza modelo del natural.

²⁹.- Newman Denis, Griffin Peg y Michael Cole 1989: ***"The construction zone: working for cognitive change in school"***, Cambridge University Press, USA. (1991, Madrid, ED. Morata y Centro de publicaciones de Ministerio de Educación y Ciencia) Pág. 87.-

En la obra de Clot 46 años nivel iniciación, el contorno lineal es enérgico; la línea es discontinua y entrecortada ver **Fig.12.28** año (1995), la importancia por la expresividad marcada en el rostros, detalles de ojos, nariz, boca, la mano derecha pequeña se une al brazo sin articulación característica que repite en otros dibujos. Vemos que la posición de la figura sin relación proporcional al fondo, sobra espacio, porque la figura es pequeña.

En la **Fig.12.29**, año 1995, la posición de la figura mejora con relación al espacio virtual, el brazo izquierdo es corto, y representa a la mano, cerrada en un puño.

En la **Fig.12.30**, año 1995, representa la posición de la figura en rebatimiento. Si comparamos la misma colocación de la figura resuelta por Alicia de 49 años (persona sana), **Fig. 12.31** vemos que la orientación espacial de la figura representada por Alicia es diferente a la de Clot.

Las posibilidades definidas a partir de sus progresos o de un estímulo son muy apreciadas para sus vidas. En este aspecto la formación artística, y la enseñanza-aprendizaje les abre una vía de *accesibilidad de los minusválidos al Arte y la cultura*³⁰. En el caso de Clot hemos podido comprobar que el progreso es evidente. Si comparamos, en la **Fig.12.32** el estudio de figura humana que realiza al

³⁰.- Barbero Rodríguez José, 1995: "**Intercambio de experiencias e ideas entre creadores y observadores**", de la revista Minusval / Julio-Agosto de 1995, sobre la Conferencia Europea realizada en Córdoba, organizada por ACEAC (Asociación Comité Español para el Arte y Creatividad de las personas con Discapacidad, Pág.92.-

siguiente año (1996), se analizan varios elementos plásticos que superan a los que realiza en el inicio del aprendizaje, como:

- 1.- Mejor colocación de la posición de la figura.
- 2.- Representa los dedos de la mano del brazo que descansa sobre la pierna. Cuando anteriormente, la representación de la mano la realizaba con el puño cerrado, según hemos podido comprobar en las figuras.

Asun de 64 años nivel iniciación afectada de hemiplejia desde los 44 años, en brazo y pierna del lado izquierdo, mantiene en forma constante la rehabilitación motriz para estimular los músculos, se inicia en el taller desde el año 94/95, es primera vez que realiza modelo del natural.

La representación de la figura, realizada por Asunción contrariamente al empleo de la línea acentuada y enérgica que utiliza Clot., Asunción presiona el lápiz más suave marcando la línea entrecortada o discontinua; sistema usado también por personas sanas mayores de 60 años, para perfilar los contornos de las formas como lo hemos visto en la obra de Manuel de 63 años **Fig.12.16**.

Vemos en la obra de Asunción **Fig.12.33** que las proporciones son armónicas y realiza con precisión la posición de la figura.

APÉNDICE
ILUSTRACIONES
REPRESENTACIÓN DE LA FIGURA HUMANA

ADULTEZ TEMPRANA (20-25 AÑOS)

[Fig.12.1.]

Silvia 21 años, (iniciación)
No relaciona la figura con
El fondo

[Fig.12.2]

Carmen 21 años, (iniciación)
Proporciones de las manos y
pies pequeños.

[Fig. 12.3]

Jesús, 23 años, (avanzado) representación de lo sólido,
Espontaneidad en la utilización del claro- oscuro.

ADULTEZ MEDIA (26-40 AÑOS)

[Fig.12.4]

Paloma 36 años iniciación
Contorno lineal, continúa

[Fig.12.5]

María 35 años, nivel medio
dibujo con línea enérgica



Fig. 12,1



Fig. 12,2



Fig. 12,3



Fig. 12,4



Fig. 12,5

Charo 39 años, nivel avanzado

[Fig.12.6.]

Dificultad de encajar

Los pies.

[Fig.12.7]

Supera la dificultad

Anterior.

ADULTEZ MAYOR (41-55 AÑOS)

[Fig.12.8]

Carmen 41 años (iniciación), desproporción

Y esquematización geométrica de la figura

Estela, 45 años (iniciación)

[Fig.12.9]

Figura esquemática,
Desproporción de las manos en
Relación al cuerpo

[Fig.12.10]

Evolución de la esquematización
anterior, al contorno de la
muscultura en la figura.

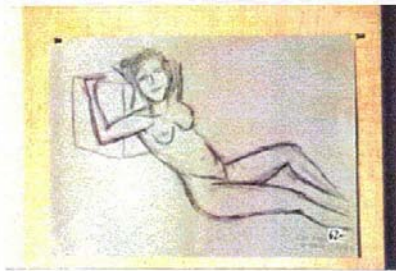


Fig. 12,6

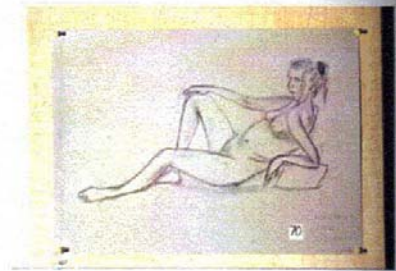


Fig. 12,7



Fig. 12,8



Fig. 12,9

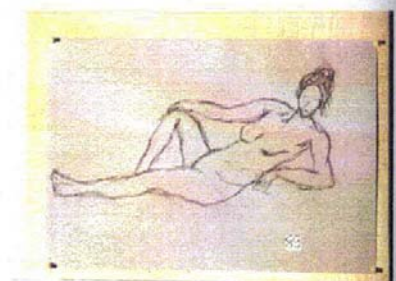


Fig. 12,10

ADULTEZ MAYOR (41-55 AÑOS)

[Fig.12.11]

Alicia, 49 años (iniciación)
Llama la atención, lo expresivo
De los dedos del pie y el
Entrecruzamiento de las manos.

[Fig.12.12]

Ana 55 años, (medio)
Deformación y dislocamiento en
brazo que extiende hacia la pierna.

[Fig.12.13]

Fernanda 55 años (avanzado)
Trazos seguros y limpios
Representación del escorzo
De la pierna

[Fig.12.14]

María J. 52 años iniciación
no determina detalles en
el rostro

ADULTEZ PREJUBILACIÓN (56-65 AÑOS)

[Fig.12.15]

Eloy 57 años (iniciación)
"dibujo hilvanado"

[Fig.12.16]

Manuel 63 años (iniciación)

Carmen, 59 años nivel
iniciación



Fig. 12,11



Fig. 12,12



Fig. 12,13

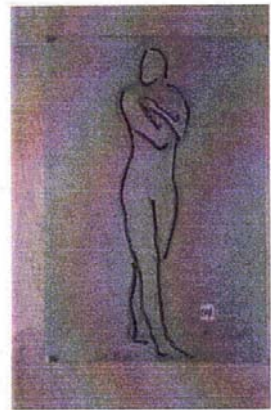


Fig. 12,14



Fig. 12,15



Fig. 12,16

[Fig.12.17]

En el entrecruzamiento
De las piernas, da lugar
A la deformación

[Fig.12.18]

Representa el dislocamiento
en las piernas al intentar el
el movimiento

ADULTEZ PREJUBILACIÓN (55-65 AÑOS)

Carmen V. 63 años nivel medio

[Fig.12.19]

Dislocación en algunas
Partes del cuerpo

[Fig.12.20]

Exageración del tamaño de
la mano

[Fig.12.21]

Carmen F.63 años (iniciación)
Detalles en el rostro

[Fig.12.22]

Trinidad, 60 años (medio)
elimina rasgos de fisonomía

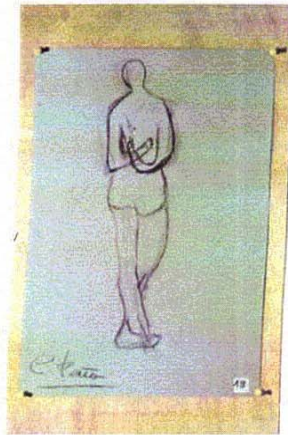


Fig. 12,17

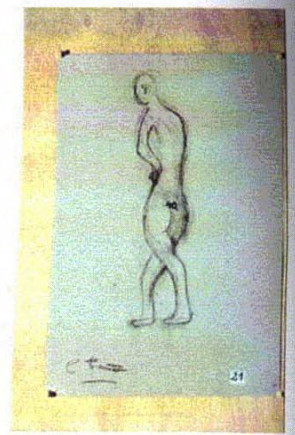


Fig. 12,18



Fig. 12,19



Fig. 12,20



Fig. 12,21

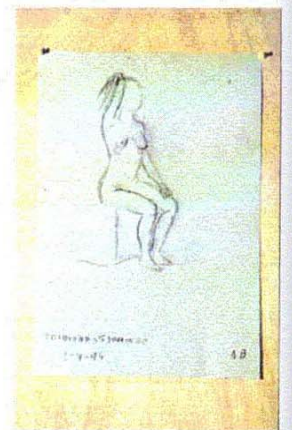


Fig. 12,22

ADULTEZ JUBILACIÓN (65 AÑOS EN ADELANTE)

Carmen 66 años nivel medio

[Fig.12.23]

Dibujo con movimiento
Lineal del garbateo que sirven
Para la representación del
Cabello

[Fig.12.24]

Torso de frente, cadera y
pierna de perfil

[Fig.12.25]

Rem.75 años (medio)
Composición estructurada de arriba-
Abajo, le falta espacio para la
Colocación de los pies

[Fig.12.26]

Henar 69 años (avanzado)
Fluidez en el dibujo

[Fig.12.27]

Alicia 76 años (iniciación)
Estiliza la figura



Fig. 12,23



Fig. 12,24



Fig. 12,25



Fig. 12,26

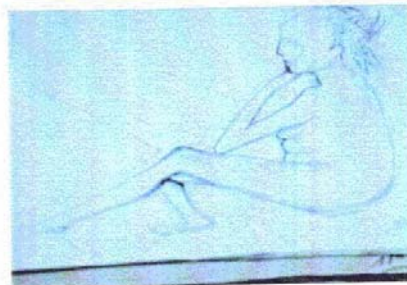


Fig.12,27

REPRESENTACIÓN DE LA FIGURA HUMANA EN PERSONAS CON HEMIPLEJÍA

Clot, 46 años nivel iniciación

[Fig.12.28]

Clot, año 1995
Línea discontinua y
Y enérgica

[Fig.12.29]

Clot, año 1995
representa la mano cerrada

[Fig.12.30]

Clot, 1995
Rebatimiento de la figura
Dificultad en la orientación
Espacial.

[Fig.12.31]

Alicia, 49 años
Persona sana

REPRESENTACIÓN DE LA FIGURA HUMANA EN PERSONAS CON HEMIPLEJÍA

[Fig.12.32]

Clot. año 1996
Representa los dedos

[Fig.12.33]

Asun 64 años (iniciación)
realiza la silueta de la figura con

Por primera vez

línea entrecortada.



Fig. 12,28



Fig. 12,29



Fig. 12,30



Fig. 12,31



Fig. 12,32

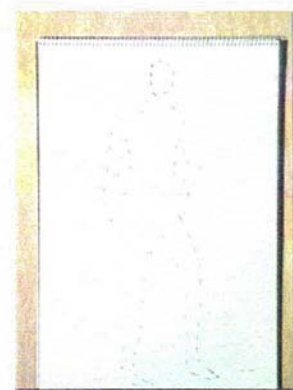


Fig. 12,33

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA CAPÍTULO 12.

AAVV (1992): **"La Educación de adultos en Israel: tendencias e innovaciones"**, Dr. Kirmayer Paul, Cáp.1 (Educación y cultura: Universidades populares en Israel) ED. Ayuntamiento de SS de los Reyes Patronato M. de Servicios Universidad Popular, Pág.44.-

"Cincuenta artistas del siglo XX exponen en Sevilla: el arte al desnudo", Periódico ABC, Cultura, Miércoles 20 de mayo de 1998, Madrid, Pág. 55.-

ARNHEIM Rudolf (1986): **"Hacia una psicología del Arte. Arte y Entropía"**, Madrid, ED. Alianza Forma Págs.39-53.-

BAYO MARGALEF J.(1987): **"Percepción, desarrollo cognitivo y Artes visuales"**, Barcelona, ED. Anthropos Pág.167.-

BARBERO RODRÍGUEZ J. (1995): **"Intercambio de experiencias e ideas entre creadores y observadores"**, de la revista Minúsval /Julio-Agosto, sobre la conferencia Europea realizada en Córdoba, organizada por ACEAC (Asociación Comité Español para el Arte y Creatividad de las personas con Discapacidad), Madrid, publica INSERSO, Pág. 92.-

DÍAZ ARNAL Isabel (1973): **"La Expresión Gráfica del deficiente (dibujo y movimiento)**, Madrid, impreso por talleres gráficos Montaña, Pág. 49.-

EDWARDS Betty (1985): **"Aprender a dibujar, un método garantizado, primera reimpresión"**, Madrid, ED. Hermann Blume, pág.63.-

FERNÁNDEZ DE MOLINA Antonio (neurólogo del Hospital Ramón y Cajal): **"Ictus y Discapacidad crónica en Adultos"**

LEBRAN Elsa (1993): **"Mujeres y Creatividad o la Creatividad de ser mujer"**, Congreso Mundial "Creatividad 93", Universidad Nacional de ED. a Distancia, Madrid, Septiembre.-

LOOMIS Andrew (1959): **"Dibujo de figura en todo su valor"**, Buenos Aires, undécima edición, Librería Hachette S.A., Pág. 68.-

LOWENFELD, Viktor.LAMBERT BRITAIN, V. (1972): **"Desarrollo de la capacidad creadora"**, Buenos Aires, Ed. Kapelusz pp. 44-98.

NAVRATIL, Leo (1972): **Esquizofrenia y Arte**, Barcelona, ED. Seix Barral S.A. Pág.80.-

NEWMAN Denis, GRIFFIN Peg, COLE Michael (1989): **"The construction zone: Working for cognitive change in school"**, Cambridge University Press USA.(1991 Madrid, Ed. Morata S.A., Ministerio de Educación y Ciencia) Pág.87.-

PEREDA DOMÍNGUEZ Enrique (1993): **"Conducta Estética y Sistema Cultural, Introducción a la Psicología del Arte"**, ED. Complutense Madrid, Pág. 48.-

PETIT Jean (1971): **"La Educación de niños deficientes"**, ED. Magisterio Español S.A., Madrid Pág. 76.-

READ Herbart (1986): **"Educación por el Arte"**, Barcelona, ED. Paidós Pág.151.-

ROSER JUANOLA (1993): **"Bases psicológicas de la Educación Artística. Aproximación al tratamiento de la diversidad"**, Aula Sentido y función de la Educación Visual y plástica nº 15. Año II Junio, Barcelona Pág. 17.-

TESSA DALLEY (1987): **"El Arte como terapia"**, Barcelona, ED. Herder S.A., Pág. 48.-

TÁPIES Antonio (1989): **"La realidad como arte, por un arte moderno y progresista"**, Valencia, ED. Artes Gráficas Soler, S.A. Pág. 22.-

TRILLA BERNET, Jaume (1993): **"Otras Educaciones, Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa"**, Barcelona, ED. Anthropos, Págs. 74-75.-

WOJNAR Irene (1967): **"Estética y Pedagogía"**, México, Fondo de Cultura económica, Pág. 188.-

CAPÍTULO 13

HABILIDAD EN LA CREACIÓN DE ORDEN ESPACIAL.

EVOLUCIÓN DE LAS FORMAS Y DIRECCIONES MÁS SENCILLAS A LAS MÁS COMPLEJAS: VALIDEZ DE LOS DISTINTOS MODOS DE REPRESENTACIÓN.

1.- EL ESPACIO, EL TIEMPO, Y EL MOVIMIENTO.

En la primera fase del aprendizaje, entendiéndose al período comprendido entre los tres primeros años del inicio de la experiencia Plástica, los conceptos de espacio, tiempo y movimiento, como elementos de composición, son definiciones aún abstractas para los sujetos adultos. El entenderlo surge de interpretarlos a partir de elementos concretos y palpables en el inicio del aprendizaje. El tiempo en una composición Plástica está definido por la estabilidad permanente, sostenido por fuerzas que se atraen y se repelen entre ellas, orientándose en direcciones particulares por la intensidad que puedan tener y estableciendo secuencias formales y tonales, el espacio es el marco de referencia que da características a estas fuerzas. Como consecuencia, en Plástica, la dinámica existente entre las partes del todo producto de la tensión, provoca la sugerencia de cambio y como resultado el tiempo. La sugerencia del movimiento está provocada por la tensión existente entre varios elementos formales o lineales y el campo que los contiene, a través del cual las figuras son atraídas. Vemos que necesariamente el concepto de espacio, el tiempo y el movimiento en el Arte, el/la estudiante debe conocer las nociones básicas del código relacionado a la Pintura, al respecto Gardner (1994 p.56) en su libro "*Educación Artística y Desarrollo humano*", indica *el dominio de estos sistemas*

notacionales requiere casi de un modo invariable por lo menos cierta Enseñanza Formal.

El espacio plástico, por los adultos es definido como el lugar donde se sitúan los objetos, por lo tanto no es visible. Por ejemplo en las técnicas de dibujo, a los alumnos/as se les olvida relacionar la figura con el fondo, aplican el claro-oscuro en los objetos, dejando sin sombrear el espacio que rodea la figura. *Zenón De Elea*¹ (aprox. 336-264 a. de C.) dice si *el espacio existe ¿está en algo y lo que está en algo está en algún sitio. Por tanto, el espacio estará en cierto espacio y así sucesivamente hasta el infinito: de ahí que el espacio no existe*².

En cuanto al concepto de tiempo, el sujeto adulto accede a su significado plástico cuando maneja elementos simbólicos y analógicos, cuyos procesos mentales se dan en etapas superiores del aprendizaje.

El tiempo como el movimiento, al no ser perceptible en las primeras etapas del aprendizaje artístico son categorías relacionales complejas, que requieren un mayor proceso de abstracción difícilmente de ser entendidas y representadas como elementos plásticos, por sujetos adultos que se acaban de iniciar en la práctica del Arte.

Concebimos el tiempo como el orden secuencial de acontecimiento reales, desde el pasado hasta el futuro pasando por presente. Y esta comprensión del

¹.- Gaarder Jostein (1997): **"El mundo de Sofía"**, novela sobre la Historia de la Filosofía, Madrid, ED. Siruela, S.A. Pág. 159.-

concepto de tiempo afecta a la forma en que el cerebro procesa las afirmaciones que se refieren a una secuencia de acontecimientos. La comprensión del lenguaje constituye un enorme trabajo para el cerebro, lo que exige el aprendizaje del código propio del lenguaje escrito, verbal y gramatical. Thomas F. Munte (1998) junto a otros colaboradores, de la Universidad de California y de la Facultad de Medicina de Hannover, *explican que al leer una frase se crea en la memoria una representación temporal de la frase y de la situación a la que se refiere (...) han encontrado que las frases escritas de forma que los términos no se encuentran en orden cronológico parecen requerir un nivel extra de computación -un proceso que causa una mayor demanda de memoria en activo. Lo que implica la participación del lóbulo frontal izquierdo del cerebro (región que contiene la maquinaria de la memoria activa)*³. Los estudios de las imágenes del cerebro fueron obtenidos por resonancia magnética.

Cuando nos referimos al concepto de tiempo en la plástica, las imágenes sustituyen a las palabras. El código empleado implicaría una mayor destreza y habilidad en las combinaciones de los procesos del pensamiento por parte del artista adulto.

Si bien el tiempo implica la secuencia de los acontecimientos, en la percepción visual las secuencias de imágenes en la retina se suceden y se integran, según Gibson, por la memoria. *A menudo se la llama memoria primaria o inmediata. Es el tipo de memoria que hace posible aprehender una melodía es una Gestalt*

².- AAVV (1984): **"Historia de la filosofía"**, Madrid, ED. G. Del Toro, Pág.25.-

³.- Munte F. Thomas (1998), citado en Phillips Helen (Londres): **"Medidas de la actividad cerebral muestran cómo se procesa el concepto del tiempo"**, periódico El País, 4 de setiembre de 1998, Madrid Pág.35.-

*temporal y existen algunos paralelos sorprendentes entre tales experiencias como pautas visuales y los ritmos auditivos*⁴.

Del estudio de la percepción auditiva se ha extraído el concepto de memoria primaria, Gibson reitera que debe aplicarse con fuerza aún mayor a la percepción visual, *"en la que la integración sucesiva es tan completa que el observador puede carecer totalmente de conciencia de sus fijaciones. Podríamos suponer que cada fijación va seguida por una imagen de la memoria primaria que se desvanece muy lentamente, ensamblando cada segmento de cada imagen con los demás mediante el mecanismo de desplazamiento compensatorio (...)"*⁵

Las imágenes sucesivas en la retina se integran por medio de la memoria primaria, para formar un mundo visual ilimitado. Gibson subraya que las excitaciones sucesivas de la retina deben ser integradas por la memoria.

Una de las dificultades, que el adulto debe resolver es el orden de las cosas cuando las percibe, para poder plasmarlas gráficamente, las series de impresiones, resultado de la imagen cambiante, es decir *"la imagen retiniana como un proceso continuo en el tiempo"* definida por Gibson (1974 p.219), para el/la estudiante adulto, le requiere ciertas habilidades en la creación de orden espacial, orden estético y capacidad expresiva poder representar esas imágenes desde la observación del natural, el paisaje etc. o la imaginación.

⁴.- Gibson James J. (1974): **"La percepción del mundo visual"**, 1ª edición en castellano, ED. Infinito, Buenos Aires, Pág. 218.-

⁵.- Ibídem, Pág. 219.-

Si en el ejercicio de la percepción visual se aplica la retentiva de la imagen, debemos tener en cuenta el concepto de memoria a corto plazo implicada (almacén de memoria de duración limitadas como muchos 7 elementos o ítems durante unos 20 segundos. Baddeley (1990) la define como memoria operativa cita. en M.Diges y C. Perpiña (1991 p.233) *"Psicología de la memoria"* y la concibe como compuesta de un ejecutivo central y de varios subsistemas "esclavos", como son el bucle fonológico que se ocupa de la información basada en el habla y la agenda viso espacial: la responsable de la creación y manipulación de imágenes visuales.

El ejecutivo central es un sistema de control de atención que se encarga de seleccionar las estrategias para tratar con la información de entrada y también de decidir qué pasos y en qué orden aplicarlos; por tanto, tiene un papel esencial en las tareas cognitivas esenciales como aprendizaje, razonamiento y comprensión. Al mismo tiempo tiene funciones de almacenamiento temporal, con una capacidad limitada, por lo que cuando ésta se ve superada, el ejecutivo demanda espacio de almacenamiento a los subsistemas esclavos cuyo funcionamiento supervisa y coordina.

El estudiante preocupado por resultados favorables e inmediatos, permanece menos atento a plantearse la percepción del movimiento simple, "el movimiento de un objeto a través de un campo visual" Gibson (1974 p.221) justifica la falta de atención al movimiento, porque no lo percibimos, y señala *"para ser consecuentes tendríamos que aplicar la teoría de la integración por la memoria. Sólo en caso de que cada elemento retiniano excitado sucesivamente deje una huella en la memoria inmediata podrían reunirse las excitaciones anteriores para producir la impresión de*

movimiento de esto tendríamos que deducir que el movimiento no se percibe nunca, hablando estrictamente, sino que sólo se lo recuerda. Siendo instantáneos, el contorno, la forma, el color, la superficie, la profundidad y la distancia son percibidos, más no así el movimiento".

Según Bayo Margalef (1987 p.176) *las categorías relacionales: contraste, dirección, movimiento, tiempo, equilibrio, variedad y unidad implican una actividad más inteligente dentro de la respuesta perceptiva. Siendo más complejas de plasmar por el pintor en sus representaciones, cabe suponer que serán más difíciles de captar en etapas tempranas del desarrollo perceptivo.*

2.- LA ESPACIALIZACIÓN DE LA FORMA.

ANÁLISIS DE LOS ASPECTOS ESTÉTICOS Y EXPRESIVOS DEL CONCEPTO DE ESPACIO.

Hemos analizados en el plano de la realidad perceptiva algunas de sus características: cómo y de qué manera los resultados de los conceptos representacionales y perceptivos evolucionan paralelamente a los de la mente en general. Para poder entender también ciertos aspectos o relaciones que en el plano de la realidad perceptiva existen, *por ejemplo el movimientos de los objetos, su forma, su localización espacial,...*"⁶, los diferentes recursos espaciales utilizados por las personas adultas en el momento de la representación no podrían entenderse sin aclarar aspectos de la percepción.

Si tenemos en cuenta la clasificación de los principales elementos formales analizados por Focillon: "la espacialización de la forma, la temporalización de la forma, la materialización de la forma, la espiritualización de la forma. En el primer caso, la forma asume valores precisos según la forma de disponerse en un espacio bidimensional o tridimensional, causando cada tantos problemas de estructura (por ejemplo, con las mutaciones del espacio pictórico debidas a las diferentes técnicas prospectivas). En el segundo caso, la forma asume la tarea del rendimiento temporal, ya sea de los objetos representados (movimiento, eventos), como de la propia duración. En el tercer caso, la forma se une con la materia con la cual se expresa y, sobre todo, con las técnicas de elaboración de la materia misma (el toque, la pincelada, el uso del instrumento y de la mano). *En el cuarto caso, por fin, la forma se conjuga con los significados espirituales y abstractos que cada artista, período y época dan a la obra de Arte, sobre todo sobre una base convencional y simbólica.*⁷

⁶.- Kanizsa Gaetano (1986): **"La Gramática de la visión, percepción y pensamiento"**, ED. Paidós, 1ª edición, Barcelona, Pág. 12.-

⁷.- Calabrese Omar: Op.Cit. Pág. 24.-

2.1.- LA ACTIVIDAD PERCEPTUAL Y MOTORA EN LAS CONDICIONES DE LA VIDA ORDINARIA.

Tratándose del espacio virtual o campo gráfico el sujeto adulto, frente al espacio de tres dimensiones que percibimos y por el que nos movemos, evoluciona desde la actitud de dibujar y pintar en planimetría, y comprendiendo la incorporación de los ejes de profundidad a partir de un aprendizaje. En las diversas fases que atraviesa ¿cómo realiza la composición y la estructuración gráfica?, generalmente compone desde izquierda a derecha; y de arriba abajo, que son propiamente las secuencias en la estructuración gráfica en la escritura occidental, también *parece demostrado que la visión tiende a moverse, en el campo gráfico, según la dirección de lectura*⁸

En la representación que el sujeto realiza con anterioridad al aprendizaje del concepto de composición y encaje de los elementos que percibe, emplea teniendo en cuenta los ejes de coordenadas de un plano (X e Y), horizontal y vertical, dividen el espacio en las cuatro partes del sistema de ejes de coordenadas. Como lo podemos observar en la obra de Socorro 71 años nivel iniciación **Fig.11.14** en el capítulo 11, Socorro antes de dibujar el modelo, construye las coordenadas para ayudarse a situar los objetos en el espacio, característica que se evidencia en todas las edades. El espacio frontal o vertical, organiza el plano en dos partes, la superior y la inferior, el espacio se reparte en mitad izquierda y mitad derecha. La combinación de los sistemas visuales del cerebro estudiados por la neurofisiología

⁸.- Rodríguez C. Fernando R., Ferrero D. (1993): "**Semántica del espacio perceptivo**", Aula sentido y función de la educación visual y plástica, nº 15, junio de 1993, Barcelona, Pág. 26.-

de la visión, las coordenadas verticales y horizontales responden a la superficie de la imagen retiniana cuyas coordenadas son coincidentes con las del campo gráfico o plano. Rodríguez C. Fernando R., Ferrero D. (1993) señalan que aunque podemos *representar una expresión de profundidad que no se observa en su espacio circundante exterior; la profundidad es semántica (no es real) dentro de los límites convencionales del campo gráfico*⁹. Como respuesta natural y biológica, las coordenadas vertical-horizontales se representan primeramente a las coordenadas implicadas en las representaciones de profundidad.

Arnheim (1989 p.120) en el libro *"Arte y Percepción Visual, Psicología del ojo creador"* dice que son tres las coordenadas que deben combinarse en la Plástica, 1.- la del campo retiniano; 2.- las que corresponde al campo visual; y 3.- el tercer marco de orientación espacial de origen cenestésico, que es producida por las sensaciones musculares del cuerpo y el órgano del equilibrio situado en el oído interno. La primera surge en la expresión gráfica instintivamente como respuesta biológica del resultado de esquematización visual, mientras que la segunda surge a partir del aprendizaje del sujeto, como observamos en la **fig13.1** de MA Dolores de 57 años nivel iniciación, representa las coordenadas en función del modelo percibido.

Aunque es frecuente, la utilización del sistema de ejes de coordenadas del campo retiniano, cuando dividen el plano-soporte en cuatro partes con los ejes vertical-horizontal en forma de cruz y desde esta orientación, distribuyen los objetos representados; independientemente de las combinaciones de ejes que corresponde

⁹.- Ibídem, Pág.22

a la composición del modelo percibido. Bayo Margalef (1993, p. 162) supone que la abstracción que implica dividir de esta forma el espacio gráfico afecta *por igual a las páginas de un libro o la visión que tenemos de un paisaje. El sistema visual opera del mismo modo*; teoría que se sustenta en los principios de la percepción del espacio estudiados por James Gibson y su esposa Eleanor al señalar que la *imagen retiniana es bidimensional*¹⁰

La imagen retiniana cuya información se transmite como estímulo al cerebro, determina en parte los resultados de la representación.

Para Arnheim la representación supone siempre *una interacción entre la estructura de la configuración estimular, el proceso formativo en las áreas de recepción visual del cerebro y la actitud ante la realidad del artista y su época.*¹¹

Por lo que el efecto de frontalidad, que el alumno/a reproduce en las primeras fases primarias del aprendizaje, también define la preferencia de situar su caballete y colocar su propio cuerpo de forma frontal al modelo observado incluso el alumnado tiende a modificar la orientación de los objetos en el modelo del natural, si estos permanecen en posición retorcidos u oblicuos, modifican su colocación para facilitar la tarea de representación sobre el papel. Por lo que el fenómeno de percepción del movimiento es uno de los rasgos básicos de la percepción, y estará supeditado a los rasgos primarios de la expresión evolucionando desde la

¹⁰.- Gibson James (1974): "**La percepción del mundo visual**", primera edición en castellano, ediciones Infinito, Buenos Aires, Pág.35.-

¹¹.- Arnheim Rudolf (1989): "**Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador**" , Nueva versión, ED. Alianza Forma Madrid, Pág. 42.-

orientación frontal definido por la simetría, efecto estático a la comprensión de la dinámica visual en el Arte. El sujeto adulto, en las primeras fases del aprendizaje emplea las coordenadas en función de la frontalidad. Sólo "*más adelante, el empleo cada vez más frecuente de las direcciones oblicuas realza el factor movimiento.*"¹²

En las personas adultas, las que se inician en el aprendizaje y desarrollan los conceptos representacionales como en el Arte Infantil y de los Primitivos, vemos que las formas artísticas evolucionan desde formas sencillas a las más complejas. Al respecto Arnheim,(1989, Pág.43) dice: *Psicológicamente esto significa que, por ejemplo, no puede entenderse el Arte de los niños y de los primitivos si se les descalifica por el mero hecho de no alcanzar el nivel de lo que se haya decidido llamar representación "correcta".* La estética durante el siglo XX, en beneficio de los distintos modos representacionales de los estilos, valora el Arte Infantil y Primitivo. *El Arte Primitivo debe ser positivamente considerado como la manifestación de conceptos representacionales elementales que, incluso en sus niveles más primarios, son susceptibles de representación unificada, coherente y apropiada en una medida a veces no alcanzada por artistas más "civilizados" y "avanzados".*¹³

Esta concepción defiende la postura de los/as profesores/as de Arte de que la capacidad natural de la personas para la representación puede verse mutilado de raíz cuando se le exige en las primeras etapas de su aprendizaje que reproduzca con fidelidad un asunto complejo.

¹².- Ibídem Pág. 80.-

¹³.- Ibídem Pág.40.-

En el Arte Infantil, Lowenfeld (1947) y Read (1969) defienden la autoexpresión en los/as niños, actualmente otras tendencias como la que llevan al Getty Center for Education in the Arts en 1982 a elaborar un proyecto denominado como la Educación Artística como Disciplina, por el cual el niño/a puede aprender el Arte sin afectar la naturaleza evolutiva de sus habilidades. Tanto el niño/a como la persona adulta en las primeras etapas aprenden a partir de la secuencia de los contenidos que se imparten con metodologías adecuadas al período del ciclo de vida, sean (niñez, juventud, o adultez). Tratándose de la etapa evolutiva gráfica en la que se encuentre su desarrollo. Arnheim (1989, p.43) dice: - *si se le obliga a imitar la avanzada técnica del profesor. Tal proceder dificulta el proceso evolutivo que lleva al estudiante, a través de un gradual enriquecimiento de sus conceptos representacionales, al nivel en el que es capaz de concebir y comprender auténticamente representacionales, de gran complejidad.* Algunos métodos pueden no ser adecuados, como determinadas correcciones que se realicen, que están fuera del alcance de las representaciones gráfica del sujeto adulto e interfieren con el desenvolvimiento natural de las potencialidades en las distintas áreas de desarrollo.

En el sujeto adulto aficionado al Arte que se inicia en el aprendizaje del Dibujo, se revela también la existencia de una íntima relación entre el desarrollo de los conceptos perceptuales y representacionales por un lado y el de la mente en general particularmente el del intelecto, cuando las personas dibujan "objetivamente" no siempre dibujan lo que ven, sino lo que recuerdan y saben del objeto.

La orientación espacial del objeto dependen de la percepción como del resultado del conocimiento, el recuerdo y de los registros sensoriales, que le sugieren el objeto en sí. Aún cuando se observe el espacio, aparentemente con objetividad, la complejidad de la percepción y la mente determinan elementos representacionales que provienen de lo subjetivo Lacomme Daniel (1995) en el libro "*L'Espace dans le dessin et la peinture*", afirma que el tema del fenómeno del espacio sucede como en el color, *la noción del espacio es subjetivo*.¹⁴

La persona adulta cuando se inicia en el aprendizaje del dibujo, en su composición mantiene un paralelismo con las obras Primitivas, ambos utilizan la vertical y la horizontal, la orientación frontal de las figuras representadas simétricamente otorgando a la forma efecto de reposo.

El dinamismo y el empleo de las direcciones oblicuas se dan más adelante en una evolución del aprendizaje. Es entonces cuando, *"la postura de la figura se vuelve asimétrica, el cuerpo aparece retorcido, la orientación espacial de los planos cambia por completo. Se hacen más frecuentes las líneas y volúmenes curvados, las formas se traslapan, existen constantes cambios de dirección, los miembros aparecen doblados y en actividad."*¹⁵

Se observa en la **Fig.13.2** composición de tema imaginativo de Carmen 68 años nivel iniciación la semejanza en el empleo del espacio frontal y de las coordenadas con la composición infantil de Marta, 11 años **Fig.13.3**.

¹⁴.- Lacomme Daniel (1995): "*L'espace dans le dessin et la peinture*", Bordas, Paris, p.10.-

Si bien en este caso el paralelismo que se establece desde el punto de vista compositivo podría darse en ambos por la coincidencia en la misma etapa de la evolución gráfica, aunque, insistimos que el desarrollo de la conciencia visual del sujeto adulto es diferente al de los infantes, mientras que el niño acumula los datos visuales; el sujeto adulto y más aún la persona mayor se vuelve selectiva y observa sólo aquello que atrae su atención,

El observador adulto ha asumido las convenciones y hábitos que en gran parte ha influido en la pérdida de la exploración visual, que en la niñez aún sigue siendo espontánea. Por ello la exploración visual en el sujeto adulto debe ser conducida.

El sistema de coordenadas según Arnheim debe combinarse desde el campo retiniano refiriéndose al observador; más las coordenadas enfocadas en el objeto que se percibe (campo visual): Al respecto David Marr (1985) explica en relación a la representación de las formas que *las tareas de reconocimiento, las descripciones centradas en el observador son más fáciles de producir*¹⁶(...) que las centradas en el objeto, por ello el alumno/a no suele comenzar a dibujar a partir de la estructura y los ejes del objeto que le vale como modelo, dibuja a partir de la estructura que le sugiere su propia imagen retiniana y no la que le señala el ejemplar que observa. Las descripciones centradas en el observador Marr dice que son difíciles de utilizar

¹⁵. - Arnheim Rudolf (1989) Op., cit., page. 80.-

¹⁶.- Marr David (1985): **"La visión"**, (Investigación basada en el cálculo acerca de la representación y el procesamiento humano de la información visual), Cáp.5 (la

que las centradas en el modelo porque las descripciones del primer tipo dependen del punto de mira desde el que se han construido. y agrega: *como resultado, cualquier teoría del reconocimiento que se base en una representación centrada en el observador debe considerar las distintas vistas de un objeto como objetos esencialmente distintos y, por tanto, requiere un almacén potencialmente grande de descripciones en la memoria (...)*¹⁷

Las coordenadas vertical y horizontal provienen del resultado de esquematización visual y perceptual, como puede verse en el modelo representado por Guadalupe de 43 años nivel iniciación, **Fig.13.4** la representación del modelo mantiene la frontalidad (torso de frente y cabeza de 3/4; el ejercicio parte de la observación del natural y en la realidad física, la escayola no estaba frontal en relación al cuerpo de Guadalupe, sino ligeramente inclinada; en primera instancia la alumna no lo advierte, **Fig.13.5** únicamente cuando se le guía a través de la exploración visual, es capaz de visualizar y representar la diagonal (elemento sugerente del espacio tridimensional).

La misma dificultad de resolución de la representación espacial tridimensional se ha observado aún cuando copian una lámina, vemos en el caso de Elisa de 65 años nivel iniciación **Fig.13.6** realiza las imágenes a partir de la verticalidad y horizontalidad, ¿porqué en el momento de la reproducción mecánica de la imagen planimétrica de la foto, las formas identifican los objetos y revelan sus características, pero en cuanto a la particularidad estructural de la composición no incorpora la

representación de las formas para su reconocimiento), ED. Alianza S.A. Madrid, pág. 291.-

dirección oblicua?, aún cuando se trata de una réplica por ejemplo, la imagen del pan la coloca frontal y si comparamos su representación con la copia, la reproducción conseguida no coincide. Evidentemente los resultados provienen del esquema mental de la alumna y deriva de un concepto perceptual y no de la imitación de la realidad, al respecto, Arnheim señala, que la labor no la realiza el lápiz sino la mente que lo guía, y agrega: *"consiste en crear, valiéndose de un medio en concreto, un equivalente de un concepto perceptual (...). Siempre habrá semejanza estructural entre la representación y el concepto perceptual. Tal semejanza estructural de configuraciones en medios diferentes recibe el nombre de isomorfismo en la teoría de la Gestalt."*¹⁸

En el dibujo de Elisa vemos que la composición de los ejes frontales horizontal y vertical, concuerda con el concepto perceptual, por lo que la representación como tal no coincide con la copia donde el efecto de profundidad está sugerido por la inclinación. Deducimos que en la persona adulta, aún cuando intente acercarse al efecto visual, los aspectos cognitivos influyen sobre los visuales, aunque desde el punto de vista de representación del diseño, Marr dice: *debería implicar un sistema de coordenadas centrado en el objeto*¹⁹

Si las formas proyectadas en la retina son bidimensionales ¿no son acaso estas imágenes cuyas coordenadas vertical y horizontal las que se reproducen en los dibujos en las primeras etapas gráficas de forma natural?, y pese al estímulo

¹⁷.- Ibídem.-

¹⁸.- Arnheim R. (1986): **"Hacia una psicología del arte. Arte y Entropía"**, ED. Alianza Forma, Madrid, Pág. 42.-

¹⁹. - Marr David, Op., Cit., page. 294.-

recibido por el cerebro, cuando percibimos las tres dimensiones, largo, ancho y alto en el campo visual se representan imágenes planimétricas a pesar de que la información del medio ambiente nos señale elementos de profundidad. Goldstein (1988) explica que aunque la imagen retiniana posea dos dimensiones encierra un conjunto de información en relación con la profundidad del ambiente.

Bruce Goldstein (1988) considera que, *aunque la escena, en la retina sea bidimensional, también contiene una gran cantidad de información correlacionada con la profundidad en la escena*²⁰. Las claves que nos dan la información suficiente de profundidad cuando reparamos en la realidad que nos rodea, son las conocidas claves pictóricas de profundidad como la superposición, la altura relativa, el tamaño relativo, cuyo concepto si se mantienen constantes las demás variables, los objetos que ocupan una porción pequeña del campo visual se perciben como más distantes que aquellos que ocupan una porción grande; también el tamaño familiar influye en la percepción de la distancia a la que el objeto se encuentra, por lo que nuestro conocimiento del tamaño real de un objeto influye algunas veces; la perspectiva lineal, la perspectiva aérea (o atmosférica); Goldstein (1988 p.249) menciona como clave de profundidad al paraje de movimiento, refiriéndose a cuando un observador se desplaza, los objetos cercanos parecen moverse rápidamente, sucediendo lo contrario con los lejanos. Según Goldstein (1988 p.231), estas claves son consideradas claves monoculares de profundidad y agrega que han dependido de la información proyectada en la retina. Mientras que la acomodación y la convergencia, se juzgan como posibles claves de profundidad, dependen de la actividad de los

²⁰.- Goldstein Bruce E. (1988): "**Sensación y Percepción**", ED. Debate, primera edición en castellano, Madrid, Pág.230.-

músculos oculares. Define que *la acomodación es el cambio en la forma de las lentes asociado a los cambios en la distancia enfocada mientras que convergencia es la forma en que los ojos rotan hacia dentro y divergencia hacia fuera también asociada a los cambios en la distancia*²¹. Las claves que hemos mencionado, con la excepción de la convergencia continúan siendo funcionales en situación de visión monocular (cuando usamos un ojo); por el contrario, la disparidad binocular depende de ambos ojos, y funciona porque nuestra vista ve al mundo desde posiciones ligeramente diferentes, debido a la distancia existente entre los ojos.

También sabemos que la información que nos concede las claves de profundidad que hemos descrito se transforma en información retiniana y llega hasta el cerebro en impulsos eléctricos. Goldstein (1988 p.231) señala: *el que la información en la retina se dé en forma bidimensional no es importante para éste, por que el cerebro no ve la imagen retiniana, sólo "ve" los impulsos nerviosos. Lo importante es que hay información de profundidad que llega al cerebro; esta información no necesita tener en sí profundidad*. En consecuencia, los investigadores proponen que nuestra percepción de la profundidad acontece por la existencia de las claves de profundidad (información bidimensional en la retina que señala la tridimensionalidad del ambiente observado).

Como estas claves se pueden representar pictóricamente también reciben el nombre de claves pictóricas de profundidad.

²¹.- Ibídem Pág. 231.-

Si las claves, proporcionan información de profundidad en el sujeto, ¿porqué, no siempre es capaz de representarlas? de, ahí la necesidad del desarrollo visual y perceptual, y de la necesidad del aprendizaje, para poder interpretarlas y reproducirlas en el campo gráfico, como puede verse en la obra de Antonio de 53 años nivel intermedio en la **Fig. 13.7**, representa la rueda cuya orientación sugiere profundidad en el plano.

En los primeros años del aprendizaje influyen las coordenadas que provienen de las formas proyectadas en la retina por lo que la figura reproducida, responde a la imagen retiniana bidimensional. Las coordenadas vertical-horizontal, son los elementos básicos de composición y para referirnos a la representación de algunas claves de profundidad, como la perspectiva aérea o la perspectiva lineal; los efectos de las diferencias entre las luces y las sombras; la superposición; son construcciones visuales en las que el sujeto adulto aficionado al Arte es capaz de reproducirlas en el Dibujo o en la Pintura, en estrecha dependencia de la experiencia previa y del nivel de aprendizaje.

En los primeros años del aprendizaje, el sujeto tiene dificultad de organizar y poner "orden" en el campo gráfico, la información de profundidad percibida.

2.2. UBICACIÓN DE LOS OBJETOS EN EL PLANO GRÁFICO.

La manera de representar esta forma de esquematización de la percepción, utilizando la localización de los objetos y el emplazamiento para definir el espacio. La habilidad de diferenciar tal categoría perceptual depende del esquema de la representación espacial relacionada con los siguientes elementos plásticos:

1.- Superposición: que nos hace percibir las formas que se interponen y, por tanto, se cubren entre sí, un objeto que cubre a otro se entiende que está delante.

2.- La situación del objeto en el plano refiriéndose a la posición en el plano de la imagen a través de la cual se percibe la sugerencia de profundidad, por lo que las figuras que se encuentran en último término pasan a estar ubicadas en la parte alta del cuadro, y las figuras colocadas en el sitio bajo indican el primer término o nivel.

Vemos en la obra realizada por Carmen 67 años nivel iniciación **Fig.13.8** que la fruta representada al lado de la jarra, que en la realidad física estaba situada delante de ésta, la coloca como si estuviese al lado. La característica de reproducir los objetos unos al lado del otro cuando permanecen unos delante y otros detrás. También se observan en los dibujos infantiles (momento previo a la captación de la superposición).

En la Tercera Edad (personas de nivel iniciación) la representación del espacio en los ejercicios de visualización de los objetos del natural, al representar los elementos en conjunto presentan la dificultad de distinguir la situación de los mismos en el espacio gráfico, y es el mismo impedimento cuando elaboran una obra

de invención personal como se observa en la **Fig.13.9** de Sagrario, 71 años dibujo de imaginación en donde emplea la alineación de los elementos yuxtaponiendo los árboles uno al lado del otro, sin aplicar la superposición. También vemos que en la obra de Valentina 70 años **Fig.13.10** representa los objetos uno al lado del otro, cuando en la realidad física estaban superpuestos. El hecho que se representen los objetos sueltos o apartados, pese a que en el campo visual la percepción de los objetos guardan un orden; los estudios en neurología y las mediciones realizadas explican que las *imágenes que hay en nuestra cabeza y con las que estamos familiarizados poseen una unidad y una utilidad de la que esta representación, fragmentada en una infinidad de pedacitos como un rompecabezas.*²² Si las imágenes la registramos en la mente como un puzzle; ¿pueden representarse del mismo modo en el campo gráfico? Es así particularmente, cuando el sujeto ha carecido de formación Artística y Educación Visual. Los aspectos que hemos planteados en el capítulo nueve en los temas fenoménicos influyentes en la producción plástica del sujeto y en la muestra de dicho apartado **Fig. 9.5** Celi 68 años nivel iniciación en el tema "Jardines de Aranjuez", fragmenta la obra en granjas verticales y en la **Fig.9.6** Luci V. 74 años nivel iniciación, tema "patinadora", organiza los objetos con arbitrariedad espacial. La representación de la imagen aparentemente fragmentaria, podría influir a pesar de la visualización del modelo y más difícil aún, será para el sujeto adulto componer a partir de la imaginación como lo podemos analizar en los ejemplos mencionados.

²².- Barlow H., Blakemore C., Weston-Smith, (Eds) (1994): **"Imagen y conocimiento", Cómo vemos el mundo y cómo lo interpretamos**, Cáp.1 (Qué ve el cerebro y cómo lo entiende) de Horace Barlow, ED. Crítica, Barcelona, Pág.26-27.-

Naturalmente que las posibilidades para definir el espacio por medio de ubicación de los objetos se sirven de las condiciones del medio ambiente y del conocimiento visual del sujeto en un marco cultural específico. De este modo, la actividad de ubicación de objetos logra manifestarse en distintos niveles de habilidades según los sujetos.

La percepción interactúa con los aspectos cognitivos, en este sentido se sirve no sólo de las características visuales para la ubicación del objeto sino de su significado (*es decir (su concepto)*)²³, por ejemplo, cuando el sujeto adulto describe verbalmente cualidades del objeto que no aparece en dibujo o que puede estar reflejado, el significado en las descripciones se acentúa cuando representa los detalles del motivo, por ello la importancia de representar los detalles, en la primera etapa evolutiva del dibujo. El significado del objeto es el recurso que da sentido y conocimiento del objeto que se representa para acompañar a la localización y ubicación en el espacio de ese objeto.

²³.- Bayo Margalef J. (1987): "**Percepción, Desarrollo cognitivo y Artes visuales**", ED. Anthropos, Barcelona, Pág.167.-

2.3.- SIGNIFICADO DEL OBJETO.

En el sujeto adulto la exploración se inicia desde la globalización perceptual a la atención selectiva. Las investigaciones realizadas por la Gestalt indican no sólo que *dichas características globales son directamente perceptibles, sino que deben incluso ser consideradas como los fenómenos perceptuales primarios*²⁴.

La atención visual se detiene en lo que más le interesa "un determinado foco del objeto", es el momento cuando aísla este centro sin buscar relaciones (tamaño, distancia) por ejemplo al dibujar el modelo de la figura humana, representa la cabeza y sin aún establecer la estructura o esquema general del cuerpo, diseña las pestañas, la pupila de los ojos. Es una necesidad de otorgar significado al objeto valorizando los detalles del mismo y realzando la intención conceptual de la imagen.

En el inicio del aprendizaje se parte de la captación globalizada hacia la importancia del significado del objeto, la atención selectiva se acentúa en las personas mayores, y la necesidad de dibujar en detalles el reconocimiento de la forma, va unida a la localización y ubicación de los objetos en el espacio.

²⁴.- Arnheim Rudolf (1986): **"Hacia una psicología del arte. Arte y Entropía"**,ED. Alianza Forma, Madrid, Pág.37.-

SÍNTESIS:

1ª fase: representación frontal, figura simétrica, formas geométricas estáticas
aplicación de ejes horizontales y verticales.

2ª fase: transición de la frontalidad a representación asimétrica de las formas,
empleo de direcciones oblicuas.

3ª fase: manejo de líneas y volúmenes curvados, cuya orientación espacial de los
planos se enriquecen con las combinaciones de ejes (verticales, horizontales,
oblicuos). Figuras en escorzos, frecuencias de las líneas y volúmenes curvadas, las
formas se traslapan.

APÉNDICE
ILUSTRACIONES

[Fig.13.1.]

Dolores 57 años iniciación
Aprende a encajar a partir
De un estructura

REPRESENTACIÓN DE LAS COORDENADAS

[Fig.13.2]

Carmen 68 años iniciación
Tema imaginativo
Emplea el espacio frontal

[Fig.13.3]

Marta 11 años
Dibujo Infantil

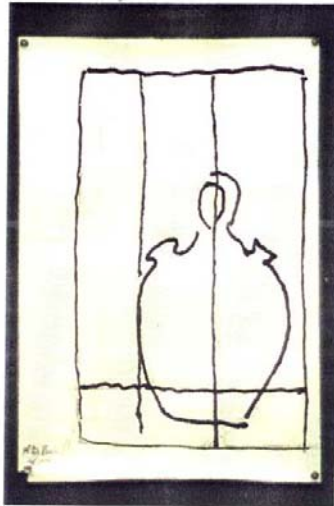


Fig. 13,1

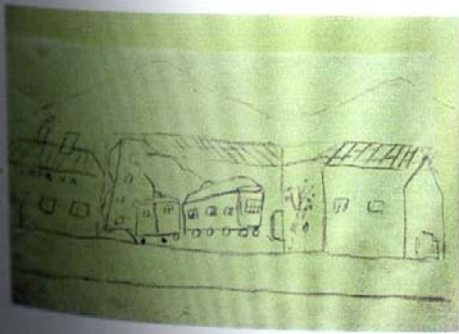


Fig. 13,2

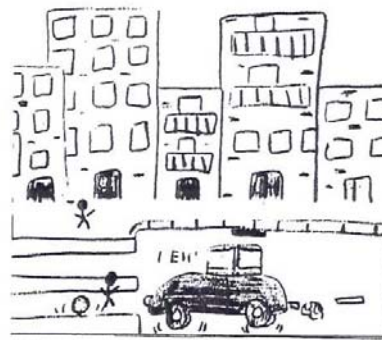


Fig. 13,3



Fig. 13,4



Fig. 13,5

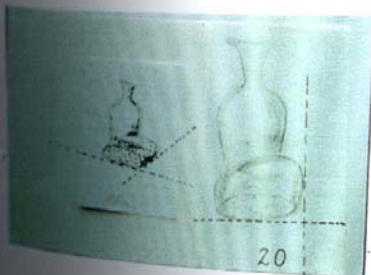


Fig. 13,6

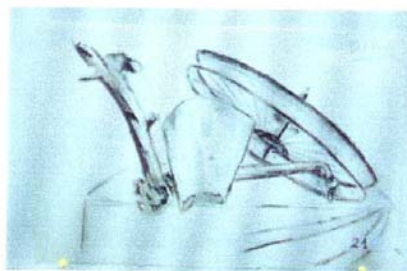


Fig. 13,7

Guadalupe 48 años (iniciación)

[Fig.13.4]

Guadalupe, dibuja del natural
Representa el torso de frente
Y la cabeza de $\frac{3}{4}$

[Fig.13.5]

Guadalupe es capaz de
visualizar y representar
la tridimensión.

[Fig.13.6]

Elisa 65 años iniciación
A partir de la copia
No es capaz de representar
Las diagonales.

[Fig.13.7]

Antonio 53 años (intermedio)
Sugiere profundidad en el
plano

REPRESENTACIÓN DE OBJETOS SIN SUPERPOSICIÓN

[Fig.13.8]

Carmen 67 años iniciación
La fruta situada al lado de la jarra,
En la realidad física estaba delante

[Fig.13.9]

Sagrario 71 años iniciación
Yuxtapone los árboles
sin emplear la superposición

[Fig.13.10]

Valentina 70 años iniciación

Observando del natural, representa las formas sin superponerlas, cuando en la realidad física uno de los elementos está situado detrás



Fig. 13,8



Fig. 13,9

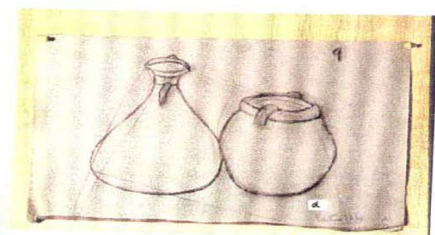


Fig. 13,10

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DEL CAPÍTULO 13

AAVV (1984): "**Historia de la Filosofía**", Madrid, ED. G. Del Toro 4ª edición
Pág.25.-

ARNHEIM R. (1986): "**Hacia una psicología de Arte. Arte y Entropía**", ED.
Alianza Forma, Madrid, Pág. 37-42.-

BAYO MARGALEF J. (1987): "**Percepción, Desarrollo cognitivo y Artes
Visuales**", ED. Anthropos, Barcelona, Pág. 167-176.-

BARLOW H, BLAKEMORE C., WESTON-SMITH M. (1994): "**Imagen y
conocimiento**", **cómo vemos el mundo y cómo lo interpretamos**, Cáp. 1 (Qué
ve el cerebro y cómo lo entiende (Horace Barlow), ED. Crítica, Barcelona, Págs. 26-
27.-

CRESPI I., FERRARIO J. (1995): "**Léxico técnico de las Artes Plásticas**", sexta
edición, ED. Universitaria de Buenos Aires, Págs. 73-74-

GAARDER Jostein (1994): "**El mundo de Sofía**", novela sobre la historia de la
Filosofía, Madrid, ED. Siruela S.A. Pág.159.-

GARDNER Howard (1994): "**Educación Artística y Desarrollo Humano**",
Barcelona, ED. Paidós 1ª edición en castellano, Pág.56.-

GIBSON, James J. (1974): "**La percepción del mundo visual**", 1ª edición en castellano, ED. Infinito, Buenos Aires, Págs. 35 y 218-219.-

GOLDSTEIN Bruce E. (1988): "**Sensación y Percepción**", capítulo 8, (Percepción de la profundidad), ED. Debate, Madrid, Págs. 221-249.-

MARR David (1985): "**La visión**" (una investigación basada en el cálculo acerca de la representación y el procesamiento humano de la información visual). Capítulo 5, ED. Alianza S.A. Madrid, Págs. 291-294.-

RODRÍGUEZ C., RICO F., FERRERO D. (1993): "**Semántica del espacio perceptivo**", Aula Sentido y función de la Educación Visual y Plástica, nº 15 Junio 1993, Barcelona, Págs.22-26.-

CAPÍTULO 14

REPRESENTACIÓN DE LA PROFUNDIDAD.

1.- REPRESENTACIÓN DE LA CATEGORÍA PERCEPTUAL.

La representación de la categoría de la percepción, entre las que hacen posible la aplicación de la profundidad es:

1.1.- EL CLARO-OSCURO.

El claro-oscuro es un modo ficticio señala Polleri (1982) para procurar la ilusión de forma, volumen y atmósfera en el plano, por medio de luz, sombra mediatinta, y *cuando corresponde, reflejo y sombra arrojado*¹;

Se analizará en el capítulo 15 (el claroscuro) la representación del volumen en el plano, en las personas adultas, y se podrá observar cómo en los primeros estadios gráficos, en la representación de los objetos prevalecen los bordes y contornos (recurso por medio del cual la forma se separa del fondo o campo que la rodea), el color local (color propio del objeto representado, exceptuando las variantes de luminosidad), los valores de luminosidad el sujeto adulto lo adoptan para marcar diferencias, independiente de la iluminación. Arnheim, señala que en las obras de Arte de los niños/as pequeños la luminosidad sirve sobre todo para

¹.- Polleri A. (1982): **“El lenguaje gráfico plástico”**, ED. Edilyr Uruguay S.A. Montevideo. Pág.81.-

caracterizar y distinguir las diferencias, por ejemplo: dibujan el cabello oscuro que puede ser contrapuesto a un rostro claro.

Cómo en la Edad Media el modelado es ínfimo y los artistas emplean la sutileza del contorno sobre la sensación de volumen, preocupándose sólo por las redondeles más significativas. Arnheim agrega que algunas culturas han mantenido esta práctica aún en niveles altos de refinamiento como en los vasos griegos las figuras se destacan del fondo mediante contrastes fuertes, *pero esas diferencias aparecen como resultado de la luminosidad u oscuridad de los objetos, no de la iluminación*². Henry Shaefer Simmern (1948) cita. en Arnheim (1995, Pág.355) señala que para que se produzca una concepción verdaderamente pictórica de la iluminación *es necesario un dominio previo de las propiedades formales del sombreado*.³

La necesidad de comunicar el efecto de volumen de los cuerpos sólidos hace surgir el sombreado, pero ¿qué sucede con la expresión del sujeto adulto aficionado en los primeras fases de la expresión gráfica, cuando a pesar de la atención en la naturaleza no lo representa?, Arnheim advierte que *el sombreado surge complementado después con el empleo de las luces altas. En el espacio material es la iluminación la que da este efecto, pero el empleo del sombreado no se origina forzosamente de la observación de la naturaleza y desde luego no siempre se usa*

².- Arnheim Rudolf (1995): "**Arte y Percepción visual**", Decimotercera reimpresión en castellano, ED. Alianza, S.A., Madrid, Pág.354.-

³.- Schefer-Simmern, Henry (1948): "**The unfolding of artistic activity**", Berkeley y Los Angeles, University of California Press cit. en Arnheim Op. ,Cit pág.355.-

de acuerdo con las reglas de la iluminación⁴. Evidentemente el sombreado del objeto que vemos no depende de su proyección retiniana, viene designada por la totalidad de conocimientos y hábitos visuales que hemos tenido de ese efecto a lo largo de nuestra vida. En los sujetos adultos, frente a la falta de formación artística y educación visual, determina que en las primeras etapas gráficas, con respecto al claro-oscuro, no diferencien demasiados los tonos y los valores de luminosidad para representar el volumen por medio del sombreado. El enriquecimiento en la utilización de las diversidades de valores de luminosidad en los matices, el sujeto lo adquiere con la experiencia artística.

1.2.- NIVEL O TÉRMINO.

Nivel o término: se refiere a los objetos situados en la parte inferior del cuadro en relación al efecto de lejanía colocados en la parte superior, para representar el nivel o término cuya *ordenación de formas en la superficie, por su ubicación, provoca sensación de espacio y profundidad*⁵;

1.3.- LA GRADACIÓN DE TAMAÑO.

La gradación de tamaño en que los objetos de atrás ocupan una menor porción del campo visual que los más próximos, por otra parte Adelbert Ames cit. en Ittleson W.H (1952) en el libro ***"The Ames demonstrations in perception"***

⁴.- Ibídem.-

⁵.- Crespi I., Ferrario J. (1995): ***"Léxico técnico de las Artes Plásticas"***, sexta edición, ED. Universitaria de Bs. As. Pág.64.-

demuestra experimentalmente esta clave en nuestra percepción señalando *que un mayor tamaño relativo hace que un objeto parezca más próximo*⁶.

1.4.- EN RELACIÓN A LA PERSPECTIVA.

Se concibe la evolución de estos elementos en la representación de profundidad que el sujeto adulto percibe cuando adquiere cierto grado de capacitación en el pensamiento visual. En los inicios del aprendizaje, por ejemplo es frecuente la representación de la constancia del tamaño, de la forma o el color, Arnheim supone que se debe, o bien a un mecanismo innato que no requiere mayor explicación, o bien a la experiencia acumulada que sobre la base de un conocimiento más acertado corrige la defectuosa entrada de datos retinianos⁷ careciendo de la concienciación acerca de la percepción de las diferencias de tamaño según proximidad o lejanía.

El progreso en las habilidades visuales del sujeto, depende de la experiencia artística desarrollada y no tanto de la edad cronológica. La representación de la profundidad varía según el nivel de aprendizaje como de la etapa evolutiva gráfica en que el sujeto adulto se encuentre. Bayo Margalef admite que *en cada una de las claves de profundidad exigen ya una esquematización activa del sujeto que dista*

⁶.- Ames Adelbert cit. en Ittleson, W.H.(1952): "**The Ames demonstrations in perceptions**", N.J.: Princeton University Press, en Goldstein Bruce E.(1988): "**Sensación y percepción**", 1ª edición, Ed. Debate, Madrid, Págs.223 y 262.-

⁷.- Arnheim Rudolf (1995): "**Arte y percepción visual**", Decimotercera reimpresión, en castellano, ED., Alianza Forma S., A., Madrid, Pág. 124.-

*mucho de la mera recepción de datos visuales*⁸ por lo que la concienciación por ejemplo, de la diferencia de tamaño de los objetos que perciba en la realidad, no siempre será capaz de reproducirla, prevaleciendo en las primeras representaciones el efecto de constancia de tamaño de las formas y no sus diferencias, Guillaume Cid. en Crespi, Ferrario (1995, p.26) señala que aunque varíe la forma (retiniana) de un objeto *según su orientación respecto a la dirección de la mirada, el objeto -no obstante- es visto con una forma constante.*

Aunque el objeto se visualiza, tal como éste es materialmente, si al sujeto se le pide que lo dibuje, la imagen producida en el cerebro a partir de la proyección retiniana es muy posible que lo reproduzca a partir de una información que es reconstruida mentalmente. El estudio de la Gestalt define el proceso de de la percepción, en dos fases: primero, *las propiedades locales de la imagen, como color, dirección del movimiento, textura o disparidad binocular tienen que se detectadas; segundo, la información así obtenida debe reconstruirse*⁹.

Horace Barlow (1994) explica el tema: *qué ve el cerebro como lo entiende*¹⁰, y plantea el proceso de *las imágenes ópticas a las imágenes neurales*, detallando la reconstrucción de la imagen que procede de la imagen óptica la cual deriva de una parte concreta de un objeto del mundo exterior, para reconstruirse *gracias a la dirección selectiva: las células de la corteza visual primaria, como la célula piramidal*

⁸.- Bayo Margalef J. (1987): **"Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales"**, ED. Anthropos, Barcelona, Pág. 172.-

⁹.- Barlow H, Blakemore C., M. Weston-Smith (EDS.)(1994): **"Imagen y conocimiento"**, ED. Crítica, Barcelona, Pág.29.-

¹⁰.- Ibídem, Págs. 14-33.-

*(...) alcanzan en su desarrollo a otras regiones de la corteza, donde crean nuevas estructuras en las que la información se reúne de acuerdo con principios nuevos que no tienen por qué estar relacionados con la topografía de la imagen original.*¹¹

Por ello la perspectiva lineal; la perspectiva aérea (cuando los objetos lejanos se ven más difuminados y azulados que los más próximos), en la práctica de estos elementos espaciales y de otros, la reproducción de algunas claves de profundidad, *por el perceptor exigirá cierto aprendizaje.*¹².

También Arnheim rebate la teoría de Lowenfeld (1972) al referirse que el estudio de la perspectiva necesita de un aprendizaje y no depende de la edad del razonamiento como resultado de las operaciones abstractas. Si bien la etapa pseudo naturalista de 12 a 14 años y la naturalista (14 años en adelante) pueden manejar la representación espacial por medio de la perspectiva. A partir de esta concepción daríamos por hecho que en la edad adulta, el sujeto reproduciría las imágenes en perspectivas según los cánones occidentales. Sin embargo, no es así, porque, en ciertos casos, cuando la persona adulta no se ha familiarizado en su niñez o juventud, con ciertas aptitudes y destrezas relacionadas al aprendizaje gráfico, expresa las representaciones espaciales en el plano partir de un nivel primario, es decir la planimetría.

¹¹.- Ibídem, Pág.29-30.-

¹².- Ibídem Pág. 172.-

Sabemos que la percepción interactúa con la capacidad de razonamiento, aunque evolucionan independientemente, según las habilidades del área que se desarrolle.

Del conjunto de informaciones visuales el sujeto establece un orden de representaciones acorde al nivel de aprendizaje. Se establecen las siguientes posibilidades en las representaciones espaciales que se evidencian en las etapas evolutivas gráfica en los sujetos adultos aficionados al Arte: En los sujetos adultos hemos podido encontrar que en las etapas de representación de la profundidad es comparable a las etapas gráficas como evolucionan los niños. *Las etapas que establece Margaret Hagen*¹³ mencionada por el profesor Dr. Ricardo Marín Viadel (1997) en la ponencia "Métodos de investigación en el Arte Infantil", en el I Congreso Nacional de Arte Infantil en Madrid.

Marín Viadel describe las etapas de profundidad en cinco fases:

1ª etapa: Plano.

2ª etapa: Plano a pesar del intento de representar la oblicua, sigue siendo horizontal.

3ª etapa: Se consigue algo de profundidad

4ª etapa: Representan la perspectiva caballera, utilizan las oblicuas en paralelas

5ª etapa: Con instrucciones específicas representan perspectivas de mayor complejidad como la perspectiva lineal entre otras.

¹³.- Prof. Dr. Marín Viadel Ricardo, Universidad de Granada (1997), ponencia "**Investigaciones sobre el dibujo infantil**", I Congreso Nacional de Arte Infantil, 3,4 y 5 de octubre de 1997 en Madrid.-

No sería preciso establecer generalidades, sin considerar ciertos niveles diferenciales según los sujetos, en tanto los factores culturales como los formativos, influyan en la percepción y representación de la profundidad.

Para analizar la concepción de la forma representada, se han reunido a sujetos de diferentes edades y sexo, se les ha pedido que de la elección de objetos, realizarán su representación y, a otros se les ha pedido que realizaran temas de imaginación, como el dibujo que realiza Gregoria de 65 años nivel iniciación **Fig.14.1** en dónde vemos que la composición carece de línea de horizonte, mientras que la iglesia la dibuja plañí métricamente, traza la escalera en perspectiva caballera y la sugerencia de espacio a través de la superposición lo consigue en las imágenes de los pinos.

En el croquis de Sandra 35 años nivel iniciación, **Fig.14 2**, si bien en la realidad la cazuela de barro, es vista de forma distorsionada, sin embargo la representa circular, en rebatimiento. Naturalmente la imagen responde al concepto o conocimiento de lo que Sandra "sabe" acerca del objeto. Al respecto Antonio Cuenca Escribano señala que *el cerebro coteja los datos aferentes con otros prefijado, buscando las relaciones que puedan existir a la vez que amplia información.*¹⁴ En el caso de la imagen representada por Sandra, el arquetipo mental o como lo dice Cuenca "datos prefijados", prevalecen en la composición que se observa; pese a los cambios de la imagen en la retina, el objeto se representa de forma constante, en base a las coordenadas espaciales (verticalidad e

¹⁴.- Cuenca Escribano, Antonio (1997): **"Saber Mirar" (Propuestas icónicas, cromáticas y espaciales)**, ED. Escuela Universitaria Santa María, Universidad autónoma de Madrid, colección "Aula nueva", nº 9, Madrid Pág. 125.-

horizontalidad). Se orienta a Sandra, a observar la posición del objeto; a partir del aprendizaje es capaz de modificar la composición y vemos en la **Fig.14.3** que la cazuela es trazada en perspectiva. Bayo Margalef (1987) recalca que *sobre la pista del necesario aprendizaje, o desarrollo, de esta categorización (presuntamente elemental, directa o biológicamente determinada) nos ponen las dificultades del ciego adulto que ha recobrado la vista, para "ordenar" con provecho práctico lo percibido.*¹⁵

En el ejemplo del dibujo de la tabla de cortar, la imagen **Fig.14.4** conseguida por Guadalupe R. (48 años) nivel iniciación, acude a las líneas paralelas para su representación siendo la perspectiva caballera la que emplea, en la realidad física el objeto, era visto con algunas de las líneas de fuga en perspectiva diagonal, por la deformación óptica, mientras que en el dibujo Guadalupe realiza las líneas que en la realidad son paralelas. Como en la **Fig.14.5** de Clotilde 48 años, en la que intenta la representación de la perspectiva caballera a pesar de las dificultades; ya que padece hemiplejía y reeduca la mano izquierda, luego de la inmovilidad en la mano derecha.

En el dibujo de Luci 53 años nivel iniciación, **Fig.14.6** estudia la representación de la forma del objeto desde puntos de vista diferentes, y no se aparta de la perspectiva caballera en el caso de la representación del cubo.

¹⁵.- Bayo Margalef J. (1987): "**Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales**", ED. Anthropos Barcelona, Pág. 163.-

1.4.1.- UTILIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA INVERSA O INVERTIDA.

Analizamos que en el intento de representación de la perspectiva icónica, entendiéndose como 5ª etapa según Margaret Hagen, aparece una fase de transición entre la 4ª y 5ª etapa donde intervienen elementos de la 4ª etapa (la perspectiva caballera) y se observa en este momento de cambio: el empleo de la perspectiva inversa o invertida. Si bien el modo de dibujar de esta forma no resulta de una mejor observación de la naturaleza sino que se produce como una necesidad de presentación plástica. Al respecto La Historia del Arte dice *que tampoco puede suponerse que su utilización radica en el desconocimiento del manejo de la perspectiva, sino como una distinta voluntad de forma artística. Aparece en la pintura medieval y oriental, desde Cézanne en adelante ha sido muy utilizada*¹⁶. Se observa en la **Fig.14.7** de Eugenia 35 años nivel medio, que indaga el estudio de representación de las paralelas convergentes sin conseguirlo correctamente, sin embargo logra en la perspectiva del asiento de la banqueta que *no converge, ni cierra el fondo, sino que diverge y abre el fondo. El plano horizontal de tierra pierde su horizontalidad y sufre un leve levantamiento...*¹⁷, El mismo intento, lo observamos en la **Fig.14.8** de Fernando 76 años nivel iniciación, en la representación del paralelepípedo mayor. Por el contrario en la representación de perspectiva oblicua es mejor lograda en la obra realizada por Guadalupe 48 años nivel iniciación **Fig.14.9**.

¹⁶.- Crespi I., Ferrario J.(1977): "**Léxico técnico de las Artes Plásticas**", ED. EUDEBA, Buenos Aires, Pág.73.-

¹⁷.- *Ibíd.*-

Las posibilidades de realización y representación de la perspectiva en sus formas más complejas, constatamos que depende del grado de preparación artística que la persona haya experimentado y no de la edad cronológica. Para los de nivel inicial, la perspectiva caballera es el recurso de representación más usada. En el intento de representación de la perspectiva icónica, entre la 4ª y 5ª etapa (según la clasificación de Margaret Hagen) aparece la perspectiva invertida.

1.4.2.- LA REPRESENTACIÓN DE LA PROFUNDIDAD EN LA 3ª EDAD.

La interpretación de la perspectiva ocurre al igual de como lo hemos estudiado en edades más jóvenes del período de la adultez.

Del análisis en la representación en objetos simples vemos en la obra de Manuel 63 años nivel iniciación, que utiliza espontáneamente la perspectiva caballera, **Fig.14.10**, cuando se le explica la orientación del objeto y las líneas que convergen, es consciente de la nueva forma de representación que realiza en la **Fig.14.11.-**

En el dibujo gráfico de Sagrario de 76 años nivel iniciación, **Fig.14.12** representa las cajas en perspectiva caballera según, las características la 4ta etapa según Margaret Hagen; analizamos en la obra de Áurea de 71 años nivel iniciación que se inicia en el taller un año después que Sagrario, en el intento de representación de la caja colocada en el plano superior, **Fig.14.13** que intenta la convergencia de las paralelas. El plano horizontal experimenta un ligero levantamiento.

En el trabajo de imaginación realizado por Luci 70 años, nivel iniciación en la **Fig.14.14** sitúa los objetos en el plano en diferentes niveles, aunque no utiliza el recurso de profundidad de superposición, emplea la gradación de tamaño entre el edificio del primer plano y las casas de atrás que las representa en planimetría. La imagen en la etapa de representación de la profundidad, la clasificaríamos según Margaret Hagen en la 2ª etapa. Luci incorpora el texto (gases, hotel, sauna, bingo) para acentuar el significado de los objetos. Luego de varios meses de práctica en el dibujo, al representar un paisaje en el exterior, Luci intenta el efecto de profundidad (ver **Fig.14.15**) en el tema de la plaza de la Remonta.

2.- REPRESENTACIÓN DEL PAISAJE DEL NATURAL.

APRENDER A DIBUJAR CON TODO EL CUERPO.

La elección del tema cuando se realiza del natural, supone para el sujeto aficionado cierta dificultad como el saber encuadrar lo que elige, controlar el movimiento de su propio cuerpo frente a lo que observa y dirigir la visión con el simple cambio de actividad de los músculos oculares a través de la acomodación y convergencia visual. También, en el juego de la visión influyen las funciones condicionadas por la disparidad binocular.

El control en la actividad de los centros motores en el caso del movimiento ocular y de los centros sensoriales en el caso del movimiento retiniano, resulta del encuentro entre el observador y el medio. Al respecto Gibson (1974) describe el

tema en la teoría motriz de la percepción del espacio, en el libro *"La percepción del mundo visual"* (pp.303-312) en el que dice que la conducta espacial está íntimamente ligada a la percepción espacial y *hay una covariación de estimulación retiniana y estimulación muscular-táctil en el transcurso de la conducta*¹⁸.

Sabemos también por Arnheim (1989 p.120) que cualquier composición exige la combinación de las coordenadas del campo retiniano, con las coordenadas del ambiente visual más, la que considera un tercer marco de orientación espacial de origen cenestésico, producido por las sensaciones musculares del cuerpo y el órgano de equilibrio situado en el oído interno. La observación del natural implica el control de ciertas claves de profundidad como las que hemos analizado en el capítulo trece, al respecto Goldstein (1988 Pág.231) entre las claves menciona al paralaje de movimiento, refiriéndose al efecto de profundidad que se percibe *cuando nos movemos, los objetos lejanos parecen moverse lentamente, los cercanos rápidamente.*

Los receptores en los músculos, los tendones y las articulaciones producen impresiones tanto de movimiento como de la posición de nuestros miembros. Asimismo hay receptores en el oído interno que producen impresiones del movimiento y la posición de nuestra cabeza y nuestro cuerpo. Gibson define que los estímulos retinianos están coordinados con la locomoción y la manipulación e indica que los estímulos gravitacionales, *tanto el oído interno como en la musculatura bilateral los estímulos gravitacionales y visuales varían en una relación recíproca entre sí* (según Gibson 1974, p.205).

¹⁸.- Gibson James J. (1974): **"La percepción del mundo visual"**, ED. Infinito,

En determinados casos en personas de la 3ª edad, el declive físico puede afectar los órganos involucrados en la percepción del espacio, dificultad en el equilibrio, escasa visión y otras enfermedades mencionadas en el capítulo 5. Por tanto es comprensible, la compensación que le produce los resultados favorables a partir de la imitación de una lámina. Aunque para llegar a la interpretación de una imagen para recrearla, necesita de la referencia y de la información significativa visual y mental.

Si en el desarrollo integral del niño/a, interesa la coordinación ocular-manual ¿no lo sería también para el sujeto adulto? Este planteamiento surge de la necesidad, que algunos adultos frente al hábito de la imitación de la fotografía o imagen planimétrica, aprenden a copiar una estampa, sin desarrollar el conocimiento del espacio real tridimensional.

Cuando se copia de una fotografía o una lámina, Goldstein (1988 p.237), dice que no experimentamos disparidad binocular al mirar un cuadro o una fotografía, esta carencia sirve como clave indicadora de que estamos mirando una imagen plana. Agrega que la presencia de claves de planicidad limita nuestra capacidad para crear una ilusión convincente de profundidad en las imágenes.

Hacemos un planteamiento de este tema en particular, porque en la Educación No Formal, predomina como recurso de interpretación las copias de fotografías y de láminas preferencia en las actividades elegidas por los alumnos/as, y más aún en el grupo de la 3ª edad. Nos preguntamos si son positivos estos

Buenos Aires. Págs. 304-305.-

ejercicios en el Aprendizaje Artístico, naturalmente que depende de los objetivos en las actividades que se proponen y del significado que el sujeto adulto aporte a las figuras, que aunque carezcan de la ilusión de profundidad, pueden dotarla de afectividad y sentido. No obstante, si se considera a la Educación Visual como una de las herramientas inseparable de las Artes Plásticas, convendría tener en cuenta los que Goldstein (1988) constata en el libro *"Sensación y percepción": las fotografías y pinturas no sólo tienen menos claves de profundidad que las escenas del mundo real, también contiene claves de planicidad que reducen nuestra impresión de profundidad*¹⁹. En cambio la realidad visual se basa en una descripción continua pero cambiante y sucesiva de imágenes. Gibson (1974 p.218) aborda el contenido del tema acerca de la sucesión de imágenes cuyos estímulos en la retina perduran y son integrados en una sola experiencia por la memoria llamada por Gibson como *memoria primaria o inmediata*. Vemos que la Educación Visual se nutre de otros procesos mentales como la retentiva, la evocación y el recuerdo. La percepción del espacio no es copia del ambiente físico; está determinada por otros factores psicológicos: la capacidad de interpretación, asociación y simbolismo que la persona adulta relaciona en el acto perceptivo.

Cuando se hace copia de una pintura, en efecto, el artista plástico traduce la realidad en conceptos representacionales, los esquemas de representaciones de la pintura para Bayo Margalef *constituyen una forma de "empobrecimiento del estímulo con validez ecológica"*²⁰

¹⁹.- Goldstein Bruce E. Op.,Cit., pág.236.-

²⁰.- Bayo Margalef, Op., Cit., pág.131.-

La percepción en el ámbito de la realidad es cuando se experimenta la acomodación, la convergencia visual, como el paralaje del movimiento y la disparidad binocular, en dependencia de la existencia real de profundidad; éstas no actúan frente a una imagen planimétrica, *no pueden emplearse en las reproducciones estáticas ordinarias*²¹. Goldstein agrega, que cuanto mayor sea el número de claves percibidas y disponibles, tanto mayor será la probabilidad de que deduzcamos adecuadamente la estructura tridimensional del mundo a partir de la información bidimensional de nuestras retinas.

La representación de la profundidad requiere del aprendizaje, y del contacto con la realidad. En el proceso visual, Arnheim señala que *los rasgos estructurales globales son los datos primarios de la percepción*²². Bruce Vicki y Patrick R. Green (1990,1992) en el Manual de Fisiología, Psicología y Ecología de la Visión "*Percepción visual*", describen a partir de la teoría de visión de David Marr y Nishihara, K. (1978) un breve resumen, y señalan que *el objetivo del procesamiento visual temprano consiste en crear, a partir de la imagen, una descripción de esas estructuras: las formas de las superficies y objetos, sus orientaciones y distancias respecto del observador*²³. Si bien Marr (1982) se inspira en el enfoque teórico de Chomsky acerca de la naturaleza del lenguaje y la manera en que cualquier organismo puede aprenderlo, y se planteó qué era lo que estaba implícito en cualquier programa de inteligencia artificial y en cualquier sistema visual, así como

²¹. - Goldstein Bruce E. Op.,Cit., page. 236.-

²².- Arnheim Rudolf (1989): "**Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador**", (Nueva versión), ED. Alianza, Madrid, Pág. 60.-

²³.- Bruce Vicki, R.Green Patrick (1994): "**Percepción visual**",(**Manual de fisiología, psicología y ecología de la visión**), ED. Paidós, Barcelona, Pág. 133.-

*los pormenores efectivos involucrados en el reconocimiento de una escena compleja del mundo real*²⁴. Si bien no trabaja directamente con el sistema nervioso óptico, diseña sus programas de manera tal que fueran congruentes con los procesos que, según se sabe, caracterizan a la visión y examina cómo se reconocen los objetos. La necesidad de visualizar imágenes, que sean fuertemente reconocidas, con relación a lo cotidiano y familiar para el sujeto adulto aficionado al Arte, son aspectos del *reconocimiento de las formas como rasgos primarios de la percepción*.²⁵

Por tanto, el sujeto adulto en el nivel inicial del aprendizaje también busca el reconocimiento de las formas de la realidad en la percepción de las obras de Arte.

V.Bruce y P.R. Green (1990,1992), definen que la primera representación es *el esbozo primario. El esbozo primario describe los cambios de intensidad presentes en la imagen y hace explícitas estructuras más globales. El primer estadio es este proceso consiste en localizar discontinuidades en la intensidad de la luz, por que tales "bordes" coincidirán muchas veces con límites importantes de la escena visual (...). el esbozo primario en bruto consiste en un conjunto de declaraciones sobre los bordes y manchas presentes, sus localizaciones, orientaciones y demás*²⁶. El

²⁴.- Marr David y Nishihara, K. (1978: "**Representation and Recognition of the Spatial Organization of Three-Dimensional Shapes**"," *Proceedings of the Royal Society London, B*", 200, Págs.269-94, cita. en Gardner H.(1996): "**La nueva ciencia de la mente**", *Historia de la revolución cognitiva*, Barcelona, ED. Paidós, 2ª reimpresión, Págs.191 y 320.-

²⁵.-Marr David (1985): "**Visión**",*Una investigación en el cálculo acerca de la representación y el procesamiento humano de la información visual*, Madrid, ED. Alianza S.A. Pág. 49.-

²⁶.- Bruce V., Green R., Op., Cit., pág.133.-

reconocimiento de las formas del medio ambiente se identifica a partir de los contornos, obviamente la utilización de los bordes, como la necesidad del perfilado de la figura, no sólo se percibe en la realidad o en la obra de Arte, sino que hemos podido constatar que forma parte de la producción Artística en el sujeto adulto en los inicios del aprendizaje, y responde como lo hemos analizado en el capítulo acerca de la forma, que los procesos neurofisiológicos de la visión, definen la actividad de esquematización, Bayo Margalef (1987 p.167) describe que estos sistemas, *que conectan la fovea o la retina periférica con zonas precisas del cerebro, son responsables de la ubicación de los objetos para definir el espacio*, como la detección de formas, contornos y dirigen otros mecanismos que afectan a la visión del matiz, movimientos oculares, alteración en el tamaño de la pupila, de la imagen retiniana etc.

2.1.- DE LOS ELEMENTOS GLOBALES A LOS PROCESOS SELECTIVOS.

Para aprender a escoger la "*parcela de naturaleza*",²⁷ interviene la capacidad de selección, para encajar el tema, es decir *medir y situar correctamente las partes o elementos de que se compone un modelo*.²⁸ Como vemos en la obra de Ángel 43 años nivel medio,(tema del parque del Retiro) realizado de la observación del natural, **Fig.14.16** en la perspectiva central sitúa la línea de horizonte, exageradamente en el plano superior, y produce elevación de las paralelas que convergen. En la representación de los árboles los plantea, como si se tratara de árboles solos, este proceso José Antonino (1980 p.44) lo llama *el trance de dibujar*

²⁷.- Antonino José (1980): "***Dibujando el paisaje***", ED. Ceac, Barcelona, Pág.117.-

²⁸ . - Ibídem, page. 118.-

conjunto de árboles. Mientras que en la **Fig.14.17** a partir de la exploración visual, Ángel mejora la representación de profundidad.

APENDICE ILUSTRACIONES
REPRESENTACIÓN DE LA PROFUNDIDAD

[Fig.14.1]

Gregoria de 65 años nivel iniciación
Carece la composición de línea de horizonte

[Fig.14.2]

Sandra 35 años, nivel iniciación
Prevalece el concepto de la forma
Forma redonda a la deformación
Vista en ovalado

[Fig.14.3]

Sandra corrige la
posición de la
cazuela a partir
del aprendizaje

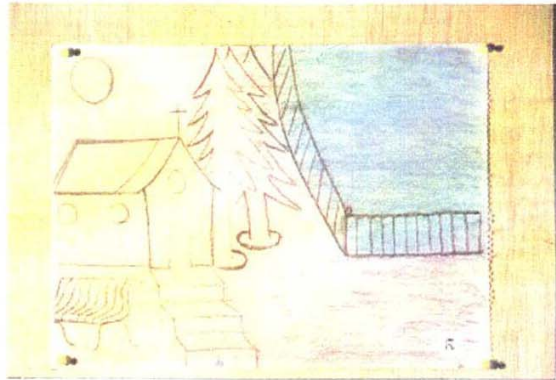


Fig. 14.1



Fig. 14.2

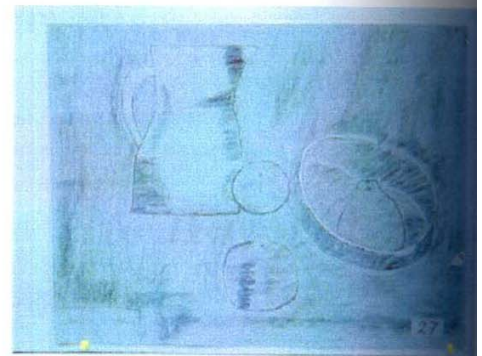


Fig. 14.3

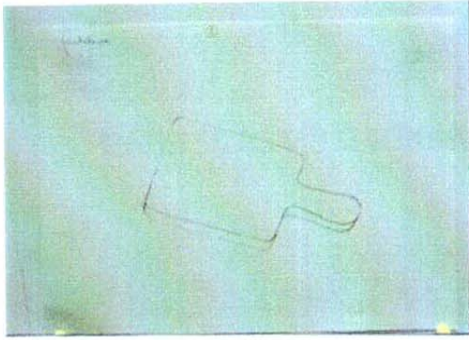


Fig. 14,4

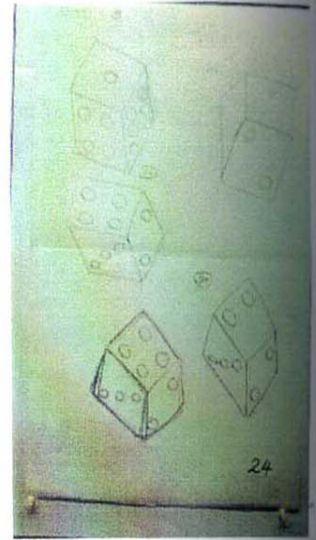


Fig. 14,5

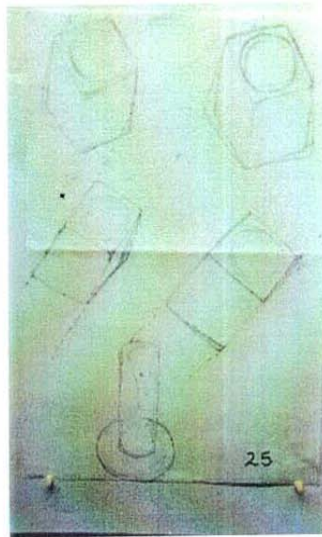


Fig. 14,6

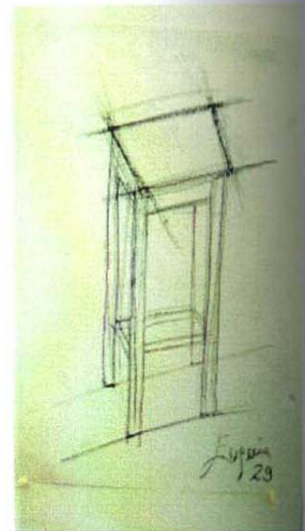


Fig. 14,7

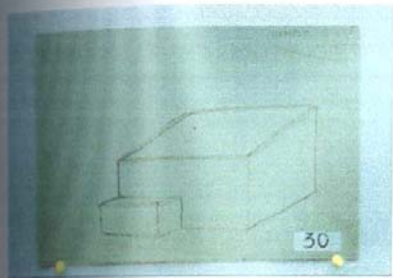


Fig. 14, 8

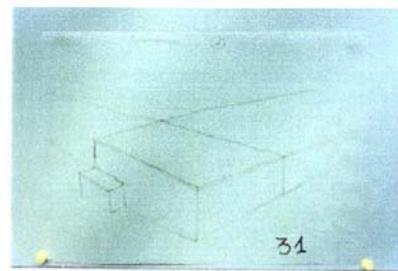


Fig. 14, 9

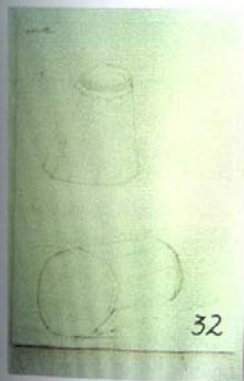


Fig. 14, 10

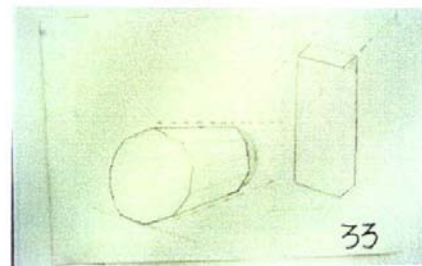


Fig. 14, 11

[Fig.14.4]

Guadalupe 48 años, nivel iniciación
Perspectiva caballera

[Fig.14.5]

Clotilde, 48 años iniciación
Intento de perspectiva caballera

[Fig.14.6]

Lucia 53 años nivel iniciación
Perspectiva caballera

[Fig.14.7]

Eugenia 35 años nivel medio
Intenta la representación
Icónica sin conseguirlo
Correctamente

[Fig.14.8]

Fernando 76 años nivel iniciación
El paralelepípedo mayor, lo representa
En perspectiva inversa. El menor en
Perspectiva caballera

[Fig.14.9]

Guadalupe 48 años nivel
iniciación, representa
la perspectiva oblicua

REPRESENTACIÓN DE LA PROFUNDIDAD EN LA 3ª EDAD

[Fig.14.10]

Manuel 63 años, nivel iniciación
Utiliza la perspectiva caballera
En convergente.

[Fig.14.11]

A partir del aprendizaje
Manuel corrige la perspectiva

[Fig.14.12]

Sagrario 76 años, nivel iniciación
Representa la perspectiva caballera

[Fig.14.13]

Aúrea 71 años iniciación
utiliza la perspectiva

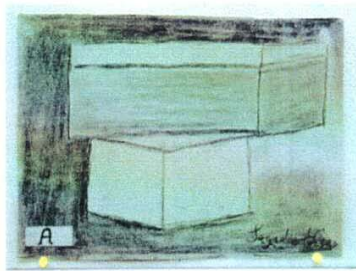


Fig. 14,12

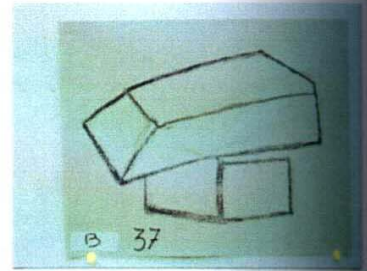


Fig. 14,13

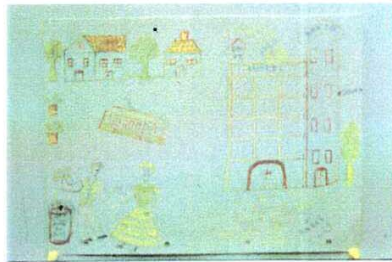


Fig. 14,14

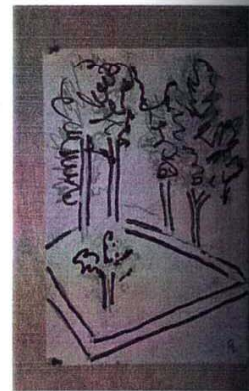


Fig. 14,15

REPRESENTACIÓN DEL PAISAJE

[Fig.14.14]

Luci 70 años iniciación
Representa las casas del fondo
en el paisaje del natural

[Fig.14.15]

Luci 70 años iniciación
intenta la perspectiva según la 2ª etapa de Hagen

[Fig.14.16]

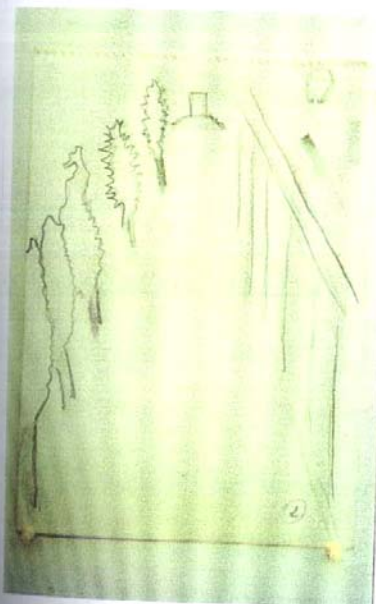
Ángel 43 años nivel iniciación
Representa el paisaje del natural
Tema "parque del retiro"

[Fig.14.17]

Ángel, 43 años a partir de la
exploración visual mejora
la representación de la profundidad

[Fig.14.16]

Ángel 43 años nivel iniciación
representa el paisaje del natural
tema "parque del retiro"



[Fig.14.17]

Ángel, 43 años a partir de la
exploración visual mejora
la representación de la profundidad



REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DEL CAPÍTULO 14.

ANTONINO José (1980): "***Dibujando del paisaje***", ED. Ceac., Barcelona, Págs. 44 y 117-118.-

ARNHEIM Rudolf (1995): "***Arte y percepción visual***", Decimotercera reimpresión en castellano, ED. Alianza S.A., Madrid, Págs.124-355.-

ARNHEIM Rudolf (1989): "***Arte y Percepción visual, Psicología del ojo creador***", (nueva versión), ED. Alianza Forma S.A., Madrid, Pág.60.-

BRUCE Vicki, R.GREEN Patrick (1994): "***Percepción visual, Manual de fisiología, psicología y ecología de la visión***", ED., Paidós, Barcelona Pág.133.-

BAYO MARGALEF, J. (1987): "***Percepción, desarrollo cognitivo y Artes Visuales***", ED. Anthropos, Barcelona, Págs. 131, 163-172.-

BARLOW Horace, BLAKEMORE C. WESTON-SMITH M. (EDS.) (1994): "***Imagen y conocimiento, Cómo vemos el mundo y como lo interpretamos***", ED. Crítica, Barcelona, Pág.29.-

CRESPI I., FERRARIO J. (1977 y 1995): "***Léxico técnico de las Artes plásticas***", ED. Universitaria de Buenos Aires, Págs. 64 y 73.-

CUENCA ESCRIBANO, Antonio (1997): "**Saber mirar**" (*Propuestas icónicas-cromáticas y espaciales*), ED. escuela Universitaria Santa María, Universidad autónoma de Madrid, colección "aula nueva", nº .9, Madrid, Pág. 125.-

GARDNER H. (1996): "**La nueva ciencia de la mente**" *Historia de la revolución cognitiva*, Barcelona, ED. Paidós 2ª reimpresión Págs. 191-320.-

GIBSON James J. (1974): "**La percepción del mundo visual**", ED. Infinito, Buenos Aires Págs. 303-310 y 205.-

GOLDSTEIN BRUCE, E. (1988): "**Sensación y percepción**", primera edición, ED. Debate, Madrid, Págs. 223 y 236-237.-

ITTLESON W.H. (1952): "**The Ames demonstrations in perception**" Princeton, N.J.: Princeton University Press, cit. en Golstein (1988 págs.262-263).-

LOWENFELD V. y LAMBERT BRITAIN (1972): "**Desarrollo de la capacidad creadora**", ED. Kapelusz, Buenos Aires.-

MARR David (1985): "**Visión**", *Una investigación basada en el cálculo acerca de la representación y el procesamiento humano de la información visual*, Madrid, ED. Alianza pág.49.-

MARR David y Nishihara, K. (1978): "**Representation and Recognition of the Spatial Organization of Three-Dimensional Shapes**", *Proceedings of the Royal Society London, B*, 200, pages. 269-94 cita. en Gardner (1996 Págs. 191 y 320).

SCHEFER-SIMMER, Henry (1948): ***"The unfolding of artistic activity"***, Berkeley y Los Angeles, University of California Press.-

CAPÍTULO 15

CLAROSCURO

1.- REPRESENTACIÓN EL VOLUMEN EN EL PLANO.

La representación de la forma tridimensional que se logra por medio del claroscuro, otorga a los cuerpos el efecto de volumen, resultado de sus tres dimensiones, ancho, alto y profundidad.

El recurso plástico de sombreado que se lleva a cabo teniendo en cuenta la relación de valores claros y oscuros, *que guardando la ordenación formal de luz y sombra, puesta de manifiesto en un objeto iluminado, da como resultado la obtención de sugerencia de volumen en un objeto dentro de un campo bidimensional¹.*

Gaetano Kanizsa (1986) en relación a los temas de percepción y pensamiento que amplía en el libro "*Gramática de la visión*", dice que el gradiente de textura también puede explicar en parte la corporeidad o realce de los objetos sobre una tela bidimensional, *y la impresión de corporeidad también se correlaciona con la distribución de la iluminación sobre la superficie de un cuerpo².* El relieve de los objetos (claroscuro) se necesita para simular el volumen.

¹.-Crespi Irene, Ferrario Jorge (1995): "*Léxico técnico de las Artes Plásticas*", Buenos Aires, EUDEBA págs.124-125.-

².-Kanizsa Gaetano (1986): "*Gramática de la visión*", Buenos Aires, Ed. Paidós, págs. 80-81.-

La obra presenta una relación de valores tonales claros y oscuros y la organización de los mismos hará que la representación sea bidimensional o tridimensional. La primera tendencia está determinada por un juego de relaciones tonales planas, mientras que la otra inclinación se dirige por la búsqueda de la tercera dimensión por medio de gradaciones de valores que pueden ser arbitrarias, o bien partiendo de un foco luminoso en los objetos para obtener un gradiente de claros y oscuros que module los valores con una sugerencia realista más señalada.

1.1. TRANSICIÓN: DE LO BIOLÓGICO A LO CULTURAL.

Como cualidad propia de los objetos aparece la luz, denominándose a los valores altos o claros, pues a través de ellos se provoca la sensación de luz sobre una superficie plana³. También la función del sombreado como evidencia de la luz es, en el dibujo, el efecto producido por la representación de la iluminación que acusa el relieve de los objetos. Lino Cabezas (1995) en el tema "Andamiaje de la representación", explica que la sombra abarca dos aspectos: uno es el puramente técnico que enseña a resolver de distintas maneras la forma de expresar las diferencias de tono, "la valoración de un dibujo", según la terminología académica; el otro aspecto es el del significado, la consideración estética (...)⁴.

Lo técnico y la significación, del sombreado se entienden como los elementos culturales, adquiridos por el sujeto a través de una Educación Artística. En cuanto a lo biológico y previo a los aspectos culturales aprendidos, la percepción de la

³.- Crespi I., Ferrario J., Op., Cit., Pág.70.-

claridad según Goldstein *la percibimos como constante, a pesar de los cambios en la iluminación que alcanzan nuestras retinas.*⁵ En consecuencia, la producción gráfica en las primeras etapas muestra escasas diferenciaciones de tonos.

El estudio acerca de la constancia de la claridad, es considerado junto a las constancias perceptivas del color, tamaño y forma uno de los temas de interés por los investigadores *Burzlaff (1931), Gelb (1929), Hering (1905), Ernst Mach (Attneave, 1971)*⁶ y con relación al tema, Arnheim (1995) atestigua que en todas partes, *el Arte en sus primeros estadios representa los objetos por sus contornos y su luminosidad y color local.*⁷

⁴.-Gómez Molina J.J (coord.) (1995): **"Las lecciones del Dibujo"**, Madrid, ED. Cátedra Pág.320.-

⁵.- Goldstein Bruce E (1988): **"Sensación y percepción"**, Madrid, ED. Debate, Pág.271.-

⁶.- Ibídem Págs. 271-280.-

⁷.- Arnheim (1995): **"Arte y Percepción visual"**, nueva versión, Madrid, ED. Alianza Pág.353.-

2.- REPRESENTACIÓN DEL CLAROSCURO EN LOS CURSOS DE INICIACIÓN DEL SUJETO ADULTO.

Según atestiguan las investigaciones de varios fisiólogos en el sujeto influyen *las reacciones neurológicas y la de nuestro aparato visual ante la luz y la percepción del color por lo que suele considerarse un campo de experiencia íntima y subjetiva*⁸

La representación de la sombra es el resultado de la percepción ante un objeto que se halla iluminado y que éste presente una de sus áreas más iluminada que la otra dado que la luz no alcanza a tocar toda su superficie con el mismo grado de intensidad, ya que unas partes del objeto se encuentran más cercanas al foco de iluminación que otras. *En consecuencia las zonas más oscuras son sombras.*⁹ Naturalmente que para el sujeto inexperto por la constancia de claridad, a los cambios de intensidades luminosas en las superficies, no las ve ni las percibe hasta que toma conciencia del reconocimiento de las áreas de luces y sombras en el objeto.

2.1. A) ADULTEZ MEDIA (25-40 AÑOS).

En los inicios del aprendizaje, el efecto de constancia de claridad define que la distribución de los gradientes de luces y sombras estén representados solamente por dos valores distintos, por un lado la claridad y en otra zona los oscuros como

⁸.- Maurice de Saumarez (1995): **"Diseño Básico, dinámica de la Forma visual en las Artes Plásticas"**, Barcelona, ED. G.Gili S.A...C.V. Pág.95.-

⁹.- Crespi, Ferrario, Op., Cit., Pág.124.-

vemos en las **Fig.15.1** de Teresa 34 años, nivel iniciación, las diferencias de tono, son escasas la valorización de un dibujo, el sujeto lo adquirirá con la experiencia. *Si bien el sombreado ya no es un simple relleno de un trazado lineal previo,*¹⁰ como lo señala Lino Cabezas, sin embargo en las primeras fases gráficas el sujeto adulto que se acaba de iniciar aplica las luces y sombras como una manera de "relleno de superficie". Son aspectos que van a influir en el empleo del color.

En las primeras etapas gráficas la representación de las sombras y las claridades actúan aún como relleno de la forma y el contorno. La determinación precisa del clarooscuro, el/la alumno/a lo representará gráficamente cuando domine las técnicas y controle la destreza visual.

2.2. B) ADULTEZ MAYOR (41-55 años).

En la **Fig.15.2** de Sonia 43 años nivel iniciación utiliza gradientes de texturas para representar el claro-oscuro, y en la **Fig.15.3** de Luci 53 años nivel iniciación, se analiza los cortes que separan las zonas de luces y sombras, sin conseguir el efecto de difuminado o la gradación paulatina entre una valorización y otra.

2.3.- C) PERÍODO DE LA ADULTEZ, PREJUBILACIÓN (56-65 años).

En la **Fig.15.4**, de Cris 60 años nivel iniciación, en los pliegues del paño acentúa los contornos y perfilados de las figuras, vemos que la gradación de valores es arbitraria, lo que define aún más la bidimensionalidad del cuadro.

¹⁰.- Gómez Molina Juan Carlos, Op., Cit., Pág.321.-

En relación a la evolución de las etapas, Maurice de Sausmarez (1995) compara las obras artísticas de los sujetos, con los temas de ilustraciones y comic y *supone que una vez superada la adolescencia los primeros ensayos en Dibujo y Pintura de la mayoría de la gente tienden principalmente a la ilustración, intentando que todo concuerde con las etiquetas que se han formado mentalmente*¹¹.

2.3.- D) PERÍODO DE LA 3ª EDAD (65 AÑOS Y MÁS).

Para procurar la ilusión de forma y volumen en el plano, por medio de luz, sombra y mediatinta, se observa que en el colectivo de la 3ª edad destaca la figura en contraste con el fondo, como lo representa Luci 69 años nivel iniciación en la **Fig.15.5** en este caso, la imagen representada es luminosa en relación a la oscuridad del fondo. Elementos que repite Valentina 70 años en la **Fig.15.6**, en la forma representada intenta el claroscuro marcando en cortes definidos las zonas de luces y sombras. Valentina en el estudio del color aplica el mismo recurso como lo vemos en la **Fig.15.7**.

En Sagrario 74 años nivel iniciación, **Fig.15.8** separa las zonas claras, de las sombras en planos. Lo mismo podemos observar en la **Fig.15.9** de Alicia 76 años nivel iniciación en que predomina la sutileza del contorno sobre la sensación de volumen.

¹¹.- Maurice de Sausmarez, Op.,Cit., Pág.18.-

El grupo de la 3ª edad en la medida que evoluciona hacia otras etapas gráficas más avanzadas consigue el claroscuro empleando el difuminado y diferencia visualmente algunos tonos más, en los objetos que es capaz de reproducir. Aunque con relación a las representaciones de claroscuro de adultos más jóvenes (recién iniciados), la representación de luces y sombras de las personas mayores resulta ser más planimétrica, al manchar las figuras y las zonas con diferencias de tonos en cortes.

En relación, a las etapas gráficas en las fases anteriores de la adultez se observan aproximadamente las mismas características generales:

1ª fase: Es planimétrica con una separación en contraste entre figura y fondo.

2ª fase: Definen las zonas claras de las sombras en dos valorizaciones tonales en el dibujo con una influencia de la constancia de claridad.

3ª fase: Intento del difuminado, gradación en las diferenciación entre los tonos.

4ª fase: Agudeza visual y representación de claroscuro.-

APÉNDICE

ILUSTRACIONES

LA REPRESENTACIÓN DEL CLAROSCURO EN LOS CURSOS DE INICIACIÓN DEL SUJETO ADULTO.

A).- ADULTEZ MEDIA (25-40 AÑOS).

[Fig.15.1]

Teresa 34 años, emplea el sombreado como relleno de superficie.



Fig. 15,1



Fig. 15,2



Fig. 15,3

B) ADULTEZ MAYOR (41-55 AÑOS).

[Fig.15.2]

Sonia 43 años, utiliza
Los efectos de textura
Para representar el claro-oscuro.

[Fig.15.3]

Luci 53 años las zonas de luces
y sombras, las separa en cortes.

C) PERÍODO DE LA ADULTEZ, PREJUBILACIÓN (56-65 AÑOS).

[Fig.15.4]

Cris 60 años acentúa los contornos
De las formas.

D) PERÍODO DE LA 3ª EDAD (65 AÑOS Y MÁS).

[Fig.15.5]

Luci 69 años, resalta la figura luminosa
En contraste con el fondo oscuro.

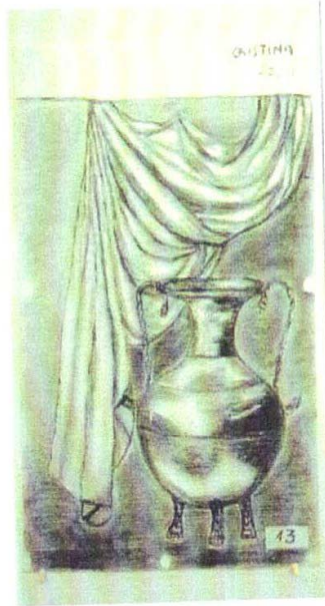


Fig. 15,4

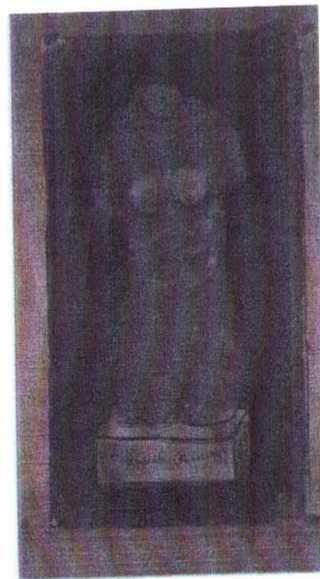


Fig. 15,5

D) PERÍODO DE LA 3ª EDAD (65 AÑOS Y MÁS).

Valentina 70 años.

[Fig.15.6]

Valentina, representa el claro-oscuro marcando en cortes las luces y sombras.

[Fig.15.7]

Valentina aplica la pintura con planos de colores.

[Fig.15.8]

Sagrario 74 años
define con separación
marcada las zonas claras
de las oscuras.

[Fig.15.9]

Alicia 76 años
Sutileza del contorno
sobre la sensación del
volumen.

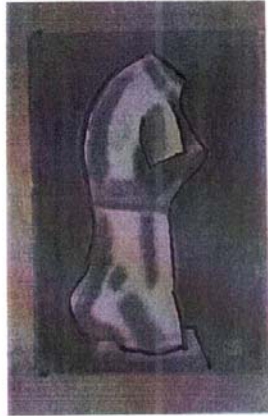


Fig. 15,6

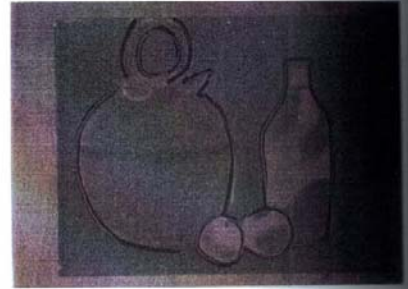


Fig. 15,7



Fig. 15,8



Fig. 15,9

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA CAPÍTULO 15.

ARNHEIM Rudolf (1995): **"Arte y percepción Visual"**, nueva versión, Madrid, ED. Alianza, Pág.353.-

CRESPI I., FERRARIO J. (1995): **"Léxico técnico de las Artes Plásticas"**, Buenos Aires, EUDEBA, Págs.15-124.-

GÓMEZ MOLINA JUAN J.(1995): **"Las lecciones del dibujo"**, Madrid, ED. Cátedra, Págs.320-321.-

GOLDSTEIN Bruce E. (1988): **"Sensación y Percepción"**, Madrid, ED. Debate, Págs. 271-280.-

KANIZSA G. (1986): **"Gramática de la visión"**, Percepción y pensamiento, Barcelona, ED. Paidós Págs.80-82.-

MAURICE de SAUSMAREZ (1995): **"Diseño básico, dinámica de la Forma visual en las Artes Plásticas"**, Barcelona, Edg. Gili S.A.C.V. Pág. 18.-

CAPÍTULO 16

APLICACIÓN DEL COLOR

1. - EL COLOR.

Desde la creación de la Federación Internacional para la Educación Artística en 1904, el concepto del Arte en la formación de la persona fue la preocupación e interés de teóricos y educadores, aunque concretamente, en el décimo congreso, celebrado en Basilea en 1958, entre las cuestiones más particulares que se trataron se menciona: la conferencia del profesor A. Portmann (biólogo) defendía la conjunción de la biología y de la estética. Para Portmann el empleo de las formas y los colores forman parte tanto de la actividad Plástica como de la investigación biológica. Considera que el biólogo reconoce e identifica en las creaciones del individuo, *leyes y coacciones. Aprecia luego que todo efecto del color está determinado en el hombre al mismo tiempo por las leyes de la óptica y por el fenómeno del contraste, así como por el patrimonio hereditario...*¹ Considera que la Educación Visual es a la que corresponde formar las relaciones intelectuales entre el sujeto y las estructuras ópticas variadas, y considera que la facultad de ver y percibir se desarrolla gracias al Arte. Si bien las funciones entre ver y comprender son diferentes, Portmann defiende su relación mutua y que ambos procesos están ligados entre sí. Posición que también mantiene Arnheim a lo largo de los cuarenta últimos años, trata los temas relacionados al "*Pensamiento Visual*", (el sistema sensorial y su relación con la vida cognitiva).

¹.- Wojnar Irena (1966): "**Estética y Pedagogía**", Primera edición en español, Fondo de Cultura Económica, México. Pág.127.-

Para Portmann, la estimulación de las actividades artísticas desarrolla la facultad de *"la atención a la vida"* en el sujeto, no tratándose solamente en preparar a artistas. Arnheim (1986) recuerda que todos los componentes del organismo se originan en la evolución para ayudar a la supervivencia y que *la visión se desarrolla biológicamente como un instrumento de orientación en el medio ambiente.*² La visión no sólo permanece restringida al registro mecánico sino a los recursos mentales de la memoria y la formación de conceptos. Arnheim agrega que la mayor parte de los *acontecimientos orgánicos atraviesa una fase de aprendizaje y maduración biológica*³

¿Cómo percibe el color con relación a la forma el sujeto, y de qué manera los plasma en sus producciones artísticas? Naturalmente la respuesta estará condicionada al grado del desarrollo de la percepción del sujeto en los Sistemas No Formales de Enseñanza. El color es probablemente, en la persona adulta, como en la niñez, la cualidad perceptiva más sensible y con la que nos involucramos emocionalmente.

El pintor Raoul Dufy hacia 1926 formula la teoría que sintetiza el espíritu de sus obras diciendo *"el color nos llega mucho antes que el contorno y nos deja también más tarde... el color impresiona la retina durante un tiempo más largo que lo hace el movimiento"*⁴. Aunque en el campo visual, Gibson (1974 p.232) señala que

².- Arnheim Rudolf(1971): **"El Pensamiento Visual"**, Buenos Aires, ED. EUDEBA, Pág. 30.-

³.- Ibídem, Pág.28.-

⁴.- Arnau Puig (1999): *"Raoul Dufy, creación y gracia"*, Periódico ABC Cultural, 1 de mayo de 1999, Madrid, Pág.33.-

los colores tienden a estar inseparablemente vinculados a *superficies, pendientes y bordes*.

La Pintura en el aprendizaje del sujeto adulto aficionado al Arte cuando hablamos del color podría interesarle más que el Dibujo, por lo que es menor el porcentaje de personas que asisten con agrado al estudio del Dibujo, aunque valoren la importancia del mismo.

El adulto recurre a la experiencia del color, antes que al concepto de composición y de los elementos plásticos propios del Dibujo, y al uso de materiales y técnicas artísticas que le permitan la exteriorización de las sensaciones del color que afectan su estado de ánimo.

La percepción de los colores en la edad adulta como lo es en el caso de la 3ª edad puede verse afectada, por las cataratas y refiriéndonos a la persona con visión normal en función al nivel de aprendizaje nos preguntamos ¿cómo percibe el color con relación a la práctica pictórica? Lo que plasma en la obra no es más que el resultado del acto perceptivo, la persona adulta es un ser formado y la individualidad que le caracteriza, define más aún, la personalidad en la elección de colores; por lo que no todos percibimos el color de la misma manera.

Bruce E. Goldstein (1988) confirma este fenómeno y nos dice que *la percepción del color es una experiencia privada*.⁵ La percepción del color va unida al

⁵.- Goldstein Bruce E. (1988): **“Sensación y percepción”**, Capítulo 5 sobre *percepción del color*, ED. Debate, Madrid Pág. 121.-

desarrollo de la conciencia visual en la persona y al nivel de aprendizaje.

1.1.- ¿ES LA PERCEPCIÓN DEL COLOR OBJETIVA O SUBJETIVA?

La visión del color depende del grado de experiencia objetiva y subjetiva del sujeto, por lo que determinará el modo de cómo se desarrolle la actividad cromática en el proceso de la Enseñanza-Aprendizaje. No obstante, el concepto entre que es objetivo y subjetivo ha sido refutada por filósofos, y han establecidos diferencias de juicios entre los científicos.

Se suele considerar, al igual que John Locke (1634-1707) cita. en Richard Gregory (1986), que *la experiencia de los colores, las formas, el movimiento y demás procede del observador, y es, por consiguiente, "subjetiva"*⁶.

Aunque en las investigaciones de la ciencia nunca se ha precisado en qué punto cabe hacer esta distinción, entre qué es objetivo o subjetivo, cuando los fenómenos que resultan cambiantes de acuerdo con las alteraciones físicas y las distintas descripciones de la percepción. Sin embargo, acerca de la percepción de los objetos las dos tendencias opuestas residen por un lado en la posición pasiva y la activa. Las teorías de la posición pasivas, provienen del filósofo George Berkeley (1685-1753) y el fisiólogo James J. Gibson fue defensor de una teoría pasivista, según la cual se supone que la percepción visual se produce mediante *"la recogida*

⁶.- Barlow H., Blakemore C. Weston-Smith M. (EDS) (1994): **"Imagen y conocimiento"**, capítulo 7 Richard Gregory, ¿cómo interpretamos las imágenes?, ED. Crítica, Barcelona, Pág. 114.-

*de información directa a partir de la distribución de la luz ambiente*⁷ Gibson (1974) agrega que el mundo visual puede analizarse en impresiones que son semejantes a los objetos, y estas alteraciones tienen su origen en la estimulación. Por ello centra su investigación en los *estímulos físicos que son los correlatos de la percepción*.⁸ Gibson, estudia la psicofísica más que la psicofisiología, se brinda menos a las actividades sensoriales y el cerebro, aspectos que profundiza la posición denominada activa.

Hermann von Helmholtz (1867), cit. en Richard Gregory (1986, pp.112-113) fue fundador de la posición activa y describe la percepción como "*inferencia inconsciente*" a partir de datos e indicadores de que disponen los sentidos. Para los activista cognitivos, que siguen a Helmholtz las palabras "indicador" e "indicio" se usan indistintamente, aunque "indicio" sugiere con mayor fuerza la necesidad de una inteligencia perceptiva. Entre los pasivos y activistas, el énfasis actual de la corriente *Algovista*⁹, defiende el seguimiento de las reglas algorítmicas que genera percepciones, en esta línea de investigación mencionamos a David Marr (1985), investigación basada en el cálculo computacional, se dedica entre otros temas a la *teoría retinex de la luminosidad y el color*¹⁰.

⁷.- Ibídem, Pág.112.-

⁸.- Gibson James (1974): "**La percepción del mundo visual**", ED. Infinito, Buenos Aires, Pág. 9.-

⁹.- Marr David (1985): **Visión (una investigación basada en el cálculo acerca de la representación y el procesamiento humano de la información visual)**,ED. Alianza S.A. Madrid, Pág.248.-

¹⁰.- Ibídem págs.246-247.-

De un experimento realizado por Chapanis (1965) acerca de las implicaciones que tiene el carácter íntimo de la experiencia de color para las personas con visión de color normal; se ha pedido a los sujetos que nombraran colores en un espectro visible y que indicaran la parte del espectro que tuviera, a su entender, determinados colores, de los resultados indicaron que los distintos sujetos hacían sus apreciaciones de forma segura pero existieron grandes diferencias entre los juicios de los sujetos. Si perciben estos observadores, los colores de forma diferente, Chapanis responde: *Puede que sí o puede que no. Estos resultados pueden indicar dos cosas: o que los observadores perciben los colores de forma diferente o bien que los perciben de igual modo pero los denominan de forma diferente.*¹¹

La experiencia subjetiva en el proceso de la percepción que el sujeto adulto es capaz de vivenciar, indica que durante el aprendizaje, el profesor/a debe orientar sin intervenir porque la cualidad de esta práctica no se transfiere, se transmite un concepto pero no una experiencia.

Goldstein defiende que es difícil llegar a conclusiones afirmativas acerca de los resultados en la experiencia de Chapanis, porque en la naturaleza personal de la percepción del color es utópico saber si realmente es así. Pero el enfoque del tema desde este punto de vista, Goldstein tiende a dejarlo de lado para asumir que los observadores con visión normal perciben los colores aproximadamente de la misma forma.

¹¹.- Chapanis (1965) (cit. en Goldstein) Op., Cit.,pág.122

Actualmente, los estudios en neurofisiología atestiguan que la percepción actúa de forma independiente, aunque interactúa a los aspectos conceptuales. Richard Gregory deja un interrogante cuando concluye el tema cómo interpretamos imágenes y dice *¿No será que está separación entre percepciones y conceptos es la distinción que existe entre "subjetivo" y "objetivo", y, por lo tanto, lo que separa al Arte de la ciencia, de modo que vivimos con dos clases de significado?*¹²

2.- LA EXPRESIÓN DEL COLOR SEGÚN EL NIVEL DE APRENDIZAJE.

La percepción del color y la manifestación cromática en la pintura de la persona adulta depende del desarrollo de la conciencia visual y de las habilidades del conocimiento artístico.

2.1.- PERCEPCIÓN DEL COLOR EN LA PRIMERA ETAPA PICTÓRICA.

El sujeto define el color en función del objetivismo, por lo que mantiene estrecha relación entre color-objeto y necesita de la realidad para el reconocimiento, tanto de la forma como del color que le corresponda.

Para Arnheim las formas y los colores representan los objetos que se van a ver en la obra y también las relaciones espaciales entre los objetos. Si bien Arnheim detalla sus concepciones desde la percepción y expresión del Arte Infantil, Arte Joven y Arte Primitivo, sus definiciones atañen de forma semejante a la percepción del adulto aficionado al Arte.

¹².-Barlow H.,Blakemore C., Weston-Smith M.(EDS), Op., Cit., page. 132.-

Los elementos que van a representar en la obra, en fases temprana del aprendizaje Arnheim (1993 p.62) señala que *estas relaciones espaciales no van más allá de los confines del objeto concreto*, respondemos así al por qué de la relación color-objeto en la expresión del sujeto adulto durante su etapa primaria al acercamiento de las actividades pictóricas.

Se ha analizado en situaciones reales en los talleres de Pintura de Educación No Formal, que en el proceso del aprendizaje algunas personas imitan los colores, partiendo de un modelo de identificación, una estampa, o visualizando el color en el ámbito real. Les motiva copiar los colores según como lo están viendo, imitan los colores, porque aún no han aprendido a "crear" desde una paleta personal. La acción de pintar en esta etapa, está condicionada por la observación directa, que le sugiere la muestra; o también solicitan al profesor/a que les retoque el cuadro; que no es más que el comportamiento de observar e imitar, como otra persona lo hace, para luego reproducir las mezclas. Este comportamiento es más evidente en sujetos mayores de 50 años.

Necesidad de referencias.

Orientarse con la información del color, que le sugiere una fotografía u otra imagen. Podríamos considerar esta fase como la necesidad de referencias.

2.1.1.- FACTORES QUE INFLUYEN EN LA PERCEPCIÓN DEL COLOR EN LA ETAPA ADULTA.

¿Qué aspectos influyen en la percepción del color de las personas?. Algunos factores de consideración determinan la percepción cromática en el proceso inicial del aprendizaje visual del sujeto adulto como el concepto de memoria del color, el contraste simultáneo, ¿es capaz de percibir las diferencias de valores en los matices, espontáneamente?

CONCEPTO DE MEMORIA DEL COLOR.

La experiencia a lo largo del ciclo de vida, consolida el conocimiento de un objeto cuyas cualidades son permanentes como el color. Se denomina concepto de memoria del color al color característico de un objeto que influye en nuestra percepción de su matiz, este juicio se ve reafirmado por los resultados de un experimento realizado por *John Delk y Samuel Fillenbaum (1965)* cita. en Bruce E. Goldstein (1988 p.130).-

Vemos que la percepción del color va unida a la experiencia y está influenciada por la determinación cultural del sujeto, Bayo Margalef (1987) dice *la experiencia previa de una estructura ambiental determinada tiene mucho que ver con lo que finalmente será percibida. Pensemos, por ejemplo en la relevancia del tema que da soporte a las relaciones cromáticas percibidas,*¹³ agrega que el medio,

¹³.- Bayo Margalef J. (1987): "**Percepción desarrollo cognitivo y Artes Visuales**", ED. Antrhopos, Barcelona, Pág. 148.-

el contacto y la relación con el entorno, intervienen en la percepción sobre el color, la conformación de los objetos, y figuras específicas.

CONSTANCIA DE COLOR.

La explicación tradicional de constancia de los objetos dice que mediante el recuerdo de las cualidades del objeto, el color, el tamaño, la forma, la claridad, corrigen nuestras sensaciones de las cosas. La teoría cognitiva en Psicología señala que el sujeto recoge información a partir del estímulo del objeto, de forma superficial o profunda, desde este enfoque la estrategia en la formación concepto, los esquemas o representaciones mentales analizados en Bartlett (1958), Bruner Goodnow y Austin (1956) cita. en Gardner (1996, pp.145-149) dependen de la "*profundidad*" con que se desarrolla la información. El sujeto puede centrar su atención en las apariencias superficiales del estímulo o asimilarlos en diversas operaciones mentales preexistentes; al respecto Gardner señala *el nivel de procesamiento será tanto más profundo cuanto más envuelta se encuentre la información en los modos de conocimiento previos y más entremezclado con ricas asociaciones.*¹⁴

Entre los aspectos de la información del objeto, las estimulaciones cromáticas fueron abordadas desde diferentes puntos de vista; como la relación entre sombras

¹⁴.- Gardner Howard (1996): "**La nueva ciencia de la mente**", *Historia de la revolución cognitiva*, ED. Paidós, Barcelona, Pág.145.-

coloreadas y constancia cromática ya la captó en 1789 el geómetra Gaspard Monge¹⁵

CONTRASTE SIMULTÁNEO.

Otro aspecto en relación del objeto-color con el área circundante, que se conoce como contraste simultáneo en la apariencia de un color, puede cambiar en función de los colores circundantes.

Ernst Mach cita. en David Marr (1985, p.251) afirma que el color del objeto depende más de las razones de luz reflejadas por las distintas partes del campo visual que de la cantidad absoluta de luz reflejada. David Marr responde que es indispensable que sea así, pues aunque la iluminación del lugar que influye en gran medida en el reparto espectral de su imagen cambie de un momento a otro, con el paso del tiempo o de un ámbito a otro, agrega *que somos relativamente inmunes a esta variación, porque el brillo es una cualidad subjetiva relacionada con la intensidad de la iluminación dominante. Por otra parte, la reflectancia de las superficies está relacionada de modo más estrecho con las cualidades de luminosidad y color (...)*¹⁶

Pese a los cambios en el ámbito de la realidad física, en la representación pictórica prevalece la relación entre matiz y saturación, y de la relación entre luminosidad y color al tratarse como lo señala Marr *los gradientes de iluminación*

¹⁵.- Barlow H., Blakemore C., Weston-Smith (EDS), Op., Cit., pág.256-257.-

¹⁶.- Marr David, Op., Cit., pág.252.-

son casi siempre pequeños y lineales y ésta puede ser una de las razones por las que el sistema visual humano no es sensible a pequeños cambios lineales en intensidad.¹⁷ En consecuencia el sujeto capta en las formas, el matiz y lo representa primeramente como color local que es el propio del objeto o su dominante, *sin tener en cuenta, luz, sombra o reflejos*¹⁸.

3.- FUNCIÓN DEL DIBUJO Y LA LÍNEA EN EL COLOR.

CONTORNEAR LA IMAGEN CON EL COLOR.

La necesidad de trazar los bordes con color se manifiesta durante la etapa inicial en el sujeto adulto aficionado a la pintura, aspecto que hemos analizado en los capítulos diez y once donde se ha descrito el tema de la forma y su representación gráfica y se ha observado en el/la estudiante la relación entre forma-contorno-figura. Al respecto *Marr y Nishihara (1978) sentaron los fundamentos para una posible solución de este problema. Un objeto debe describirse dentro de un marco de referencia basado en la forma del mismo (...) La serie adecuada de elementos descriptivos (primitivos) para describir una forma dependerá, en parte, del nivel de detalle que la descripción de la forma ha de captar.*¹⁹

¹⁷.- Ibídem, Pág. 253.-

¹⁸.- Polleri, Rovira, Lissardy (1982): "**El lenguaje gráfico-plástico**", ED. Edilyr Uruguay S.A. Montevideo. Pág. 94.-

¹⁹.- Marr D., y Nishihara,H.K.(1978) (citado en Bruce V., Green P. (1994): "**Percepción visual**", *Manual de fisiología psicología y ecología de la visión*, ED. Paidós,Barcelona, Pág.294.-

Vemos que en el reconocimiento de la cualidades de la forma involucrados también los estímulos cromáticos, se especifican con elementos como primitivos. Esta actitud en la Pintura adquiere, durante el período inicial, la necesidad de dibujar con el pincel, contorneando y marcando los bordes, es cuando a la Pintura se la puede entender como "Pintura Lineal". Se dibujan los bordes con colores y surgiendo de la necesidad de separar unas figuras de otras, aparecen la línea o el trazo con el fin de destacar los objetos. Marr realiza estudios computacionales a partir de esquemas de cálculos en las primeras etapas del procesamiento visual, desemboca en una interpretación de muchos de los resultados de las *investigaciones psicofísicas y neurofisiológicas sobre visión inicial y en una propuesta acerca de la estrategia general que subyace al diseño de la parte inicial del sendero visual.*²⁰ Nos preguntamos entonces por qué la pintura se detiene primeramente en el diseño, donde los trazos de las pinceladas se definen como si se tratara de grafismos dibujados. La forma en la pintura se convierte en planos de colores delimitada por los bordes, que para describir los detalles se acentúan con el dibujo.

Vemos que la línea no sólo forma parte del dibujo y del grabado, sino puede ser considerada como lo atestigua Enrique Domínguez Perela (1993): *la creación por parte del sistema perceptivo, de "líneas" que separan las áreas de diferentes luminosidades*²¹.

²⁰.- Marr David, Op., Cit., pág.68.-

²¹.- Domínguez Perela, Enrique (1993): **"Conducta Estética y sistema cultural"**, *Introducción a la Psicología del arte*, ED. Complutense, Madrid, Pág. 176.-

Recordamos que en los estudios de optometría relacionado a la luminosidad en cuanto a la respuesta del sujeto a las diferentes intensidades de la luz ambiental se entiende la gran importancia que tiene el "contraste espacial" entre las distintas intensidades. Por el denominado mecanismo de "inhibición lateral", la zona central de la retina (fóvea) se orienta hacia las zonas marginales, o bordes, por componer éstas unas áreas de contraste que ofrecen una mayor información, según Bayo Margalef (1987 p.138) este proceso biológico facilita preferiblemente el reconocimiento no sólo visual sino táctil al definir los bordes del objeto que favorecer la localización. En consecuencia se recurre a completar la estructura silueteando el perfil de los elementos. Bayo señala que *los bordes del objeto que quiere cogerse probablemente adquirirán la elusión y matices que convienen a la sensación de volumen que facilite una mejor exploración táctil*²².

La cualidad en algunos casos de perfilar los contornos de las figuras, por medio de bordes, ha prevalecido en los diferentes estilos de la pintura. Mencionamos las primitivas cerámicas, los vasos griegos, Enrique Domínguez Perela (1993, p.175) señala que *los dibujantes de los siglos XV, XVI y XVII advirtieron la importancia de las "líneas de sombra", es decir hasta que los pintores se dieron cuenta de que, tan importantes como aquellos detalles eran las líneas que delimitan los cambios de luminosidad (...) como acreditan las pinturas medievales.*

En la pintura lineal, el recurso de delimitar las formas con el silueteado traduce no sólo el plano o volumen, sino la capacidad expresiva: la delineación de las formas separando las manchas de color por medio del trazo.

²².- Bayo Margalef, Op., Cit., Pág. 139.-

4.- APLICACIÓN DEL COLOR LOCAL, Y MATIZ-SATURACIÓN.

La relación o dependencia del objeto-color con el área circundante o contraste simultáneo, en la producción plástica requiere procesos complejos de la percepción. Al respecto Kepes Gyorgy (1976) señala que las diferencias de brillo que llegan a la vista, se aprecian a partir del aprendizaje. La carencia de representación de la iluminación es característica en la pintura de los niños/as, en las obras de Arte de las tribus primitivas, en las pinturas asirías y egipcias, las pinturas europeas primitivas y las del Asia oriental. Gyorgy Kepes al respecto dice, *sólo recurren a la graduación de valor para segregar una forma de otra e indicar así, la profundidad y la distancia entre las cosas.*²³

Durante la fase primaria cobra importancia los matices intensos, porque refuerzan la desunión y división entre un objeto y otro, las figuras también pueden llegar a representarse con gran habilidad pero como entidades separadas, Arnheim (1993) afirma: *es posible que no se relacionen entre sí con frecuencia se ignoran o se superponen como sino importase la interferencia mutua...*²⁴ el pintor aficionado en los primeros intentos de las realizaciones de mezclas pigmentarias utiliza los colores intensos y saturados como una muestra más de la necesidad de separación entre las formas, *los colores puros potencian el aislamiento mientras que las mezclas de color pueden crear puentes entre áreas*²⁵. Vemos que la expresión

²³.- Kepes Gyorgy (1976): **"El lenguaje de la visión"**, ED. Infinito, Buenos Aires, Pág. 194.-

²⁴.- Arnheim Rudolf (1993): **"Consideraciones sobre la educación artística"**, primera edición, ED. Paidós, Barcelona, Pág. 62.-

²⁵.- Ibídem page. 62.-

natural del color se relaciona espontáneamente entre el matiz y la saturación. David Marr (1985) analiza las consecuencias neurofisiológicas y responde que los *cambios de color se refieren a alteraciones en las características espectrales de una superficie y pueden describirse mediante los componentes de matiz y saturación.*²⁶

En resumen, la percepción del sujeto aficionado al Arte en los inicios del aprendizaje, su relación cromática permanece ligada a la memoria y a la constancia del color, hasta que sea capaz de percibir los estímulos cambiantes en el mundo visual y enriquecer la información con datos más profundos.

5.- SOMBRAS COLOREADAS, MODELADO DEL COLOR.

El adulto utiliza como recurso primario el color local y relaciona el matiz con la cualidad del color pigmento denominado intensidad, aunque desde las referencias del color-luz se identifica como saturación. Durante esta etapa las variaciones del matiz y las influencias del sombreado, el sujeto las elabora a partir del color modelado, que es el efecto de claroscuro, intensificando el color en las luces y oscureciendo en las sombras. En el modelado del color se aplica para las luces el blanco y para oscurecer el color el negro, pese a la enseñanza del color que hacen los profesores/as por inculcar en los alumnos/as iniciados/as, la sustitución del negro por la mezclas de grises oscuros elaborados a partir en la combinaciones de otras fórmulas que lo reemplacen. El sujeto adulto, emplea el negro marfil (óleo) en su paleta, aunque puede llegar a sustituir éste por el marrón. De la misma forma que siente la necesidad de definir el color en su mayor grado de saturación o intensidad,

²⁶.- Marr David, Op., Cit., pages. 252-253

incorpora el negro y el blanco en los valores cromáticos y acromáticos. Si percibe por ejemplo una pared blanca, y debe reproducirla, no distingue las sombras coloreadas. Pinta la superficie de forma plana.

Para el sujeto adulto, el darse cuenta del sombreado y de las estimulaciones visuales frente a los elementos transparentes botellas, cristales etc. le supone tener básicamente ciertas habilidades en el reconocimiento de los objetos y su relación con el medio. De forma generalizada la transparencia es uno de los elementos representados con dificultad durante los inicios del aprendizaje. En relación a ésta clase de percepción se han realizado estudios para investigar acerca de la percepción de la transparencia y la fluorescencia, Marr (1985, p.94) dice que: aunque los estudios son incompletos, al respecto, *indican que los procesos autónomos iniciales pueden detectar cualidades del mundo físico abstractas, como la fluorescencia y la transparencia.*

Niveles superiores de aprendizaje.

La capacidad de organizar las relaciones en el contexto espacial entre objetos por medio del color, como las diferencias entre cercanía y lejanía, se dan en un nivel superior de aprendizaje, es cuando el color dispone de un lenguaje similar de relaciones. Arnheim (1993) señala que *cuando los colores se parecen, expresan conexión, cuando difieren desconectan. La armonía y la disonancia transmiten un simbolismo obvio y la complementariedad contribuye a una notable combinación de*

*contraste y consumación mutua... En un nivel más complejo, la composición de formas y colores organiza la estructura de totalidades coherentes*²⁷

6.- APLICACIÓN DEL COLOR MODULADO.

El conocimiento técnico y los elementos formales contribuyen para que el efecto de volumen del color sea empleado por el sujeto adulto en forma consciente, y defina el color modulado como la sustitución del claroscuro por cálidos y fríos. Y es capaz de la representación del color atmosférico, de cómo advertir las influencias de los colores y de percibir cambios del matiz del objeto con la superficie circundante.

Cuando el alumno/a mantiene características que corresponden a un determinado nivel, cualquier intento de modificar el cambio de color-objeto por combinaciones cromáticas sugeridas que no coincidan con las referencias del objeto indicada por el recuerdo y la observación, la tendencia que siguen es la del retorno al color que le corresponde al objeto que ven.

²⁷.- Arnheim (1993) Op., Cit., pages. 62-63.-

7.- INVESTIGACIÓN EMPÍRICA DEL COLOR.

Con un grupo de alumnos se ha realizado la experiencia, de combinaciones cromática, para analizar los resultados en los colores que usan a partir de unas pautas sugeridas. Primeramente se propone la realización de ejercicios monocromáticos con pinceladas yuxtapuestas y sin fundir.

Sujetos:

Los sujetos participantes fueron alumnos voluntarios del Centro Cultural Espronceda de ambos sexos, de diferentes niveles. Colaboraron un total 84 estudiantes de lo cuales un total de los cuales, 54 personas de nivel inicial (Grupo A), 22 personas nivel medio (Grupo B), y 8 personas de nivel avanzados (Grupo C)

Resultados.

En el estudio de los resultados se procedió de acuerdo a los siguientes puntos:

1.- En cada una de las obras realizadas por los alumnos según al grupo al que pertenecían se contabilizaron las puntuaciones en función de las pautas solicitadas teniendo en cuenta los siguientes criterios:

A) Mezclas pigmentarias que utilizan según el nivel de aprendizaje.

B) Nombres de colores con relación a la paleta elegida (semejanza o no con el modelo percibido.

- C) Técnica de la pincelada: yuxtaposición del color o difuminado.
- D) Aplicación de colores simbólicos.
- E) Relación color-objeto.

2.- Se reunió las puntuaciones obtenidas por los distintos trabajos en los tres grupos a los que correspondían.

De los datos más significativos que se analizan a continuación, los alumnos de nivel avanzado y medio puntuaron en general más alto que los del nivel de iniciación en función de las propuestas pedidas.

MUESTRA DE LOS RESULTADOS.

Vemos en el ejercicio de Balbina 58 años nivel iniciación-medio **Fig.16.1** que emplea los colores respetando la relación del color con los objetos, siendo más fuerte la tendencia personal a las sugerencias de las propuestas dadas.

En los primeros momentos del aprendizaje modela el color, utiliza un sólo matiz y percibe al mismo tiempo dos o tres zonas de diferentes luminosidades. La conciencia visual y la agudeza de la percepción de diferentes valores del color lo adquirirán en un nivel más avanzado. En el siguiente ejercicio de Ana (33 años) nivel iniciación realiza un ejercicio de monocroma, en la etapa inicial, aplica la mancha en planos, **Fig.16.2** como puede verse en los cortes que marcan las diferencias de los valores. En el siguiente ejercicio se pide a Ana que elija una combinación de colores libres. Se puede ver **Fig.16.3**, que el objetivismo predomina; se aproxima a los colores según la observación del modelo, incorpora varios

matices, los que corresponden a cada objeto: sin embargo las diferencias de valores son escasas como en la **Fig.16.2**.

La técnica de la pincelada también varía según el desarrollo de las habilidades y el control de la luminosidad, trabajando simultáneamente en diferentes matices, o la aplicación de pinceladas yuxtapuestas. Esta se da en personas con un nivel de aprendizaje superior.

Como vemos en la obra de Rosario (39 años), nivel avanzado a partir de un ejercicio libre de paleta, elige el modelo de la escayola pero la convierte en color carne empleando cálidos y fríos, transformando la composición en un tema creativo. Como se observa en la **Fig.16.4.-**

7.1.- LA TÉCNICA DE LA PINCELADA: YUXTAPOSICIÓN DEL COLOR Y EL DIFUMINADO.

La pincelada, en los primeros momentos del aprendizaje, es el efecto del difuminado, *es el pasaje paulatino que va desde el valor algo de la luz al valor bajo de la sombra*²⁸ en general, es la técnica que suele prevalecer, aunque preferentemente se vean motivados a intentar pinceladas impresionistas y expresionistas. Vemos en la obra de Ana (55 años) nivel medio, **Fig.16.5** el intento de reproducir pinceladas sueltas, sin difuminar y pese a la propuesta de

²⁸.- Crespi I., Ferrario J. (1977): "**Léxico técnico de las artes plásticas**", ED. Universitaria de Buenos Aires, Pág. 56.-

transformación de la paleta, el colorido de las hojas y las ramas se aproximan al color local.

En cambio en la obra de Marina (73 años), nivel avanzado. pese a ser de nivel superior, dice que le resulta forzado colocar las pinceladas yuxtapuestas de los colores sin difuminar y arriesga en emplear los marrones rojizos en las ramas,

Fig.16.6.-

El aprendizaje del color a partir de un estilo señalado, depende de la capacidad y el nivel de aprendizaje del alumno/a para entenderlo. Puede darse, que el sujeto, según un estilo en concreto, prefiera determinados efectos de pinceladas y colores, y rechace otros que no son acordes a su expresión.

Cuando el sujeto adulto decide copiar una obra, por ejemplo, una pintura impresionista de Monet y desconoce los elementos formales y estructurales que han caracterizados al estilo, naturalmente que reproduce una imagen, sin entender de que se trata. Estos casos, lo encontramos con frecuencia en los talleres de Pintura en la Educación No Formal. Lo que cuenta, con relación al color es saber, en que momento del aprendizaje, se debiera introducir la Enseñanza de los distintos movimientos artísticos.

Para definir la Enseñanza por estilo nos referimos al aprendizaje que se desarrolla en la imitación de la técnica, de un profesor/a o de la obra de un artista. Actualmente algunas tendencias en Educación Artística para escolares, recuperan el interés por *los mecanismos de imitación, copia o adaptación de las imágenes que*

tienen a su alrededor, este fundamento de Ricardo Marín Viadel (1993) se afirma en el modelo didáctico de Wilson B., Hurwitz A., Wilson, M. (1987) y propone para la Enseñanza del Dibujo en la Educación obligatoria: enseñar a dibujar desde el Arte²⁹.

7.2.- INTERPRETACIÓN DE LAS CONCLUSIONES.

PERÍODO INICIAL: PALETA LIBRE DEL COLOR.

La necesidad del color-objeto en el período inicial, cuando el sujeto adulto aficionado a la pintura, se expresa a partir de una paleta libre de colores e introduce para las diferencias de claro-oscuro el blanco y el negro, en los primeros momentos siente predilección por la elección de matices que los elige independientemente de una enseñanza de combinaciones de colores. Por ejemplo prefieren los colores naranjas, marrones, grises, etc., prefieren comprarlos mejor que elaborarlos, porque los colores del tubo son más próximos al objeto. Por el carácter en el sujeto adulto de ver resultados inmediatos, mantiene menos preocupación por elaborar las mezclas, aún cuando el profesor/a intervenga con las oportunas consideraciones acerca de la teoría del color.

1.-La "comprensión" es una fase intelectual que supone la participación del pensamiento y la reflexión del color y su aplicación en la Pintura. El sujeto en la fase inicial, pese al interés que despierte en él la teoría artística, se centra en la "acción"

²⁹.- Marín Viadel, (1993): **"Educación artística y educación visual: Aprender a dibujar para aprender a vivir"**, Aula Sentido y Función de la Educación Visual y Plástica nº 15 año II, Junio, 1993, Barcelona, Pág. 8.-

en cómo utilizar la técnica, se preocupa por las habilidades o destrezas relacionadas al proceso manual.

2.-La objetivación de lo conocido; la relación color-objeto determina que lo que pintan se aproxime al objeto de la realidad, como color local. En el caso de copias de láminas o fotografías, influyen las referencias que observan en el plano y no el objeto en sí como es en la realidad. Por ejemplo es capaz de pintar el Cristo amarillo de Gauguin, porque así lo señala la copia, mientras que si extrae el tema de la interpretación de la realidad observada, emplearía el color carne de la figura.

3.- Los adultos trabajan el color local en relación al color que corresponde a cada objeto de la composición, el matiz de cada objeto lo colocan de forma aislada del resto de los demás objetos y del fondo, sin advertir la influencia del color y de su área circundante. La comprensión del color según el contraste simultáneo lo aplican a partir de la experiencia. Como lo señalan Crespi y Ferrario (1977 p.20) el efecto óptico por el cual los colores reciben la influencia de los vecinos y cada uno imparte al otro algo de su complementario, es únicamente a través de la exploración visual cuando es conducida, cuando los sujetos advierten estas cualidades cromáticas.

4.- La importancia por la Pintura lineal en remarcar los bordes de las figuras empleando el color, como resultado neurofisiológico de "inhibición lateral", aspecto que influye en la descripción de los detalles, en el que utilizan trazos y líneas con el pincel.

5.- Los adultos se interesan por las combinaciones de los colores aunque prefieren el consumo de los materiales, es decir "comprar los tubos" a elaborar las

mezclas. Ricardo Marín Ibañez (1996) acerca de la creatividad en la Animación Sociocultural, explica las características del "*consumista pasivo*"³⁰ y define la importancia, de fomentar a ser creadores a consumidores y la toma de conciencia en la acción de aprender hacerlo.

6.- De forma natural expresan con la paleta libre el modelado del color empleando para el claro-oscuro el blanco y el negro (pueden sustituir el negro por el marrón), como efecto de técnica aplican el difuminado.

7.- Aplican en algunos casos el color puro en la zona de luz y la mezcla paulatina de éste con negro, que conduce a la sombra; o bien utilizan el color puro como valor bajo o de sombra mezclando con blanco.

8.- Otra posibilidad de aplicación del color puro es dejándolo como mediatinta y mezclándolo con blanco hacia la luz y con negro hacia la sombra.

9.- En los primeros momentos del aprendizaje intervienen las mezclas que derivan de grises acromáticos, es decir del blanco y el negro. Utilizan los grises cromáticos (los grises que provienen de la mezclas de otros colores) a partir del aprendizaje y la experiencia.

³⁰.- Marín Ibañez Ricardo (1997): "**La Animación sociocultural**", curso de monitores de equipamientos culturales, organizado por la UNED y Plan de Formación Interna de Art-Stij, realizado durante el curso 1996-1997 en Madrid, (apuntes personales 25/1/97).-

Niveles superiores.

1.- El sujeto adquiere paso a paso el dominio artístico, cuando es capaz de interpretar las mezclas, a partir de paletas limitadas o personales. A partir del nivel medio puede elaborar combinaciones que le apetece, como elegir por preferencias, paletas limitadas o libres.

2.- La capacidad de raciocinio y abstracción con relación al color, con mezclas pigmentarias personales, y las posibles combinaciones que de ellos deriven, son propias de niveles más avanzados.

3.- Comprende las diferencias de grises acromáticos y grises cromáticos, y los aplica convenientemente según su criterio.

4.- Aplica los colores dependiendo de la voluntad de estilo que desee desarrollar, fuera figurativo o no. Usa las combinaciones y las relaciones cromáticas que el motivo le sugiere.

5.- Puede aplicar el color objetivamente o subjetivamente sin necesidad de relacionarlo al objeto en sí.

6.- Tiende a racionalizar los conceptos acerca del color y abstraerlos, independientemente de la realidad objetiva.

7.- Capacidad de aplicar el modulado del color, que es la sugerencia pictórica tridimensional que se obtiene efecto de volumen mediante luces y sombras basándose en el valor del color y su temperatura. Es capaz de trabajar cuidadosamente las formas de luz, mediatinta y sombra a partir de otros colores.

8.- Maneja el color atmosférico; el color y su entorno, teniendo en cuenta las influencias y reflejos del objeto y lo que le circunda.

APÉNDICE
ILUSTRACIONES
INVESTIGACIÓN EMPÍRICA DEL COLOR

[Fig.16.1]

Balbina, 58 años, iniciación/medio

Abandona la paleta sugerida

Para, emplear el color-objeto.

[Fig.16.2]

Ana 33 años, iniciación

Marca los valores en planos

Intento de difuminado

Sin conseguirlo

[Fig.16.3]

Ana 33 años, iniciación

escasa diferencias de valores

Difuminado del color mejor

logrado.

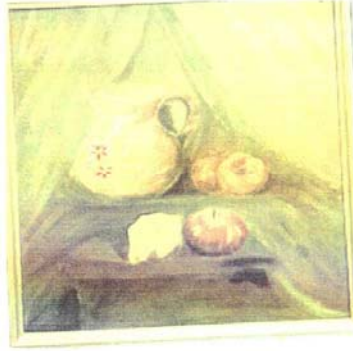


Fig. 16,1



Fig. 16,2



Fig. 16,3



Fig. 16,4



Fig. 16,5



Fig. 16,6

[Fig.16.4]

Rosario, 39 años n. avanzado
Mantiene la composición, del
Modelo, capacidad de abstracción
En el color.

[Fig.16.5]

Ana 55 años medio
Intenta el empleo de
Pinceladas sueltas
Marcas del pincel.

[Fig.16.6]

Marina 73 años, avanzado
elige el color difuminado
le resulta forzado dejar las

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA CAPÍTULO 16.

ARNAU Puig (1999): "**Raoul Dufy, creación y gracia**", periódico ABC cultural, 1 de Mayo de 1999, Madrid, Pág.33.-

ARNHEIM Rudolf (1993): "**Consideraciones sobre la educación artística**" 1ª edición. ED. Paidós, Barcelona, Pág. 61-62.-

ARNHEIM Rudolf (1971): "**El pensamiento visual**", Buenos Aires, ED. EUDEBA Págs.28-30.

BARLOW H., BLAKEMORE C., WESTON-SMITH M. (EDS) (1994): "**Imagen y conocimiento**", capítulo 7, Richard Gregory ¿cómo interpretamos las imágenes? ED. Crítica, Barcelona, Pág.111- 132, del capítulo 4 John Mollon (Los trucos del color) Págs. 61-76. Y Págs. 256-257.-

BRUCE Vicki, GREEN R. Patrich (1994): "**Percepción visual**" **Manual de fisiología. Psicología y ecología de la visión**, ED. Paidós, Barcelona Pág.294.-

CRESPI I., FERRARIO J.,(1977): "**Léxico de las artes plásticas**", ED. Universitaria de Buenos Aires, Pág. 56.-

DOMINGUEZ PERELA, Enrique (1993): "**Conducta Estética y sistema cultural**". *Introducción a la Psicología del arte*. Ed. Complutense, Madrid, Pág. 175-176.-

GARDNER Howard (1996): **"La nueva ciencia de la mente, Historia de la revolución cognitiva"**, Ed. Paidós, Barcelona, Pág. 145.-

GIBSON James J. (1974): **"La percepción del mundo visual"**, capítulo 9 sobre el tema la constancia de los objetos percibidos en lo relativo al color. Ed. Infinito, Buenos Aires Págs. 9 y 229-233.-

GOLDSTEIN Bruce E. (1988): **"Sensación y Percepción"**, Capítulo 5, sobre percepción del color, Ed. Debate, Madrid, Pág. 121-140.-

MARÍN VIADEL Ricardo (1993): **"Educación artística y Educación visual: Aprender a dibujar para aprender a vivir"**, Aula Sentido y Función de la Educación visual y plástica, nº 15 año II, Junio 1993.-

MARÍN IBAÑEZ, Ricardo (1997): **"La Animación Sociocultural"**, Curso de Monitores de equipamientos culturales, organizado por la UNED dentro del plan de formación interna de ART-STIJ durante el curso 1996-1997, (apuntes personales 25/1/97).-

MARR, David (1985): **"Visión", una investigación basada en el cálculo acerca de la representación y el procesamiento humano de la información visual**, Ed, Alianza, S.A. Págs. 68 y 246-256.-

POLLERI, ROVIRA, LISSARY (1982): **"El lenguaje plástico"**, Ed. Edilyr, Uruguay S.A. Montevideo, Pág. 94-97.-

WOJNAR Irena (1966): **"Estética y Pedagogía"**, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, Pág.126-127.-

CUARTA PARTE

CAPÍTULO 17

LA ACTIVIDAD ARTÍSTICA DEL NIÑO, ADOLESCENTE Y

LA DEL SUJETO ADULTO.

1.- RELACIÓN DEL ARTE EN LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA CON EL PERÍODO DE LA ADULTEZ.

La intencionalidad en la ejecución de la obra del adulto es diferente con respecto a la actividad artística en la niñez y de la adolescencia por las motivaciones y los factores psicológicos que la generan. No podemos olvidar que el niño/a y el/la adolescente se encuentran en plena formación, mientras que la persona adulta, es un ser completo. No obstante, existen ciertos elementos semejantes en las etapas gráficas del sujeto adulto cuando se inicia en el aprendizaje artístico, con la producción de Arte Infantil. La evolución en el desarrollo gráfico no acontece de modo natural sin una previa formación y en cuanto se abandona o no se ha llegado a una formación artística, cuando se intenta retomar la Enseñanza Artística, se inicia desde las primeras etapas gráficas, y no necesariamente guardan relación con el desarrollo que el sujeto adulto haya podido lograr en otras habilidades.

Howard Gardner (1994) señala que *existen afinidades serias y no triviales entre el niño pequeño y el artista adulto. Sin embargo, no podemos concluir que el Arte Infantil merece una comparación directa con el Arte adulto*¹

¹.- Gardner Howard, (1994): **"Desarrollo humano y Educación Artística"**, Barcelona, Ed. Paidós, 1ª ED., en castellano, Págs. 45-46.-

Establecemos el siguiente parámetro para defender la tesis que tales comparaciones no deberían hacerse, las diferencias son:

<u>NIÑO</u>	<u>ADULTO</u>
Principio del interés: Goce por realizarlo.	Se centra en un determinado Foco o centro de interés: Se dirige hacia una meta.
Expresión libre.	Pautas de mimetismo-imitación.
Actividades y temas Personales.	Moldes prefijados-ajenos a sí Mismo.
Fantasía e imaginación.	Deseos de representación objetos Reales, visualización o modelos A partir de una referencia.
Experiencia.	Experiencia - reflexión.
Importancia y goce por El proceso del trabajo.	Importancia por el producto Final.
Sin intervención. Aprendizaje libre.	Solicitan intervención. Aprendizaje con pautas Preestablecidas o sugeridas.
Improvisación. Espontaneidad.²	Voluntad razonada. Inhibición.

².-Irena Wojnar 1967: "*Estética y Pedagogía*" México, Fondo de Cultura Económica
Pág. 155.-

Irene Wojnar (1967 p.157) define que la expresión libre y espontánea se observa en la niñez y con relación a la adultez expresa que: - *la edad adulta es la búsqueda de la armonía y del goce, gracias también a la comprensión de las riquezas estéticas*. El entendimiento acerca de la obra artística en la niñez se inicia según Parsons (1987 "*Cómo entendemos el Arte*") *a partir de los 8 años, es cuando la interpretación puede ser desarrollada*³ (cita por Norman H. Freeman (1997)).

Los investigadores que se dedicaron al estudio de la producción artística en la infancia (Lowenfeld (1957), Rouma (1947) atestiguan que los niños antes del ingreso en la escuela, se comportan diferente a los de edad escolar, *sin precisar demasiado apoyo por parte de los adultos, la mayoría de niños de dos años disfrutaban garabateando,(...)*⁴. Gardner (1994) describe que esa espontaneidad y satisfacción según avanza en edad se va perdiendo e indica que antes de la edad escolar, los niños/as conseguían el tema allí donde lo encontraban y se sentían satisfechos experimentando con formas, combinaciones de colores y disposiciones compositivas insólitas; *más adelante, esos mismos niños ya en edad escolar se vuelven más convencionales. Precisamente al igual que sucede con su propio gusto, los alumnos valoran más aquellas obras que se asemejan estrechamente al realismo fotográfico, y cuando encuentran que por sí mismo no pueden lograr en sus propios dibujos el deseado grado de fidelidad, vuelven a una clase de caricatura hermética o, desalentados, dejan de dibujar.*⁵ Estado de ánimo que se manifiesta

³.- Parsons M. (1987): "***How me understand Art***", (citado en Norman H. Freeman (1997)) (Universidad de Bristol) Conferencia: "***Desarrollo de la concepción del Arte Infantil***", I Congreso Nacional de Arte Infantil 3,4 y 5 de octubre de 1997, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid.

⁴.- Gardner Howard, Op., Cit., pág.43.-

⁵.- Ibídem, Pág. 44.-

con frecuencia entre los sujetos adultos cuando no consiguen en la obra Plástica lo esperado. Fluctúan entre la satisfacción y la insatisfacción, cuando no consiguen formas aceptables, suelen solicitar intervención a otro adulto supuestamente considerado aventajado o experto.

Gardner (1994 p.47), indica que los niños no piensan en sus obras de Arte del mismo modo en que los hacen los adultos, y *que reproducen sin referencia al ámbito artístico (...) y están al margen de las presiones del campo artístico (aquellos jueces culturalmente producidos que deciden qué obras de Arte tienen mérito)*. Además Gardner señala que sólo los adultos ingenuos se distancian de un modo similar de los procesos artísticos de su cultura. Gardner indica: *es también cierto que la opinión de los niños sobre sus obras es, en general, más complaciente y menos crítica que la de los adultos, quienes suelen estar principalmente interesados en los procesos de producción y no en los productos finales.*⁶

⁶.- Ibídem, Pág. 47.-

PREESCOLAR	ESCOLAR	ADOLESCENCIA	ADULTO
Subconsciente	Mezcla realismo	Imaginación y	Representación
	Intelectual y	Representación	Visual.
	Realismo visual.	Visual.	

2.- EL ARTE ADOLESCENTE Y EL ARTE ADULTO.

El Arte de los adolescentes, según Lowenfeld (1972), se sitúa entre el Arte del niño y el de la persona adulta. Las actividades infantiles se caracterizan por una experiencia Estética no controlada e inconsciente, determinada únicamente por una imaginación libre, lo mismo que en el juego; Señala Irene Wojnar (1967) *el Arte adulto, por el contrario, se basa en actividades controladas que desembocan en su producto final.*

La adolescencia oscila entre la inconsciencia y el autocontrol, y la importancia de la obra se antepone a la actividad misma.⁷

Debemos recordar, en estudios de investigación realizados por Dale Harris, 1963 en su libro *Children's Drawings as Measures of Intellectual Maturity*, Florence Goodenough 1924 *The Intellectual Factor in Children'Drawings* (Tesis doctoral) y a Lowenfeld 1939 en su libro *"Creative and Mental Growth"* citados en Eisner 1995, Págs. 263-264). Goodenough (1924), Harris (1963) y Lowenfeld (1939) demuestran que la capacidad de los/as niños/as en las Artes Gráficas y Pictóricas no se

⁷.-Irene Wojnar, Op., Cit. Pág.189.-

desarrollan demasiado después de la adolescencia, Eisner (1995 p.265) advierte que *las habilidades en el dibujo tienden a detenerse en torno al período de la adolescencia*, excepto cuando interviene la Enseñanza. Debemos considerar, que el autoaprendizaje también contribuye a las adquisiciones de habilidades artísticas.

Los temas que desarrolla acerca de la *Motivación y creatividad en la preadolescencia* Pilar Marco Tello (1997), relata que *la narración del preadolescente corresponde a la narración fantástica*,⁸ cuando es capaz de crear un mundo irreal para escapar de la realidad común. La etapa analizada por Marco Tello, que corresponde al desarrollo gráfico del realismo visual clasificación de Widlöcher (1978) o edad de la pandilla según Lowenfeld cita. en Marco Tello (1997 p. 16), viene a ser el período cuando normalmente, se inicia el desinterés del preadolescente por las actividades expresivas. Marco Tello describe: *el mayor problema que encontramos para llevar a cabo el desarrollo de la Expresión Plástica, y de él derivan casi todos, es la falta de estímulo y motivación*⁹. En cambio el sujeto adulto al retomar, el aprendizaje gráfico o pictórico, vuelve a él con fuerte interés, y se empeña con voluntad y esfuerzo, por realizar las tareas.

En relación, al período de la adolescencia, Eisner (1995) subraya: *si se mezclan los dibujos de estudiantes de facultad o adultos de mediana edad con los realizados por chicos de 14 o 15 años, resulta extremadamente difícil distinguir los realizados por el grupo de Enseñanza Secundaria. Esto no es sorprendente. La capacidad de dibujar bien, como se ha indicado anteriormente, es una habilidad*

⁸.- Marco Tello Pilar (1997): "**La motivación y creatividad en la preadolescencia**", Valladolid, Ed. Universidad de Valladolid Pág.16.-

⁹.- Ibídem, Pág. 18.-

*compleja y no existen razones para suponer que estas habilidades se desarrollan por sí mismas. Como la mayoría de las habilidades complejas, sólo se desarrollan hasta un punto en el curso natural de la experiencia corriente. El desarrollo que va más allá del que provee dicha experiencia requiere esfuerzo y enseñanza coordinados. Por tanto, en las habilidades productivas en las Artes Visuales, la capacidad de la mayoría de los adultos es igual a la de un chico de 14 o 15 años.*¹⁰

En el Arte adulto la acción controlada y consciente, el grado de objetivismo, como la adaptación de la realidad, les hace menos explorar el mundo de su imaginación y de exteriorizarlo por mediación de una actividad artística, sólo cuando a través de valores pedagógicos se estimulan, llegan a expresar el contenido de toda su experiencia de vida. Mientras que la creación imaginativa del adolescente *tiende en este período a la forma ilusoria y naturalista,*¹¹ ¿por qué el sujeto adulto, se va desprendiendo del mundo irreal, y en consecuencia, utiliza escasamente las funciones imaginativas? Mientras que por el contrario Vigotskii defiende la posición que *la imaginación del niño/a, no es más rica, sino más pobre que la del adulto; en el proceso de crecimiento del niño se desarrolla también su imaginación, que alcanza su madurez sólo en la edad adulta*¹². Sin embargo, otros pensadores sostienen que la imaginación del niño es más rica que la del adulto, considerándose que la infancia es la época en que más desarrolla la fantasía y, según ello conforme crece el niño van en descenso su capacidad imaginativa y su fantasía. La

¹⁰.- Eisner Elliot W. (1995): **"Educar la visión artística"**, 1ª edición en castellano, Ed. Paidós, Barcelona Pág. 110.-

¹¹.- Vigotski L. S. (1982): **"La imaginación y el arte en la infancia"**, Madrid, Ed. Akal pág.101.-

¹² Ibidem Pág. 39.-

imaginación del niño funciona de modo distinto que la del adulto porque sus intereses también lo son. Vigotskii (1982 p.9) señala que en su acepción vulgar suele entenderse por imaginación o fantasía a lo irreal, *a lo que no se ajusta a la realidad y que, por lo tanto, carece de valor práctico*. En este sentido, frente a la vida cotidiana, y la adaptación a la realidad, necesariamente el sujeto adulto se ha ido desprendiendo de los elementos que no le fuera eficaz, o como bien lo dice Vigotskii, la imaginación o la fantasía carece de valor práctico, y el sujeto corriente, va dejándola de lado.

Tanto en la persona adulta como en el/ la adolescente la percepción del mundo es puramente visual. Vigotskii (1982 p.101) considera que en la etapa de la adolescencia la percepción del mundo y en el reflejo creador de esta percepción desempeña ahora papel decisivo los órganos visuales y agrega que los órganos de la vista le permiten asimilar los métodos de la representación perspectiva del espacio.

3.- LA EXPERIENCIA: DIFERENCIAS ENTRE EL PERÍODO DE LA ADULTEZ CON LA DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE.

El transcurrir del tiempo en la que probamos una serie de circunstancias que se acumulan en experiencias y de sus contenidos, dependerá la función imaginativa, Vigotskii supone que la primera y fundamental ley a que se subordina la función imaginativa *se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanta más rica sea la experiencia humana, tanto*

*mayor será el material del que dispone esa imaginación.*¹³ Sin embargo en la producción artística de sujetos adultos aficionados a la Pintura y pese al cúmulo de experiencias, su imaginación como la fantasía, suelen emplearlas cuando ya conocen el terreno artístico. Mientras que el/la adolescente y el/la joven adulto, unen su precaria experiencia de vida a la función imaginativa. El sujeto adulto en los inicios del aprendizaje pese a las experiencias que posee tiene dificultades de expresar gráficamente las funciones imaginativas y fantásticas, porque carece de experiencia artística.

Damos por supuesto que será el sujeto adulto mejor preparado que el/la niño/a o el/la adolescente para reproducir y representar imágenes que conservan experiencias vividas, pero son capaces de reproducirlas cuando la experiencia de vida va unida también al desarrollo de la experiencia plástica, cuando es capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos.

Es diferente cuando hablamos de sujetos adultos que llevan consigo una especialización en un terreno determinado y una experiencia. Al referirnos a adultos aficionados a la pintura, decimos que contienen una enriquecedora experiencia de vida, pero que pueden carecer de la experiencia la que sólo se amplía en relación al Arte, como el desarrollo de la percepción, y otras habilidades mentales.

¹³.- *Ibíd*em Pág.17.

4.- DISTINCIONES EN CUANTO A LAS PROYECCIONES DE LAS VIVENCIAS EN LOS DIFERENTES PERÍODOS DEL CICLO DE LA VIDA

En el período de la adultez, se prevé el tiempo en función del futuro que para, la persona de edad avanzada, lo encuentra vertiginosamente rápida. Por ello encontramos diferencias en cuanto las proyecciones de las vivencias en los distintos período del ciclo de la vida.

Incluso es necesario destacar las diferencias existentes también en cada una de las etapas de la adultez. Si relacionamos esta etapa con el período de la vida que experimentan las personas mayores, según Simone de Beauvoir (1970) el adulto dispone de años bastante numerosos para decidir, actuar, emprender, *para dar por sentados cambios en el mundo o en su historia personal; (..) El viejo, en cambio, sabe que su vida está hecha y que no la rehará. El porvenir ya no está hinchado de promesas, se contrae a la medida de ser finito que ha de vivirlo*¹⁴.

Simone de Beauvoir agrega que la persona mayor ha descubierto su finitud, mientras que al comienzo de su vida la ignoraba; el/la adolescente y el/la joven ve por delante posibilidades tan diversos y tan vagas que le parecen ilimitadas; se proyectan hacia un futuro.

Los/as jóvenes de hoy se dan cuenta muy pronto de que la sociedad ha prefabricado su futuro; pero muchos sueñan con escapar al sistema, o incluso

¹⁴.- Simone de Beauvoir (1970): **"La vejez"** Buenos Aires, Ed. Sudamericana Pág. 452.-

modificarlo, *lo que deja abierto a su imaginación un amplio campo.*¹⁵ Naturalmente esta proyección del joven, durante el período de la adultez media y mayor entre los 30 y 50 años, las expectativas cambian hacia necesidades de adaptación a la realidad, cuyos fines giran en otros intereses (oficio, trabajo, estabilidad familiar, profesional, el hábitat etc.) son objetivos determinados por los condicionamientos socio-culturales a la que pertenece el sujeto. Simone de Beauvoir destaca que durante este período el individuo *se ve obligado a reproducir su vida, encerrado en un oficio, ve achicarse su universo, enrarecerse sus proyectos*¹⁶, pese esta característica, Simone de Beauvoir considera que el adulto dispone esperanzadamente de un porvenir mientras que para la persona de edad avanzada el porvenir es limitado, y el pasado fijo.

¹⁵.- Ibídem, Pág.452.-

¹⁶.- Ibídem pp.453-452.-

5.- PARALELISMO Y ELEMENTOS SEMEJANTES ENTRE EL ARTE INFANTIL Y ARTE ADULTO.

EXPRESIÓN INFANTIL

Hacen lo que saben

Del objeto¹⁷

En edad escolar,

Valoran obras próximas

Al realismo fotográfico.¹⁹

Se centran en las formas

Que van a dibujar, con

Muy poca atención

Al contexto.

EXPRESIÓN ADULTA

Hacen lo que saben

del objeto¹⁸

Al inicio del aprendizaje

ambicionan representar

Las imágenes según realismo

Fotográfico y gusto estético

Próximo al mismo estilo.

Prestan más interés en lo que

que están dibujando que en la

percepción del modelo. Esta

Tendencia es *muy habitual incluso*

Entre adultos que tienen poca

Experiencia en un área²⁰.

¹⁷.- Marco Tello Pilar Op., Cit., Pág. 17.-

¹⁸.- Edwards Betty (1985): "**Aprender a dibujar, un método garantizado**", primera reimpresión, Ed. Hermann Blume, Madrid, pág.78.-

¹⁹.- Gardner Howard Op., Cit., pág.44.-

²⁰.- Eisner Elliot W. Op.Cit.,Pág.110.-

Edwards Betty (1979 p.78) en el libro *"Aprender a dibujar"*, cuyo trabajo de investigación sobre un método para aprender a dibujar utilizando el hemisferio derecho nos describe que *los estudiantes adultos que quieren aprender a dibujar generalmente no ven lo que tienen ante los ojos; es decir, no lo perciben del modo especial que se necesita para dibujar. Toman nota de lo que hay, y rápidamente traducen la percepción a palabras y símbolos para cada cosa. Basados principalmente en el sistema de símbolos desarrollados en la infancia, y en lo que saben del objeto percibido.* Luquet (1978) citado en Marco Tello (1997 pp.16-17) al referirse al Dibujo Infantil en función del carácter representativo del trabajo que realiza, le llama realismo intelectual, ya que la representación está en función del conocimiento que el niño/a posee del medio, Marco Tello agrega que el paso de la realidad intelectual de representar según como conoce o percibe las cosas, a la realidad visual en cuyas representaciones busca el parecido, hace que aparezca una visión analítica, estos son aspectos muy parecidos a lo que hemos podido constatar en la expresión gráfica del sujeto en los inicios del aprendizaje.

Jean Piaget (1978) en su libro *La representación del mundo en el niño* y Arnheim (1986) cita. en Eisner (1995) para referirse a la expresión gráfica en los resultados de los análisis de producción artística, documentaron que durante la edad preescolar y los primeros años de Enseñanza Básica los niños/as fijan su atención en las formas que están dibujando, sin observar al contexto más amplio del campo visual. *Los conceptos "solución local" y "centralización" desarrollados por Rudolf Arnheim y Jean Piaget, respectivamente, aluden a la tendencia del niño a no centrarse en el modo en que un forma influirá o será influida por otras formas en su*

*trabajo.*²¹ Eisner al mencionar esta característica, señala incluso que los sujetos adultos al carecer de habilidad en la producción artística, trabajan como los niños/as a partir de la visión descentralizada (entendiéndose ésta como la capacidad de ver lo particular en relación con la totalidad) ésta es una habilidad compleja, además Eisner (1995, p.110) agrega: *sólo más tarde, cuando se obtiene más experiencia y se adquiere aprendizaje, se toman estas decisiones sobre una mayor base contextual.*

En el sujeto adulto por la falta de exploración del campo visual, no se manifiesta de manera espontánea como en el/la niño/a la capacidad de descubrir las cualidades de los objetos y el espacio circundante. La exploración visual debe ser guiada en el individuo adulto, mientras que en la niñez esa capacidad de exploración del medio se manifiesta de manera espontánea. No obstante, en ambos hemos analizado que en el momento de la producción artística, los dibujos suelen componerlos según una visión centralizada, la base contextual que se adquiere por medio del aprendizaje, que contribuye a la Educación Visual tanto en el sujeto adulto como en el niño/a.

Hemos observado que en la etapa gráfica de iniciación los adultos, al no observar un objeto en función de otros que le rodean, en el momento de componer parten de la referencia de una forma en concreto y a partir de ésta "rellenan el espacio" o plano de la hoja, sin entender las bases de composición y encaje que únicamente se reflexionan y se practican en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Al representar la imagen del objeto, de manera particular e independiente del

²¹.- *Ibíd*em Pág.110.-

contexto, el sujeto adulto, no se percata de la superposición de los objetos, como observamos en la **Fig.17.1** de María.

[Fig.17.1]

María 60 años, nivel iniciación: Los objetos en el plano real, están superpuestos entre sí, en cambio en la representación gráfica, los sitúa uno al lado del otro.

María resuelve la representación de las imágenes independientes sin mantener relación de tamaño entre los objetos, en consecuencia, la relación figura-fondo tampoco interactúa; es común que los sujetos adultos dibujen y pinten los objetos cuyas formas permanecen independientes del espacio donde la representen. Lo corriente es observar en la producción artística que en el resultado de la observación del natural, las formas resultan demasiado pequeñas para el espacio virtual, o a la inversa comienzan a dibujar, faltándoles espacio para otras partes de la composición. También en cuanto al color, la visión particular hará que al sujeto adulto le resulte difícil percibir el color atmosférico, la complejidad de la percepción acerca del color también debe ser aprendida.

El proceso natural derivado de la constancia del color (refiriéndose al color estable de los objetos que la mente registra) determinará que pinten en los inicios del aprendizaje con el color local, sin percibir las diferencias de matices, tonalidades, y luminosidades. El sujeto adulto cuando pinta, se centra en el objeto sin distinguir

las influencias cromáticas que provienen de otros objetos y el ambiente circundante. La visión descentralizadora también se manifiesta en la utilización del color.-

Si bien la percepción es un "registro fotográfico" puramente pasivo de la imagen retiniana, las desviaciones notables de esa imagen sólo pueden explicarse por la intervención de procesos mentales superiores, tales como el concepto intelectual, vemos así que la percepción se involucra a otros procesos del pensamiento en que determinados signos y rasgos representan un concepto intelectual que a su vez representa una "idea" y por lo tanto una imagen, en el caso del adulto como en el niño. Arnheim con respecto al niño/a nos subraya *representa una cabeza dibujando un círculo. No trata de reproducir el contorno específico de la cabeza de una persona concreta, sino la cualidad en cuanto a forma de una cabeza, de las cabezas en general, es decir, la redondez.*²² Arnheim agrega que cuando un niño dibuja, se enfrenta a la difícil tarea de transformar objetos percibidos *-que es en sí misma un acto de construcción- en una superficie bidimensional. Para hacerlo, debe crear el equivalente estructural al objeto percibido en el papel de dibujo*²³ En los dibujos de las personas adultas, existe el mismo paralelismo, porque cuando dibujan, de manera esquemática, o al utilizar una representación perceptiva concreta de lo abstracto, al no evidenciar elementos realistas próximo al parecido "fotográfico", rechazan lo que de manera natural plasman, porque les recuerda a la expresión infantil vemos en la **Fig.17.2** cuyas ilustraciones fueron realizadas por sujetos

²².- Arnheim Rudolf, (1986): **"Hacia una psicología del arte. Arte y entropía**, ED. Alianza Forma, Madrid, Pág.35-36.-

²³. - Eisner Elliot W. Op., Cit., page. 73-74.-

adultos para un trabajo de investigación realizado por Pérez Camarero (1998)²⁴ que se documenta por medio de los dibujos de adultos para llegar al análisis de valores culturales a través de autorretratos realizados por ellos mismos. Los sujetos examinados no todos tienen relación con la práctica del dibujo. Si observamos en las figuras números (35, 36, 37, 38, 39,42) de la Fig.17.2 en los dibujos realizados por adultos vemos los mismos elementos mencionados por Rudolf Arnheim (1954) al describir las cualidades generales del dibujo infantil *es evidente que los niños se limitan a representar las cualidades generales de los objetos, como la rectitud de las piernas, la redondez de una cabeza o la simetría del cuerpo humano. Éstas son muestras de conocimientos generalizados; de ahí la famosa teoría según la cual el niño dibuja lo que sabe en lugar de los que ve.*²⁵

Si recordamos el análisis de Rouma acerca de los dibujos infantiles de representación de la figura humana nos señala *el tronco se presenta en forma de redondeo, generalmente alargado, o de rectángulo o de triángulo (la cabeza unida al vértice, las piernas a los ángulos de la base)*²⁶

Al prestar atención en el dibujo nº 41, el dibujo realizado por una pintora, observamos la esquematización y geometría de las formas pero representadas con

²⁴.- Ilustraciones extraídas del libro "Arte, Individuo y Sociedad, nº 10 del artículo de Pérez Camarero Pilar (1998): **"El autorretrato del adulto como revelador de valores culturales"**. Servicios de Publicaciones. Universidad Complutense, Madrid Pág. 162.-

²⁵. - Arnheim Rudolf (1954) argumenta esta opinión en: **"Art and Visual Perception: The Psychology of the Creative Eye"**, Berkeley, University of California Press. Page.128. Citado en Eisner (1995): *Educación de la visión artística*, Ed. Paidós, Barcelona, Pág. 73.-

²⁶.- Rouma Georges (1947): **"El lenguaje gráfico del niño"**, Ed. El Ateneo, Buenos Aires, Págs. 88-89.-

mayor dinamismo, marcando la diferencia en relación al estatismo de las demás figuras.

[Fig.17.2]

Normalmente los sujetos adultos rechazan, los dibujos que surgen de su espontaneidad al considerarlos poco académico por su semejanza a la expresión infantil. Sólo aceptan la esquematización y los elementos de abstracción aquellos adultos capaces de realizar la abstracción artística, de manera intencionada. Esta aceptación es lograda, después de varios años de aprendizaje, *en tanto que se considere la abstracción como una elaboración intelectual de la materia prima perceptual, y por lo tanto como una operación que sólo puede realizarse con un nivel de evolución mental relativamente avanzada.*²⁷

No obstante, la escuela de la Gestalt demostró que existen interacciones entre las distintas partes de la imagen, y las describieron de acuerdo con principios como "pregnancia", "buena forma", "agrupación", por lo que las propiedades locales de la imagen, al ser detectadas luego por el cerebro es reconstruidas, *son los rasgos unificadores que indican relaciones dentro de las imágenes, y dentro de la imagen que emplea el sistema visual, de modo que definen las bases para la comprensión de la imagen.*²⁸ Por ejemplo la visión de una cabeza será registrada

²⁷.-Arnheim Rudolf (1986) Op.,Cit., pág. 36.-

²⁸.- AAVV (1994): **"Imagen y conocimiento", Cómo vemos el mundo y cómo lo interpretamos**, artículo de Horace Barlow **"Que ve el cerebro y cómo lo entiende"**, Ed. Crítica Grupo Grijalbo-Mondadori, Barcelona, pág. 29.-

como concepto perceptual a través de una imagen sencilla simple, y será el círculo la forma geométrica que nos de el significado de cabeza. El sentido de pregnancia hace que la descripción de un objeto sea simple, y en consecuencia la simplicidad de una figura determinará su grado de pregnancia.

Eisner dice que estas representaciones de conceptos abstractos fueron examinadas desde la década de 1860 siguiendo el tipo de pensamiento de Helmholtz *sustituyendo el conocimiento intelectual por la percepción sensorial*²⁹. Helmholtz explica los fenómenos de constancia de la percepción, es decir que determinadas características de las cualidades de los objetos en cuanto forma, color, tamaño, son registradas en nuestra mente, y cuyas propiedades *llegan a pasar por alto sus propias sensaciones visuales y a reemplazarlas de forma inconsciente por lo que saben que es real. Cientos de investigadores han descrito de una forma intelectualista similar los dibujos de los niños como si fueran representaciones de conceptos abstractos*³⁰

La aplicación de conceptos intelectuales, tanto en niños/as, como en los adultos, parte de la teoría que ofrece Florence L. Goodenough, quién señala claramente que por *dibujar por "conocimientos" entiende el dibujar a partir de conceptos intelectuales, cosa distinta de hacerlo a partir de imágenes mnemónicas*.³¹

²⁹.- Eisner Elliot,W Op.,Cit., Pág.73.-

³⁰.- Ibídem, Pág.73.-

³¹.- Arnheim (1986) Op., Cit., Págs.35-36.-

La persona adulta por la experiencia de vida y por el conocimiento que posee de las cosas que le rodean, conceptualiza cada una de las imágenes que representa pictóricamente, aún cuando se concentre en reproducir fielmente en el papel lo que está observando. Esta característica se acentúa en el período de la tercera edad, la persona puede prestar poca atención al modelo, para representarlo bajo un realismo subjetivo o conceptual.

Otras de las características de las personas adultas es la capacidad de reflexión acerca de lo que "hace y cómo lo hace" muchos de ellos dicen: -"Sé lo que quiero hacer", pero en algunos de los casos, la falta de retención de la imagen, en la memoria, no pueden dibujarlo en el papel, aún cuando saben lo que quieren. La inhibición y la falta de espontaneidad, pueden ser las actitudes que les diferencian de la expresión infantil. *Los dibujos infantiles se califican muchas veces de "ideo plásticos", como que son, según el autor del término, Max Verworn, representaciones derivadas de lo que el dibujante piensa y sabe del tema, no de una imagen de la memoria.*³² A esto debiéramos agregar que no solamente la teoría intelectualista es propiedad del Arte Pictórico Infantil, la expresión adulta en sus primeros inicios del aprendizaje artístico se aproxima tanto al Arte Primitivo, como a los dibujos de los niños/as.

³².- Ibídem, Pág. 37.-

5.1.- ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LA EXPRESIÓN DE ADULTOS Y LA NIÑEZ

Cuando nos referimos a las personas adultas, en este grupo de sujetos se debe tener en cuenta las variables como: familiaridad con el contenido artístico, nivel educativo, edad, y demás habilidades. Puede darse que en sujetos con nivel educativo superior, incluso profesionales, al no estar familiarizados con los contenidos específicos del Arte, emplean recursos básicos de expresión como analizaremos en la representación gráfica de autorretratos realizados por profesionales y distintos grupos de personas adultas. Pilar Pérez Camarero (1998), describe algunas reflexiones *sobre las posibilidades conceptuales y fundamentalmente metodológicas que surgen de los dibujos realizados por adultos sin una finalidad estética.*³³ De su investigación "*El autorretrato del adulto como revelador de valores culturales*" indica que, entre las personas entrevistadas podían o no tener relación con el hábito y formación en el dibujo. Su estudio, analiza los dibujos de las personas adultas como elementos reveladores de valores culturales de sus autores, como su identidad de género y la relacionada con la actividad laboral. El análisis está realizado a partir de cinco colectivos diferentes: personal de humanidades del CSIC (Madrid), médicos del Hospital de la Princesa (Madrid), estudiantes de Historia de la Ciencia de la UIMP (Santander), músicos de jazz y de música étnica y vigilantes de seguridad del museo del Prado (Madrid), recoge las entrevistas en los diferentes campos, donde el total de las encuestas llevadas a

³³.- Pérez Camarero, Pilar (1998): "***El autorretrato del adulto como revelador de valores culturales***", del libro, *Arte, Individuo y Sociedad*, nº 10, Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense, Madrid, 148-180.-

cabo ha sido de 82. De su estudio, nos señala que trata de recuperar el mundo proyectivo del adulto, (Pérez Camarero, 1998 p.149).

A continuación mostramos otros dibujos del colectivo del personal de CSIC en la sección de Humanidades: Centro de Estudios históricos, Instituto de Filología y Centro Marcelino Menéndez Pelayo, **Fig.17.3**. Los grupos entrevistados fueron desde los becarios predoctorales a los profesores de investigación. En el personal de apoyo, ayudantes de investigación y personal administrativo de nivel diverso. En las bibliotecas, del director al personal auxiliar.

[Fig.17.3]

Dibujos de personas adultas³⁴

El autorretrato del adulto como revelador de valores culturales

Si observamos los elementos distintivos que se evidencian en el dibujo nº 13, la mujer que lo realiza representa algunas pautas culturales de cambios: utilización del pantalón como prenda femenina y el acto de fumar, Pérez Camarero, (Pág.157) nos dice: *es la iconografía de la mujer "liberada", mujer fumadora con pantalones que cruza las piernas, gesto tradicionalmente masculino.*

El análisis iconográfico realizado por Pérez Camarero, podríamos compararlo a los que Rouma (1906), señala que: *en los niños capaces de dibujar bastante correctamente un monigote completo, el traje diferencia los sexos.*³⁵ Rouma analiza la evolución de la representación de la figura humana en el niño (pormenores del rostro, boca, ojos, cabellos, barbas, bigotes, el cuello, la ropa, el tronco, la diferenciación del sexo), nos agrega además: *el estudio de la evolución de la ropa en los dibujos infantiles es muy interesante...*³⁶

³⁴.- Ilustraciones extraídas (1998): **Arte, Individuo y Sociedad**, nº 10, servicio de publicaciones, Madrid, pan156.-

³⁵ .- Rouma Georges (1947), Op., Cit., page. 91.-

³⁶.- Ibídem, Pág. 89.-

[Fig.4]

Dibujos infantiles³⁷

Ilustraciones del libro "El lenguaje gráfico del niño" Georges Rouma (1947)

Si realizamos un estudio comparativo desde el punto de vista formal, la expresión infantil es próxima y semejante a la expresión adulta, si bien las diferencias marcadas por los contenidos culturales reflejan las concepciones de épocas distintas, en los dibujos de los niños/as vemos el vestuario típico de comienzo del siglo. Mientras que en los dibujos de las personas adultas realizados a finales del siglo XX, Pilar Camarero indica *no aparecen apenas cabezas "tocadas", el sombrero como complemento de moda y atributo que ennoblece va perdiendo su sentido inicial*.³⁸ Tanto Rouma como Pérez Camarero, tienen en cuenta aspectos iconográficos, pero de lo que extraemos de sus investigaciones para nuestro análisis en el estudio que nos compete, es la similitud gráfica de las características formales en los dibujos infantiles con los sujetos adultos.

Coincidimos en algunas de las conclusiones planteada por Pilar Pérez Camarero *la representación estéticamente tiende a ser lo más próxima a aquella forma aprendida en que el encuestado se siente cómodo. Así hay dibujos más cercanos al cómic, otros a la forma de los dibujos infantiles del período simbólico, otros a los dibujos adolescentes del primer realismo, unos más se aproximan a la estética de la caricatura y otros a una manera más propiamente "adulta", aprendida*

³⁷.- Ilustraciones del libro de Georges Rouma (1947): **"El lenguaje gráfico del niño"**, Ed. El Ateneo, Bs As. Pág.100.-

³⁸ Pérez Camarero Pilar, Op., Cit. Pág. 179.-

*por la práctica del dibujo después de concluir la adolescencia.*³⁹ Es decir que concretaríamos, en cinco grupos los resultados conseguidos la expresión de los sujetos adultos: 1.- dibujos de cómic; 2.- dibujos infantiles (período simbólico); 3.- dibujos de adolescentes (primer realismo); 4.- caricatura y 5.- dibujo "más apropiadamente adulta, aprendida por la práctica del dibujo", de este último se evidencian un menor porcentaje, de sujeto que hubiesen desarrollado la habilidad del dibujo por medio de un aprendizaje, la mayoría de las representaciones gráficas, corresponden a un nivel básico de expresión.

6.- INVESTIGACIONES ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA ACERCA DEL PENSAMIENTO EN LAS PERSONAS ADULTAS.

En estudios actuales que tienen en cuenta el desarrollo intelectual durante la vida adulta, consideran insuficientes la teoría clásica de Piaget a *propósito del pensamiento lógico-formal, tanto epistemológica como empíricamente, para dar cuenta de la riqueza del pensamiento adulto* según Iñigo Corral (1998 p.11). En investigaciones recientes en el área cognitiva sobre formas de comportamientos, parecen mostrar que el pensamiento humano no deja de evolucionar, de reconocer o construirse y que existen además de las operaciones lógico-formales, probables formas de operaciones capaces de manifestarse en la edad adulta de la persona, como el pensamiento dialéctico, el relativista y el pensamiento analógico. Estos postulados nos pueden ser también esclarecedores para la Educación Artística de la persona adulta.

³⁹.- *Ibíd*em, Pág. 178.-

Es evidente que el sujeto que alcanza durante su etapa madura el desarrollo del pensamiento lógico- formal, para Corral Iñigo supone que no significa que desaparezcan necesariamente otras formas de comportamiento que han estado presentes en etapas anteriores y también considera que no parece justo, por otra parte, establecer una jerarquía rígida entre las diferentes formas de pensar: el razonamiento subjetivo-intuitivo (pre-formal), abajo, y el racional-objetivo (formal), arriba. Aún cuando la persona alcance el desarrollo lógico-formal, su expresión puede manifestarse en términos de las etapas previas. La intuición es uno de los recursos siempre latentes entre los estudiantes adultos de los talleres No Formales de Enseñanza Artística. El hecho de encontrarnos con elementos Gráfico-Plástico tan ingenuos, en las manifestaciones adultas, corrobora el siguiente concepto: a pesar del desarrollo lógico-formal de los sujetos pueden evidenciarse de manera paralela otras formas del pensamiento como el intuitivo. Incluso el sujeto que por su nivel educativo y cultural hubiera alcanzado el nivel óptimo del desarrollo intelectual, al no desarrollar otras habilidades ligadas al desarrollo artístico, su expresión gráfica se manifiesta de forma primaria semejante al Arte Infantil y al Arte Primitivo.

Al respecto el psicólogo Corral Iñigo, señala que: *hay dos aspectos en el funcionamiento intelectual que desasosiegan, y que le vuelven misterioso; uno, dónde están sus límites, si es que los tiene, y el otro, su disociación en dos formas distintas de proceder: una lógico-formal y otra intuitiva, que siguen cursos paralelos.*⁴⁰ Por ello la Historia del Arte, nos demuestra, a través de las distintas culturas occidentales, no occidentales, culturas primitivas anteriores y actuales, los

⁴⁰.- Corral Iñigo (1998): **"De la lógica del adolescente a la lógica del adulto"**, Madrid, ED. Trotta, S.A. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Pág.13.-

diferentes modos pictóricos de adultos artistas y entre ellos se pueden analizar el paralelismo con la ingenuidad del Arte Infantil.

En función de las consideraciones psicológicas concernientes a la práctica del dibujo libre, Rouma Georges (1906), analiza el lenguaje de los niños, para él la *facultad de imaginación contribuye ampliamente: el niño crea, compone, construye; hace un trabajo intelectual extremadamente activo.*⁴¹ No separa la imaginación del proceso cognitivo que el niño realiza.

Imaginación y conocimiento, ambos facultades interactúan. Esta condición de unión de sensibilidad y entendimiento definida por Kant, quién nos dice que *la imaginación es un puente de enlace entre ambas. (...), no es un mero vehículo, sino que tiene un importante papel en el proceso de objetivación. y que cuenta con esquemas trascendentales cuyas reglas o modos de proceder de la imaginación, mediante los cuales se conexiona o sintetiza el material de las intuiciones con los conceptos del entendimiento, para culminar en el proceso de conocimiento objetivo en el juicio.*⁴² Imaginación y otros modos de conocimientos son los ejes sobre los cuales se fundamentan, la expresión de muchos pueblos primitivos, como las manifestaciones artísticas de la vanguardia tradicional, muy próxima al Arte Infantil. Las representaciones Gráfico-Plástica pueden ser el resultado de la expresión de otros modos de conocimientos y no por ello menos válidas de las tendencias que deriven del conocimiento lógico-formal.

⁴¹.- Rouma Georges, Op. Cit., pág.400.-

⁴².- AAVV,(1978): "**Historia de la filosofía**", Madrid, Editor G. Del Toro, Madrid, Págs. 250-251.-

Las concepciones estéticas en el siglo xx han valorizado, la expresión infantil "como Arte", como la expresión del Arte Primitivo. Recordamos nuevamente a Rouma (1906) quién procura analizar el paralelismo entre Arte Primitivo y Arte Infantil, es uno de los investigadores que analiza el Lenguaje Gráfico como índice de la evolución mental en el individuo y en la especie.

7.- RASGOS MÁGICOS Y DE LAS OPERACIONES CONCRETAS EN EL PENSAMIENTO ADULTO.

Entre las manifestaciones expresivas de algunas personas adultas en la Enseñanza No Reglada que se inician en el aprendizaje del Arte, en las habilidades Gráfico-Plástica hemos observado que del resultado de esquemas representacionales perceptivos primarios y del desarrollo intelectual, (sobre la base de estructuras pre-lógica) se expresan en imágenes cuyo origen se basan en conceptos mágicos.

Lesser y Paisner (1985), han estudiados en sujetos de edades comprendidas entre los 25 y los 60 años, *la pervivencia del pensamiento mágico en adultos, evalúan tanto el nivel de pensamiento lógico formal alcanzados como sus nociones con respecto al concepto de causalidad, analizan a dos grupos de adultos, unos que pertenecen a una comunidad espiritual y los otros considerados adultos "normales", entre ambos grupos no se evidencian diferencias en cuanto la capacidad del pensamiento lógico-formales, sí las había con respecto a los conceptos de causalidad. "Los sujetos del grupo "atípico" creen que en el universo cada suceso tiene un "significado". Para Lesser y Paisner, este experimento "contradice la*

*asunción radical de Piaget de que el desarrollo del concepto de causalidad esta vinculado estrechamente al desarrollo de las estructuras lógicas-formales. Parece ser que algún grado de autonomía existe. Es decir que conceptos mágicos sobre la causalidad se pueden desarrollar en la madurez y no menoscaban el desarrollo de los conceptos lógicos. Simplemente, son de otra naturaleza.*⁴³ Lo que explica que en determinadas representaciones, la persona adulta se exprese con elementos intuitivos que provienen de rasgos mágicos y de las operaciones concretas. También podríamos definir que dichas representaciones provienen de *una intensificación de las relaciones entre los distintos aspectos de la mente y en un crecimiento de la movilidad cognitiva* son respuestas que nos explica Corral Iñigo, *que los cambios producidas durante la vida adulta, en concreto las pérdidas producidas en la reserva de energía, atención o capacidad mental, se verían compensados por un aumento de la intercomunicabilidad tanto intra-hemisférica como inter-hemisférica cerebrales.*⁴⁴ Además nos señala que las operaciones concretas no desaparecen sino que se mantienen a lo largo de la vida; dado que sobre las operaciones concretas se construye el pensamiento lógico-formal.

En relación a los cambios de la personalidad en los ciclos de la vida, existen estudios realizados como los de Margaret Clark (1967) y Gutmann (1976). Gutmann define para el período de la ancianidad, la característica del dominio mágico. Las investigaciones realizadas por él, analiza en las distintas sociedades el proceso de la personalidad en relación a la cultura y establece entre los 40-54 años la etapa denominada *maestría o dominio activo*: en la cual la persona controla las

⁴³.- Corral Iñigo, Antonio Op., Cit., Págs. 42-43.-

⁴⁴.- Ibídem, page. 105.-

condiciones externas; Entre los 55 y 64 años la etapa *dominio pasivo*: implica un control más interno que externo y una tendencia mayor a acomodarse de la persona. Y en el ciclo de vida comprendido a partir de los 65 años en adelante predomina el *dominio mágico*: *se caracteriza por la decepción y la negación de realidades desagradables.*⁴⁵Gutmann llega a la conclusión que las tres etapas, están más relacionadas a la edad que a la cultura y cree que ha encontrado un rasgo universal con el cambio de la personalidad, inmune a las influencias culturales. En estudios más recientes Gutmann (1987), presenta un análisis más detallado de este desarrollo predecible de la personalidad, señalando que *las mujeres tienden a mostrar una tendencia inversa, desde la pasividad en los años más jóvenes, a tendencias más agresiva en etapas más tardía*⁴⁶, *en cambio los varones de 65 años y más cambian de una orientación marcada por motivos y actitudes centradas en la producción activa y competitiva, hacia una orientación pasiva etiquetada como dominio mágico.*⁴⁷

⁴⁵.- Holmes Rhoads Ellen, Holmes D. Lowell (1995): "***Other cultures, elder years***", second Edition, Sage Publications, Inc Thousand Oaks (California) pp. 66-67.-

⁴⁶.- Ibídem Pág.68.-

⁴⁷.- Ibídem Págs.75-76.-

8.- DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ANALÓGICO EN LAS CAPACIDADES ARTÍSTICAS DE LA PERSONA ADULTA.

Las teorías de Gardner con respecto a las distintas habilidades de la inteligencia, la muestran como un abanico de destrezas y habilidades caracterizando a la inteligencia desde una visión multidimensional, el concepto de inteligencias múltiples lo describe como una amplia diversidad de inteligencias. Básicamente clasifica siete habilidades, Goleman (1996 p.72) dice que Gardner y sus colegas ampliaron esta lista inicial hasta llegar a incluir veinte clases diferentes de inteligencia. Otorgando a la música un conocimiento específico, si bien, próximo al pensamiento matemático aunque diferente de esta habilidad. Además identifican siete inteligencias: el lenguaje; matemática y lógica; música, otorgan a la música una habilidad específica próxima al pensamiento matemático; el razonamiento espacial que implica la habilidad de apreciar lo visual-relaciones espaciales, como el pintor, el escultor; el movimiento, la inteligencia que desarrolla la capacidad de usar el cuerpo; las inteligencias personales las dividen en la inteligencia interpersonal, y la inteligencia intra personal llamada también inteligencia "intrapésica" se refiere al conocimiento de nosotros mismos. La inteligencia interpersonal demuestra la habilidad del sujeto en el conocimiento y comprensión hacia los demás, ésta fue subdividida en cuatro habilidades diferentes, el liderazgo, la aptitud de establecer relaciones y mantener las amistades, la capacidad de solucionar conflictos y la habilidad para el análisis social Gardner (1995) en "*Mentes creativas*", analiza los siete casos en Einstein- (Matemática y Lógica); Eliot-(Lenguaje); Picasso-(habilidad de apreciar lo visual-relaciones espaciales); Graham Martha- (Movimiento); Stravinsky- (Música); Gandhi-(Interpersonal); Freud-(La Inteligencia Intra personal).

El cerebro pensante, la parte racional del sujeto ha otorgado protagonismo a la inteligencia regida por la lógica, por lo que ha prevalecido en la Educación, los aspectos de contenidos en relación a las Matemáticas y el Lenguaje (lecto-escritura), pero la visión de multiplicidad de inteligencias propuestas por los psicólogos a partir de la década de los sesenta recae la atención en otras habilidades también llamadas inteligencias, y el interés en otras formas de pensamientos.

Particularmente la relación con las Artes, Literatura, Movimiento, Plástica, Música etc. requiere del ejercicio de otra forma de pensar, como el pensamiento analógico, que lo podemos encontrar no sólo en lo artístico sino en las creaciones científicas, y tan involucrado en el pensamiento creador. Con relación a la lógica desdichadamente el pensamiento analógico, recibe menos atención en la Educación del sujeto.

8.1.- DEFINICIÓN DE PENSAMIENTO ANALÓGICO.

El proceso mental del pensamiento analógico no sólo puede derivar de los procesos oníricos y el inconsciente freudiano, sino también de la zona de la conciencia, Manuela Romo (1997) indica que contribuye a *reformar las ideas a medida que las asocia. La analogía es resultado de unos procesos de interacción y transformación y funciona como organizadora de la experiencia cognitiva.*⁴⁸ En el

⁴⁸.- Romo Manuela (1997): "**Psicología de la Creatividad**", 1ª edición, Ed. Paidós, Barcelona, Págs. 140-141.-

pensamiento ordinario del sujeto, vemos que el pensamiento analógico según Perkins (1981) *habla de reconocimiento contrario que es el "ver como"*, menciona el ejemplo cuando al ver las nubes se nos antojan figuras caprichosas, (citado en Romo, p.141). Señala además que no sólo se trata de un mero hecho de comparación, sino que requiere complejos procesos de reconocimiento de patrones que operan sobre un vasto almacén de conocimiento.

El pensamiento analógico no es propiedad, sólo de los artistas o de un grupo de específico de personas, actúa en muchas situaciones corrientes es un proceso asociativo. *El recurso a la analogía surge como consecuencia natural*⁴⁹.- Entonces ¿que relación une el pensamiento analógico al proceso creador, para Poincaré, (cita. en Romo, p.135) *la creación consiste en hacer nuevas combinaciones de elementos asociativos útiles.*

Cuando el Arte Infantil, el Arte Primitivo, y la expresión adulta de los sujetos que se encuentran en los primeros estadios del aprendizaje del Dibujo se asemejan, no es más que la aplicación de otras formas de conocimientos. Reconocemos que la lógica-formal es utilizada por determinados estilos como el del renacimiento, por ejemplo para las realizaciones de las composiciones teniendo en cuenta las proporciones áureas o las proyecciones en perspectiva del espacio. Mientras que otros estilos prescinden del pensamiento lógico-formal. Mencionamos algunos ejemplos del análisis conceptual favorecida por el Arte Africano que ha suministrado al sostén dialéctico de la evolución de Picasso y de Braque, las soluciones de los

⁴⁹.-Ibídem pág. 134.-

problemas pictóricos que ellos afrontaban *no podían más que ser influenciados directamente por la escultura tribal*.⁵⁰

Para Gardner cita. en Iñigo Corral (1998), *las operaciones lógico-formales podrían impedir el desarrollo de las capacidades artísticas, puesto que el modo de proceder del pensamiento formal va contra la sensibilidad por el detalle, el matiz y la fidelidad a las propiedades particulares del objeto y del medio, que son vitales para el artista*.⁵¹ Evidentemente en las capacidades artísticas se conjugan también a otros modos de conocimientos, sin llegar a ser inhibida por la inteligencia racional, determinados estilos artísticos permanecen sustentados por la lógica formal como el Arte académico, mientras algunos artistas por ejemplo, los americanos como Robert Motherwell, David Smith, Mark Tobey, Pollock Mark Rothko *que adoptaron estilos primitivizantes o que reflejaron los estilos abstractos que ellos estaban desarrollando haciendo un llamamiento a los precedentes Primitivos*⁵², reflejan la expresión de la espontaneidad y la emoción, derivada del inconsciente, extremo opuesto de la expresión razonada.

Otro investigador, Gallagher (1978), se pregunta si el pensamiento formal tiene alguna relevancia para explicar el desarrollo de las capacidades artísticas. ¿A medida que se desarrolla el pensamiento formal declina el desarrollo artístico? En su opinión, el desarrollo de la comprensión por parte del niño/a y del/la adolescente

⁵⁰.- Rubin William (1985): "**Primitivismo nell'Arte del XX Secolo, Affinità fra il tribale e il Moderno**", volumen II, Arnoldo Mondadori Editore S.A. Milano, Pág. 309.-

⁵¹.- Corral Iñigo Antonio (1998), Op., Cit., Pág. 25.-

⁵². - Rubin William, Op., Cit., page. 618.-

de la metáfora y la analogía pueden estimular una nueva evaluación de la teoría del pensamiento formal y un acercamiento entre la ciencia y el arte" (citado en Iñigo Corral (1998, Pág. 26).

Independiente del desarrollo lógico formal, la capacidad artística, requiere del pensamiento analógico, que unidos al desarrollo de la emoción y la elaboración de símbolos, son otras formas de elaborar abstracciones, los que puede llegar a aclararnos que aunque no emplearan los egipcios formas del pensamiento lógico-formal en sus expresiones artística al no representar la perspectivas, utilizaban otros esquemas del pensamiento, tan igualmente válidos a los de la cultura occidental. Así, en la ciencia la analogía es indispensable, porque aporta un marco creativo y poderoso para la explicación científica: *la analogía no es un uso pobre (relativamente) de la lógica, sino que la lógica es un buen uso relativo de la analogía (...)*(SACHTEDER, 1974)⁵³.

9.- RELACIÓN DEL PENSAMIENTO ADULTO DIALÉCTICO, RELATIVISTA Y ANALÓGICO CON RESPECTO A LA EDAD.

Las formas de cognición de carácter dialéctico y relativista incluso analógico se desarrollan en la etapa adulta. Iñigo Corral indica que *se activa durante este período de vida, el otro modo de conocer -el narrativo o cualitativo- y no solo el lógico- formal, que no es inferior, sino simplemente distinto de éste.*⁵⁴

⁵³. - Sacksteder, W. (1974): "***The logic of analogy***". *Philosophy and Rhetoric*, pp.7, 234,252.-

⁵⁴.- Corral Iñigo, Op., Cit., Pág. 50.-

9.1.- PENSAMIENTO DIALÉCTICO.

Para Arlim, (citado por Corral Iñigo, 1998 p.34) alcanzar el pensamiento post-formal supone realizar, al menos cuatro "expansiones" (según terminología de Apostel), al enfrentarse con una situación nueva:

- 1.- Descubrir o definir un problema más que resolverlo.
- 2.- Razonar de un modo meta-sistemático, es decir, integrar y coordinar sistemas o marcos de referencia dentro del espacio-tiempo del problema.
- 3.- Desplegar operaciones dialécticas, lo que supone crear y hacer coexistir de modo tolerante contradicciones en lugar de eliminarlas.
- 4.- Desplegar conceptos y utilizar la metáfora como un proceso cognoscitivo importante.

Señalan los investigadores que los conceptos antiguos se convierten en símbolos o metáforas de la nueva situación. Los nuevos conceptos resultan de los procesos de hacer, elaborar y corregir las metáforas originales. Parece haber, pues, *bastante consenso en que el desarrollo intelectual no concluye con el inicio de las llamadas operaciones formales, sino que prosigue.*⁵⁵

⁵⁵.- Ibídem, Pág. 34-35.-

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO DIALÉCTICO Y LA EDAD.

A) Antes de los 25 años no hay pensamiento dialéctico de nivel superior, salvo que la situación sea muy familiar.

B) Entre los 25 y los 34 hay avances significativos tanto en pensamiento lógico-formal como dialéctico, y ello a pesar de que la capacidad mental se estabiliza.

C) Después de los 35 años se produce un ligero declive en capacidad mental, pensamiento lógico-formal y pensamiento dialéctico, pero, no obstante, en el caso del pensamiento dialéctico el promedio queda por encima el nivel alcanzado antes de los 25 años.

D) Después de los 35 años hay mucha variabilidad entre los sujetos, más que en edades anteriores. Muchos no sufren pérdidas en la atención mental, por lo que pueden seguir progresando en pensamiento lógico-formal y dialéctico.

E) La experiencia de la vida no parece poder compensar la pérdida, cuando se produce, de atención mental; pero sí puede ayudar a aprovechar la atención mental conservada.- (Corral 1998 Págs., 99-100). Otras investigaciones realizadas por él en el estudio en función del desarrollo intelectual entre los 18 y los 50 en dos niveles socios culturales: uno, muy alto y otro, medio bajo. Elabora el resultado que el grupo de edad de 25-34 años supera al grupo de 35-50 en pensamiento lógico-formal y al grupo de 17-24 en pensamiento dialéctico. Es decir, que la cumbre desde

el punto de vista evolutivo se alcanza entre los 25 y los 34 años, tanto en los aspectos formales del pensamiento como en los así llamados dialécticos.

Leone-Pascual, (cita. en Corral Iñigo 1998, pp. 97 y 67) nos dice que *uno de los operadores ocultos afectados por estos procesos regresivos es, precisamente, la atención Mental. Si tenemos en cuenta la evolución de la medida de la atención mental (M) se ajusta al "modelo propuesto por él, según el cual entre los 18 y los 34 no se produce, ninguna pérdida significativa de capacidad mental, pero, curiosamente, ésta sí declina a partir de los 35 años.*

9.2.- EL PENSAMIENTO RELATIVISTA.

El conocimiento del mundo que proporciona la lógica formal mediante el pensamiento relativista permite, que estas operaciones *presuponen selección subjetiva entre sistemas operacional-formales contradictorios, lógicamente, entre sí, aunque cada uno sea consistente internamente. Las operaciones formales presuponen construcciones lógicas.*⁵⁶

10.- CON RELACIÓN AL GRUPO MAYORES DE 55 AÑOS.

Las personas mayores podrían perder parte de su atención mental y utilizando, no obstante, su reserva con más aprovechamiento que los más jóvenes. Éstos, claro está, tienen más capacidad mental, pero no utilizan todas sus reservas.

⁵⁶. Ibídem, Pág. 25.-

Los individuos no utilizan mecánicamente toda su reserva mental, o no la activan automáticamente.

Si bien la regresión neurofisiológica de ciertos factores ocurre inevitablemente, comprendemos que los cambios cognitivos y de personalidad de carácter positivo que se producen a lo largo de la vida son la respuesta de adaptación del sujeto, basada en la enorme plasticidad del cerebro humano.

Según algunos autores, que mantienen que desde un enfoque psicométrico puede mantenerse un modelo deficitario del desarrollo intelectual durante la vida adulta, pero si nos hablan de cierto declive, es a partir de los 65 años aproximadamente que no tiene carácter general, y que afectaría sólo a aspectos de la inteligencia fluida, pero no a la inteligencia cristalizada. De hecho la inteligencia cristalizada aumenta a lo largo de la vida y muestra un escaso declive en la senectud.

Con respecto a la lentitud de la conducta observada en los mayores con respecto a los jóvenes para Hartley (1992) se produce en los procesos de respuesta. Lo que actualmente, aún no se han esclarecidos es si la naturaleza de la *velocidad mental refleja la velocidad en la ejecución de las operaciones mentales mismas (velocidad cognitiva) o la velocidad en el control y organización de estas operaciones cognitivas (velocidad sensorio motor)*.⁵⁷

⁵⁷.- Corral Iñigo, Op., Cit. Pág. 146-147.-

Para Baltes y Schaie 1974, realizan un estudio con quinientos adultos entre veintiuno y setenta años, el seguimiento con el grupo se extiende durante siete años, las mediciones realizadas se basan en el Test de habilidades mentales primarias de Thustone y el Test de rigidez de conducta de Schaie *estos tests reflejaban cuatro cualidades de inteligencia*⁵⁸:

1.- Inteligencia cristalizada (refleja las aptitudes adquiridas de la educación y el vivir para el lenguaje, los números y el razonamiento inductivo.

Aclaremos las diferencias entre inteligencia cristalizada y fluida, esta se refiere al razonamiento fluido, *velocidad de procesamiento, memoria a corto plazo mientras que la primera, supone conocimiento comprensivo, memoria a largo plazo, habilidad cuantitativa.*⁵⁹

Margarita Diges y Conxa Perpiña (1989,1991 p.232), definen el concepto de la memoria a corto plazo y de la memoria a largo plazo. *La memoria a corto plazo: almacén de memoria de duración y capacidad limitada (como mucho 7 elementos o ítems durante unos 20 segundos), el concepto de memoria a corto plazo por Baddley (1990) ha ido perdiendo terreno en los análisis teóricos de la memoria y acuña el concepto de memoria operativa y resalta sobre todo su carácter operativo por encima de las funciones de almacenamiento de la información.*⁶⁰

⁵⁸.- Ibídem.-

⁵⁹.- Ibídem, Pág. 148.-

⁶⁰.- Perpiña, C., y Baños, R. (1991): "**Sicopatología de la memoria.**"En A, Belloch y E. Ibáñez (Eds), Manual de psicopatología, Valencia, Ed. Promolibro.

Memoria a largo plazo o permanente: contiene nuestros recuerdos autobiográficos, el conocimiento del mundo, así como el lenguaje, sus reglas y los significados de los conceptos. El almacén permanente de capacidad prácticamente ilimitada.

2.- Visualización (organización y procesamiento de materiales visuales, identificando una figura incompleta)

Respuestas de los resultados conseguidos: en inteligencia cristalizada y visualización aumentaban con la edad, aún en individuos mayores de setenta años.

3.- Flexibilidad cognitiva (la capacidad de desplazar el pensamiento de un enfoque a otro, por ejemplo el trabajo con antónimos y sinónimos).-

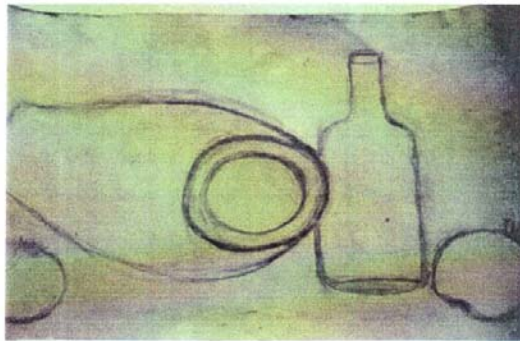
4.- Flexibilidad viso motriz (coordinación de tareas visuales y motrices)

Baltes y Shaie, (citados por Lapeña Gutierrez, 1997, Pág.161) descubren que los resultados de la flexibilidad cognitiva se mantiene constante, y sólo declinan los resultados de la flexibilidad viso motriz.-

APENDICE: ILUSTRACIÓN

[Fig.17.1]

María 60 años, nivel iniciación: Los objetos en el plano real, están superpuestos entre sí, en cambio en la representación gráfica, los sitúa uno al lado del otro.



El autorretrato del adulto como revelador de valores culturales.

[Fig.17.2]

[Fig.17.3]

Dibujos de personas adultas

El autorretrato del adulto como revelador de valores culturales

[Fig.4]

Dibujos infantiles

Ilustraciones del libro "El lenguaje gráfico del niño" Georges Rouma (1947)



Fig. 17.2



Fig. 17.3

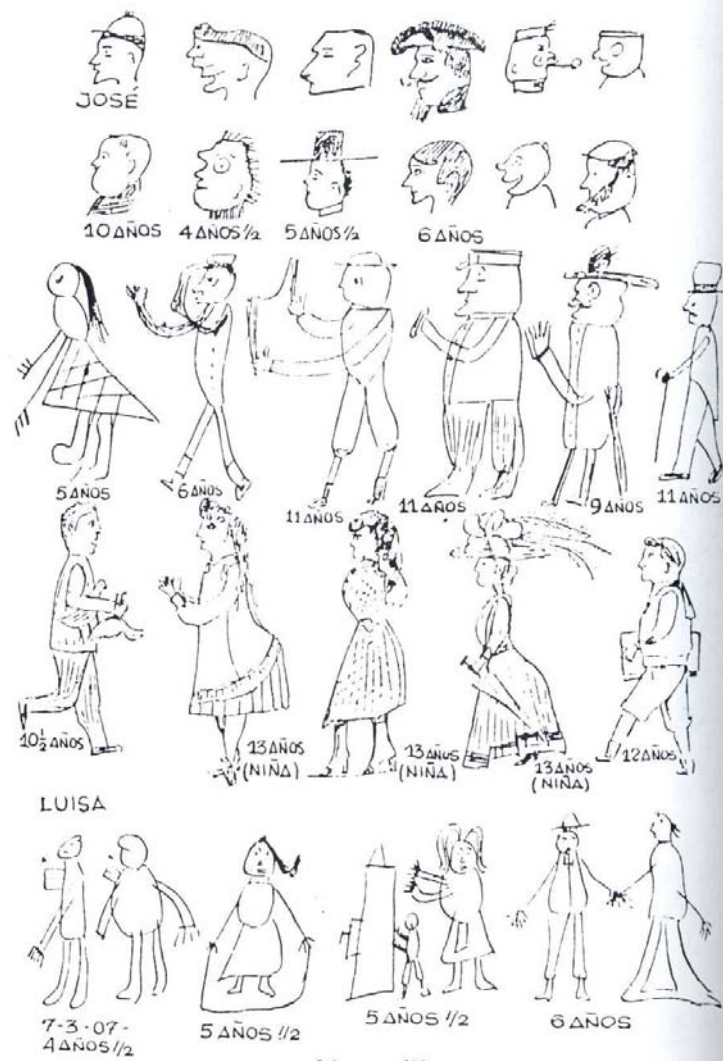


Fig. 17.4

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DEL CAPÍTULO 17.

ARNHEIM Rudolf (1986): "**Hacia una psicología del Arte. Arte y Entropía**", Madrid, Ed. Alianza Forma, Págs. 35-36.-

AAVV (1994): "**Imagen y conocimiento, como vemos el mundo y cómo lo interpretamos**", artículo de Horace Barlow: "*qué ve el cerebro y cómo lo entiende*", Barcelona, Ed. Crítica Pág.29.-

AAVV (1978): "**Historia de la filosofía**", Madrid, Ed. G. del Toro, Págs. 250-251.-

SIMONE DE BEAUVOIR (1970): "**La vejez**", Buenos Aires, Ed. Sudamericana, Pág.452-453.-

CORRAL IÑIGO, Antonio (1998): "**De la lógica del adolescente a la lógica del adulto**", Ed. Trotta, UNED, Madrid. Pág. 13-135.-

HOLMES RHOADS E., HOLMES D.L. (1995): "**Other Cultures, elder years**", second Edition Sage Publications, Inc Thousand Oaks (California) pp 66-76.-

EISNER Elliot W.(1995): "**Educación la visión artística**", 1ª edición en castellano, Barcelona, Ed. Paidós, Pág.110.-

GARDNER Howard (1995): "**Mentes creativas**", Paidós, Barcelona, Pág. 57.-

GARDNER Howard (1994): "**Desarrollo humano y Educación artística**", Ed. Paidós, 1ª ED. en castellano, Barcelona, Págs. 45-47.-

GARDNER Howard (1996): "**La nueva ciencia de la mente, Historia de la revolución cognitiva**", 2ª reimpresión, Ed. Paidós, Barcelona, pp. 145-366.-

LAPEÑA GUTIERREZ, Raquel (1997): "**La Enseñanza de las Artes Plásticas en la educación a distancia**", Tesis Doctoral, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid, Págs. 160-161.-

MARCO TELLO Pilar: "**Motivación y creatividad en la preadolescencia**", Valladolid, Universidad de Valladolid Pág.16.-

PÉREZ CAMARERO Pilar (1998): "**El autorretrato del adulto como revelador de valores culturales**", Arte, Individuo y Sociedad, nº 10. Madrid. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense, Págs.150-180.-

PERPIÑA, C., y Baños, R. (1991): "**Sicopatología de la memoria**. En A. Belloch y E. Ibañez (EDS.), Manual de sicopatología, Valencia, Ed. Promolibro. Pág. 20.-

ROMO Manuela, (1997): "**Psicología de la creatividad**", 1ª edición, Ed. Paidós Ibérica, S.A., Barcelona, Pág.34-141.-

ROUMA Georges (1947): **"El lenguaje gráfico del niño"**, Buenos Aires, ED. El ateneo, Pág.100.-

RUBIN WILLIAM (1985): **"Primitivismo nell'Arte del XX secolo, affinità fra il Tribale e il Moderno"**, Volumen II, Arnoldo Mondadori, Editore S.p.A. Pág.309.-

VIGOTSKII L. S (1982): **"La imaginación y el Arte en la infancia"**, Madrid, Ed. Akal pág.17-101.-

TYLER, Stephen A. comp. (1969): **"Cognitive Anthropology"**, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, page. 3.-

WOJNAR Irene (1967): **"Estética y Pedagogía"**, México, Fondo de Cultura Económica Pág.155.-

CAPÍTULO 18

SOBRE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

1.- TÉCNICAS DE MOTIVACIÓN.

En relación con las personas adultas, las estrategias metodológicas dependen de las características del grupo, de las edades, de las motivaciones e intereses, del nivel de aprendizaje y tratándose del sistema No Formal de Enseñanza Artística, podría no ser acertado establecer lineamientos o pautas fijas por cuanto las circunstancias didácticas en la Educación del adultos en la Animación Sociocultural requieren una mayor flexibilidad por el modelo de libertad que la caracteriza. Si tenemos en cuenta que generalmente predominan en los talleres grupos heterogéneos (desde los 18 años a los 80 años aproximadamente), la diferencias de edades, como la experiencia artística que posean los componentes del grupo, imponen ritmos distintos de trabajos y también exige a los/las profesores/as una mayor cautela en cuanto a estímulos y motivaciones que debiéramos proporcionar según el/la alumno/a.

Las motivaciones con relación a la adultez joven (20-25 años) y media (25-40 años), están ligadas a una preocupación del aprendizaje artístico profesional, preparación para ingreso a Bellas Artes, y otros se dedican al Arte, no únicamente como un fin de pasatiempo; Mientras que los intereses podrían cambiar en el colectivo de adultos mayores, hacia el sentido del Arte como entretenimiento y la necesidad de utilizar ciertas actividades en su tiempo de ocio.

En el grupo de adultos entre las edades de 20 y 50 años, aproximadamente la respuesta del aprendizaje en la comprensión y ejecución de las actividades es rápida, son espontáneos y aportan ideas personales en las tareas. Por el contrario, a partir de los 50 años decaen las iniciativas creativas en las personas, excepto en los de nivel avanzado y con cierta experiencia artística. Los contenidos y la temática de expresión aparecen con fuerza cuando son sugeridos, quiere decirse, que determinadas sujetos, esperan pautas y lineamientos de trabajo a seguir, hasta en la elección de los temas esperan sentirse guiados; en estas personas se observa que las ideas de forma espontánea "no aparecen", en estas situaciones resultan interesantes las estrategias relacionadas con los estímulos que reciban desde fuera. Según Eberhard Todt, *la teoría ingenua de la conducta, que vincula a una persona con una acción o con el efecto de una acción, analiza, pues, en qué medida esta acción depende de intenciones, esfuerzos capacidades y condiciones externas*¹ Mientras que otros alumnos/as participan en las clases con propuestas personales muy arraigadas, las motivaciones de rendimientos dependen de los *factores de influencias personales(...)*² en tanto mantenga su fijación en los propios objetivos si éstos no coinciden con las situaciones exteriores del taller no se sienten motivados para las tareas que se les consignent, por lo que los sujetos según Eberhard Todt (1982) *tienden a controlar las circunstancias externas,"(..) coloca en un extremo a las personas que tienden a pensar que las situaciones están bajo su control(...)*.³ Según José María Quintana, el proceso de conocer y actuar del sujeto adulto señala

¹-Eberhard Todt (1982): "**La motivación**", Ed. Herder, S.A., Barcelona, Pág. 136.-

².- Ibídem, Pág. 137.-

³.- Ibídem, Pág.137.-

*que aumenta los conocimientos concernientes a una situación particular problemática que le incumbe, tratando de cambiarla en beneficio propio.*⁴

Tanto en el primer grupo (los que esperan sentirse guiados en todo momento) como el segundo (los que poseen motivaciones internas), requerirán estímulos diferentes porque las causas que lo originan también lo son. Para los primeros que carecen del "no saber que hacer", necesitan de pautas sugeridas, los del segundo grupo que sí saben lo que quieren, deben controlar sus impulsos sabiéndolos exteriorizar en el momento oportuno.

1.1.- IMPORTANCIA POR EL PRODUCTO FINAL. LA MOTIVACIÓN, SUBORDINADA AL LOGRO DE LOS RESULTADOS.

El grado de espontaneidad lleva implícito un grado de incentivo activa de la propia persona y puede o no actuar independiente de estímulos externos; la persona que sea espontánea no necesariamente necesita de estímulos y puede carecer de motivación e influencias que vienen de fuera y llegar a la acción por sí mismo. Según Amabile (1983), *la motivación intrínseca (es la motivación para ocuparse en una actividad por su propio gusto, porque es intrínsecamente interesante, agradable o satisfactoria). Es la que debe prevalecer siempre para alcanzar el logro creativo (...) propone que en un estado fuertemente motivado intrínsecamente, la gente alcanzará un nivel de profunda implicación en la tarea que*

⁴.- Quintana, José María (1986): **"Investigación Participativa. Educación de Adultos"**, Ed. Narcea, Madrid, Pág.11.-

es esencial para la creatividad.⁵ Son los casos de mayor frecuencia en grupos de adultos que oscilan entre los 20 y los 40 años, o en personas mayores que hayan ejercitado sus facultades creativas sin bloqueos ni inhibiciones.

La motivación extrínseca interviene también en el proceso del aprendizaje y es la que está involucrada en una determinada actividad con el *objetivo de alcanzar alguna meta externa como el reconocimiento, la recompensa económica, ganar una competición etc.*⁶ Ambas motivaciones según Amabile coexisten, ahora bien, plantea inicialmente que en el trabajo creador siempre debe prevalecer la primera sobre la segunda. Agrega que *desdichadamente, es muy difícil intervenir -al menos en el adulto- sobre la motivación intrínseca para potenciarla mientras que su reducción, (...) se refiere al efecto de sobre justificación (...) según el cual si una persona que inicialmente realiza una tarea motivada intrínsecamente se ve implicada en la misma para alcanzar alguna meta externa, sufrirá una reducción de su motivación intrínseca para realizar esa actividad en el futuro.*⁷ Ahora bien, la motivación de una persona adulta, permanece subordinada, al logro del resultado de la actividad más que al placer o la satisfacción del trabajo, los factores psicosociales que en algunos casos condicionan el producto final de la obra como el sentirse valorados en el medio y reconocidos. Los niños/as son los únicos sujetos capaces de implicarse en una acción, motivados intrínsecamente, en su más alto grado, porque *desarrollan una actividad intelectual independiente, como pintar o experimentar, por el propio placer de hacerla, sin ninguna meta externa. Pero como dice Ochse (1990), los*

⁵.- Romo Manuela (1997): "**Psicología de la Creatividad**", 1ª edición, Ed. Paidós, Barcelona, Pág.154-155.-

⁶.- Ibídem.-

⁷.- Ibídem Pág. 155.-

teóricos que sugieren un tipo similar de motivación en toda la tarea creativa del adulto incurren en grandes lagunas en sus razonamientos (...) el desarrollo de esas habilidades y destrezas que constituyen la dimensión cognitiva de la creación.

A medida que crece este mapa conceptual y su propietario/a, la motivación intrínseca va recibiendo otros matices añadidos; ahora el individuo va adquiriendo el deseo de dominio en ese campo trabajado desde la infancia (...)Y esta motivación de dominio, a su vez, desemboca en una fuerte necesidad de logro...⁸

Lo que caracteriza a la Educación No Formal son los elementos pedagógicos empleados en libertad de criterios, ya que no se subordinan a ningún plan de trabajo preconcebido, como sucede en la Educación Formal fundamentado en el diseño curricular base. Por lo que las propuestas de metodología deben ser planeadas desde los grupos de personas con quienes se está trabajando, los proyectos que se organizan a priori del conocimiento del grupo pueden fracasar, ya que se desconoce el diagnóstico y las características de los sujetos con quienes se pretende llevar a cabo la acción educativa.

La "libertad" de criterio en la metodología empleada lleva implícita los instrumentos de organización, del proyecto social que se desarrollaría por medio del Arte.

Cuando es escasa por parte del sujeto adulto la participación de una manera espontánea es necesaria la intervención de factores exteriores como elementos

⁸.- Ibídem, Pág.159.-

motivadores. Dice Apter citado en Romo (1997, p.159) *la motivación puede evolucionar de dentro afuera y viceversa.*

En los distintos momentos de la Enseñanza desde la elección de los contenidos programáticos, los elementos didácticos que utilice como material de información deben ser organizados con participación de las personas adultas, no se trata de planear "para" las personas adultas" sino "con" ellas, es la propuesta que Espinoza Vergara (1986 p.79) - nos dice *una presencia activa en las tareas de diagnóstico, de modo que las investigaciones y estudios necesarios para conocer la realidad no se haga "sobre las personas" sino "con las personas".*

La metodología artística empleada no se debe apartar del método conocido como "investigación participativa" o auto investigación o investigación-acción, porque por medio del Arte las propuestas de cambio social que se logren a partir de él revierten en los propios beneficiarios de la comunidad, según Bud Hall (1977) (Investigación Participativa Revista Panorama del Consejo Internacional para la Educación de Adultos, mayo de 1977) nos dice- *cómo un término simplemente descriptivo que se refiere a los esfuerzos por desarrollar, en diferentes formas, métodos científicos de investigación en los cuales, las personas que se espera que obtengan un beneficio de la investigación, desempeñan un papel preponderante (...)* Esto ha dado lugar que los integrantes del grupo forman parte activa en la participación del proceso, tanto en la identificación, y diagnóstico no sólo del desarrollo de las actividades sino del desarrollo de la comunidad.⁹

El sentido de investigación planteado supone en el o la educador/a una visión de sensibilización en el proceso de Enseñanza artística, por lo que a través del proceso educativo, la pequeña comunidad con la que trabaja ejerce una propuesta de cambio que revierte en la misma sociedad, y *es un medio para tomar medidas en pro del desarrollo*¹⁰ de la comunidad.

La metodología que se emplea, se acentúa tanto en los elementos académicos del aprendizaje como en los aspectos formativos del sujeto de la Enseñanza.

En la Animación Sociocultural la Enseñanza del Arte es un sistema más de proyecto social, y los objetivos que se pretenden varían según la población, ambiente geográfico, y aspecto socio-económico y cultural.

1.2.- LOS ASPECTOS FORMATIVOS DE SOCIABILIDAD.

La comunicación, la tolerancia y el respeto por las diferencias son valores que el grupo debe ejercitar:

El Arte como elemento de expresión y comunicación puede facilitar todos los recursos que deriven de él, uno de los ellos puede ser las tareas que parten del grupo, analizaremos las actitudes de la persona adulta y sus respuestas en los trabajos en equipo, problemas y dificultades como las posibles soluciones.

⁹.- Espinoza Vergara, Mario (1986): **"Evaluación de Proyectos Sociales"**, Buenos Aires, Ed. Humanitas, Pág. 79.-

La planificación de "trabajo en equipo" debe ser programadas sobre las bases psicosociales propias de las personas en este período de la adultez, sin olvidar el marcado grado de individualidad que les caracteriza. *El concepto de autonomía personal cobra una importancia desmedida dentro de las sociedades modernas y competitivas, en las que se resalta el valor individualista de las personas que la forman o en las que hay una supervaloración del trabajo productivo y remunerado.*¹¹ Al respecto Gilles Lipovetsky (1998), explica el conjunto de los fenómenos sociales actuales entre ellos el individualismo y lo considera el nuevo estado histórico propio de las sociedades democráticas avanzadas, que definiría precisamente la era postmoderna.

Para Gilles Lipovetsky, los modos que designan el modelo general de la vida en las sociedades actuales están marcadas por *el autoservicio, la existencia a la carta, (...) las sociedades contemporáneas que ven proliferar de forma vertiginosa las fuentes de información (...) esa es la sociedad postmoderna, caracterizada por una tendencia global a reducir las relaciones autoritarias y dirigistas, simultáneamente a acrecentar las opciones privadas, a privilegiar la diversidad, a ofrecer fórmulas de "programas independientes (...) y la homogeneidad por la pluralidad.*¹²

¹⁰.- Ibídem, Pág. 79.-

¹¹.- Pérez Moreno, Ana Isabel (1991): **"Autonomía personal, y Ayudas Técnicas en la Ancianidad"**, Revista Minusval, publicación del Ministerio de Asuntos Sociales, Inerser, N° 74, septiembre 1991, Pág.48.-

¹².- Lipovetsky Gilles (1998): **"La era del vacío" ensayos sobre el individualismo contemporáneo**, Barcelona, Ed. Anagrama, Colección Argumentos, Pág.19.-

En la Enseñanza No Formal se evidencian las características de individualidad entre los grupos, lo que dificulta la homogeneidad en los programas de las actividades de Dibujo o Pintura y en general la de la mayoría de los talleres. Por ejemplo: si se ofrece la Enseñanza de pintura al óleo, se matriculan personas que demandan acuarela, y otras que se inclinan por la preferencia del dibujo. Los sujetos adultos, demandan "una Enseñanza del Arte a la carta" como lo explica Lipovetsky, que la tendencia actual de la sociedad es la de ser:

- 1) Abierta y plural
- 2) Y que la sociedad debe tener en cuenta los deseos de los individuos y aumenta su libertad combinatoria
- 3) La vida sin imperativo categórico.
- 4) La vida kit modulada en función de las motivaciones individuales
- 5) La vida flexible en la era de las combinaciones de las opciones

Las reflexiones que extraemos pueden ser orientadoras, para las consideraciones sobre la Educación artística en el sistema No Formal, en las personas adultas aficionadas al Arte:

Las metodologías deben permitir una mayor apertura al abanico de posibilidades en el Arte, sin llegar a ser directivas las estrategias psicopedagógicas en las actividades Plásticas las cuales deben fluctuar entre la disciplina y la libertad.

El Arte en el siglo XX también es un claro ejemplo de pluralidad artística y permite la diversidad en los modos expresivos.

En función a las distintas motivaciones individuales, será la persona quien decida lo que mejor le conviene, por ello cuando se habla de la Enseñanza en el período de la adultez, se define al "autoaprendizaje" como la opción más acertada.

*El aprendizaje de los adultos no puede verse sencillamente limitado por el currículo y planes de materias hechos por los profesores como si se tratara de alumnos jóvenes. Los adultos están en condiciones y desean decidir por sí mismos qué aprender, cuándo y cómo*¹³.

En los principios del funcionamiento del grupo el rol del/la profesor/a puede ocupar un lugar semejante al del/la profesor/a de la Enseñanza Reglada. En cuanto a la dirección que el grupo espera de él o ella, es común desde las primeras clases escuchar los interrogantes, ¿Qué haremos?, ¿Cómo usaremos los materiales? Estas preguntas establecen ya las expectativas o las motivaciones que los adultos esperan del curso. Es la clase de motivación llamada por Amabile (1990) extrínseca, *que tiene que ver con algo externo, y a que se desea alcanzar una meta u objetivo*,¹⁴ en algunos sujetos adultos la vemos manifiesta en la preocupación de logros inmediatos y cuyos resultados sean "bonitos", para colgar la obra en la pared. Estos elementos externos inhiben la fuerza propia de la motivación intrínseca, *la cual se relaciona con un movimiento interno personal, una fuerza que viene de*

¹³.- Lapeña Gutiérrez Raquel (1997): **"La enseñanza de las Artes Plásticas en la educación a distancia"**, Tesis doctoral, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, de la Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense, Madrid, Pág.234.-

¹⁴.- Amabile Teresa citada en Waisburd Gilda (1996): **"Creatividad y transformación", Teoría y Práctica"**, Ed. Trilla, S.A., 1ª edición, México, Pág.99.-

*dentro del ser humano*¹⁵. Al respecto Manuela Romo indica *¡Parece que incluso pensar sobre las razones externas para crear puede reducir la creatividad!*,¹⁶ En algunos casos es tan claro el objetivo (motivación extrínseca) que persiguen los alumnos/as, que no dejan las posibilidades a otras opciones. Las expectativas de los miembros, como sus propósitos, son moldeados en el proceso de aprendizaje lo que significa un reto para los y las profesores/as, de la Enseñanza No Reglada. Los sistemas de Enseñanza libre de Arte, son sin lugar a dudas, los sitios idóneos para el fomento de la creatividad para que se encausen y se canalicen las fuerzas motivadoras hacia la concreción de una tarea.

La participación de la persona es mayor cuando se siente motivado por el interés, la satisfacción y el reto que representa el trabajo. Teresa M. Amabile, profesora en psicología de la Brandeis University, investiga sobre los elementos que intervienen en el medio del trabajo para que surja la creatividad, y señala: estos componentes son:

- 1.- *Ser un experto*
- 2.- *Desarrollar habilidades creativas*
- 3.- *Tener tareas u objetivos con motivaciones intrínsecas*¹⁷

Es obvio, que algunas de las personas adultas que asisten a la Enseñanza No Reglada de Arte, carecen de la formación artística básica por lo que no podemos considerarlos expertos, y si a esto agregamos la falta de fuerzas intrínsecas, cuánto

¹⁵.- *Ibíd.*-

¹⁶.- Romo Manuela, Op., Cit., Pág. 156.-

¹⁷.- Waisburd Gilda, Op., Cit., Pág. 100.-

más difícil será lograr la tan ansiada creatividad que propugnan los trabajos artísticos. Evidentemente, que para poder llegar a ella se requerirá de un largo proceso de aprendizaje.

1.2.1.- EL TRABAJO PLÁSTICO REALIZADO EN GRUPO.

INDIVIDUALIDAD Y TRABAJO GRUPAL:

La personalidad en el período de la adultez se define por el marcado grado de individualidad y el fomento de las interacciones sociales, la actividad Plástica puede ser propicia para este fin, y los factores que deben tenerse en cuenta son:

1.2.2.- EL PEQUEÑO GRUPO.

Preferencia por grupos pequeños, a la persona adulta no le interesa la masificación, se identifica en grupos de pares afines a sus propios intereses, amistades, etc. Acentuándose esta característica en la tercera edad.

1.2.3.- OBJETIVIDAD EN LOS PASOS A SEGUIR.

Las pautas del trabajo a seguir deben ser claras. Las interpretaciones pueden ser por algunos/as alumnos/as, planteadas desde una visión subjetiva individual lo que debe resolverse hacia una puesta en común objetiva al mismo tiempo que participativa, en función del grupo y no desde una postura individual y direccional.

1.2.4.- DISCUSIÓN DE IDEAS.

Estímulos provenientes del/la educador/a y del medio: El método de discusión de un proyecto de trabajo.

Expresar aquello sobre lo cual se va a trabajar, es ya uno de los medios de estímulo que provoca a la incitación e iniciación al trabajo tanto grupal como individual.

En situaciones de conflictos, cuando surjan diferencias que no podrán conciliarse (...) mediante el diálogo y la negociación, la estructura de autoridad debe entrar a jugar su papel sin dejar lugar a dudas. Todo el mundo tiene que saber cuáles son los conductos para presentar apelaciones y las personas o grupo de personas que deben tomar las decisiones.¹⁸

¹⁸.- Espinoza Vergara, Mario (86): op.cit. pág. 182.-

1.2.5.- EL VALOR AFECTIVO DE LA OBRA.

Para la persona adulta la importancia por el producto final y el valor de la obra como sentido de **propiedad y pertenencia** determina que prefieran trabajos individuales. Para M^a del Sagrario Ramírez (1983) con relación a los temas de dinámica de grupo y Animación Sociocultural, *esta identificación o sentimiento de pertenencia es en gran parte emocional*¹⁹. Los trabajos en equipo plantean la dificultad que cualquier actividad ejecutada por el grupo, finalmente no puede ser fragmentada y cada una de las partes adquiridas por sus ejecutores. Por lo que se requiere para este tipo de actividades una preparación de madurez como funcionamiento del grupo.

Los trabajos grupales deben ser coordinados de manera tal que la distribución de los roles deben ser repartidos sin recaer únicamente la función en personas con capacidad de líder, aunque sin anular estas condiciones en las personas con estas características.

De la experiencia del grupo, pueden extraerse las siguientes conclusiones:

El trabajo en forma conjunta sirve como elemento motivador, ya sea por el intercambio de ideas y el aprendizaje de técnicas. Posteriormente a esta motivación la persona desarrolla un trabajo individual del que anteriormente se ha nutrido del grupo.

¹⁹.- Ramírez M^a del Sagrario (1983): **"Dinámica de grupo y animación sociocultural"**, Madrid, Fondo de Cultura Popular N^o 48, Ed. Marsiega Pág.27.-

También se puede plantear una muestra de trabajo en conjunto, a partir de la elaboración de trabajos individuales.

El trabajo en equipo cumple la función como estímulo y es un medio "para...", y no un fin en sí mismo.

La búsqueda de nuevos recursos, la dinámica de grupos, técnicas de comunicación. Mantienen un fuerte peso todas en conjunto.

1.2.6.- LA COMPETENCIA: ELEMENTO MOTIVADOR.

Por medio de la competencia la persona adulta debido a su capacidad de raciocinio, controla el carácter competitivo en las acciones y su desafío para participar en ella, pudiendo contribuir y sin perturbar en el fondo, el factor personal.

La competencia vista desde los aspectos positivos y constructivos se refiere a aquellas que sirven de estímulos y nada tienen que ver con otros valores personales y psicológicos de egoísmo o envidia. Naturalmente que éstos sentimientos suelen mezclarse en lo competitivo ante la falta de control en las emociones.

2.- LA EVALUACIÓN.

La evaluación en la Enseñanza Artística No Formal, se hace con el mismo interés como si se tratara la Enseñanza Formal. La evaluación es la visión generalizada de control con los objetivos que se ha propuesto, *cuyas finalidades se orientan a definir, identificar valorar, las necesidades tanto del sujeto de la Educación, como las oportunidades de satisfacerlas, diagnosticar los problemas que subyacen a ellas y juzgar si los objetivos propuestos guardan la coherencia suficiente con dichas necesidades.*²⁰

La persona adulta es autocrítica, Escudero citado en Cardona Andujar (1994) explica que el *propio sujeto del proceso evaluado, el alumno/a, quién valora sus niveles de realización, adquisición o ejecución de ciertas tareas u objetivos*²¹, como también espera, las valoraciones y correcciones, durante el momento del proceso artístico como una vez finalizada la tarea.

Stufflebeam y Shinkfield (1987) propone *4 tipos de evaluación*²²:

1.- Evaluación de contexto, refiriéndose a la evaluación acerca de la población, medio etc. de lo que la persona pretende definir.

²⁰.- Carona Andujar, J. (Coordinador) (1994): "**Metodología innovadora de evaluación de Centros Educativos**", Ed. Sanz y Torres, Madrid, Pág. 69.-

²¹.- Ibídem, Pág. 73.-

²².- Ibídem.-

2.- De entrada, es decir, aquella evaluación que en el período de tiempo se debe realizar al inicio, valora la capacidad del sistema, el programa, la planificación de procedimiento, presupuesto, programas; desde el punto de vista del alumno/a: establecer niveles. Durante el proceso de su trabajo, el/la alumno/a solicita, la confirmación y evaluación de su tarea. No deja librado al azar ningún momento, necesitan reafirmarse en la crítica de los demás.

3.- La evaluación del proceso consiste en identificar o pronosticar, durante el proceso, los defectos de la planificación proporcionar información para las decisiones programadas y describir y juzgar las actividades y los aspectos más relevantes del procedimiento.

4.- *La Evaluación del producto: aborda como objetivo recopilar, descripciones y juicios acerca de los resultados, relacionándolos con los objetivos y la información facilitada por el contexto, la entrada, y el proceso e interpretar su valor o mérito.*²³

Si tenemos en cuenta la tipología elaborada por Casanova (1992 p.41), quién sistematiza y diferencia los diversos tipos de evaluación, analizaremos de éstas las que son más significativas en la Educación No Formal:

²³.- Ibidem, Pág. 69.-

POR SU FINALIDAD O FUNCIÓN	Formativa Sumativa	
POR SU EXTENSIÓN	Global Parcial	
POR LOS AGENTES EVALUADORES	Interna Externa	Auto evaluación Heteroevaluación Coevaluación
POR SU MOMENTO DE APLICACIÓN	Inicial Procesual Final	

Cuadro extraído de "Tipo de Evaluación, según Casanova (1992)"²⁴

La persona adulta en un sistema No Formal de Enseñanza Artística, se siente menos coaccionada. El aprendizaje-enseñanza se manifiesta en libertad de acción, mientras que en los sistemas donde las clases de evaluación como la sumativa, motivan a la persona en actitudes y reacciones cuyos comportamientos difieren de aquellas. *Desde el momento en que un grupo de alumnos se encuentra en una*

²⁴.- Ibidem, Pág. 70.-

formación que conduce a una certificación (clases de examen), se nota la aparición de una tendencia a la subordinación de las representaciones a los valores y objetivos comporta mentales escolares que son susceptibles de constituir el referente de esa evaluación (...). Como explican numerosos pedagogos, el afán por los exámenes y por la calificación tiende a que se tome por finalidad de la formación lo que es sino un medio de controlar su eficacia.²⁵

Casanova subraya el valor formativo y retroalimentados de la evaluación procesal. Previamente a comenzar un nuevo aprendizaje, se pronostica dificultades y posibles aciertos.

A la evaluación como proceso le precede la evaluación inicial.

En la Educación No Formal, al no hacer exámenes no se otorgan diplomas, se prescinde por lo tanto de la evaluación sumativa de cuyo resultado el producto conseguido dependerá de los logros que se obtengan a medio y largo plazo.

2.1.- EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL LA EVALUACIÓN ES FORMATIVA.

En la Educación Artística de la persona adulta, la evaluación se acentúa durante el proceso, en la Educación No Formal, frente al intento por parte del/la alumno/a de resolver, salvar lagunas y dudas, el carácter es inmediato, por lo que la evaluación a la que nos referimos es del aspecto formativo. *Ocurre como sí, de*

²⁵.- Jean-Marie Barbier (1993): "**La evaluación en los Procesos de Formación**". Paidós, M.E.C., Barcelona, Pág. 158.-

*hecho, el juicio de valor que la caracteriza pudiese dar lugar a formas de explicación relativamente variadas, fundamentando otras tantas formas de manifestación de la evaluación en formación.*²⁶

En la Educación Formal como en la Educación No Formal, la evaluación es un proceso continuo pero en esta última, al carecer del compromiso de exámenes y de otorgar calificaciones finales, no pierde por ello la autenticidad de los elementos que se pretende evaluar. La evaluación en la Animación Sociocultural tiene la misma importancia que en la evaluación en la Educación Formal, mientras que en la primera se trata de un proyecto social *la evaluación que comienza desde el momento en que el proyecto se inicia, a fin de ir controlando el logro de resultado (...)*²⁷ el valor tanto del proceso como los resultados que se consigan en un proyecto social de aprendizaje deben ser planeados, organizados y evaluados en forma conjunta, donde el sujeto en formación tiene su principal protagonismo de manera que intervenga activamente en todo momento y no fuera de él, *por otra parte, los resultados de las evaluaciones debieran servir como un sistema de aprendizaje permanente en la medida en que sean debidamente publicitadas no sólo para el personal técnico administrativo del proyecto, para las instituciones(...)* sino *fundamentalmente para los propios beneficiarios.*²⁸

²⁶.- Ibidem, Pág. 35.-

²⁷.- Floreal Forni, (1988): **"Formulación y evaluación de proyecto de acción Social"**, Ed. Humanitas, Bs. As. Pág. 27.

²⁸.- Ibidem, page. 39.-

2.2.- IMPORTANCIA POR LA AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN.

El sentido de la autocrítica es lo que lleva a la persona a tener una valoración de su propio trabajo. En este sentido se debe tener claro lo que *Rotter describe como una alternativa central de atribución que tiene también gran importancia para la psicología de la personalidad, ya que alude a la imagen que la personas tienen de sí mismas.*²⁹

Lo que puede verse reflejado en los trabajos artísticos que la autocrítica y auto evaluación de las personas, en particular mujeres a partir de los cuarenta años, vuelcan la proyección de su propia autoestima en la valoración de su obra. En casos de personas negativas e infravaloradas definen el propio trabajo artístico con la misma actitud.

Mientras que la coevaluación es la que corresponde entre los propios compañeros/as y ayudan a mejorar el nivel de logros que adquieren. *De forma general, la evaluación esta presente implícitamente en cualquier acto de percepción de otro, así como en cualquier proceso de acción (...)*³⁰ El intercambio de opiniones como el diálogo es una herramienta de comunicación en la evaluación participativa.

²⁹. - Eberhard Todt Op., Cit., pag. 138.-

³⁰.-Jean Marie Barbier, Op., Cit., Pág. 36.-

3.- APLICACIÓN EN LAS ARTES PLÁSTICAS Y DESARROLLO DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN, NORMATIVAS A SEGUIR PARA EVALUAR.

FASES DEL APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

La expresión de la persona adulta está unida en su modo de plasmar la visión del mundo a partir de la observación, pretende en la:

1ª fase del aprendizaje la "copia de la naturaleza", se preocupa por el objetivismo llevado a su máxima manifestación, expresa no sólo lo que ve sino lo que sabe del objeto.

2ª fase del aprendizaje: es capaz de interpretar, la naturaleza. Une la objetividad a la subjetividad de lo "siente y piensa", intenta otros recursos Plásticos para expresarse en otros estilos.

3ª fase del aprendizaje: desarrolla y expresa la capacidad de recreación y transformación de la realidad desde una visión Plástica personal.

La conexión entre fase del aprendizaje y evaluación es vital para la crítica de la obra, juzgar el trabajo por encima de sus posibilidades frustraría al/la alumno/a, por lo que no debiera hablarse de un dibujo mejor o peor.

Explicitar aquello que se valora es uno de los recursos a tener en cuenta en las evaluaciones con relación al período de la adultez, la evaluación "espontánea", cómo es el caso particular en que se manifiesta espontáneamente la propia opinión sobre una actividad o sobre una persona, Barbier (1993) señala que *en cierto sentido inevitable para todo participante en una organización dirigida a decir cosas "buenas" y "malas" con relación a criterios que raramente son explicitados.*³¹

La evaluación espontánea es inevitable entre las personas, como lo definiera Barbier, decir algo acerca de una actividad sin dar los criterios de juicios, predomina entre los grupos de personas. Desde una respuesta Plástica el juzgar conceptos o acciones en la persona adulta, éstos necesitan que tales juicios sean aclarados.

Con relación a lo que denomina evaluación implícita Jean M. Barbier agrega: *es incuestionable que, en realidad, cualquier sujeto en el ejercicio de no importa qué acción, se embarca constantemente en este tipo de evaluación, en la medida en que no puede dejar de plantearse la cuestión del valor de lo que está haciendo. La respuesta modifica, evidentemente cada una de sus decisiones.*³²

³¹.- Ibidem, Pág. 36.-

³².- Ibidem, Pág. 35.-

3.1.- TIPOS DE ELEMENTOS DE EVALUACIÓN, VENTAJAS Y LIMITACIONES DE CADA UNO DE ELLOS.

A partir del nivel de aprendizaje del alumno/a, se establecerán las bases para juzgar y corregir la obra. La evaluación del trabajo Plástico estará acorde a la fase expresiva y unida el juicio que se haga del trabajo, a las posibilidades de la persona, subrayando los progresos que puedan sugerirse.

Las correcciones sugeridas en la evaluación deben ser puestas en práctica inmediatamente después de que, analizadas por los niveles correspondientes, son estimadas como procedentes³³, si aplicamos el concepto a las correcciones de las obras de los alumnos/as, en el ejemplo cuando consideran que su obra está terminada y solicitan al profesor la corrección, si éste interviene en el momento del retoque final de la obra, no permite así que la práctica de corrección sea realizada por la persona evaluada, por lo que las correcciones deben ser sugeridas y llevada posteriormente a la práctica inmediatamente por el alumno/a. Una vez terminada la obra es el alumno/a quién debiera hacer las correcciones.

En la Educación No Formal el/la profesor/a, debe actuar como un testigo sensible dispuesto a ayudar a las personas adultas en sus dificultades, pero permaneciendo al propio tiempo al margen y sin penetrar demasiado en la intimidad del proceso creador.

³³.- Espinoza Vergara Mario (1986): **"Evaluación de Proyectos Sociales"**, Ed. Umanitas, Bs. As. Pág. 190.

Ante un grupo heterogéneo la evaluación gráfica o pictórica se ve dificultada por la gran diversidad de niveles que pueden existir en un grupo, por lo que el grado de aprendizaje y posibilidades son los elementos básicos que definirán los criterios individuales que se analicen en el proceso de evaluación.

Los criterios de evaluación van a variar según el/la alumno/a. La concepción de desarrollo del trabajo Plástico, también depende en gran medida de la actitud de la persona hacia un determinado estilo (preferencias y gustos), por lo que en la evaluación se debiera respetar la intencionalidad del estilo que el/la alumno/a intenta expresarse. Según Beggs D.L. y Lewis E.L. (1979) existen normas o instrumentos que *miden la actitud del sujeto hacia algo (...)*³⁴, por lo que evaluar la expresión a partir de una tendencia ajena a la percepción de la persona, le frustraría. La representación de estilos como las preferencias artísticas en los sujetos varían, tal vez en el período de la 3ra edad permanezcan los gustos más estables, no obstante Beggs y Lewis reiteran que *las actitudes son subjetivas e indudablemente cambian muy rápidamente (...)*³⁵. Indudablemente, modificar la actitud del sujeto intentando modificar sus tendencias carecería de objetividad como recurso evaluativo.

1.- Necesidades de intervención evaluativo en la obra plástica

Las orientaciones y estrategias, para las correcciones utilizadas por el/la docente, suelen ser:

1.1.- Las indicaciones marcadas sobre el mismo trabajo de los o las alumnas.

Este proceso evaluativo tiene las ventajas para el alumnado de observar al o la

³⁴.- Beggs D. L. y Lewis E. L. (1979): "**Evaluación del proceso educativo**", TEA-Ediciones, SA, Madrid, Pág. 94.-

profesor/a ¿cómo realiza la corrección?, y la visualización de la ejecución por parte del educador/a, servirá para que la persona una vez observada la acción, la imite.

Esta estrategia mantiene al mismo tiempo, un riesgo para el alumno/a; el profesor/a al retocar el cuadro provoca en la obra una pérdida de originalidad del alumno/a. Nos preguntamos ¿dónde empieza la creatividad del estudiante y hasta dónde debe terminar la del profesor/a?, las soluciones plásticas deben ser las respuestas que individualmente cada sujeto encuentren en su camino artístico, *el hecho de que los participantes en la acción jugarían, entre otras personas, un papel de parte activa en la evaluación...*³⁶ Existen casos de personas adultas dependientes que esperan que sus propias dudas, errores, equivocaciones sean resueltas por el/la docente, son hechos frecuentes y que en determinadas situaciones es difícil para el alumnado asumir la búsqueda de nuevas soluciones plásticas y la de lograr un nivel cognitivo para adquirir técnicas de instrumentos de auto evaluación.

El inicio en la autonomía es uno de las primeras herramientas que se debiera fomentar en la práctica educativa.

Los aspectos técnicos de instrucción y las consideraciones académicas son sólo elementos y recursos en las actividades que el proyecto social genera por medio del Arte, por lo que no sólo se debiera tener en cuenta las metas técnicas, sino ser utilizadas como medio para la formación de la persona.

³⁵.- Ibidem, Pág. 95.-

³⁶.- Ibidem, Pág. 240.-

En el sujeto además de las necesidades básicas de superación educativa-académica existen otros tipos de necesidades a las que podríamos denominar "de sociabilidad" *y que hacen referencia a la necesidad que tiene todo ser humano de consideración, dignidad, autoestima, y de encontrar sentido a su existencia y al mundo que lo rodea, y que varían en las distintas subcultura.*³⁷

La Educación Formal se rige por unos contenidos programáticos mínimos que forman parte de la estructura del diseño curricular a cumplir: en la Educación No Formal el sentido de libertad para la ejecución de los proyectos, permite a la institución y comunidad crear a partir de sus propios intereses los objetivos, metodologías, y actividades, por lo que aportar unos recetarios de instrucciones sería perder el verdadero sentido del Arte en la Educación No Formal. Las metodologías deben fundamentarse a partir del contexto cultural, en tanto participen de su creación el o la profesora con relación a su proyecto social programado con los grupos de personas con quienes trabaja.

4.- ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN PARA ADULTOS Y TERCERA EDAD. SU APLICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ARTE

Los procesos de aprendizaje difieren con la edad. Los niños/as acumulan conceptos e imágenes durante sus primeros años de vida. A medida que transcurren los años el proceso de aprendizaje se modifica. De la acumulación se pasa al de asociación. Un niño que lea un libro se fija en todo lo que está escrito. Un adulto tiende a hacer, quizás, una lectura más rápida fijándose en los capítulos o

³⁷.- Floreal Forni, op. cit. 14.-

títulos que más le llaman la atención. Es posible que sólo se centre en alguno en concreto, no prestando atención al resto.

El proceso de aprendizaje comprende varias fases; atención selectiva, comprensión selectiva y retención selectiva.

La atención selectiva consiste en manifestar interés sólo por aquello que sea especialmente significativo para la persona. Por ejemplo, una persona a quien le guste el Arte figurativo prestará atención al estilo de este género. El Arte conceptual, minimalista, cubista, etc., no le llamarán la atención.

Los adultos prestamos atención a aquello que nos interesa, es decir, filtramos la información. De todas las referencias recibidas nos molestamos en analizar y comprender aquellas que sean de nuestro interés, esta fase se denomina de comprensión selectiva.

Finalmente la fase de retención selectiva procede cuando archivamos en nuestra memoria las informaciones que nos interesa recordar.

Un hecho muy importante por su impacto sobre las actividades del Arte es que los procesos selectivos se agudizan con el paso del tiempo. En consecuencia, la tercera edad es el grupo de población más selectivo que existe.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DEL CAPÍTULO 18.

AMABILE Teresa (citada en WAISBURD Gilda (1996): **"Creatividad y Transformación "teoría y práctica"**, Ed. Trilla, S.A. 1ª edición, México p.99.-

CARDONA ANDUJAR, J. (Coordinador) (1994): **"Metodología innovadora de evaluación de Centros Educativos"**, Ed. Sanz y Torres, Madrid, pp. 69-73.-

BARBIER Jean-Marie (1993): **"La evaluación en los procesos de formación"**, Paidós, M.E.C., Barcelona, pp. 35-158.-

BEGG D. L. y LEWIS E. L. (1979): **"Evaluación del proceso educativo"**, TEA-Ediciones, S.A., Madrid, pp. 94-240.-

FLOREAL FORNI, (1988): **"Formulación y Evaluación de Proyectos de acción Social"**, Ed. Humanitas, Bs. As. pp. 14-39.-

EBERHARD, TODT (1982): **"La motivación"**, Ed. Herder, S.A., Barcelona, Pág. 138.-

ESPINOZA VERGARA Mario (1986): **"Evaluación de Proyectos Sociales"**, Ed. Humanitas, Bs. As. pp. 79-190.

GUTIERREZ LAPEÑA Raquel (1997): "**La enseñanza de las Artes Plásticas en la educación a distancia**", Tesis Doctoral, Departamento de didáctica de la Expresión Plástica, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense, Madrid, Pág.234.-

LIPOVETSKY GILLES (1998): "**La era del vacío, ensayos sobre el individualismo contemporáneo**", Ed. Anagrama, Colección Argumentos, Barcelona Pág.19.-

RAMÍREZ MA Del Sagrario (1983): "**Dinámica de grupo y animación sociocultural**", Fondo de Cultura Popular nº 48, Ed. Marsiega, Madrid, Pág.27.-

ROMO Manuela (1997): "**Psicología de la Creatividad**", 1ª edición, Ed. Paidós, Barcelona, pp.154-155.-

PÉREZ MORENO, ANA ISABEL: "**Autonomía personal y Ayudas Técnicas en la Ancianidad**", Revista Minúsvál, publicación del Ministerio de Asuntos sociales, (Insero), Nº 74 septiembre 1991, Pág. 48.-

QUINTANA, José María (1986): "**Investigación participativa. Educación de Adultos**", Ed. Narcea, Madrid, Pág.11.-

CAPÍTULO 19

EL PROCESO EDUCATIVO ARTÍSTICO EN LA PERSONA ADULTA.

1.- SUPUESTOS METODOLÓGICOS.

En la persona adulta los marcos cronológicos no son únicamente los que explican la diversidad de los métodos de Educación Artística pictórico y gráfico, sino el nivel de formación con relación al Arte que haya podido experimentar. Consideramos además que las características de la adultez temprana (20-25 años) y media (25-40 años) poseen una capacidad de aprendizaje distinta al período de 55 años en adelante, como al ritmo de trabajo y de conocimientos que ellos adquieren.

1.1.- LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DEL ADULTO-JOVEN (20-25 AÑOS) Y LA DE LA ADULTEZ MEDIA (26-40 AÑOS).

Las actitudes como la adaptación a los distintos métodos de la Enseñanza Artística y los propiamente relacionados a la creatividad por excelencia, se dan durante estos períodos de la adultez de la persona. En la juventud la Educación Artística se inicia en el aprendizaje previo que desde los aspectos de la Enseñanza Reglada ha comenzado a relacionarse. También influye en el Arte la actitud reflexiva que hacia la adultez media reconcilia y lleva a su máxima penetración la unión del saber y la experiencia. Mientras que en la niñez priva lo empírico.

Las respuestas creativas en los procesos de trabajos Plástico, durante la adultez temprana como la adultez media, por lo general se evidencian la flexibilidad

y fluidez de pensamiento y actúan evitando la inhibición o pautas de necesidad de imitación, sus obras se expresan con cierto carácter personal. Hemos podido observar que, a partir de la adultez mayor (40-55 años) comienzan a manifestar bloqueos y barreras que se acentúan en la 3ª edad.

2.- FACTORES A TENER EN CUENTA EN LA METODOLOGÍA ARTÍSTICA NO FORMAL.

Desde los primeros contactos con el alumnado, éste debe tener conciencia de los contenidos básicos de un programa de actividades, que servirán como ejes conductores, del aprendizaje en el que se darán una organización y sistemáticamente, de los contenidos, propios de las necesidades de cada alumno.

1.- Partir de datos psicológicos individuales

2.- Preferencias

3.- Gusto

4.- Contenidos mínimos de un programa que el profesor verá oportuno para el grupo. Aunque fueran independientes, de las necesidades del alumnado. Jaume Trilla Bernet (1993) explica que los adultos por su aptitud de adaptación y voluntad pueden aceptar nociones, contenidos y actividades poco ligados a sus intereses y estímulos personales, y no por ello dejar de cumplirlos, Trilla Bernet subraya: *si acaso alguien puede tener la capacidad y la voluntad de acceder a un*

*conocimiento menos vinculado a motivaciones inmediatas, este es el adulto y no el niño.*¹

El modelo de libertad que caracteriza a la Enseñanza No Reglada respecto a las actividades, como los contenidos que se imparten y donde los alumnos/as se matriculan por horarios de conveniencia en algunos casos más que por niveles, predominando en las clases grupos heterogéneos (diferentes edades, con niveles distintos de aprendizaje), ¿se podrían establecer lineamientos programáticos unificadores y aplicados de la misma manera como si se tratará un sistema Formal de Enseñanza?, Naturalmente que tenderían al fracaso. No se puede monopolizar el ocio y la cultura con criterios personalistas, cuando *el ocio y la cultura ni se dirigen ni se imponen. Surgen de las condiciones que el individuo y la sociedad crean, cuando se vive en libertad.*² En un sistema social de Enseñanza No Reglada podrían compatibilizarse las diversidades de métodos, al respecto Cardona Andujar (1994) señala: *desde aquí se enfatiza la utilización de la pluralidad de métodos para la comprensión de la realidad; y se subraya la necesidad de crear nuevos métodos adaptados a las características particulares de cada acción humana, de cada cultura, de cada sociedad.*³

¹ Jaume Trilla Bernet (1993): **"Otras educaciones, Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa"** Barcelona, Ed. Anthropos Pág. 150.-

².- AAVV (1997): **"Agenda de los Mayores"**, Edita Área de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid y Fundación MAPFRE Medicina, Madrid Pág. 128.-

³.- Cardona Andujar, José (1994): **" Metodología innovadora de Evaluación de Centros Educativos"**, Ed. Sanz y Torres SL., Madrid, Pág. 8.-

3.- NECESIDAD DE LA IMITACIÓN EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA (GRÁFICO-PICTÓRICA).

En un sistema social de Enseñanza Artística hemos observado en grupos de adultos a partir de los 50 años aproximadamente: que las preferencias y gusto para las realizaciones de los temas generalmente provienen de contenidos extraídos de reproducciones de otros pintores, como también imágenes fotográficas. Por lo que a la experiencia activa de la realización de una determinada actividad, la imitación precede a la experiencia estética de la creatividad y originalidad. Al respecto debemos recordar la formulación de Roy D'Andrade (1981) sobre la comprensión de la cultura artística, de la misma forma como el niño/a ha aprendido el lenguaje, la persona adulta imita los cánones, y repite las estructuras básicas. Manuela Romo (1997), al describir los temas con relación a la iluminación creadora, relata incluso que en los comienzos los artistas plagian otros modelos. *Y es que todos, con más o menos gracia, nos basamos en lo que otros han dicho antes -este libro es un buen ejemplo de ello-. Hasta los genios musicales en sus comienzos copiaron o imitaron otros modelos; así fue su aprendizaje. (...) Los artistas beben todos de las mismas fuentes y toman prestadas sus propias obras o las de otros. Es más muchas veces la genialidad consiste en saber "robar". En los estudios de casos presentados por Gardner (1993) se constata en autores como Picasso, Stravinsky, Thomás Eliot o Martha Graham una fijación por lo primitivo y lo clásico en el marco de su revolucionario avance y ruptura con el Arte de su época. Para fraseando a Eliot, Gardner dice que "los poetas inmaduros imitan, pero los maduros roban, convirtiendo durante el proceso el contenido plagiado en algo personal y no*

*raramente, mejorándolo*⁴. La cultura artística, como la cultura en general, consiste en un gran patrimonio de información transmitido de generación en generación, que incluye programas aprendidos para la acción y la comprensión; se asimilan mediante un largo proceso de descubrimiento en que el aprendiz necesita la guía ajena. La persona adulta a partir de la imitación amplía las referencias en cuanto a contenidos sobre el cual basar sus experiencias, por tanto en los inicios del aprendizaje artístico, la cultura con relación al Arte comienza a experimentarla desde la visión de pautas ajenas. En las primeras etapas del desarrollo artístico imita el contenido antes que a los factores formales. Tanto en la niñez como en la adultez el aprendizaje a partir de la imitación puede ser beneficioso. Según Gardner al señalarnos temas relacionados a la transmisión de la cultura dice, *implican la manipulación de sistemas simbólicos centrados en los contenidos, más que en elementos formales. Cada individuo debe adquirir centenares de miles de fragmentos de información cultural para volverse competente en los asuntos de la sociedad*.⁵

4

.- Romo Manuela (1997): "**Psicología de la creatividad**", Ed. Paidós Ibérica S.A., Barcelona, Pág.34.-

⁵.- Gardner Howard (1996): "**La nueva ciencia de la mente**", *Historia de la revolución cognitiva*, 2ª reimpresión, Ed. Paidós, Barcelona, Pág.281.-

3.1.- LA IMITACIÓN ACTIVA.

El proceso educativo se da en las siguientes fases:

1) Observación e imitación de pautas ajenas, que satisface el deseo de enriquecer el conocimiento y de registrar nuevas impresiones para incorporar a sus propias experiencias.

2) Perciben la obra y la producen con un fin decorativo desean pintar una obra "bonita" agradable e independiente de sus posibles habilidades artísticas. La apreciación estética se inicia en etapas superiores, cuando comienzan a valorar la obra desde la visión del artista y de la época y a desarrollar la capacidad interpretativa personal.

3) La expresión libre satisface la necesidad de comunicar a los demás los pensamientos y las emociones personales y es el momento cuando la persona adulta es capaz de elegir un estilo o una expresión adecuada a su pensamiento. La fase de la expresión libre surge en etapas avanzadas del aprendizaje cuando es capaz de combinar todos los elementos aprendidos.

En los años que puedan durar las primeras fases del aprendizaje prevalecen: la apreciación por el gusto estético (imitación por modelos de otros pintores) y la observación.

En este aspecto Viktor Lowenfeld (cita. en Irena Wojnar 1966 p. 142) nos dice - *hay que hacer a los niños y los adultos más sensibles a sí mismos y a su medio*, admite la realidad objetiva como factor importante en la formación de las actitudes humanas. Sobre tal objetivismo se debieran basar los contenidos programáticos en los primeros años de aprendizaje. Cuando se ha adquirido destreza, seguridad, y se ha llegado a la expansión de su propia personalidad artística, la expresión libre acontece de forma natural, sin intervención.

3.2.- MÉTODOS QUE CONCILIE LA EXPRESIÓN A PARTIR DE LA IMITACIÓN Y LA ENSEÑANZA CREATIVA.

El acrecentamiento del papel del aprendizaje y el interés de las personas adultas por el conocimiento de diversas técnicas y la variedad de materiales, despiertan la curiosidad en el manejo de estos elementos ante la falta de comprensión e interpretación de los conceptos propiamente Plásticos que lo suplen con la intuición.

El cómo representar la observación del natural, la percepción de la realidad implica la capacidad del intelecto, de la sensibilidad, sentimiento y emoción, para luego plasmarla y resolverla en el plano. Cuando el entendimiento y la comprensión no son suficientes para representar visualmente la realidad, frente a tal dificultad los adultos prefieren extraer los temas de fotografías o de láminas de otros pintores, aunque los contenidos sean ajenos a los acontecimientos vividos y de la observación directa. En el proceso educativo pueden existir dos clases de imitación: la activa y la pasiva.

LA ELABORACIÓN DE UNA OBRA POR MEDIO DE LA IMITACIÓN PASIVA.

Cuando la elaboración de una obra por medio de la imitación pasiva contribuye a que el proceso de la actividad sea instantáneo en cuanto tiene la ventaja de la inmediatez, y ante el interés y la importancia del producto final del trabajo los resultados conseguidos pueden ser óptimos, aunque también tiene la desventaja de que impide que el alumno/a sea capaz de resolver por propia facultad crítica, necesitando siempre de la reproducción o de fotografías. Estos métodos a largo plazo podrían ser frustrantes y negativos. A través de la imitación pasiva, la persona adquiere escasos recursos que le permita introducirse en un aprendizaje creativo. Pero ha de reconocerse que para aquellas personas que con un aprendizaje imitativo cosechan éxitos y elogios de la habilidad demostrada, según Bandura y Walters (1963) cita. en Diether Höger (1972 p.61) *serán propensos a la imitación, pues ha aprendido, por así decir, una determinada forma de aprender.*

4.- EL APRENDIZAJE DE ACUERDO CON UN MODELO.

Nos merece particular atención uno de los sistemas de aprendizajes que no podemos pasar desapercibido, como tampoco anular esta pauta de comportamiento de las personas adultas que de forma natural se dan estas características porque así lo prefieren, tal actitud imitativa suele interpretarse como falta de creatividad o que los grupos de alumnos/as provienen de maestros/as o profesores/as carentes de motivaciones e instrucciones en la Enseñanza del Arte.

El objeto de estudio que ha abordado esta forma de aprendizaje en profundidad han sido A. Bandura y Walters (1962-1963). Cuando evidenciamos pautas de conductas imitativas en las actitudes, de la 1) necesidad de la copia y en los primeros momentos del aprendizaje 2) y el reclamo insistente de los alumnos para que el maestro retoque sus cuadros es porque necesitan observar formas de comportamientos, ver como lo realiza para imitarlo e ir la acción, amplían de esta manera el repertorio de formas y resoluciones plásticas por imitación.

En investigaciones realizadas por Miller y Dollard (1941), Bandura, Walters (1963), acerca del aprendizaje por imitación de un modelo, sostienen que *las personas sometidas a prueba podían apreciar el éxito que obtenía un modelo con una determinada forma de comportamiento. Se puso de manifiesto que la observación producía, en general, el mismo efecto que si las personas examinadas hubieran alcanzado, por sí mismas, el éxito o, en otro, el fracaso. En el segundo enfoque se trata de fortalecimiento representativo (robustecimiento sustituyente) con ayuda de un modelo.*⁶

El refuerzo representativo de lo que nos habla Bandura y Walters se basa en una participación interior intensiva de quien aprende y el efecto del aprendizaje es positivo cuando el alumno/a se involucra subjetivamente y de forma directa reaccionando emocionalmente, es cuando hablamos de una imitación activa, mientras que cuando carece de la intervención de los factores psicológicos afectivos la imitación se convierte en pasiva.

También es común por ejemplo ver como se apropian de imágenes representativas de otros pintores/as para luego firmar los cuadros imitados con sus propios nombres.

De acuerdo con los resultado de los estudios profundizados por Bandura y Walters, *un modelo será tanto más eficaz cuanto mayor sea su prestigio, lo cual posiblemente se debe a que el prestigio está unido con un acceso privilegiado a las fuentes de la recompensa y, consiguientemente, a los recursos para satisfacer necesidades. La imitación de un modelo dotado de elevado prestigio aumenta las perspectivas de alcanzar por sí mismo las posibilidades del propio modelo. Por último, hay que decir que como modelo se eligen preferentemente personas que han transmitido vivencias positivas al que ha de aprender...*⁷

En las primeras fases del aprendizaje los procedimientos usados de imitación en el proceso educativo son:

1.- La necesidad de observar al maestro cómo lo hace,

Y previo a la acción, sin este estímulo detiene la ejecución de la obra, no sabe como seguir, se inhibe.

Cuando el maestro/a no acude mantiene una actitud pasiva o de protesta.

2.- La utilización del recurso de reproducciones cuando de forma natural no existe el modelo presencial, las imágenes las sustituyen actuando como símbolos.

⁶ Diether Höger 1978: "**Introducción a la Psicología Pedagógica**", México, Ed. Roca, pág.43.-

⁷.- Ibidem, Pág.45.-

La copia de láminas de otros pintores es una manera de aproximarse como si se tratara de la realidad.

Esta necesidad de aprendizaje que solicitan las personas adultas tiene que ver y está relacionado a las características psicológicas de la persona. La dependencia y la no-aceptación de sí misma es la búsqueda del modelo de identificación y de poder imitarla.

Bandura y Walters suponen que, en una determinada situación se produzca o no el aprendizaje por imitación depende de una serie de condiciones que afectan, en parte al sujeto y, en parte, al modelo y agregan *por lo que se refiere a los que aprenden, cabe decir que al aprendizaje por imitación son especialmente propensas aquellas personas que se sienten inseguras y se tienen a sí mismas en poca estima, que se consideran y también se muestran necesitadas de ayuda y protección*⁸.

La imitación es una forma de aprender y la persona adulta particularmente mayor aprende que es un recurso más de llegar con inmediatez y a corto plazo, al acabado feliz de un cuadro. Evidentemente la ausencia del modelo podría expresar la falta de estímulo de vivencias de imitación. El hecho de crear sus propios bocetos personales para el sujeto adulto significa una escasa efectividad de acción, al no ver complacida una necesidad. Un método creativo de Enseñanza Artística puede no proporcionar tal satisfacción, mientras que un aprendizaje con metodologías creativas le exige al sujeto combinar los distintos procesos mentales para lograr una obra personal.

⁸.- Ibidem, Pág.45.-

Las metodologías creativas no siempre son bien recibidas en un sistema social de aprendizaje cuando las pautas de imitación son las necesidades primarias en los sujetos. Desde el punto de vista de la Enseñanza académica como la de otros métodos artísticos suponen como principal objetivo la creatividad, también lo es desde las direcciones que se buscan en la Animación Sociocultural. No obstante, deberíamos tener en cuenta que la imitación es una forma de aprendizaje.

La creatividad supone un alto nivel del conocimiento en experiencias previas tratándose del desarrollo de las habilidades como las específicas de las Artes Plásticas requieren, la flexibilidad de las distintas funciones del proceso de pensamiento, desde la habilidad manual al ejercicio de las funciones del proceso de pensamiento, imaginación, analogía, simbología, reflexión y son elementos de los que carecen las personas de niveles de iniciación. Sólo cuando el sujeto adulto controla los distintos componentes de creatividad es capaz de crear. La inspiración de obras originales, o lo que para Sternberg (1988) *ha definido el insight como una función de los componentes cognitivos de adquisición de conocimiento, estando sus claves en saber seleccionar los elementos importantes, saber combinarlos y saber comparar las soluciones con las previas*⁹ se da en etapas superiores del aprendizaje. La creatividad implica un conjunto de operaciones donde las diferentes funciones del proceso del pensamiento interactúan, con otros elementos, como los que provienen del inconsciente, el juego de las asociaciones, la percepción, y el explorar el medio que le rodea. Muchas de estas funciones cerebrales en los inicios del aprendizaje artístico en algunas personas adultas pueden carecer de la fluidez

⁹.- Sternberg (1988), citado en Romo Manuela, 1997, Op. Cit.,Pág.111.-

necesaria que el pensamiento creativo necesita. Lapeña Gutiérrez (1997) en relación de la creatividad en los sujetos adultos indica que *están aprendiendo a ser creativo mientras que el niño/a evoluciona creativamente, el ser adulto, por los condicionamientos sociales, y biológico, ha dejado de serlo. La creatividad por lo general esta asociada con producciones artísticas originales y de calidad. Por eso muchas personas, especialmente los adultos, no aceptan que ellos mismo poseen un potencial creativo.*¹⁰ Los patrones culturales preexistentes proponen una Educación que lleva más a la conformidad que a la expresión personal de cada sujeto adulto. Para algunos estudiantes adultos aprender a crear supone una experiencia difícil. Por la necesaria adaptación a la realidad y las experiencias acumuladas el sujeto adulto busca resolver los problemas de manera tal que los resultados en algunas ocasiones, sean sencillos y eficaces más que originales. Cuando definimos la creatividad nos referimos al acto creador específico del ámbito de la Plástica y en el terreno artístico, la creatividad puede ser recuperable, se trata nuevamente de activar las conexiones cerebrales, implicada en este proceso. La creatividad cuando se practica desde edades tempranas en la infancia o juventud no se pierden con los años, aún sin la necesaria práctica que se necesita del manejo de algunas habilidades, las funciones cerebrales implicadas en el proceso creador permanecen latentes al llegar a la vejez.

Cuando la persona que practica un sistema de aprendizaje mediante la imitación de fotografías o láminas de otros pintores adquiere ciertas habilidades y cosecha elogios de sus espectadores nos preguntamos si, puede ser capaz de

¹⁰.- Lapeña Gutiérrez R. (1997): "**La enseñanza de las Artes Plásticas en la educación a distancia**", Tesis doctoral, Departamento de Didáctica de la Exp. Plástica, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense, Madrid, Pág.7.-

solucionar las dificultades que le plantean otros métodos de enseñanzas artísticas, ajenos a la imitación. Independiente del nivel y la edad la respuesta estará condicionada a las características psicológicas de las personas, aquellas con menos autonomía y dependencia repetirán los mismos esquemas que les ha brindado el éxito y rechazarán quizás otras propuestas creativas de procedimientos artísticos; los más audaces transferirán los conocimientos adquiridos superando las barreras que les imponen otros procesos de trabajos.

5.- COMPATIBILIZAR LAS DIVERSAS METODOLOGÍAS

El grupo de personas heterogéneas requieren, la utilización de diversas metodologías, desde la imitación a los métodos creativos. Plantear el desarrollo de una clase por y para la imitación coartaría, aquellas personas con más posibilidades. Y plantear únicamente sistemas de enseñanzas creativas, anularía la condición natural que poseen algunas personas adultas: la necesidad de aprender por imitación.

Lo aprendido por imitación va unido a una tendencia general más propensa a cambiar el comportamiento, cambio de comportamiento cuyo contenido y dirección sólo han de dirigir más estrechamente y fijar con ayuda del modelo.¹¹

¹¹ .- Diether Höger, Op., Cit., page. 47.

5.1.- LA REPRESENTACIÓN VISUAL MEDIANTE LA OBSERVACIÓN DIRECTA DEL MODELO Y LA VISUALIZACIÓN DEL TEMA EN FOTOGRAFÍAS O LÁMINAS DE OTROS ARTISTAS.

Las personas adultas en las primeras fases del aprendizaje, tienen preferencias por las representaciones realistas, por lo que utilizan temas extraídos de otros pintores y de fotografías.

La percepción de los objetos en el mundo visual en contacto con la realidad requiere del sujeto la complejidad y las posibilidades de reconstruir las imágenes a partir de la representación Pictórica o Gráfica y para ello necesita cierta formación en su interpretación de la realidad, que le viene cedida por una Enseñanza Artística. El sujeto desarrolla los distintos niveles alcanzados por la abstracción pictórica y el conocimiento visual. Bayo Margalef (1987) dice: *pensemos sino en las experiencias que pueden provocar cada uno de los sentidos y su interrelación, en presencia de los estímulos que plantea el ambiente, y ante distintas formas de representación de los mismos...*¹²

Confirmamos de esta manera que las posibilidades de construcción de esquemas perceptivos, por parte del sujeto a partir de las sensaciones en la realidad, enriquecen las representaciones de imágenes en el momento de plasmarla.

¹².- Bayo Margalef J. (1987): "**Percepción, Desarrollo Cognitivo y Artes Visuales**", Barcelona, Editorial Anthropos, p. 130.-

En efecto, toda persona estudiante de Arte al igual que los artistas según Bayo Margalef deben *traducir el producto de su escudriñamiento de la realidad, o categorías perceptuales, en conceptos representacionales. De este modo, han ido conformando un estilo. Mediante la elaboración de los esquemas representacionales, que materializa una obra concreta en un medio artístico específico, el artista propone al espectador la confrontación con sus propios esquemas. Se promueve así la exploración y el reconocimiento y también la experiencia cognitiva y emocional que éstos pueden llevar asociada.*¹³

Cuando una fotografía es extraída por la óptica de la máquina y la selección del contenido por el fotógrafo; el intento de imitarla como una recurso más de referencia por parte del alumno/a, del que participa activa y emocionalmente, es cuando procura interpretarla como sí de la realidad se tratara, pero en algunos casos la imitación deviene pasiva cuando las imágenes son meras copias y carentes de interpretación.

Mientras que si las imágenes son copiadas a partir de obras de Arte, los esquemas representacionales no son resultado de la elaboración del alumno/a, de su propia experiencia de la percepción. Las categorías perceptuales y los conceptos representacionales son elaboraciones del artista, Bayo Margalef (1987) indica que *podríamos decir que los esquemas representacionales de la pintura constituyen una forma de "empobrecimiento" del estímulo con validez ecológica, porque respeta la estructura de aquello que representa. Será así posible la investigación de la percepción, a partir de este peculiar empobrecimiento de la imagen que, sin*

¹³ Ibid. Pág. 131.

*embargo, está lleno de sentido o significación para el espectador.*¹⁴ Vemos que en el proceso de imitación, el modelo tiene importancia emocional para el sujeto, aunque las imágenes le lleguen al alumno/a empobrecidas, y extraer de ellas otros esquemas representacionales los resultados no siempre podría tener validez creativa o artística. Percibir formas que ya nos lleguen empobrecidas, siempre necesitarán de una mente con aptitudes creativas, para recrearlas y darles nuevas formas a esos esquemas. Como también se debe tener en cuenta que las obras de Artes reproducidas pierden algunas cualidades plásticas, que si se percibieran directamente, es el ejemplo que nos plantea Pereda de las obras de grandes formatos *de ahí que estas obras -más que otras- no puedan ser contempladas reproducidas y que, para poder captar lo que "realmente son", deban ser "vistas en directo", porque es la única manera de captar algunas de sus cualidades plásticas fundamentales y, sobre todo, la transformación, que por efecto del tamaño, sufren sus propiedades estimulares.*¹⁵

Si sabemos que la espontaneidad y la expresión libre no se manifiesta de manera natural y en el proceso de trabajo artístico, la persona necesita *"el Arte adulto"*, las visitas a museos, galerías de Arte, y salas de exposiciones, incitan a las personas a imitar el estilo de los artistas preferidos. Si nos referimos a la expresión de la persona adulta como resultado de una personalidad creadora, en la gran mayoría, esta actitud, no se manifiesta. No se quiere decir con esto que no sean creativos, sino que están preocupados por la adquisición de habilidades y destrezas técnicas, más que por la propia formación integral artística.

¹⁴ Ibid., Pág. 131.

El resultado de una iniciación a la Pintura sería un enriquecimiento cada vez mayor porque se halla en los momentos óptimos de descubrir los valores racionales y estéticos del Arte, aún tratándose de una Educación Artística en los aspectos No Formales de la Enseñanza.

Cuando hablamos de imitación de modelo, nos preocupamos por dos aspectos en la percepción:

1.- La percepción frente al modelo del natural, bodegones, objetos, paisajes, etc. La observación implica también imitar la naturaleza, pero ante esta experiencia visual el alumno/a debe reconstruir "el esquema representacional", para luego resolverla en términos plásticos. Definir encaje, composición, traducir la visión de los colores en sombras, luces y en mezclas pigmentarias.

2.- La observación de las imágenes en fotos y la visualización de las formas y figuras en copia de pinturas, el esquema representacional está resuelto por la cámara fotográfica y por el o la artista, el alumnado en gran parte tiene garantizada la construcción de la obra al imitarla.

El ejercicio visual tanto en uno u otro caso, es decir refiriéndonos a los movimientos oculares, *cuando la mirada, al desplazarse, conecta una secuencia espacial de fases dando lugar a una secuencia temporal, la experiencia de*

¹⁵.- Domínguez Perela Enrique (1993): "**Conducta Estética y Sistema Cultural, Introducción a la Psicología del Arte**", Ed. Complutense, Madrid, Pág.168.-

*movimiento resultante es muy diferente de la percepción de la tensión dirigida dentro de un esquema o de la ilusión de su desplazamiento real en el espacio.*¹⁶ Aunque el acto de percibir supone sin embargo la secuencia temporal que deriva de dicho acto, ésta *producirá un efecto de animación*¹⁷ tanto en los esquemas pictóricos que se pudiera observar como en la realidad según Arnheim (1986 p.81) se dan tantos *movimientos divergentes que si tratamos de explorarlos por separado, y aunque lo consigamos, nunca se llegará a captar unificadamente el conjunto.* Aunque debemos tener en cuenta además otros elementos que intervienen en el acto de la percepción de la realidad y que actúan en el momento de realizar un trabajo artístico, hemos dicho que los movimientos del ojo sirven fundamentalmente para cambiar de punto de mira, pero en este aspecto el observador que coja de la realidad elementos para representarlos deberá primeramente seleccionar el campo visual y los objetos que se encuentren en él, influyendo en primer término la colocación de su cuerpo y los movimientos de su cabeza, controlar la disposición postural ante lo que desea representar, mientras que en cualquier fotografía o reproducciones planas los elementos u objetos que la componen no cambian de sitios aunque el espectador se mueva, los objetos imitados a partir de la planimetría presentan menos problemas de resolución Plástica, no obstante requieren también mayor capacidad interpretativa para representarlos.

La esquematización de la percepción en el tratamiento de las imágenes, en la percepción del elemento planas como de la medio físico involucran en ambos casos a los procesos cognitivos y responden a las mismas leyes según Bayo Margalef

¹⁶.- Arnheim Rudolf (1986): **"Hacia una psicología del arte. Arte y entropía"**, Madrid, Ed. Alianza Forma, Pág.81.-

¹⁷.- Ibidem, Pág. 80.

*define que la única diferencia estaría en el medio implicado. En un caso, el plano pictórico y en el otro la superficie retiniana frente al ambiente.*¹⁸ Para la persona adulta, la resolución Plástica de una obra a partir de otro plano pictórico o fotográfico le es mucho más fácil resolverla, e imitarla, que por medio de la creación misma de las imágenes proyectada en su propia retina en un medio ambiente.

Desde el punto de vista biológico, Goldstein (1988), explica que la percepción en dibujos y fotografías podemos tener en ellos, la impresión de profundidad, aunque la disparidad binocular se produce en la percepción de la profundidad en un ambiente real. Las fotografías y pinturas no sólo tienen menos claves de profundidad que las escenas del mundo real, también contienen claves de planicidad según Goldstein, *nos advierte que hay algunas claves que no pueden usarse en ellas. La acomodación, la convergencia, el paralaje de movimiento y la disparidad binocular no pueden emplearse en las reproducciones estáticas ordinaria porque su presencia depende de la existencia real de profundidad*¹⁹

6.- IMITAR A PARTIR DEL CONOCIMIENTO.

Si hemos visto que en la historia de la pedagogía artística, la imitación y copias de las obras de los grandes maestros eran un recurso y la formación de artistas, se desarrollaban en los talleres trabajando como aprendices; la necesidad de las personas adultas en su formación en la Enseñanza Artística, es la misma:

¹⁸ Bayo Margalef, Op. Cit., Pág.153.-

- 1.- Necesitan ver trabajar y observar como lo hace su maestro/a.
- 2.- Intentan un aprendizaje por imitación, la necesidad de las copias de láminas justifican este hecho.

Ante la imposibilidad de trabajar las copias con originales en las clases se utilizan reproducciones. El sistema de fotomecánica y fotocomposición en las impresiones harán variar las características originales en colores y tonos. Por tanto la imitación de los factores cromáticos será escasamente aproximada al cuadro real.

7.- LA UTILIZACIÓN DE FOTOGRAFÍAS COMO RECURSO DIDÁCTICO, EN LAS ARTES PLÁSTICAS.

Sabemos que las fotografías son unos de los recursos utilizados por los artistas, una herramienta que contribuye a la elaboración y representación de temas pero de cómo se la utilice, depende su finalidad.

La experiencia que el pintor Fernando Zobel nos relata de lo que el denominó, diario de un cuadro: *Creo que vale la pena dejar impreso este testimonio de una de las muchas formas que hay de construir un cuadro. Tengo la costumbre de usar la fotografía como extensión del dibujo. Es una forma rápida de fijar recuerdos que luego incitan a la memoria. Pocas veces uso la foto directamente como modelo. La fotografía como apunte tiene sus desventajas. Recoge "demasiado" material, y lo falsea en cuanto a color. Repito, sirve principalmente para incitar y excitar a la*

¹⁹.- Goldstein Bruce E. (1988): **"Sensación y Percepción"**, Madrid, Ed. Debate, Pág.236.-

*memoria. Como tal, la considero una de las herramientas más útiles al servicio de mi pintura.*²⁰

Cuando la persona adulta se ha aficionado a extraer los temas de fotografías para representar pictóricamente una idea, más difícil le será abstraerse de ella para aprender a componer directamente del natural o estructurar una obra a partir de la imaginación. Uno de los pasos que debe seguir en su formación artística es: aprender a interpretar la fotografía y no realizar una copia literal de ésta.

8.- EL SABER Y APRENDER HACERLO.

El saber y aprender hacerlo en la etapa adulta, es cuando se conjuga el Arte-Aprendizaje (aprender haciendo), y el Arte-Comprensión (necesidad del saber). Si tenemos en cuenta, que la función de la Educación Artística como aprendizaje social no busca su fin en una preparación para la vida profesional en la Enseñanza No Reglada, sino que el Arte es un medio que satisfaga las necesidades de aprender a disfrutar creativamente del tiempo libre, este objetivo para la generación adulta tiene una doble intención: la de utilizar su tiempo de ocio, y al mismo tiempo la de un aprendizaje Artístico.

A la acción precede el interés por saber, es frecuente entre los alumnos/as escucharles los siguientes interrogantes: - "¿qué hacer?, y ¿cómo hacerlo?, estas

²⁰ Catálogo exposición de Fernando Zóbel, Río Júcar, 17 de Diciembre 1994-16 de Abril de 1995. Fundación Juan March. Museo de Arte Abstracto Español, Cuenca. Pág. 12.-

preguntas requieren respuestas con criterios razonados y conceptos que satisfagan su curiosidad.

Debemos considerar que los aspectos pedagógicos influyentes de las últimas décadas los (80 y 90) acerca de los renovados conceptos en Psicología, Fisiología y Neurología, plantean nuevas perspectivas: específicamente, a la Educación Artística como disciplina (Discipline Based Art Education, (DBAE), en cuanto importa tanto el saber, como la producción o creación del Arte. *"En 1983 el Instituto "Getty Center para la Educación en las Artes", emprendió en servicio de la Educación experimental, para profesores y educadores sobre las Artes visuales en academias y las necesidades de las asignaturas de las escuelas."*²¹ Las disciplinas basadas en la Educación Artística incorporan y desarrollan las instrucciones, cuyos recursos permiten alcanzar los objetivos en la Educación en general como la inserción de programas y contenidos relacionados al Arte desde varios aspectos, si bien los estudios se centran en los contenidos formales de la Enseñanza las premisas nos son también válidas para el análisis de la Pedagogía Artística que predomina actualmente, y que podrían ser transferidas al terreno de la Enseñanza del Arte en las personas adultas en la Enseñanza No Reglada. El artículo publicado en *"Visual Arts Reserch"*, por Gary Day, Michael Gillespie, Martin Rosenberg, Joanne Sowell, Frances Thurber (University of Nebraska at Omaha) quienes colaboraron y participaron en el desarrollo de la evolución del contenido y la estructura del arte para *"The Nebraska Prairie Visions Institute nos describen la complejidad y el*

²¹.- AAVV (1997): **"Visual Arts Reserch"**, Review of Research in Visual Arts Education. Vol. 23 N° 2 (issue 46). The article of SILVERMAN RON (California State University, Los Angeles), "Testing, the In-service Hipothesis: The Getty's Los Angeles DBAE Institute" published twice a year Guest Editor Ronald N. MacGregor,

*desafío de la búsqueda del sentido de la integración de las cuatro disciplinas basadas en la Educación Artística "in a post-modern context"....*²² Las disciplinas a las cuales se refiere son: Estética, producción artística, Historia del Arte y Crítica del Arte". Analizamos el concepto de "post-modern" el cual ve al Arte fijado en lo histórico social y en el contexto cultural (Hamblen, 1990)²³. La Educación No Formal de la Enseñanza del Arte en las personas adultas debería extraer determinadas bases psicopedagógicas de la Educación Artística cuyos contenidos fueran contemporáneos, multifacético y contextual. Los siguientes investigadores que reflexionan acerca del conocimiento (saber)-experiencias (Applebee, 1996; Bonwell & Eison, 1991; MacGregor, 1991; Schon, 1983)²⁴ también aclaran sobre la cuestión de la expresión que es de interés común en muchas instrucciones artísticas y subrayan los factores del contexto cultural e histórico más bien que la simple expresión como testimonio de sí mismo en sus trabajos y especifican que las personas amplían su propio concepto de expresión, *porque exploran las diferencias entre lo histórico y la interpretación personal de un trabajo. Cuando ellos realizan una composición cuyo tema de trabajo habla de uno mismo en un determinado período, el cual, es significativo para su propia cultura contemporánea.*²⁵ Sin lugar a dudas, podrían ser las instituciones y aulas de culturas de los sistemas No

University of British Columbia, Canada. By the board of trustees of the University of Illinois (U S A), page. 4.-

²². - Ibidem, el artículo pertenece a Day G., Gillespie, Rosenberg M., Sowell J., Thurber F. (University of Nebraska at Omaha): **"A view from the fiel: Displine based Art Educaci3n"**, pages. 52-62.-

²³.- Ibidem, Pág. 53.-

²⁴.- Ibidem, Pág. 53.-

²⁵.- Ibidem, Págs. 53-54.

Formales, los espacios propicios para el desarrollo de la expresión del sujeto como respuesta al conocimiento no sólo de sí mismo sino de su propio contexto cultural.

Durante la adultez temprana y media, inclusive el sujeto en la década de los cuarenta adquiere conciencia de las posibilidades de su porvenir, la elección del Dibujo y la Pintura, tienen interés más próximo a lo profesional que como pasatiempo.

Estas motivaciones, durante la 3ra edad a pesar del declive físico y mental; el afán por saber y aprender se intensifica. No se trata en estos casos de un aprendizaje para una profesión sino es la necesidad del "saber en sí mismo". Un persona de 70 años nos dijo:-"a nuestras edades, las fechas ya resultan cortas", la visión de perspectivas desde el punto de vista de un aprendizaje a largo plazo no pueden planearse, sino la satisfacción que las actividades les produzcan, en manera simultánea. Irene Wojnar (1966) subraya que *con el correr de los años, estas posibilidades se van haciendo, por desgracia, cada vez más limitadas. Una vez abierto, el camino ha de seguirse, y las probabilidades de abandonarlo y de tomar otro desaparecen con el tiempo...: ya no queda más, entonces, que profundizar en lo que se ha escogido y seguir, de la mejor manera posible, el camino que se ha tomado.*²⁶

Opina Irene Wojnar, *gracias al contacto con el Arte, el saber sobre el mundo, en los niños, lo mismo que en los adultos se enriquece, se concreta y se diversifica.*

²⁶ Wojnar Irene, Op., Cit. Pág. 205.-

Smith (cita. en Lachapelle Richard 1997) argumenta una noción importante en relación al conocimiento y nos dice que en el papel a desempeñar en la manera que nosotros experimentamos y comprendemos de nuestra experiencia y cómo también aprendemos de ella, señala *que el conocimiento es: el complemento de la experiencia.*²⁷

Las demandas culturales, en una sociedad como la que estamos viviendo ya *no sólo importa el tener y el poseer -que siguen teniendo importancia- sino que el saber importa, probablemente, tanto como el tener o el poseer y es una riqueza a veces superior*²⁸

En 1987 el Instituto Getty para la Educación de las Artes en un Seminario sobre Historia del Arte, *Ebitz David, y Smith Like*²⁹ manifiestan el interés para la necesidad de integrar el conocimiento acerca de Arte con las experiencias del Arte. En el Instituto Getty los resúmenes de sus discursos, dicen que *la especialización ha creado un abismo entre el conocimiento intelectual y las directas experiencias emocionales directas*³⁰. Y agregan que la Historia del Arte se ha vuelto demasiado dependiente del texto como fuente primaria para el entendimiento y conocimiento del Arte; actualmente el modo del aprendizaje insiste y recalca las materias o

²⁷ "**Visual Arts Research**", (1997) Op.,Cit., artículo de Lachapelle Richard (Concordia University): "*Experiential Learning and Discipline based Art Educational*"págs.136-137.-

²⁸ .- Alvarez Jose L.1992: "Arte y economía", Jornadas sobre "los nuevos mecenas de la cultura". Ed. Banco Banesto, Madrid, Pág. 98.-

²⁹.- "**Visual Arts Research**", Op., Cit page. 137.-

³⁰.- Ibidem, Pág. 137.-

contenidos del conocimiento antes que la práctica (The J.P. Getty trust, 1988). Más tarde, también Ebitz reitera esta posición: esta especialización (de las Artes como disciplina) *ha compartimentado experiencia y conocimiento, yendo más lejos hasta alcanzar a separar el conocimiento que nosotros adquirimos leyendo-libros al conocimiento desde la experiencia que ganamos y nos beneficiamos, en realidad, haciendo alguna cosa es decir las destrezas, adquiridas por la mano y ojo (Ebitz 1989)*³¹.

Algunos/as educadores del Arte también han intentado una valoración de los efectos de la producción del Arte sobre el entendimiento del Arte Histórico (Day, 1969) o los efectos de las instrucciones de Historia del Arte sobre la producción o creación artística (Dake, 1995). Los temas de actualidad en la investigación en la Enseñanza Reglada de las escuelas en Norteamérica indaga acerca de las *estrategias específicas de la transferencia del entendimiento entre las disciplinas de las Artes.* (Mary Erickson, 1998) de la Universidad del Estado de Arizona, realiza un estudio sobre los efectos de las instrucción e información de la Historia del Arte en cuarto y octavo grado, el análisis de las habilidades e interpretación de una obra de Arte "contextual izada" es decir que correspondieran a su contexto cultural y que les resultara familiar a los alumnos/as. *Las instrucciones fueron examinadas desde tres perspectivas: a) historia del artista ;b) desde la visión personal y c) la cultura...*³²

³¹.- Ibidem, Pág. 137.-

³².- **"Studies in Art Education":** (A Journal of issues and Research in art Education)- Volume 39, N° 4 - Summer 1998. (The National Art Education Association). Article of Mary Erickson *"Efectos de las instrucciones de la historia del arte de cuarto y octavo grado, en las habilidades de los estudiantes a interpretar obras de arte contextual izadas"* Págs. 309-318.-

También Gardner (1972) realiza estudios sobre las habilidades en el reconocimiento de los estilos, como Johnston, Roybal y Parsons (1988).

Si bien las investigaciones mencionadas versan desde el punto de vista del interés de los escolares, la importancia por el valor histórico y cultural de una comunidad forma parte en la Educación permanente del sujeto. Al respecto Gardner señala *si bien siguen valorándose los aspectos históricos y las particularidades de cada sociedad, ha comenzado a reconocerse que, en último análisis, todo lo que puede lograr el miembro de una cultura determinada está limitado por la especie a la que pertenece y, más concretamente, por el sistema nervioso que posee en virtud de su condición humana.*³³ Por tanto los aspectos biológicos, fisiológicos, genéticos y neuronales de la persona, más el contexto cultural en donde se ha desarrollado, serán los determinantes para explicar los procesos de pensamiento de cualquier grupo o individuo.

Pero lo que pretendemos entender es cómo se manifiesta la actuación cognitiva de los adultos y de qué modo el desarrollo socio-cultural puede ser beneficioso para ellos y en particular para el grupo de personas entre los 55 y los 75 años. Al respecto el profesor de Psicología Evolutiva en la Universidad Nacional de Educación a Distancia Iñigo Corral (1998) estudia sobre el funcionamiento cognitivo del adulto y señala: *a pesar de la pérdida (cuantitativa) de atención mental que pudiera producirse a partir de los 50 años, es posible observar, no obstante, ciertas mejoras en la actuación cognitiva de los adultos de esa edad, cuando se enfrentan a*

³³.- Gardner Howard (1996): **"La nueva ciencia de la mente (Historia de la revolución cognitiva)"**, Ed. Paidós, 2da, reimpresión, Barcelona, Pág.283-284.-

*tareas que requieren habilidades de relación, integración o Inter.-conexión de distintos dominios de conocimientos.*³⁴

Iñigo Corral aclara que a partir de una edad no definida con exactitud (55-65 años) comienza un declive patente, que no es sino la continuación del anterior. Tal declive, no obstante, no se produce en todos los individuos, la variabilidad interindividual es enorme. El declive sólo afecta un cierto número de los procesos afectados, otros no decaen, mientras que algunos por el contrario, pueden mejorar.

¿Por qué intentamos defender una Educación Artística y un desarrollo cultural apropiada que de algún modo contribuya al mantenimiento de las condiciones cognitiva y afectiva de la persona mayor? Corral Iñigo responde que parece razonable *admitir que el momento del comienzo del declive se está postergando a medida que el desarrollo socio-cultural avanza.*³⁵ Evidentemente los aspectos formativos de la personas adultas: como los conocimientos y experiencias en relación a su medio, son importantes, por lo que otorgamos al entendimiento de las Artes Visuales en relación a la Historia, y la cultura un papel, que contribuye a que el sujeto utilice todas sus capacidades potenciales de desarrollo.

³⁴.-Corral Iñigo Antonio (1998): **"De la lógica del adolescente a la lógica del adulto"**, Madrid, ED. Trotta, S.A. Pág.111.-

³⁵ Ibidem, Pág. 112.-

9.- OBJETIVOS DE LA METODOLOGÍA NO FORMAL EN EL ARTE:

DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA Y DEL AUTODIDACTISMO.

Las personas que asisten por libre elección a centros de cultura, academias privadas, talleres organizados por Asociaciones, etc. las motivaciones individuales, son diferentes a la de las personas que asisten a los cursos programados en una Educación Reglada. Muchas de las veces las personas confunden que asistir, a los Centros consiste hacer lo que cada uno quiere, y aunque tienen objetivos diferentes a la formación reglada ambas tienen claros sus fines, en este aspecto debe concienciarse al grupo de alumnado que el aprendizaje social de Enseñanza Artística tiene sus bases fundamentos y programaciones aunque mucho más flexible que la propia Educación Formal.

La Enseñanza No Formal artística, deberá servir como cursos de orientación, en favor del desarrollo de autonomía de la persona, y al auto didactismo. El riesgo de convertirla en elementos instructivos, de profesionalización cuya especificidad le corresponde a la Educación Formal o a cursos preparados para cuyos fines, no son objetivos de una Educación No Formal. Al respecto Kirmayer 1992 señala que *las universidades populares actúan como desarrolladoras de la capacidad autodidacta en sus alumnos.*³⁶ Se debiera fomentar entre los sujetos adultos sistemas de autoaprendizajes.

³⁶ AAVV (1992): **"La educación de adultos en Israel: tendencias e innovaciones"**, Dr. Paul Kirmayer, del capítulo Universidades Populares en Israel, Madrid, Edita Ayuntamiento de SS. de los Reyes Patronato M. de Servicios Universidad Popular, p. 59.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA CAPÍTULO 19.

ARNHEIM Rudolf (1986): **"Hacia una psicología del Arte, Arte y Entropía"**, Ed. alianza forma, Madrid, p. 81.-

AAVV (1997): **"Agenda de los mayores"** Madrid, Edita Área de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid y Fundación MAPFRE medicina, p.128.-

ÁLVAREZ José. L. 1992: **"Arte y economía"**, Jornadas sobre los nuevos mecenas de la Cultura, Madrid, Editado por Banesto, Pág.98.-

AAVV (1997): **"Visual Arts Reserch"**, Review of Research in Visual Arts Education.Vol. 23 nº 2 (issue 46). The article of Silverman Ron (California State University, los Angeles: **"Testing, the In-service Hipotesis: The Getty's Los Angeles DBAE Institute"**, twice a year guest Editos Ronald N. Mac.Gregor, University of British Columbia, Canada. By the board of trustees of the University of Illinois (U.S.A) p.4.-

Lachapelle Richard (Concordia University): **"Experiential Learning and Discipline based Art. Educational"** pp.136-137.-

AAVV (1998): **"Studies in Art Education:** (A journal of issues and Research in Art Education).Volume 39, nº 4- Summer 1998 (the National Art Education Association) Article of Mary Erickson *"los efectos de las instrucciones en la Historia de Arte de cuarto y octavo en las habilidades de los estudiantes para interpretar obras de Arte en su contexto"*, Pág. 309-318.-

AAVV (1992): **"La educación de adultos en Israel: Tendencias e innovaciones"**, Madrid, Edita Ayuntamiento de SS. De los Reyes Patronato M. de Servicios Universidad Popular. Dr. Paul Kirmayer del capítulo (Universidades populares en Israel) pp. 33-60.-

BAYO MARGALEF J. (1987): **"Percepción, Desarrollo Cognitivo y Artes Visuales"**, Barcelona, Ed. Anthropos, p.130.-

CARDONA ANDUJAR, José (1994): **"Metodología innovadora de Evaluación de Centros Educativos "** Madrid, Ed. Sanz y Torres SA. Pág. 8.-

CORRAL IÑIGO Antonio (1998): **"De la lógica del adolescente a la lógica del adulto"**, Madrid, Ed. Trotta, S.A. Universidad Nacional de Educación a Distancia Págs.111-112.-

DIETHER HÖGER (1978): **"Introducción a la Psicología Pedagógica"**, México, Ed. Roca Págs.43-46.-

GARDNER Howard (1996): **"La nueva ciencia de la mente"**, Historia de la revolución cognitiva, 2da impresión, Barcelona, Ed. Paidós, Pág.281.-

GOLDSTEIN Bruce E. (1988): **"Sensación y Percepción"**, Ed. Debate, Madrid, Págs. 236-237.-

LAPEÑA GUTIERREZ R. (1997): **"La enseñanza de las Artes Plásticas en la Educación a Distancia"**, tesis doctoral, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid Pág.7.-

PERELA DOMINGUEZ, Enrique (1993): **"Conducta Estética y Sistema Cultural"**, *Introducción a la Psicología del Arte*, Madrid, Ed. Complutense, Pág.168.-

ROMO Manuela (1997): **"Psicología de la Creatividad"**, Barcelona, Ed. Paidós Ibérica S.A. Págs. 34-111.-

TRILLA BERNET Jaume (1993): **"Otras educaciones, animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa"**, Barcelona, Ed. Anthropos, Pág.150.-

WOJNAR Irene (1967): **"Estética y Pedagogía"**, México, Fondo de Cultura Económica, Pág.205.-

ZOBEL Fernando (1994): Catálogo exposición de Fernando Zobel, **"Río Jucar"**, (17 de Diciembre-16 de Abril de 1995), Fundación Juan March. Museo de Arte Abstracto Español, Cuenca Pág.12.-

CAPÍTULO 20

ACTIVIDADES SOBRE LA CAPACIDAD INTERPRETATIVA, LA EVOCACIÓN Y EL RECUERDO: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA.

1.- DESARROLLO DE LA SIMBOLOGÍA Y EL PENSAMIENTO ANALÓGICO. FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La necesidad de desarrollar la capacidad interpretativa, la evocación, el recuerdo, sirve como pretexto para fomentar la simbología y el pensamiento analógico. Hemos tratado en el presente estudio la capacidad de relación del análisis retórico de la pintura con el lenguaje literario. Algunos elementos de análisis retóricos fueron extraídos de la propuesta de Marián L.F.Cao (1998) acerca de *la retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen*. Marián L.F. Cao plantea: que la *retórica puede aportar a la creación artística, ante todo, un método de lectura pero también un método de creación.*¹

En los centros de aprendizaje social, la demanda por la Enseñanza académica, suele ser el más solicitado por los sujetos adultos. Pese a la resistencia y oposición en realizar otras actividades, que impliquen procesos mentales como la imaginación, la fantasía etc., además del pensamiento reflexivo. Reconocemos que el estímulo de la creatividad, ofrece según Martínez Díez N., Rigo Vanrell C. y López F. Cao M., un tipo de asociación por medio de la cual la clase de Plástica sea algo

¹.- Cao L.F. Marián (1998): ***La retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte***, *Arte, Individuo y Sociedad (temas de Arte y Educación Artística)*Nº 10, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Servicio de publicaciones. U.C.M. Madrid, pág.61.-

más que un aprendizaje de distintas técnicas y agregan *Si se pretende que la vida y el aprendizaje se unan, se deben relacionar las clases con las experiencias personales, (...). Se debe ver la forma de vincular el arte con algo que les atraiga su atención e imaginación, por medio de descripciones, noticias, sucesos locales, estímulos visuales, etc.*²

Pensamos que las posibilidades que ofrecen los ejercicios, estimulan la elaboración de imágenes mentales. Y el modo de introducir en la Educación Artística del sujeto adulto, el uso de otros procesos mentales, son aportaciones que ofrece el Arte al desarrollo humano.

En el trabajo de investigación, constatamos por un lado A).- la resistencia y oposición a las actividades que precisan otros procesos mentales como (imaginación, memoria etc.). En el apartado (B), pretendemos averiguar las clases de símbolos y de iconografías utilizadas por el sujeto adulto aficionado a la Pintura.

2.- A) RESISTENCIA Y OPOSICIÓN A CIERTAS ACTIVIDADES.

Con relación al apartado A); entre las dificultades que suponen para el profesorado adaptar otros sistemas de Enseñanza figuran: el fuerte arraigo por lo tradicional, y pese al intento de establecer, por los docentes, un sistema de Enseñanza organizada, la oposición y resistencia por parte del alumnado hacen,

².- Martínez Díez, N. C. Rigo Vanrell y Cao López F. Marián (1993): **"La obra de arte como estímulo creador en distintas etapas de la educación: Primaria, secundaria y Facultad de Educación"**, *Arte, individuo y Sociedad nº 5*, Temas de Arte y educación Artística, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Servicio de publicaciones U.C.M. Madrid, pág. 60.-

aún más complicados, los intentos por aplicar nuevas opciones metodológicas. Siendo los métodos creativos los que presentan más dificultad de realización. Al respecto Manuel Méndez (1983) señala que *las cualidades creativas no se desarrollan si no hay propósito de cultivarlas.*³

Es reciente en España la formación artística en la Educación No Formal de los sujetos adultos; la apertura al Arte se inicia desde la década de los 80, predominando un modelo libre de Enseñanza y siendo el más solicitado el sistema tradicional académico, las copias de láminas. La aplicación de recursos metodológicos y estrategias que tengan que ver con lo creativo surgen en el sujeto cuando posee algo de experiencia artística.

La escasa práctica de sistemas de Enseñanza que favorezcan la creación, conlleva aún el lastre, particularmente en las personas adultos mayores, la falta de imaginación y la de reconocer los estilos que provienen de otros procesos mentales. En el apartado (B), pretendemos analizar los sistemas de símbolos y de iconografía utilizada por el sujeto adulto aficionado a la Pintura. ¿Qué signos emplean los alumnos/as al recrear y manipular la metáfora Plástica?, Con relación a la edad, sexo y nivel del aprendizaje. Para ello nos basamos en la clasificación mencionada por Marian Cao con relación a la retórica visual y señala que el signo puede ser indicio o índice visual, o estar representado a partir de un icono o un símbolo: *a) Index, índice (señal para S. Langer) cuando mantiene una relación directa con su referente, o la cosa que produce el signo (suelo mojado, huellas, perforación de*

³.- Méndez Manuel S. (1983): **"El Collage infantil, aspectos artísticos y aplicaciones pedagógicas"**, Barcelona, publicado por Sociedad Nestlé, A.E.P.A. pág.9.-

bala). Todo índice nos comunica algo (...) en relación a un sistema de convenciones o de experiencias aprendidas; b) Icono, cuando posee alguna semejanza o analogía con su referente (fotografía, una estatua, un pictograma); c) Símbolo, cuando la relación con el referente es arbitraria, convencional (serpiente símbolo de mal, la palabra mesa).⁴

Si bien, desde las posibilidades como docentes a la hora de plantear nuevas actividades, creemos que son de gran utilidad, las aplicaciones didácticas para el desarrollo artístico del sujeto. Particularmente será el sujeto adulto, quién decida su participación en este tipo de tareas. Con respecto a las características de los sujetos en relación al sexo, y edad que asisten a las Aulas Culturales varían según los turnos, horarios y la clase del taller al cual se matriculen.

Las valoraciones registradas en los gráficos que se presentan en el trabajo de investigación, corresponden al período de matriculación, curso 97-98, del taller de pintura, turno mañana del Centro Cultural José de Espronceda Madrid, distrito de Tetúan.

3.- ANÁLISIS DEL GRUPO TOTAL DE ALUMNOS MATRICULADOS.

En el gráfico **fig.1** se observa, el total de alumnos/as matriculados en el curso 97-98 siendo el mayor porcentaje el nº de mujeres con relación al de los hombres. Se analiza en el gráfico **fig.2** que la matriculación de sujetos cuyas edades comprendidas entre las 20-39 años, propiamente, adultos jóvenes y adultez media,

⁴.- Cao Marian, Op.,Cit., pág. 41.-

es menor en relación al porcentaje de mujeres a partir de los 40 años, que asisten, mientras que la asistencia del hombre aumenta a partir del período de la jubilación.

En relación al variable sexo, se observa en el gráfico **fig.3** que la asistencia de hombres mayores de 60 años predomina en relación a jóvenes, perteneciendo ambos grupos al nivel iniciación. En el momento de las pruebas, no se ha contado con representantes masculinos, en los niveles medio y avanzado.

El porcentaje de asistencia de mujeres entre los 40 y 59 años, que se matriculan, es aproximado al de las mujeres de 60 y más, siendo las primeras, el mayor grupo de nivel iniciación, como se observa en el gráfico de la **fig.4**. Mientras que el grupo de tercera edad (mujeres) al permanecer en el taller con más estabilidad, evolucionan hacia otros niveles. Siendo este colectivo el de mayor porcentaje con relación a los otros períodos de la adultez según el gráfico donde señala el nivel medio. El nivel de avanzado se constituye en porcentajes semejantes entre las mujeres de 40-59 años con las de 60 y más de este colectivo.

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Desarrollo del pensamiento simbólico y analógico.

Total de Alumnos/as Matriculados Curso 97-98

Matriculados	Hombres	Mujeres
100%	18,42%	81,57%

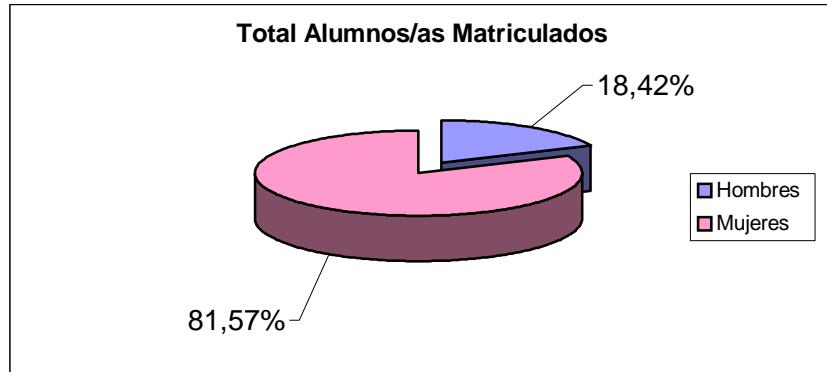


Figura 1

Total Alumnos/as matriculados por Edad y Sexo

Edades	Hombres	Mujeres	Total
20-40	2,63%	2,63%	5,26%
40-60	0,00%	39,47%	39,47%
60 y más	15,79%	39,47%	55,26%
Total	18,42%	81,58%	100,00%

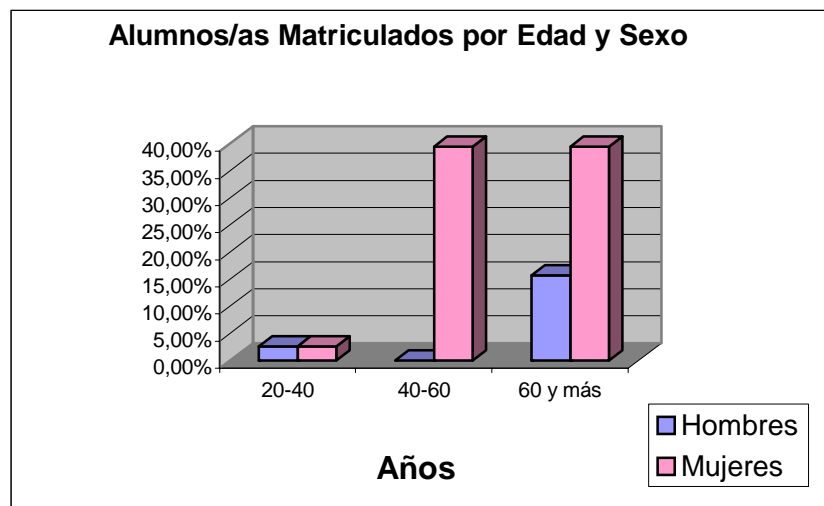


Figura 2

Total Alumnos/as matriculados por Edad y Nivel (Curso 97-98)

Hombres

Edades	Iniciación	Medio	Avanzado
20-40	2,6%	0,0%	0,0%
40-60	0,0%	0,0%	0,0%
60 y más	15,8%	0,0%	0,0%

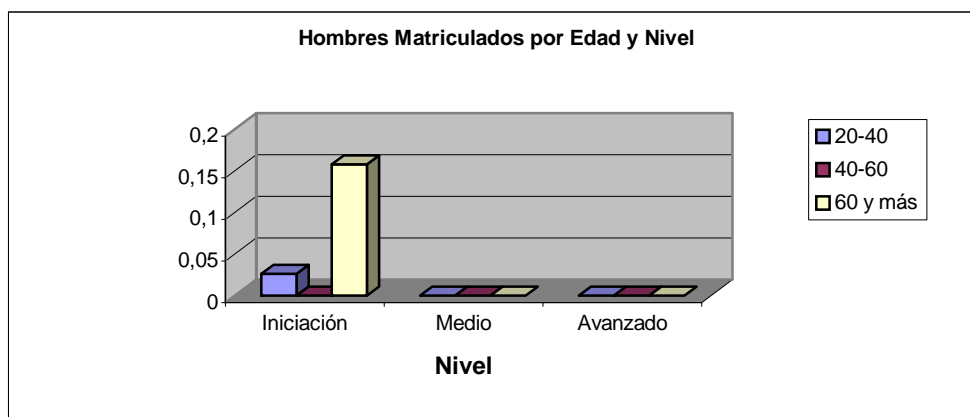


Figura 3

Mujeres

Edades	Iniciación	Medio	Avanzado
20-40	0,0%	2,6%	0,0%
40-60	31,6%	2,6%	5,3%
60 y más	18,4%	15,8%	5,3%

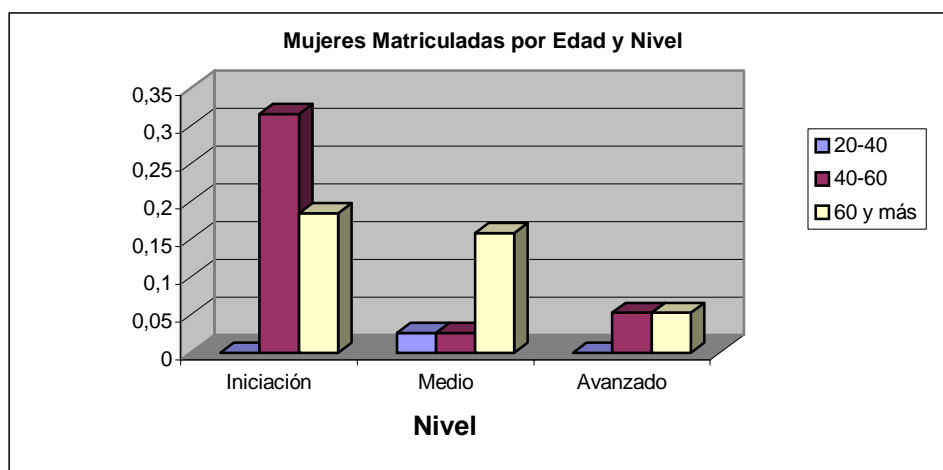


Figura 4

4.- ANÁLISIS DEL GRUPO PREDISPUERTO PARA LA REALIZACIÓN DEL TRABAJO.

Del total de alumnos/as matriculado, el 50% participan voluntariamente en la experiencia plástico-literaria, siendo el 42,11% (mujeres) y el 7,89% (hombres) gráfico **fig.5**.

MÉTODO

Sujetos

Comenzamos a trabajar, con los alumnos/as cuyas edades entre los 20 años y tercera edad, permiten comparar en los distintos períodos de la adultez, los signos que utilizan en las representaciones y a partir de qué recursos y figuras retóricas las componen. Hemos trabajado con tres grupos, adultez joven y media (20-39 años); adultez mayor (40-59 años) y tercera edad a partir de los (60 años y más). En el grupo de la experiencia participan personas con niveles de aprendizaje diferentes, (niveles de iniciación, medio y avanzado). También en los resultados se han tenido en cuenta, el estudio comparativo en función del sexo, edad y nivel.

La participación de los varones que intervienen en la experiencia, son de nivel de iniciación, predominando el colectivo de tercera edad, en relación al grupo de adultos jóvenes como muestra el gráfico de la **fig.6**.

En el gráfico **fig.7** donde se expone, la distribución en edad y nivel de mujeres, la muestra del grupo de edades comprendidas entre 40-59 años es mayor, siendo el 52,6% en relación al 31,6% de las mujeres, cuyas edades oscilan entre los 60 y más. Este colectivo se distribuye equitativamente en los tres niveles (iniciación, medio, y avanzado), por el contrario, hay un mayor número de nivel de iniciación del grupo de mujeres entre los 40-59 años.

Predisposición de los alumnos para la realización del Trabajo

Nota: expresado en porcentaje respecto al total de alumnos matriculados.

Total de alumnos predisuestos	Hombres	Mujeres
50%	7,89%	42,11%

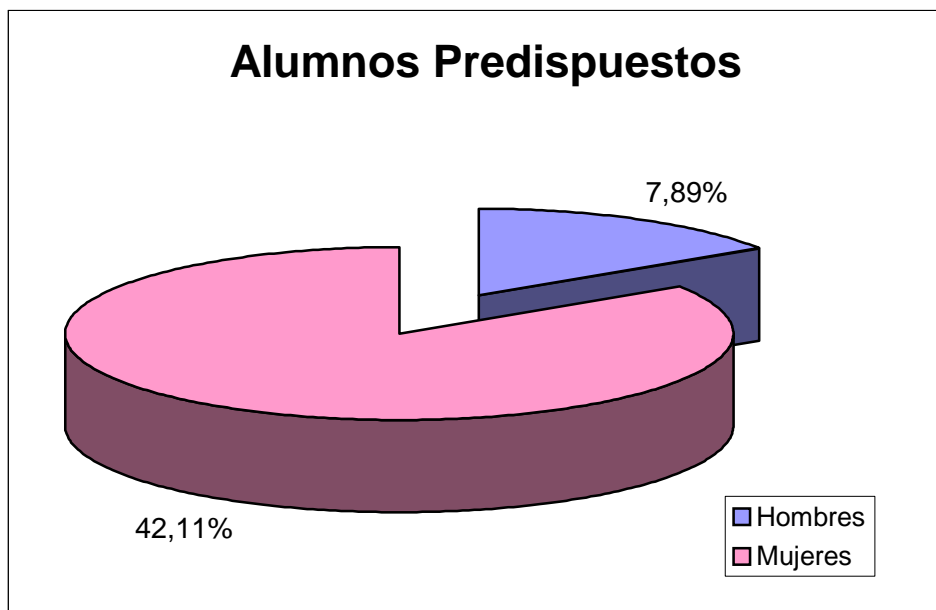


Figura 5

Analisis del grupo predispuesto para la realización del trabajo

Hombres

<i>Edades</i>	<i>Iniciación</i>	<i>Medio</i>	<i>Avanzado</i>	Total
20-40	5,3%	0,0%	0,0%	5,3%
40-60	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
60 y más	10,5%	0,0%	0,0%	10,5%
Total	15,8%	0,0%	0,0%	15,8%

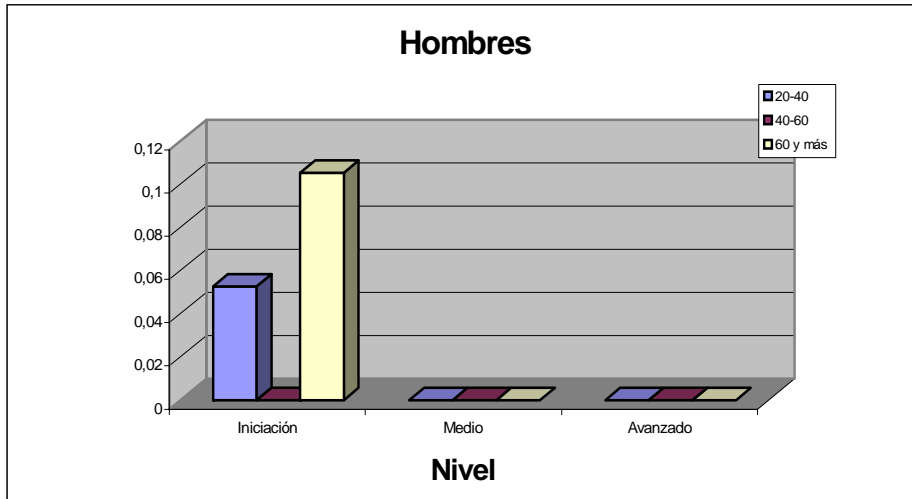


Figura 6

Mujeres

<i>Edades</i>	<i>Iniciación</i>	<i>Medio</i>	<i>Avanzado</i>	Total
20-40	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
40-60	42,1%	5,3%	5,3%	52,6%
60 y más	10,5%	10,5%	10,5%	31,6%
Total	52,6%	15,8%	15,8%	84,2%

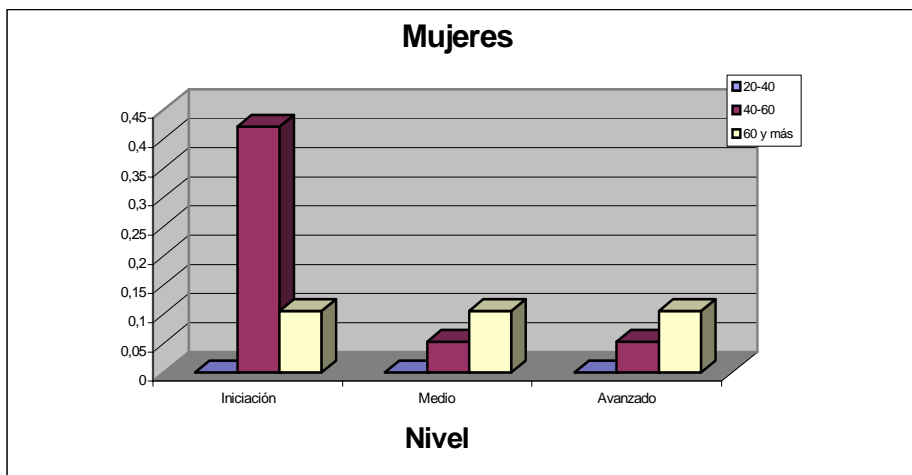


Figura 7

5.- B) ANÁLISIS DE LOS SISTEMAS DE SÍMBOLOS Y DE LA ICONOGRAFÍA EMPLEADA POR LOS SUJETOS

CAPACIDAD DE RELACIÓN ENTRE EL ANÁLISIS RETÓRICO DE LA PINTURA CON EL LENGUAJE LITERARIO.

La relación del lenguaje plástico con el literario propone interpretar los diferentes mensajes y creaciones de imágenes que parten del lenguaje escrito, por ello se han escogido algunas obras de Espronceda y de otros poetas de la época romántica española, al festejarse el X aniversario de la creación del Centro Cultural José de Espronceda, en el año 1996.

Los fines de la investigación persigue: 1.- analizar a partir del contenido en la poesía, los signos plásticos empleados por los alumnos/as. 2.- Valoración del significado, aportados por los sujetos en la representación a partir de los elementos icónicos y simbólicos. 3.- Relacionar en función de los niveles, edades y sexos, las imágenes figurativas realizadas en comparación a las abstractas.

5.1.- PROCEDIMIENTO: 1ª ACTIVIDAD.

Experiencias y Actividades

Los objetivos, que hemos tenido en cuenta son: 1.- que el alumnado emplee, la capacidad interpretativa, la evocación y el recuerdo. Y 2.- elabore imágenes a partir de las ideas que le sugieren los versos literarios.

1ª actividad: Sobre el tema la poesía de José Espronceda y de los poetas de su época: recopilar las poesías de Carolina Coronado, Avellaneda y Rosalía de Castro. A partir del material aportado por los mismos alumnos/as, se analizan los contenidos de las poesías. De las aportaciones e intercambio de ideas, surge la dificultad, (planteadas por el alumnado de nivel iniciación) de ¿cómo interpretar plásticamente las ideas de la poesía, de mayor complejidad?. En consecuencia aparece la necesidad de clasificar el material literario; por un lado se reúnen las poesías con imágenes narrativas, y por otro las estrofas con fuertes contenidos expresivos, más conceptuales que visuales.

2ª ACTIVIDAD: Separados en tres grupos, nivel iniciación, medio y avanzado; al grupo de nivel iniciación se les entrega poesías con imágenes de fácil comprensión, y a los nivel medio y avanzado, se les da las poesías que incluyen un mayor contenidos de juegos de metáforas, las cuales requieren una mayor capacidad de abstracción para representar los símbolos plásticos. (Se deja libertad, en los grupos, para cambiar la poesía por otra que más le gustara).

Hemos tenido en cuenta las ideas estéticas de uno de los grandes críticos españoles, Amado Alonso dice *que la gente quiere la poesía clara: mirarla y apoderársela. Pero es que la gente llama comprender la poesía a entender la anécdota que le sirve de estímulo; (...).La triste verdad es que a la mayor parte de esas gentes la poesía misma, lo poético de las poesías, le tiene sin cuidado.*⁵ Cuando se refiere a lo poético, destaca, los elementos compositivos de la poesía, como la materia, la forma, el ritmo, los valores expresivos y significativos de la

⁵.- Amado Alonso (1986): "**Materia y forma en poesía**", ED. Gredos, tercera edición, Madrid pág. 141.-

poesía. Sin lugar a dudas, en los inicios de la comprensión artística, el acercamiento a las obras literarias y pictóricas se inicia en "la necesidad del conocimiento primario de las cosas" que es la de reconocer e identificar los objetos de nuestra realidad física. Tal vez, por ello gusten las obras que presentan un realismo sujeto a la imitación de la apariencia. El sujeto aficionado a la Pintura profundiza en el manejo del saber notacional y la interpretación del código artístico cuando evoluciona hacia otras clases de conocimientos. Sucede en la Pintura como en la poesía, cuando en ella se busca, una comprensión e identificación de los objetos con un parecido a la realidad, sin importarle a la persona aficionada otros soportes constitutivos, por ejemplo: aspectos formales de la Pintura. Tanto en la Plástica como en la poesía, las personas buscan los elementos narrativos y anecdóticos, y suelen emplear, como recurso de producción pictórica el realismo visual, mientras que el niño/a evoluciona de la expresión a la representación. El sujeto adulto se inicia en el aprendizaje artístico desde la representación a la expresión.

Lo que nos importa, en el desarrollo práctico del trabajo son las imágenes que representan los sujetos y las implicaciones afectivas que extraen a partir de la evocación del contenido de las poesías para transferirla al terreno pictórico. Recordamos, el concepto de evocación que Amado define y que merece tenerlo en cuenta en función de los temas desarrollados en el presente capítulo, "*evocación.- Las palabras que nosotros oímos y las que pronunciamos vienen y van cargadas con una doble esencia de significación: **representación intelectual del objeto y réplica de nuestra sensibilidad ante esa noción. Estas cargas, intelectual y afectiva, entran en cada palabra en diferente proporción: desde las de contenido preponderante o exclusivamente intelectual -científicas, preposiciones, conjunciones, verbos auxiliares- hasta esas otras palabras que no expresan***

concepto alguno sino la reacción de nuestra sensibilidad ante los hechos, como son las interjecciones⁶. El ejercicio de evocación, contiene la perfecta conjunción entre emoción e intelecto que al respecto Daniel Goleman (1993 p.15) en el libro "*Inteligencia Emocional*" defiende la necesidad de dotar de inteligencia a la emoción. En el aspecto literario, Amado explica la carga intelectual y afectiva implicada en la evocación.

3ª ACTIVIDAD: Una vez analizados los contenidos y motivos que de manera individual les sugiere la poesía, se les pide que tengan en cuenta los aspectos temáticos y la interpretación libre en el estilo de la composición Plástica y elección personal en cuanto a los materiales elegidos. Se pretende propiciar la idea de originalidad propuesta por Manuel Méndez quién señala que *la creatividad cede el paso a la mera combinatoria*⁷. Para evitar el predominio de copias, se les explica que los trabajos plásticos serán realizados a partir de temas de la observación del natural y temas de la imaginación o imágenes que pudieran ser recreadas.

En las páginas siguientes, se transcribe solamente algunos versos de las poesías. La explicación plástica del trabajo son expresadas por el mismo alumnado.

Nos interesa saber las implicaciones afectivas y la representación intelectual del objeto que los alumnos/as elaboran plásticamente a partir de la evocación. Como instrumento de análisis, utilizamos la argumentación del sujeto, para conocer la estructura del sentido y de la significación en la obra.

⁶.- Ibídem, pág. 227.-

⁷.- Méndez Manuel, Op.,Cit., pág.31-32.-

Para analizar los signos que emplean las personas en la expresión de sus ideas, se aplica la clasificación mencionada por Maríán Cao, en cuanto el signo puede ser indicio o índice visual, o estar representado a partir de un icono o un símbolo. Sabemos que los elementos formales que configuran una obra son portadores de valores significativos. Según Castelli, 1958; Knights and Cottle, 1960) señalan que el *símbolo es algo más que un signo*⁸ para realizar la medición y valoración se tienen en cuenta los elementos sugerentes de la poesía, la interpretación personal del alumno/a en la representación usada, la explicación verbal manifestada y la capacidad de transmitir ese algo más que nos menciona Castelli.

6.- ANÁLISIS EN NIVELES DE APRENDIZAJE, SEXO Y EDAD.

6.1.- NIVEL DE INICIACIÓN.

Varones.

A) El nivel de iniciación en el gráfico de la **fig.8** muestra la tabla del total de participantes varones, figurando el 7,7 % entre las edades comprendidas de 20-40 años y siendo el 15,4% de 60 años y más. De los resultados en ambos grupos demuestran, capacidad de abstracción y simbolización en la expresión de las imágenes representadas, aunque existe el tópico que la interpretación de la

⁸.- Hogg J. y otros autores (1969): "**Psicología y artes visuales**", Tercera parte (Cognición e interpretación: El uso del arte para el estudio de los símbolos (E.H.Gombrich), ED. Gustavo Gili, S.A., Barcelona, pág. 138.-

información emocional es mayor en las mujeres. Sin embargo en el trabajo de investigación se evidencia que los hombres responden con mayor fluidez y sensibilidad en el desarrollo de imágenes simbólicas que las mujeres **fig.9**. Si bien no se ha trabajado con las variables, (educación, y profesión u oficio) de los sujetos. Cabe suponer, una vez más que el entorno, el medio cultural y el grado de aprendizaje son elementos determinantes, en los roles ejercidos por los géneros; la generación de mujeres, en décadas anteriores (amas de casas), tienen una preparación diferente frente a los roles masculinos, esta desigualdad podría influir en las características que se muestran en los gráficos nº 8 y 9.-

Mujeres

B) Vemos, que en el grupo de mujeres de 60 y más, ver gráfico de la **fig.9** la utilización de combinaciones simbólicas complejas, es escasa, emplean únicamente objetos representados con referencias a la realidad, ciñéndose a la descripción concreta de cosas/objetos y/o personajes.

En el grupo de iniciación, el porcentaje de mujeres entre 40-60 años es mayor a la del grupo de 3ª edad. Del 61,5 %, sólo el 36,5% emplean signos en las imágenes empleadas. Y Combinan el indicio-visual con icono; símbolos con iconos. Al respecto Marian Cao (1998 p.41) aborda este tema, definiendo que *algunos signos participan de una naturaleza doble e incluso triple* como se puede observar en algunas obras de las alumnas.

6.2.- NIVEL MEDIO

Varones

A) Por la escasa matriculación de sujetos hombres en el taller donde se realizó la experiencia, no contamos con alumnos de nivel medio, gráfico **fig.10**.

Mujeres

B) En la prueba de nivel medio realizadas con mujeres, en el gráfico **fig.11** no contamos con representantes entre edades de 20-39 años, del grupo entre 40-59 años emplean, escasos elementos de valor simbólico, utilizan una iconografía material y objetiva. Mientras que el grupo de mujeres correspondiente a las edades 60 y más, las imágenes que construyen, como sus interpretaciones están afectadas por un marcado subjetivismo, aún cuando algunas personas emplearan representaciones realistas o simbólicas hacen referencias a su vida personal. Corral Iñigo (1998 p.151) sobre el tema del desarrollo intelectual después de los 60 años señala, que en el colectivo de la tercera edad *el avance en la consistencia personal, la construcción de la propia historia vital, el descubrimiento del sentido de sucesos del pasado,...* El sujeto está más interesado en los reajustes y enfrentamientos con el pasado más que en planificar el futuro, Iñigo considera que durante este período de la adultez, las posibilidades de conseguir un cambio en la dirección deseada están limitadas frente a problemas de salud, donde nada se puede hacer, (...) *por*

*consiguiente, las actividades se centran en la regulación emocional más que en la acción sobre el medio.*⁹

Si comparamos el gráfico de la **fig.11** con el gráfico de la **fig.9** del grupo iniciación de mujeres, las personas mayores de 60 y más de nivel medio superan la puntuación en la capacidad de desarrollo de simbología en la obra, en relación al mismo colectivo de nivel iniciación. Mientras que el grupo entre las edades 40-59 años de nivel medio, la puntuación está desprovista de la capacidad de representación simbólica.

Como puede comprobarse los esquemas subjetivos que son la base de múltiples formas de representaciones simbólicas, son exteriorizadas por el colectivo de mujeres de la tercera edad y no por el grupo entre los 40-59 años.

6.3.- NIVEL AVANZADO

Varones

B) Por la escasa matriculación de hombres, no encontramos representantes del nivel avanzado. Los jóvenes asisten a los talleres esporádicamente lo que no permite un seguimiento de evolución de las actividades, y el grupo entre edades 40-60 años no suelen frecuentar al taller por incompatibilidad horaria con el trabajo. La asistencia masculina se ha analizado en el nivel de iniciación.

⁹.- Corral Iñigo Antonio (1998): ***De la lógica del adolescente a la lógica del adulto***, ED. Trotta, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, pág. 151-152.-

Mujeres

B) Con relación al colectivo femenino, tanto el grupo de 40-59 años como el de 60 más el desarrollo de las habilidades en todos los aspectos (técnicos, medios expresivos, y conocimientos del código artístico etc.) le permiten una mayor flexibilidad del pensamiento creativo como podemos observar en los resultados del gráfico **fig.13**.

NIVEL DE INICIACIÓN (En el grupo de trabajo)

Nota: en porcentaje sobre el total de iniciación.

Edades	Hombres	<i>Simbolo-Icono</i>
20-40	7,7%	7,7%
40-60	0,0%	0,0%
60 y más	15,4%	15,4%
Total	23,1%	23,1%

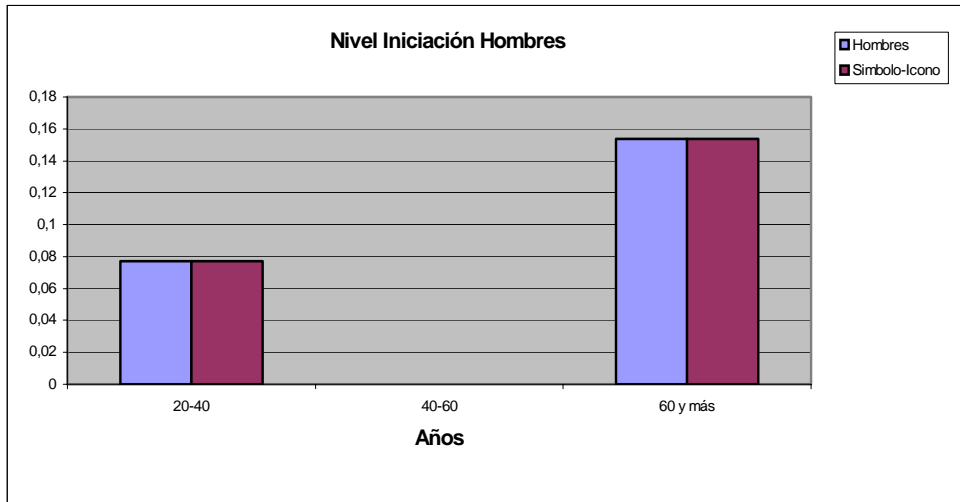


Figura 8

Edades	Mujeres	<i>Simbolo-Icono</i>
20-40	0,0%	0,0%
40-60	61,5%	38,5%
60 y más	15,4%	0,0%
Total	76,9%	38,5%

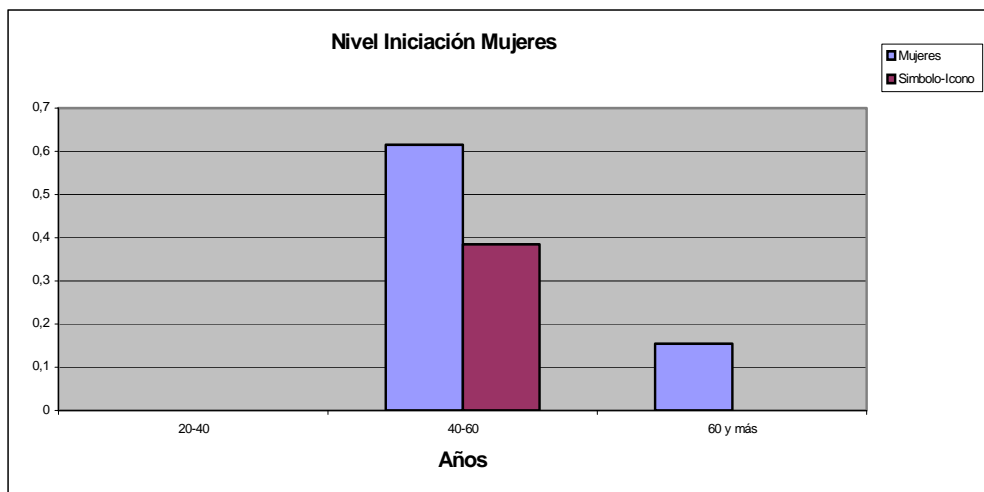


Figura 9

NIVEL MEDIO (En el grupo de trabajo)

Nota: en porcentaje sobre el total de nivel medio.

Edades	Hombres	Simbolo-Icono
20-40	0,0%	0,0%
40-60	0,0%	0,0%
60 y más	0,0%	0,0%
Total	0,0%	0,0%

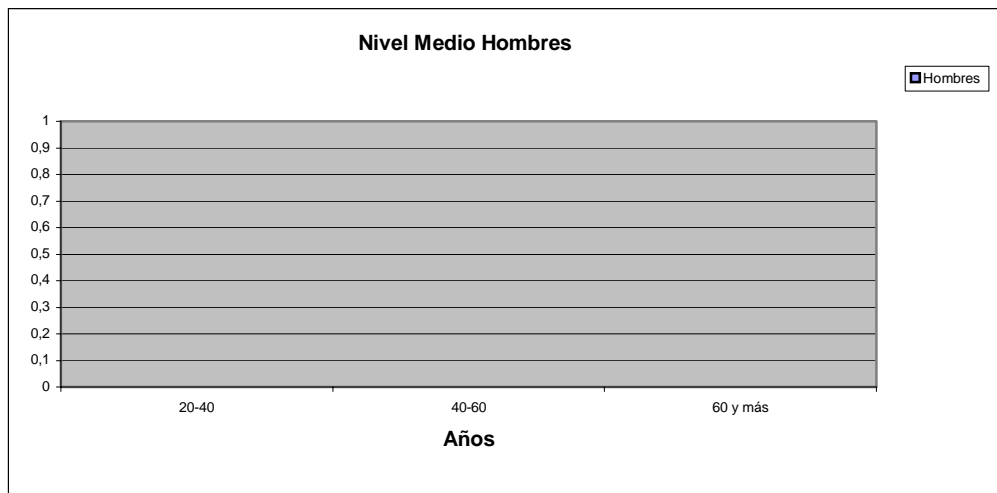


Figura 10

Edades	Mujeres	Simbolo-Icono
20-40	0,0%	0,0%
40-60	33,3%	0,0%
60 y más	66,7%	66,7%
Total	100,0%	66,7%

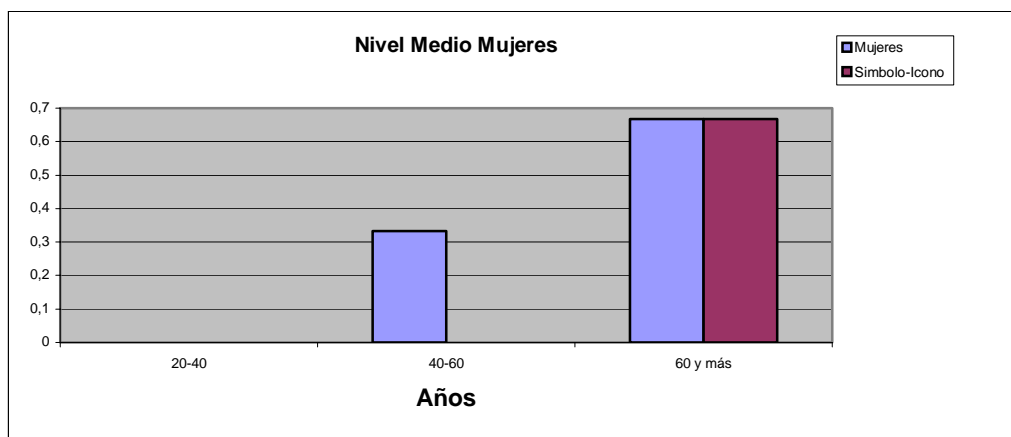


Figura 11

NIVEL AVANZADO (En el grupo de trabajo)

Nota: en porcentaje sobre el total de nivel avanzado.

Edades	Hombres	<i>Simbolo-Icono</i>
20-40	0,0%	0,0%
40-60	0,0%	0,0%
60 y más	0,0%	0,0%
Total	0,0%	0,0%

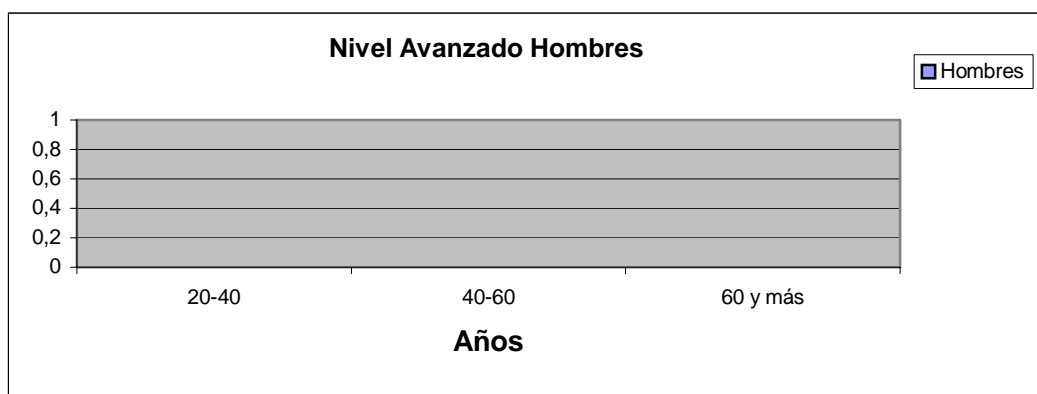


Figura 12

Edades	Mujeres	<i>Simbolo-Icono</i>
20-40	0,0%	0,0%
40-60	33,3%	33,3%
60 y más	66,7%	66,7%
Total	100,0%	100,0%

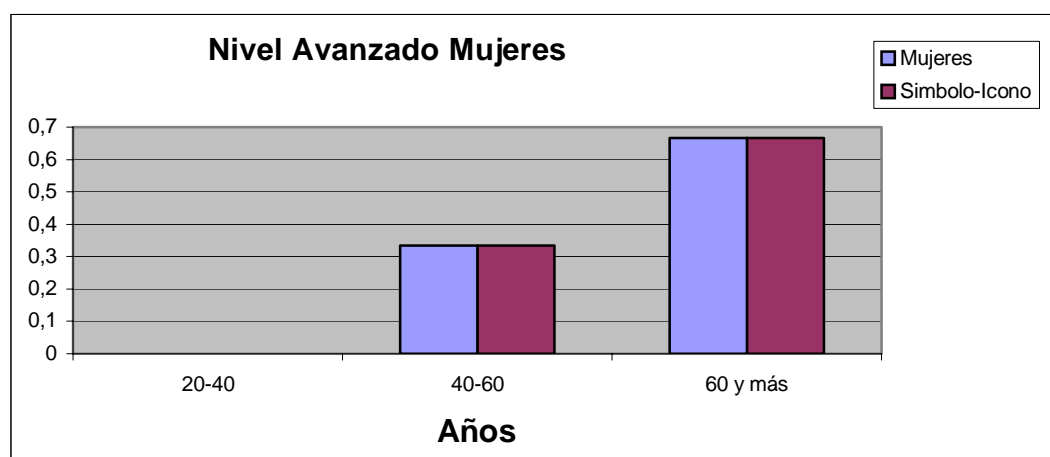


Figura 13

7.- PREFERENCIAS POR LAS FORMAS FIGURATIVAS A LAS FORMAS ABSTRACTAS.

El signo que se plasma en la producción artística, puede por un lado aproximarse a las propiedades del objeto representado a través de un signo icónico, o a partir de fenómenos visuales que pueden ser entendidos como índice o indicio visual cuando un signo es reconocido por aprendizaje, en la obra de Francisca **fig. 31**, la mancha de color amarillo en el cielo presupone la presencia del sol, aunque no esté representado, o los que se presentan como signos simbólicos, cuando mantienen una relación arbitraria o convencional con el referente, como las formas geométricas que emplea Pilar en la **fig.27** para significar sus ideas.

En nuestro trabajo de investigación, procuramos adentrarnos en el análisis visual de los signos que con mayor frecuencia, son utilizados por los alumnos/as aficionados a la Pintura. El alumnado de nivel iniciación el 10,5 % hombre como el 36,8% grupo de mujeres a partir de (40 años y más) ver **fig.14**, utilizan elementos iconográficos, donde se reconocen visiblemente el objeto de que se trata. Siendo el porcentaje mayor el 47,4 % en relación con el total del 26,3% del nivel medio **fig.15** y el 5,3 del nivel avanzado **fig.16**.

El intento de representación del mundo real tal como lo vemos en los gráficos señala, que prevalece la imitación de la apariencia visual de las cosas correspondiendo el 78,9% con tendencia figurativa, en comparación al 21,1 % del total de personas, que emplean recursos abstractos-simbólicos **fig.20**, como puede verse, el mismo porcentaje de sujetos de nivel iniciación realizaron temas

abstractos, al igual que el grupo de nivel avanzado. No obstante, el colectivo de nivel iniciación es el que más utilizan temas de iconografías figurativas, **fig.21**.

El intento de analizar el desarrollo del fenómeno artístico en la persona adulta, él por qué se expresa a partir de una visión figurativa, en que su mundo visible se muestra, en cambio, a través de la representación visual, en la cual el alumno/a no imita pasivamente a la naturaleza, sino que se esfuerza en apropiarse de ella vertiéndola en una expresión. Fiedler dice:- *el artista no se distingue por una capacidad visual particular; (...). Más bien se distingue por el hecho de que la facultad peculiar de su naturaleza lo pone en condiciones de pasar en forma inmediata de la percepción visual a la expresión visual. Su relación con la naturaleza no es una relación visual sino una relación de expresión (Fiedler, 1887, 43)*¹⁰.- Si bien Fiedler, se refiere al artista, entendiéndose como tal a la persona experta capaz de expresar su gusto general por la forma. Cuando nos referimos a la persona adulta que intenta un primer acercamiento al entendimiento y práctica del Arte, la persona evoluciona desde la percepción visual a la expresión visual.

En los inicios del aprendizaje permanece atento a describir plásticamente aquello que ve y percibe. Y accede al camino de la expresión, cuando se encuentra seguro de manifestar aquello que siente y piensa, controlando *"esas "formas" que no son otra cosa que categorías propias y verdaderas de la representación que sirven para expresar una concepción del espacio y de la realidad mediata de la visión"*¹¹. A partir del conocimiento de la gramática del Arte es capaz de expresar y

¹⁰.- Calabrese Omar, (1987): **"El lenguaje del Arte"**, ED. Paidós, 1ª edición, Barcelona, pág. 20.-

¹¹.-.-Ibidem, pp.20-21.-

desarrollar el lenguaje de la visión como el de sus sentimientos. Mientras que en el niño/a la espontaneidad de comunicar por medio del Arte se ofrece de manera natural, en el adulto como lo recuerda la escritora Carmen Martín Gaité: *A partir de los treinta años, a la gente se le van borrando de la cara los rastros de la infancia; se produce una especie de anquilosamiento de la espontaneidad que se refleja en la forma de estar, en los gestos.*¹² Los condicionamientos sociales, como la represión, la inhibición coartan la expresión espontánea y natural del sujeto y que afectan el proceso del aprendizaje.

Para poder entender la expresión de la persona adulta, que se caracteriza por diferentes estados y estadios que no siempre sigue un proceso lineal de evolución, por el hecho de que el aprendizaje de los adultos suele llevarse a cabo con la realización de experiencias anteriores, repercute en el ritmo de aprendizaje. El adulto, cuando no se trata de procesos de información rutinarios y ya ejercitados, necesita más tiempo para establecer una conexión entre los nuevos contenidos a aprender y los aprendidos, y establecer relaciones complementarias con las experiencias acumuladas y para procesar paso a paso los nuevos contenidos del aprendizaje. Al respecto Lapeña Gutiérrez R. (1997), insiste que en este sentido se *comprende que los adultos fracasan antes que los jóvenes cuando están sometidos a presiones temporales y, sobre todo, cuando tienen que aprender demasiadas cosas nuevas al mismo tiempo.*¹³

¹².- Martín Gaité Carmen (1996): **"Nubosidad variable"**, ED. Anagrama, S.A., Barcelona, pág. 29.-

¹³.- Lapeña Gutiérrez Raquel, (1997): **"La enseñanza de las Artes plásticas en la Educación a Distancia"**, Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Madrid, pág. 239.-

Alumnos/as que trabajan con Elementos Figurativos.

Nota: en porcentajes sobre el total del grupo de trabajo.

Edades	Nivel Iniciación		Total
	Hombres	Mujeres	
20-40	5,3%	0,0%	5,3%
40-60	0,0%	31,6%	31,6%
60 y más	5,3%	5,3%	10,5%
Total	10,5%	36,8%	47,4%

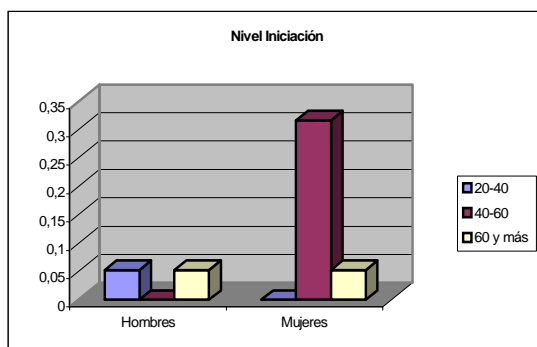


Figura 14

Edades	Nivel Medio		Total
	Hombres	Mujeres	
20-40	0,0%	0,0%	0,0%
40-60	0,0%	10,5%	10,5%
60 y más	0,0%	15,8%	15,8%
Total	0,0%	26,3%	26,3%

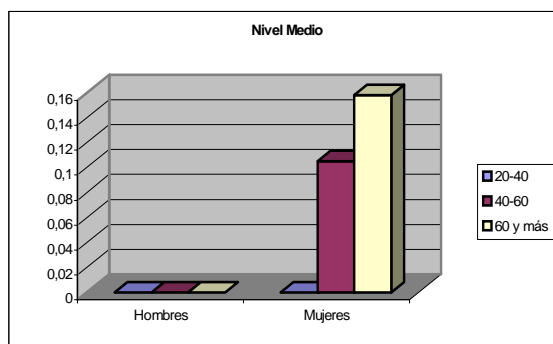


Figura 15

Edades	Nivel Avanzado		Total
	Hombres	Mujeres	
20-40	0,0%	0,0%	0,0%
40-60	0,0%	0,0%	0,0%
60 y más	0,0%	5,3%	5,3%
Total	0,0%	5,3%	5,3%

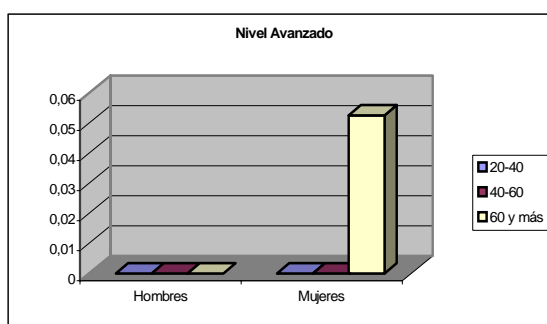


Figura 16

Alumnos/as que trabajan con Elementos Simbólicos - Geométricos - Abstractos.

Nota: en porcentajes sobre el total del grupo de trabajo.

Edades	Nivel Iniciación		Total
	Hombres	Mujeres	
20-40	0,0%	0,0%	0,0%
40-60	0,0%	5,3%	5,3%
60 y más	5,3%	0,0%	5,3%
Total	5,3%	5,3%	10,5%

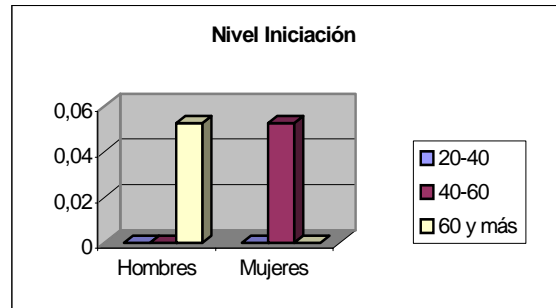


Figura 17

Edades	Nivel Medio		Total
	Hombres	Mujeres	
20-40	0,0%	0,0%	0,0%
40-60	0,0%	0,0%	0,0%
60 y más	0,0%	0,0%	0,0%
Total	0,0%	0,0%	0,0%

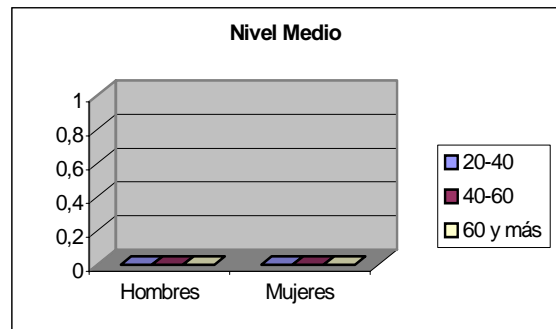


Figura 18

Edades	Nivel Avanzado		Total
	Hombres	Mujeres	
20-40	0,0%	0,0%	0,0%
40-60	0,0%	5,3%	5,3%
60 y más	0,0%	5,3%	5,3%
Total	0,0%	10,5%	10,5%

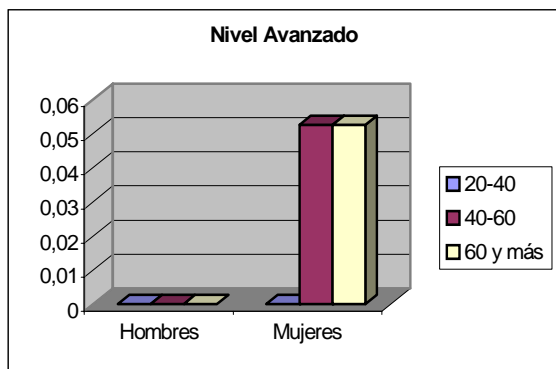


Figura 19

Resumen de Abstracción y Figurativos (En el grupo de Trabajo)

Abstracción

Total Personas	Iniciación	Medio	Avanzado
21,1%	10,5%	0,0%	10,5%

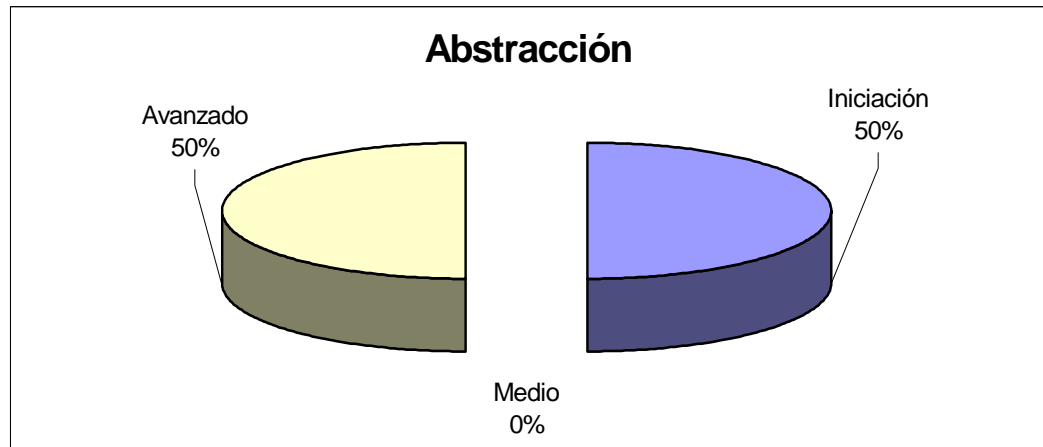


Figura 20

Figurativos

Total Personas	Iniciación	Medio	Avanzado
78,9%	47,4%	26,3%	5,3%

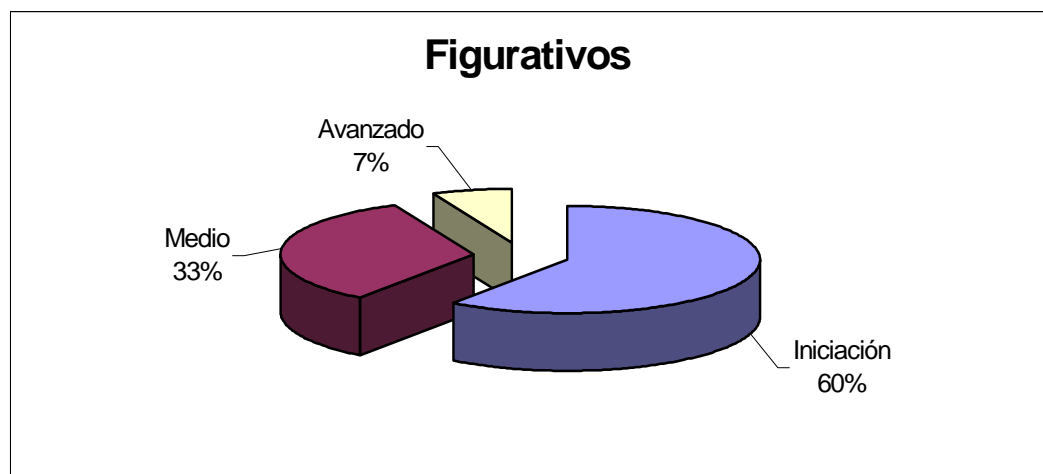


Figura 21

8.- ANÁLISIS DE LOS SIGNOS EMPLEADOS.

En las realizaciones pictóricas elaboradas por los alumno/as, se interpretan las diferentes posibilidades del repertorio de imágenes que emplean. El análisis retórico pretende clasificar el conjunto de las formas y maneras con que una imagen transmite un concepto, pensamiento o simplemente una sensación unida a los sentimientos.

Según se detalla a pie de fotografías de las imágenes, la utilización de los códigos representados por los alumnos/as varía desde imágenes, cuyas semejanzas con sus referentes, poseen una estrecha vinculación con los objetos, a un signo específicamente simbólico. Sabemos que los signos pueden ser clasificados en indicio visual, icono, y símbolo. Algunos de ellos comparten distintas clasificaciones simultáneamente por ejemplo: indicio visual e icono; símbolo e icono etc. estas combinaciones son las más empleadas por los alumnos/as.

A continuación, la medición en porcentaje del empleo de las distintas maneras de expresar los signos, en la **fig.22** se detalla las siguientes valoraciones en las obras de los 19 sujetos que participan en la experiencia:

Símbolo – Icónico	Indicio visual
21,05%	31,57%
Indicio visual e icónico	Símbolo e icono
10,53 %	36,85%

En cuanto, al análisis significativo que los alumnos/as expresan a través del color; concluimos que el simbolismo cromático permanece influido en la etapa adulta por los convencionalismos culturales aprendidos, por ejemplo el rojo=pasión; amarillo=envidia etc.

Análisis de los signos empleados

Concepto	% sobre el total
Simbolos	21,05
Icónico	31,57
Indicio visual	0,00
Indicio visual e icónico	10,53
Simbolo e icono	36,85
Total	100

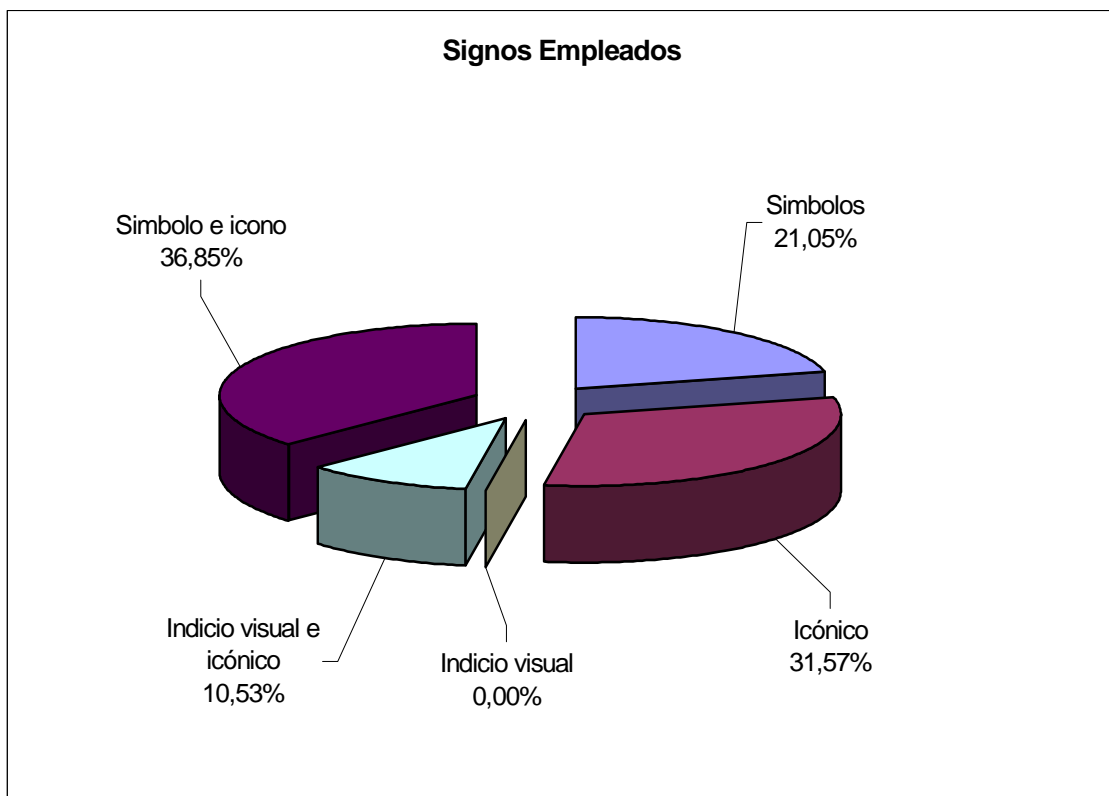


Figura 22

9.- INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.

Además de la importancia que sin duda tiene el ejercicio y la práctica de los diferentes procesos mentales; el Arte es uno de los canales propicios, para ello. De nuestro trabajo de investigación empírico, valoramos las siguientes pautas:

1.- Evidentemente, a través de la experiencia y la práctica de otras formas de pensar en el Arte Gráfico-Pictórico, los sujetos adultos consiguen exteriorizar y manifestar sus emociones.

Por el contrario, durante los primeros años del aprendizaje, persiste la preocupación por la representación de los objetos, al deseo de expresar contenidos personales, los cuales se manifestarán en posteriores años de experiencias. Si bien para S. Langer y Cassirer, los símbolos repiten algunos esquemas de la vida afectiva y manifiestan aspectos del sentimiento. Los sujetos adultos consiguen representar temas ligados a su repertorio personal cuando controlan las técnicas Plásticas y las habilidades perceptivo-cognitivo. Mientras que en la niñez se manifiesta, según Arnheim de la expresión a la representación; a partir de las puntuaciones valoradas, en los gráficos deducimos que el sujeto adulto aficionado a la Pintura se inicia en la representación visual de los objetos y a partir de la experiencia Plástica es cuando se preocupa por los contenidos expresivos en la producción. En la niñez, la etapa evolutiva gráfica se inicia desde la expresión a la representación, por el contrario, en el período de la adultez las fases del aprendizaje Gráfico-Pictórico se retoma desde la representación de la realidad a la expresión personal.

En algunos casos la capacidad de expresión permanece oculta y puede verse disminuida con la pérdida de la espontaneidad, en el avance de la edad.

2.- La observación objetiva de la realidad, es considerada la cima de desarrollo del Dibujo infantil, no es acaso, este punto, el punto de partida donde los sujetos adultos retoman el aprendizaje del Dibujo y la Pintura, cuando lo han abandonado siendo jóvenes.

3.- Las edades tanto de varones y mujeres, comprendidas entre los 20-39 años, se encuentran en un proceso activo del funcionamiento de sus capacidades por ello, la facilidad en el manejo del pensamiento simbólico unido a la capacidad de imaginación. Si bien la característica del grupo cuando se realizaron las prueba, en cuanto a números de mujeres comprendidas en estas edades fue escasa, dado que en el momento de la experiencia, ha predominado en la matriculación el grupo de mujeres entre 40-59 años; los signos más empleados tienen que ver con los iconos. Con relación a los elementos de deformación y transformación de figuras creadas por la fantasía es poco empleada.

4.- Las personas mayores, dan sentido a las representaciones de las imágenes con marcados esquemas de su vida afectiva que no es más que la propia historia vital. La capacidad de exteriorizar sus emociones y de dar significaciones a las de imágenes que crean, progresa paulatinamente cuando las estrategias y métodos didácticos contribuyen a un mayor grado de elaboración de imágenes asociadas a la memoria, donde interviene la intensidad de la reacción afectiva, la memoria personal y la autobiográfica. Sin embargo, la mayoría de los sujetos

mayores, prefieren representar temas que nada tengan que ver con sus propias circunstancias.

5.- Siguiendo con la revisión en los aspectos fisiológicos, la neuropsicología constata que la edad sería una variable por la que parece ser que los sujetos de mayor edad, obtienen puntuaciones más elevadas en las escalas de alexitimia según Gage y Egan, 1984; Paulson, 1985; Pierloot y Vinck, (1977) cita., en Páez Rovira (1993 p.206). De los resultados conseguidos sostienen que a medida que el sujeto avanza en edad, se produciría una reducción de la expresión espontánea, la incapacidad de fantasear y de experimentar y verbalizar los sentimientos. En el caso de los sujetos alexitímicos carecen de los esquemas necesarios para elaborar los procesos de la información emocional, consecuentemente se vería afectada la capacidad de simbolización y la imaginación.

6.- Los aspectos masculinidad y feminidad son variables eminentemente dignos de analizarse en cualquier estudio relacionado con las Artes. Particularmente, en lo que respecta a la producción del sujeto adulto aficionado a la Pintura son escasos los estudios realizados hasta ahora. Prevalecen las investigaciones con los/as estudiantes de Bellas Artes, o de las Escuelas de Artes y Oficios y la de los artistas adultos consagrados.

El presente estudio con respecto a las semejanzas o diferencias entre los sexos, como los que hemos descrito, acerca de la mayor flexibilidad del pensamiento simbólico del hombre en relación a la mujer en el nivel de iniciación, no la consideramos concluyente, ya que, como hemos citado en el momento de la prueba, no hemos contado con hombres de edades comprendidas entre los 40-59

años y por el porcentaje menor del varón en la matriculación en relación a la mujer, no pudimos estudiar las características del hombre en el nivel medio y avanzado. Es necesario insistir que las puntuaciones que muestran los gráficos de la **Fig.8 y Fig.9**, con relación a las posibilidades demostradas del hombre para interpretar la información emocional, puedan estar condicionados por el medio cultural y el biológico. Sabemos que el hemisferio cerebral derecho en la mujer está mejor preparado que el izquierdo para interpretar la información emocional y que la mujer tiene un cierto nivel de representación para las funciones receptoras del lenguaje como lo atestigua Hugo Liaño (1998 p.209), mientras que el cerebro masculino tiene más definido el hemisferio derecho para el procesamiento viso-espacial y el izquierdo para el lenguaje y la preferencia manual.

Si bien en función de las puntuaciones realizadas, se ha trabajado con las variables niveles y edades, ha faltado la variable relacionado a la educación y profesión de cada sujeto ya que el entorno, el medio cultural y el grado de educación, influyen en el concepto de Arte que posea el sujeto.

En el colectivo de personas mayores, algunas mujeres carecen de estudios con relación al hombre por lo que ha podido influir a que las mujeres tengan menos capacidad simbólica que los varones como lo demuestra el gráfico de la **Fig.8 y Fig.9**.

7.- A partir de la experiencia y relación con los elementos Plásticos, el sujeto adulto evoluciona hacia otros niveles del aprendizaje cuando aprende a utilizar los diversos procesos mentales y otras clases de conocimientos. Conjugando

imaginación, representación, pensamiento simbólico y pensamiento analógico se aplican las distintas formas del pensamiento, creándose imágenes creativas.

8.- Pese a la resistencia y negación de algunos grupos a trabajar creativamente, se respeta el marcado sentido de pragmatismo en la vida adulta. Ya que el sujeto adulto se interesa en los resultados plásticos por la sencillez y la eficacia más que por la originalidad, mas aún cuando el medio cultural e histórico de estas generaciones durante las décadas pasadas, ha determinado la predisposición del aprendizaje artístico según cánones tradicionales. Mientras que las metodologías que surgen especialmente manifiestas en el Arte desarrollado a lo largo del siglo XX, enseñan que existen otras formas de observar las cosas, de pensarlas y de construirlas a partir de muy diversas formas artísticas posibles. El hecho de introducir métodos creativos, que pueden desarrollarse en la Enseñanza No Formal del Arte, acontece cuando el sujeto tiene una actitud flexible y cierta práctica en el terreno artístico.

Los cambios que se están generando en la conciencia individual y social desde la Educación No Formal, por medio de las diversas concepciones acerca del Arte y su aprendizaje, no son cambios inmediatos; requieren de un largo proceso y depende de la transformación social que sin lugar a duda sucede de forma paulatina y lenta. Tal vez se trate de incursionar en sistemas pedagógicos preparatorio a la creatividad apropiada a los intereses de los sujetos adultos.

Desgraciadamente son pocos los momentos en el que el sujeto emplea el simple garabateo que surge de la espontaneidad, sólo cuando habla por teléfono. Vinchon reconoce en el garabateo "medio de alivio espontáneo", cita. en Wojnar

(1967, p.87) agrega que se consideran como el dibujo terapéutico en la adaptación a la vida.

El desafío que solicita, atención primaria al aprendizaje artístico en el sujeto adulto aficionado, es la de romper con las barreras, bloqueos, encasillamientos e inhibiciones.

La expresión Gráfica-Pictórica que proviene del ejercicio de otros procesos mentales, no suelen ser temas favoritos o de preferencias. Simplemente, porque no han aprendido el manejo de otras habilidades mentales aplicadas a la Plástica, cuanto menos poder expresarse con formas imaginativas y creativas. Al emplear escasamente las distintas conexiones cerebrales, que activan dichos procesos anulan las sinapsis de las neuronas, en consecuencia, el sistema de "podado" como bien lo explica Goleman (1993) al referirse a las partes del cerebro que no se utilizan pero que pueden ser recuperados a partir del aprendizaje. Y es el aprendizaje uno de los recursos que estimula los procesos activos de las neuronas y sus funciones. La capacidad del pensamiento simbólico y analógico en el sujeto adulto, pueden darse en cualquier momento de las fases del aprendizaje, y pueden representar imágenes cargadas de afectividad, cuando la creatividad se estimula en el período de la adultez.

APENDICE

10.- ILUSTRACIÓN Y REFLEXIÓN DEL ALUMNADO ACERCA DE SU OBRA.

ANÁLISIS: RELACIÓN DEL LENGUAJE PLÁSTICO CON EL LENGUAJE LITERARIO.

"EN EL OLVIDO" de Adelardo López de Ayala

¿Por qué me has olvidado? ¿Por qué, ingrata,
niegas tu corazón a mi gemido,
y, afligiendo mi pecho comprimido,...

ELENA DEL M.C. (39 años) nivel iniciación

[Fig.20.23] Ver Apéndice

La obra de Elena, incorpora siluetas, a modo de símbolo-iconos

ELENA: -"El fondo expresa las sensaciones del sentimiento, la poca paz del espíritu, que manifiesta su confusión (espíritu ajetreado).

En la imagen de la silueta del hombre, está dentro la figura de una mujer que representa la imagen del sentimiento y la fijación por esa persona. La imagen, dentro de su silueta refleja su angustia.

Las tres máscaras son la lejanía de ella, que se va alejando de su vida, es decir la imagen se va haciendo cada vez más pequeña."

ANÁLISIS DE LA OBRA.

La obra de Elena, incorpora siluetas, empleándolas a modo de signos que actúan como símbolos e iconos. La repetición de la imagen del lado izquierdo, relaciona entre sí las mitades del rostro, al mismo tiempo que evoca el concepto de lejanía por medio de la gradación de tamaño en disminución. Encontramos figuras de gradación y aliteración, entendiéndose este concepto según Marián L.F.Cao (1998 p.46), como *repetición del mismo sonido/imagen/ritmo. Relaciona entre sí las imágenes, los elementos conceptuales y visuales con identidad similar*

¡OH CUAL TE ADORO! de Carolina Coronado

! OH, cuál te adoro! Con la luz del día
Tu nombre invoco apasionada y triste,
Y cuando el cielo en sombras se reviste.
Aún te llama exaltada el alma mía
Tú eres el tiempo que horas guías,
Tú eres la idea que a mi mente asiste,
Porque en ti se concentra cuando existe,
Mi pasión, mi esperanza, mi poesía...

ROSARIO (41 años) nivel avanzado

[Fig.20. 24] Ver Apéndice

Utiliza la simbología cromática a partir de convencionalismos previamente aprendidos

ROSARIO:-"La simbología del color adquiere en la obra su mayor importancia; el blanco del centro es el alma, el pensamiento. El rojo: el amor intenso. El verde: la esperanza. El amarillo: la luz del día. Desde el mismo sitio donde "deposita" el centro, es de donde salen, todos los sentimientos del alma, el amor, la esperanza..."

ANÁLISIS DE LA OBRA

El código que utiliza, como un sistema de símbolos son el color y la disposición de la forma, los signos además de ser simbólicos, contienen los que para Susanna Langer clasifica de index o índice cita en Marían L.F.Cao (1998 p.42), Rosario incorpora un sistema de convenciones a partir de un aprendizaje previo, es decir, el "rojo"= pasión =amor, "el verde"= esperanza.

"SEDIENTAS LAS ARENAS EN LA PLAYA" de Rosalía de Castro

! Y quién sabe también si tras de tantos
Siglos de ansias y anhelos imposibles,
Saciará al fin su sed el alma ardiente
Donde beben su amor los serafines!

MARÍA JOSÉ (41 años) nivel iniciación

[Fig.20. 25] Ver Apéndice

Emplea la imagen del sol con una representación simbólica convencional

MARÍA JOSÉ: .-"Ella, la poetisa, piensa en algo que no puede tener, el cielo y el sol son algo inalcanzable, como el agua es también imposible coger, se escapa entre los dedos. Cuando el mar va mojando la arena, es más fácil poder atraparla.

La arena abrasadora significa las ansias que se sacian, cuando se impregna del agua. Las ansias están representadas por la arena, lo único que podemos coger..."

ANÁLISIS DE LA OBRA

Las propiedades del objeto representado en el sol, realizado por María José, se presenta como signo icónico. Según Eco (1968) el signo icónico pueden poseer distintas propiedades como las propiedades ontológicas (supuestas) y convencionales *adaptadas a un modelo, de las que sabe que no existen, pero que tiene capacidad de denotar eficazmente. los rayos de sol como varillas).*¹⁴

¹⁴.- Eco, U. (1968) "Lo sguardo discreto (Semiología dei messaggi visivi), en la Struttura assente. Milano, Bompiani, pp.105 y SS.-

"EN LAS ORILLAS DEL SAR"

"MORÍA EL SOL, Y LAS MARCHITAS HOJAS..." de Rosalía de Castro

! Ellas, que tan hermosas y tan puras

En el abril vinieran a la vida!

Ya era el otoño caprichoso y bello,

! Cuan bella y caprichosa es la alegría!

Pues en la tumba, de las muertas hojas

Vieron sólo esperanzas y sonrisas

ANGELES (42 AÑOS) nivel iniciación

[Fig.20. 26] Ver Apéndice

Por medio de signos icónicos representa, el concepto de alegría y belleza

ANGELES: -"En la representación de la primavera y el otoño, asocio la alegría y la belleza de la primavera que se funde, luego llega el otoño, (las personas se vuelven más tristes), las hojas desnudan al árbol, que van cayendo con la ráfaga del viento, época de la pérdida del color, y de la luz, la pérdida de las hojas dan mayor sensación de tristeza y "las hojas mueren tristes" y caen; aunque es un parangón mueren contentas, porque la alegría es también efímera es decir igual a las hojas que se van".

ANÁLISIS DE LA OBRA

Ángeles emplea ideas familiares, a través de las imágenes icónicas representadas. En analogía y semejanza a las propiedades visibles del objeto tanto en sus formas como en los colores.

"A LA NOCHE" de José de Espronceda

Se cubre el monte de sombras

Qué las praderas anublan,

Y las estrellas apenas

Con trémula luz alumbran.

CLOTILDE (48 años) nivel intermedio

[Fig.20.27] Ver Apéndice

Representa imágenes icónicas que las organiza a partir de una figura de acumulación

CLOTILDE: "El cielo estrellado, un horizonte muy pálido, un campo, un arroyuelo, con un bosque..."

ANÁLISIS DE LA OBRA

Entre las figuras de retórica visual que puede valernos para el análisis de la obra de Clotilde, es la figura de acumulación la que emplea. Según Marían Cao (1998 p.50) *cuando se añade a un mensaje elementos diferentes, se obtiene una figura de acumulación (...) Es una figura romántica.* La expresión manifestada por Clotilde lo corrobora, al enumerar los elementos.

"OH CUAL TE ADORO" de Carolina Coronado

! Oh, cuál te adoro! con la luz del día,
Tu nombre invoco apasionada y triste,...
Tú eres el tiempo que horas guía,
Tú eres la idea que a mi mente asiste,...
No hay canto que igualar pueda a tu acento,
Cuando tu amor me cuenta y deliras,
Revelando la fe de tu contento:

MARIA DEL PILAR (50 Años) nivel iniciación

[Fig.20.28] Ver Apéndice

Relaciona el simbolismo con la misma composición al incorporar la diagonal en la estructura de la obra.

*MARIA DEL PILAR:-" El tiempo: la separación en diagonal delimita la noche del día.
Su idea: (la de la poetisa), el círculo rojo, donde se concentra las diferentes bandas.*

La banda roja pasión por las cosas buenas La banda verde = esperanza que se realicen los deseos, "esperamos algo..."La banda celeste es la poesía "es la vida misma", las cosas tristes, buenas, y también bonita.

ANÁLISIS DE LA OBRA

La distribución del espacio virtual en diagonal, es una alegoría del concepto tiempo que María expresa a partir de comparaciones y metáforas. Los signos que emplea están constituidos por elementos geométricos y abstractos. En cuanto al color utiliza los conceptos convencionales, "rojo = pasión", "verde = esperanza".

"EN LAS ORILLAS DEL SAR"

"MORÍA EL SOL Y LAS MARCHITAS HOJAS" de Rosalía de Castro

Moría el sol, y las marchitas hojas

De los robles, a impulso de la brisa,

En silenciosos y revueltos giros

Sobre el fango caían;

ISABEL G. C. (50 años) nivel iniciación

[Fig. 20 .29] Ver Apéndice

Utiliza los signos icónicos

ISABEL: -"A pesar que el otoño es lánguido, es también bonito y alegre, como lo son sus colores. Represento la importancia de la naturaleza; el camino es para las personas que puedan disfrutar de la belleza del otoño; hay en el camino un cartel De orientación."

ANÁLISIS DE LA OBRA

Isabel emplea tanto el color como la forma a partir del referente y la propiedad del objeto representado.

"EN LA DUDA" de Abelardo López de Ayala

"Para ti, cuando quieras..."-te confieso

Que, al leer estas letras de tu mano,

Quedé como el avaro que cercano

Viera el tesoro que guardaba, Creso.

Recordé de tu boca el dulce beso,

De tus ojos el fuego soberano,...

Yo dudoso entre tantas ¡OH, fortuna!

Todas las quiero, todas, todas, todas...

! Pero, por Dios, que no me falte una!

VIOLETA (51 años) nivel iniciación

[Fig.20.30] Ver Apéndice

La imagen icónica de la maleta, actúa también como signo de indicio visual,
Significando con ella el viaje, la partida.

VIOLETA: -"El hombre se enamora de una mujer, la quiere, pero no quiere perder su libertad, y la pierde por su duda..."

Existe un primer momento que es la huída, en un segundo momento, se detiene, la recuerda, ¡recuerda sus besos!, y quedará preso de ese amor que es ya un imposible, porque la ha perdido definitivamente. En el último momento el hombre queda preso en la eternidad, no podrá regresar atrás en su deseo por tenerla."

ANÁLISIS DE LA OBRA

Los elementos representados están indicados a través de signos icónicos; la maleta colocada del lado derecho, actúa como indicio visual, cuya asociación de forma y color nos comunica la partida o la huída del personaje.

"UNOS CON LA CALUMNIA LE MANCHARON" de Rosalía de Castro

Unos con la calumnia le mancharon,
Otros falsos amores le han mentido,
Y aunque dudo si algunos le han querido
De cierto sé que todos le olvidaron...

Solo sufrió, sin gloria ni esperanza,
Cuanto puede sufrir un ser viviente;

¿Por qué le preguntáis qué amores siente

Y no qué odios alientan su venganza?

ISABEL I. (52 años) nivel iniciación

[Fig. 20.31] Ver Apéndice

Emplea elementos icónicos cuyos signos comparten con una naturaleza simbólica

ISABEL: -"El negro simboliza la negrura del alma que calumnia, que luego pasa al rojo que significa la ira, y las peores pasiones. Pasa al amarillo que es envidia "pura" y van dirigida a la persona que agravian. Este hombre se enquista, se aísla, y solo permanece sufriendo sin gloria, ni esperanza.

¿Porqué, le preguntáis qué amores siente y no qué odios alientan su venganza? Por ello el verde que le rodea significa la esperanza que tal vez devuelva amor, mientras que el negro simboliza la posibilidad incluso de la venganza."

ANÁLISIS DE LA OBRA

El sistema de código empleado por la alumna, combina la abstracción con la representación figurativa, la forma del círculo que encierra al hombre, el sentido de aislamiento es un metáfora plástica. Simboliza los colores a partir de convencionalismo aprendidos culturalmente por ejemplo: "rojo = ira (pasión, sentimiento)"; "verde = esperanza"; "negro = venganza".

¡VOLVED! de Rosalía de Castro

Bien sabe Dios que siempre me arrancan

[Tristes lágrimas]

Aquellos que nos dejan,

Pero aún más me lastiman y me llenan de

[Luto]

Los que a volver se niegan.

FRANCISCA (58 años) nivel iniciación

[Fig. 20.32] Ver Apéndice

Emplea como indicio visual, la mancha amarilla en el cielo que supone la presencia del sol,

Los demás elementos actúan como signos icónicos.

FRANCISCA: -"La poesía nos da a entender la tristeza, porque muchos no volvían, el puerto significa la emigración a América, desde Galicia, en este sitio aunque es lluvioso, el sol representa la alegría de un futuro regreso al hogar, es el amparo su casa, su ambiente..."

ANÁLISIS DE LA OBRA

El juego de yuxtaponer en la creación ambientes diferentes y técnicas con materiales de collage (plano inferior derecho) y pintura, en el lado izquierdo; enriquecen el contenido de la obra; vemos que el icono que representa el lugar de Galicia es el "el hórreo" actuando como el signo de la patria que abandonan los

emigrantes. Aunque la característica del sitio es la lluvia, la mancha del color amarillo del cielo, prefigura el indicio visual de la presencia del sol, símbolo de alegría.

EN LAS ORILLAS DEL SAR

"MORÍA EL SOL, Y LAS MARCHITAS...." de Rosalía de Castro

Moría el sol, y las marchitas hojas

De los robles, a impulso de la brisa,..

Extinguiese la luz: llegó la noche,

Como la muerte y el dolor sombría;

Estalló el trueno, el río desbordase

Arrastrando en sus aguas a las víctimas;

y murieron dichosas y contentas...

! Cuan bella y caprichosa es la alegría!

JESÚS A. M. (63 años) nivel iniciación.

[Fig.20.33] Ver Apéndice

Marcado sentido de subjetividad en las imágenes simbólicas e icónicas representadas.

JESÚS: "El árbol lo he dividido en tres estaciones, la primavera, el otoño y en invierno.

El banco es la meditación para pensar en lo que somos y lo que vamos a ser, las caídas de las hojas son la caída de la vida, el invierno que está representado

dentro del tronco (abajo): es la profundidad de la muerte, que es igual al misterio, el más allá...

Las flores forman parte de la primavera, mientras que el verano no me gusta no me dice nada porque es la estación que menos nos hace pensar, mientras que la primavera, el otoño y el invierno son más reflexivos.-

ANÁLISIS DE LA OBRA

El tema plástico, que le sugiere las estrofas de la poesía, Jesús llega a elaborarlo desde su propia visión subjetiva, apartándose de la interpretación literaria, para incorporar iconos, si bien desde la representación visual figurativa, pero fuertemente cargado de significación afectiva, como el tema de la muerte simbolizada dentro del tronco (abajo). En el período de la tercera edad, se acentúan los temas que marcan la historia vital del ser humano, como lo es la muerte.

"EN EL OLVIDO" de Adelardo López de Ayala

¿Por qué me has olvidado? ¿Por qué, ingrata,...

No le roba la muerte al que arrebató,

Ni el nombre ni el recuerdo agradecido...

! Tumba sin epitafio es el olvido,

Que traga el muerto y hasta el nombre mata!

! Háblame, por piedad; aunque al hablarme!...

MANUEL (63 AÑOS) nivel iniciación

[Fig.20.34] ver Apéndice

Emplea la abstracción como recurso simbólico

MANUEL: -"El color negro frío, borra todo recuerdo, el verso habla de un epitafio, que ya es un recuerdo, pero en el olvido total no hay recuerdo es "el olvido total" por eso ocupa el negro frío las 2/3 partes del cuadro, hay mucho más negro, que el plano azul del resto de la obra, en esta zona, penetra algo de luz y representa el último verso ¡Háblame por piedad! es una puerta a la esperanza con la luz entre los nubarrones "es un deseo" algo que no está conseguido."

ANÁLISIS DE LA OBRA

Manuel contrapone una idea a otra, esta conceptualización se define como antítesis y plásticamente está expresada en dos fragmentos del cuadro, el análisis de oposición entre la mancha oscura, signo del "olvido total" y el plano azul del resto de la obra que simboliza la esperanza.

"A LA LUNA" de Rosalía de Castro

! Con qué pura y serena transparencia

Brilla esta noche la luna!...

Y el mármol de las tumbas ilumina....

La iglesia, el campanario, el viejo muro,

La ría en su curso varia,

Todo los ves desde tu cenit puro,

Casta virgen solitaria.

CARITINA (64 años) nivel iniciación

[Fig.20.35] Ver Apéndice

Representa la anécdota que narra la poesía

CARITINA: -"El paisaje gallego me parece misterioso, entre las brumas del mar y la noche que están iluminados por la luna.

Alrededor de la iglesia, están las tumbas.

La ría llega hasta la iglesia."

ANÁLISIS DE LA OBRA

La composición que plasma Caritina es narrativa, siguiendo la anécdota que describe la poesía. Representa en la pintura, las imágenes cuyas propiedades de los objetos se reconocen. "luna, llanura, pradera, ría, iglesia, el campanario, el muro etc."

"EL OTOÑO DE LA VIDA" de Rosalía de Castro

y en la pálida sombra que extendían
Las ramas de sus árboles frondosos, ..

"Al que en la vida una vez

Mira la fe ya perdida

Que acarició su niñez

Y la terrible vejez

Siente venir escondida

Quien contempla la ilusión

De su esperanza soñada

Muriendo en el corazón

Al grito de la razón;

¿Qué es lo que queda?... ¡Nada!

CARMEN F. C. (65 años) nivel intermedio

[Fig.20.36] Ver Apéndice

Representa con los símbolos-icónicos su propia memoria autobiográfica

CARMEN: -"La poesía me significó la nostalgia. Recordé un macetero que me regalaron, de las hojas que se murieron, que antes estaban vivas simbolizan el afán por todo que sentimos en la vida, pero en el momento de la muerte no nos llevamos nada.

Con las hojas secas, permanece el recuerdo del regalo que me hicieron, para mí esas hojas aunque estén marchitas, es la vida, pero al final de la vida sólo queda la nada."

ANÁLISIS DE LA OBRA

Carmen interpreta la poesía recreándola a partir de ideas que elabora subjetivamente, que más tienen que ver con la evocación, el recuerdo y la asociación de vivencias personales. El collage de las hojas simboliza la vida.

"LA CANCIÓN DEL PIRATA" de José de Espronceda

Que es mi barco mi tesoro, que es mi Dios mi libertad,

Mi ley la fuerza y el viento mi única patria la mar.

"Allá muevan feroz guerra ciegos reyes, por un palmo más de tierra;

Que yo tengo aquí por mío cuanto abarca el mar bravío,

A quien nadie impuso leyes...

MA CARMEN V.S. (66 AÑOS) nivel avanzado

[Fig.20.37] Ver Apéndice

La composición como el contenido expresado, muestran flexibilidad en el manejo del concepto estético

CARMEN: -"La canción del pirata, es el canto a la libertad del alma, representada por el tono azul, las cadenas que se deshacen lo liberan, antes se sentía cogido; navega por el mar libre de las ataduras, En el plano inferior, el mar está marcado por las horizontales, mientras que la verticalidad, "es la expansión del alma hacia lo infinito".

El color es igual a la pasión del alma, lo tonos claros y el verde, el deseo de conseguir la libertad; los colores cálidos (carmines, naranjas, todos los calientes, "son la fuerza de su alma, la pasión que sentía en su espíritu que navega contra todos los vientos".

ANÁLISIS DE LA OBRA

Tanto la composición, como los colores, mantienen unidad con el significado de la idea semántica que transmite las manchas fragmentadas en planos. La intencionalidad del estilo y el procedimiento de la técnica, se subordinan al código personal del esquema, que con frecuencia utiliza Carmen en sus trabajos creativos.

"DEL ANTIGUO CAMINO A LO LARGO" de Rosalía de Castro

Del antiguo camino a lo largo,
Ya un pinar, ya una fuente aparece
Que brotando en la peña musgosa
Con estrépito al valle desciende;
Y brillando del sol a los rayos
Entre un mar de verdura se pierde,..

ISABEL A. (68 AÑOS) nivel intermedio

[Fig.20.38] Ver Apéndice

Medita acerca del ciclo de la vida, a través de los iconos empleados.

ISABEL: -"El agua es la vida, la roca es la eternidad, el camino es el transcurso, el caminar por la vida. Los árboles representan la realidad, "crecer y llegar a la ancianidad".

ANÁLISIS DE LA OBRA

Si bien la representación visual de las imágenes es figurativa, Isabel ha volcado en cada uno de los objetos el paralelismo de la vida con la existencia del hombre.

"EN LAS ORILLAS DEL SAR" de Rosalía de Castro

Brillaban en la altura cual moribundas chispas

Las pálidas estrellas.

Y abajo....muy abajo, en la callada selva,..

Tan honda era la noche,

La oscuridad tan densa,

Que, ciega, la pupila,

Si se fijaba en ella,....

¡Qué cosas tan extrañas se ven en las tinieblas!

En su ilusión, creyese por el vacío envuelto,

Y en él queriendo hundirse

Y girar con los astros por el celeste piélago,

Fue a estrellarse en las rocas, que la noche ocultaba bajo su manto espeso.

PAULA DEL HENAR (71 años) nivel avanzado

[Fig.20.39] Ver Apéndice

La experiencia Plástica que adquiere durante su juventud, le permite expresarse,
con soltura y creatividad a sus 70 años.

PAULA DEL HENAR: -"La ilusión de la niña, dirige su mirada hacia las estrellas, en la playa extiende la mano creyendo que la ilusión jugaría con ella, mientras que una mano negra presencia la escena, y con su fuerza atrae a la niña hacia el acantilado, para luego ella perderse en el vacío..."

-"La mano negra es el peligro, (la noche), es la que se encarga de romper el encanto del sueño, la que nos separa, las ilusiones de la realidad.

La ilusión es una cosa, y la realidad es otra..."

ANÁLISIS DE LA OBRA

Al nivel de contenido opone dos ideas, por un lado la ilusión y el encanto del sueño simbolizada en la niña que extiende sus brazos en elevación hacia el plano superior del cuadro; la otra idea simbolizada por los trazos oscuros, que provienen del vértice inferior derecho, es la realidad la que desvanece el encanto del sueño. Los elementos están dispuestos rítmicamente a partir de la fuerza concéntrica del círculo del margen derecho contorneado por una franja azul, que luego repite con el amarillo, para continuar con el azul...

"LAS CAMPANAS" de Rosalía de Castro

Yo las amo, yo las oigo

Cual oigo el rumor del viento,

El murmurar de la fuente

O el balido del cordero.

Como los pájaros, ellas,

Tan pronto asoma en los cielos

El primer rayo del alba,

Le saludan con sus ecos.

DOLORES (75 años) nivel iniciación.-

[Fig.20.40] Ver Apéndice

En sentido alegórico representa las campanas en gradación de tamaño para significar el sonido.

DOLORES: -"Desde el campanario, la campana es lo primero que suena al amanecer, y el efecto del sonido, están representado por las campanas que se empequeñecen y van subiendo al cielo.

ANÁLISIS DE LA OBRA

Utiliza como recurso, la repetición en la imagen, las campanas las representa, en gradación de tamaño para significar en sentido alegórico el efecto del sonido.

APENDICE: ILUSTRACIONES

[Fig. 20.23]

La obra de Elena, incorpora siluetas, a modo de símbolo-iconos

[Fig. 20 24]

Utiliza la simbología cromática a partir de convencionalismos previamente aprendidos

[Fig. 20.25]

Emplea la imagen del sol con una representación simbólica convencional

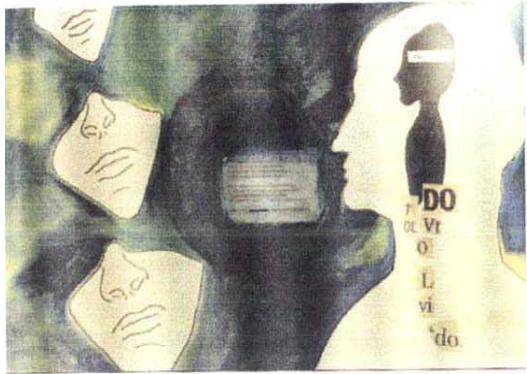


Fig. 20,23



Fig.20,24



Fig. 20,25

[Fig. 20.26]

Por medio de signos icónicos representa,
el concepto de alegría y belleza

[Fig. 20.27]

Representa imágenes icónicas que las
organiza a partir de una figura de acumulación

[Fig.20.28]

Relaciona el simbolismo con la misma composición
al incorporar la diagonal en la estructura de la obra.



Fig. 20.26

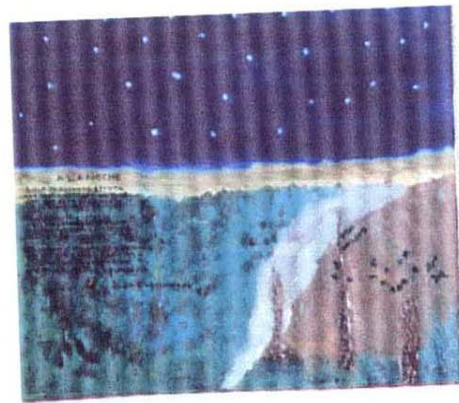


Fig.20,27

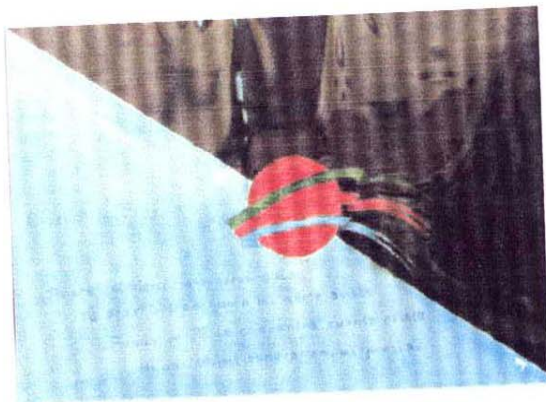


Fig. 20,28

[Fig.20.29]

Utiliza los signos icónicos

[Fig. 20.30]

La imagen icónica de la maleta, actúa también como signo de indicio visual, significando con ella el viaje, la partida.

[Fig.20.31]

Emplea elementos icónicos cuyos signos comparten con una naturaleza simbólica



Fig. 20.29



Fig.20, 30



Fig. 20.31

[Fig.20.32]

Emplea como indicio visual, la mancha amarilla en el cielo que supone la presencia del sol,

[Fig.20.33]

Marcado sentido de subjetividad en las imágenes simbólicas e icónicas representadas.

[Fig.20.34]

Emplea la abstracción como recurso simbólico



Fig 20.32



Fig 20.33



Fig. 20.34

[Fig.20.35]

Representa la anécdota que narra la poesía

[Fig.20.36]

Representa con los símbolos-icónicos
su propia memoria autobiográfica

[Fig.20.37]

La composición como el contenido expresado,
muestran flexibilidad en el manejo del concepto estético



Fig. 20 35



Fig.20, 36



Fig. 20, 37

[Fig.20.38]

Medita acerca del ciclo de la vida,
a través de los iconos empleados.

[Fig.20.39]

La experiencia Plástica que adquiere
durante su juventud, le permite expresarse,
con soltura y creatividad a sus 70 años.

[Fig.20.40]

En sentido alegórico representa las campanas
en gradación de tamaño para significar el sonido.

[Fig.20.38]

Medita acerca del ciclo de la vida,
a través de los iconos empleados.

[Fig.20.39]

La experiencia Plástica que adquiere
durante su juventud, le permite expresarse,
con soltura y creatividad a sus 70 años.

[Fig.20.40]

En sentido alegórico representa las campanas
en gradación de tamaño para significar el sonido.

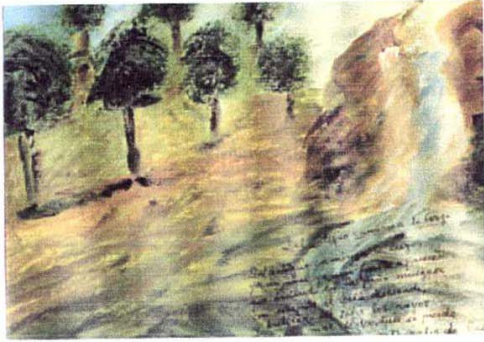


Fig. 20,38



Fig.20,39

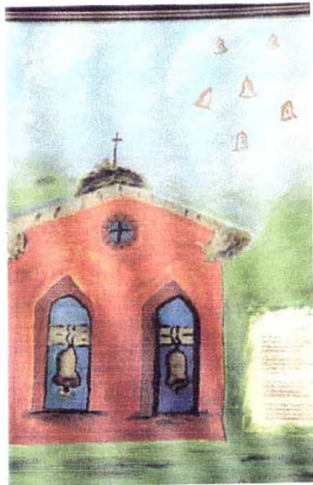


Fig. 20,40

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.

AMADO Alonso (1986): **"Materia y forma en poesía"**, Editorial Gredos, tercera edición, Madrid, pp. 90-227.-

CAO L.F. Marián (1998): **"La retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen Arte, Individuo y Sociedad Temas de Arte y Educación Artística nº 10, Servicio de Publicaciones, U.C.M. Madrid, pp.40-62.-"**

CALABRESE Omar (1987): **"El lenguaje del arte"**, ED. Paidós, 1ª ED. Barcelona, Págs. 20-21.-

CORRAL IÑIGO, Antonio, (1998): **"De la lógica del adolescente a la lógica del adulto"**, ED. Trotta, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, Págs. 150-152.-

HOGG J. (1969): **"Psicología y Artes visuales"**, Tercera parte (Cognición e interpretación: El uso del Arte para el estudio de los símbolos de E.H.Gombrich) ED. Gustavo Gili S. A. Barcelona, Pág. 138.-

ECO Humberto (1968): **"Lo sguardo discreto (Semiología del messaggio visivo) nella struttura assente"**. Milano, Bompiani, pp.105 y ss.-

ESPRONCEDA (1993): **"Poesías líricas; El estudiante de Salamanca"**, decimatercera edición, ED. Espasa Calpe, S.A., Madrid pp.9-92.-

ESPRONCEDA (1996): **"El diablo mundo, Poesía, el estudiante de Salamanca"**, ED. Alianza S.A., Madrid.

GOLEMAN Daniel (1993): **"Inteligencia Emocional"**, ED. Kairós, Barcelona, Pág.15.-

LAPEÑA GUTIERREZ Raquel (1997): **"La enseñanza de las Artes Plásticas en la Educación a Distancia"**, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes, Departamento de didáctica de la Expresión Plástica, Madrid, Pág. 239.-

MARTÍNEZ DIÉZ, N. C. RIGO VANRELL CAO LÓPEZ F. Marián (1993): " **La obra de arte como estímulo creador en distintas etapas de la Educación: Primaria, Secundaria y Facultad de Educación**" Arte, Individuo y Sociedad nº 5, temas de Arte y Educación Artística, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense de Madrid, p.60.-

MÉNDEZ Manuel (1983): **"El collage infantil"**, aspectos artísticos y aplicaciones pedagógicas, Barcelona, publicado por Sociedad Nestlé, A. E. P. A. Pág.31-32.-

MARTÍN GAITE Carmen (1996): **"Nubosidad Variable"**, ED. Anagrama S.A. Barcelona, Pág. 29.-

CAPÍTULO 21

RESUMEN Y CONCLUSIONES

1.- Desde que se han desarrollado extensamente diversos aspectos culturales y artísticos por medio de la Animación Sociocultural, que si bien tiende a servir para abrir rutas alternativas, para ayudar a dirigir la mirada en otras direcciones, para permitir al ciudadano a generar propuestas expresivas, en la Educación No Formal el Arte es considerado por los sujetos en edad adulta como un fin en sí mismo: este análisis valora la transformación gradual de la Educación formativa del Arte, hacia una Enseñanza Artística más académica y profesional que demandan determinados grupos de personas mientras que otras lo practican como entretenimiento y como recurso terapéutico.

2.- Si bien la Educación Artística se presenta como síntesis del principio del interés y del esfuerzo, del pensamiento y de la acción, de la observación, de la expresión, percepción, imaginación, memoria, recuerdo, asociación de ideas. Todos estos elementos forman parte de la enseñanza-aprendizaje en lo pictórico y en el dibujo, que en algunos casos dichos métodos suelen ser rechazados por los sujetos adultos reclamando en la enseñanza habilidades técnicas más que los de aspectos formativos.

3.- Naturalmente se define la necesidad de aprender a usar los instrumentos como la primera etapa gráfica en el proceso evolutivo, para recién iniciarse en las otras habilidades del conocimiento.

4.- El hecho de expresar experiencias artísticas es necesario en primer lugar adquirirlas, esto conlleva los motivos por los cuales no siempre podemos observar procesos creativos durante los primeros años del aprendizaje en los sujetos adultos porque aún no han aprendido los recursos implicados en el desarrollo artístico. Es indiscutible que en cada persona se observa que experimenta de manera distinta la secuencia del proceso, pues al ser cada uno diferente y manifestarse en forma distinta, el proceso creativo puede variar entre unos y otros. En líneas generales se nota que: en adultos jóvenes (20-25 años) y los de edad adulta media (25-40 años) expresan respuestas creativas menos condicionadas por el status social. Entre los 40 y 50 años comienzan a parecer ciertas pautas de bloqueos e inhibiciones, que se acentúan a partir de los 50 años en adelante, cuando la persona no ha realizado otras actividades artísticas. Pese a los inconvenientes y barreras que pudieran influir en el trabajo artístico del sujeto adulto mayor, el esfuerzo, la voluntad y la perseverancia que ponen por aprender son los motivadores esenciales que favorecen al aprendizaje con ellos.

5.- La respuesta biológica, así como los factores psicológicos determinados por los procesos evolutivos de la etapa del individuo, condicionan las características de la expresión plástica adulta que se manifiesta en algunos casos en inhibiciones y frustraciones al llegar a edades avanzadas y que se evidencian a partir de los 40 años en algunos casos y se acentúan a partir de los 50 años. La expresión del resultado de las primeras etapas gráficas, las que son naturales y que proceden del resultado de las constancias perceptivas, no siempre son aceptadas por la persona, que ambiciona pintar un cuadro "bonito" cuando aún carece de las habilidades artísticas.

Los análisis realizados en la niñez y la adolescencia, y en investigaciones del Arte adulto, son los estudios que predominan hasta el momento, siendo aún escasos los datos en relación al sujeto adulto aficionado a la expresión gráfico-pictórica y al Arte en general. Si bien en España los aspectos Formales y No Formales de la Enseñanza desde el punto de vista de la alfabetización en la persona adulta se centran hacia las década de los 70 y 80, en cambio el interés por la Educación Artística de la "gente corriente" comienza a ser trascendente desde la década de los 90 con la importancia de la creatividad y el Arte en los sujetos adultos en la Educación No Reglada ya que es cada vez mayor el interés de las personas adultas aficionadas por la producción artística como de la comprensión estética.

Podemos hablar de evolución plástica en el período de la 3ª edad, cuando dependen de las características físicas y mentales del sujeto, y se puede producir un estancamiento e involución en las manifestaciones gráficas que se evidencia a partir de los 75-80 años. Desde los 80 años, (4ª edad) las posibilidades plásticas se rigen bajo aspectos terapéuticos más que académicos que incluso se debieran aplicar desde los 70 años, ya que desde esta edad se inicia la lentitud en las respuestas de la velocidad perceptiva por lo que la persona de edad avanzada se frustra, cuando no puede lograr resultados apreciables en sus trabajos.

6.- La flexibilidad del pensamiento creativo como la capacidad de dar soluciones plásticas, por excelencia la poseen el período de la adultez temprana y media, desde los 20 años a los 40 años, sigue siendo óptima las posibilidades en la adultez mayor 40-55 años, aunque ya se manifiestan formas estereotipadas que son importante romper y el proceso de "desaprender" para volver a "aprender" requiere

un tiempo de adaptación, para iniciarse entonces en la Enseñanza del Arte. En muchas de las circunstancias la persona adulta por la necesidad de adaptarse al medio la vida le exige más de soluciones sencillas y eficaces que las propiamente creativas. Tal vez por ello la originalidad no sea el objetivo en sus trabajos plásticos, mientras que esta característica predomina en adultos jóvenes porque conjugan el idealismo con la realidad. Mientras que al adulto mayor le interesa el resultado plástico eficaz aunque no sea original.

7.- Los comentarios señalan algunas consecuencias prácticas de nuestras reflexiones, aunque no queremos encasillar características concretas para cada período de la adultez, ya que varían según la individualidad de la persona su nivel de aprendizaje, los aspectos psicológicos, el status social, su nivel educativo y cultural, el poder adquisitivo, profesionalidad etc.

Deberíamos tener en cuenta que la época sociocultural de década de los 80 y 90 marca la apertura de la mujer al mundo de la cultura: la preocupación por "aprender" de muchas amas de casas, mujeres en paro, jubiladas, profesionales y empleadas superan a los varones. Muchas de ellas han vivido marginadas por los roles sociales impuesto por la generación que les ha tocado, (tabúes, falta de formación). A través de los sistemas sociales de Enseñanza No Formal, la mujer vuelve a recuperar sus aficiones.

Los datos detallados en la presente tesis son analizados y observados en un período concreto (1986-1999), y en la medida que avance el proceso cultural del sujeto también se habrán modificado algunas reflexiones, aquí descritas. Los

niños/as de hoy (futuros adultos), al tener otros recursos formativos, y al estar más próximo al Arte a través de las escuelas, talleres organizados por los Museos, actividades complementarias estarán mejores preparados que sus abuelos.

8.- La época actual marcada por la individualidad, y en la era de la comunicación (Internet, teléfonos móviles etc.) la persona va perdiendo la capacidad de la comunicación directa y cada vez será mayor la importancia de la Animación Sociocultural por el desarrollo grupal y la necesidad del ser humano por sociabilizarse, características que ya se evidencian en los Centros de la 3ª edad.

9.- La persona adulta se centra en un determinado foco o centro de interés, y en un sistema social de aprendizaje, si se les presenta otros programas de Arte, algunos alumnos/as por la resistencia al cambio lo rechazan, prevaleciendo entonces la necesidad de trabajar con reproducciones de láminas y pautas preestablecidas dirigidas por los/las estudiantes.

Motivos que impulsa a los adultos a elegir láminas de pinturas. Estos pueden ser:

9.1.- Necesidad de trabajar a partir de un modelo de identificación, copiar un Monet, un Goya, o reproducir una fotografía, la imitación como medio de lograr habilidades, el deseo de manejar técnicas, adquirir destrezas y hacer demostración de ello a corto plazo prevalecen, mientras que el desarrollo de la creatividad y la elaboración de temas personales, requieren de un proceso de trabajo arduo y lento cuyos resultados se evidencian a largo plazo.

9.2.- El lograr una obra acabada y bonita, es el tema de interés principal, y lo consiguen rápidamente con la "copia", aunque si deben aprender a resolver una obra artística por propia iniciativa, elección de las combinaciones de colores, componer las figuras en el espacio, etc., ante las dificultades se desaniman cuando los resultados no coinciden con los esperados.

9.3.- Los adultos prefieren recibir conocimientos e información No Formales de manera concentrada y a corto plazo, después estudiar y practicar otro tema. En casos de algunos alumnos/as, aceptan los contenidos de los programas de Arte hasta conseguir la plaza en el curso, para luego tratar de cambiarlos o estar en desacuerdo con ellos. En el sistema Educativo Formal esto no sucede porque las personas adultas obedecen y cumplen el programa establecido.

9.4.- La actividad creadora libre en el adulto es mucho más controlada por la necesidad de imitación, mientras que los adultos jóvenes y de edad adulta media aproximadamente hasta los 40 años manifiestan mayor espontaneidad que los adultos mayores. Las dificultades se manifiestan en algunas personas a partir de la década de los 40 años, si bien en términos generales se considera al período de la 3ra edad el que podría presentar inconvenientes y cierta lentitud en el aprendizaje, aunque el modesto declive que podría aparecer a partir de los 50 o 53 años, comienza a ser significativo y evidente en la enseñanza gráfica y pictórica. También debemos considerar que la generación (de la 3ª edad y adultos mayores) analizados han carecido en algunos casos de aspectos formativos, mientras que otros se han visto favorecidos por las circunstancias medioambientales y económicas.

10.- Las investigaciones psicofísicas de la persona adulto señalan que no se podrían hablar de pérdidas de capacidades funcionales, más bien el sujeto necesita "descongestionarlas, descomprimirlas o distenderlas", y agregan que las pérdidas, si es que vienen, vendrán más tarde. Y en esta dirección, el Arte podría desempeñar que las personas puedan desarrollarse a lo largo de su vida adulta.

11.- De acuerdo con muchos especialistas en Pedagogía Social, la Educación de Adultos en la Enseñanza No Formal debe empezar a aplicar enfoques específicos usados en la Educación académica superior, adaptados a los diferentes niveles de aprendizaje. La persona adulta es en principio un ser completo, por la capacidad de entendimiento y adaptación, aunque los programas estén menos vinculados a motivaciones cercanas, es el adulto y no el niño quien tiene la capacidad y la voluntad de acceder a un conocimiento, aunque éste no fuera la fuente de su interés y necesidad.

12.- Los métodos de Enseñanza No Formal pueden darse en tres tendencias:

A.-) Frente a la resistencia que ofrecen algunas personas adultas, y a pesar de que existan programas con contenidos mínimos; el alumno/a intenta desviar a su foco de interés las actividades, sin respetar los sugeridos por las autoridades y profesores/as. Es entonces cuando puede predominar, la imitación y no la actividad creadora, o se imparten contenidos no secuenciales ni acordes al nivel de aprendizaje, por ejemplo empezar por el estudio de una retrato cuando el alumno/a así lo pide sin previo estudio del cuerpo humano o la persona adulta exija al

profesor/a que le enseñe la técnica de la acuarela, cuando aún no es capaz de organizar la forma a través de la mancha.

B.-) El método artístico que frecuentemente se emplea en la Enseñanza No Reglada es el sistema académico tradicional, aunque suele ser utilizado con ciertas dificultades por la heterogeneidad del grupo (diferentes niveles de aprendizaje y edades e intereses personales). En la práctica del Dibujo y la Pintura, el enfoque más carenciado en el proceso de la enseñanza es el aprendizaje de los conceptos teóricos, porque el tiempo con lo que se cuenta en las clases es escaso para el desarrollo de la reflexión y conceptualización de los elementos plásticos.

C.-) En el aspecto práctico: las personas interesadas en el aprendizaje del Arte se las orientan siguiendo pautas de una metodología creativa, recursos menos utilizados por la resistencia de alumnos/as. Naturalmente que ante un grupo heterogéneo, también se deja libertad de ejecución democráticamente a una minoría que podría no interesarles los aspectos programáticos-creativos.

Frente a tantas diferencias de gustos, centros de intereses, preferencias y niveles de aprendizajes, más la integración de personas con discapacidad en los grupos: el desafío como estrategias metodológicas en la formación del adulto requiere:

- Sistemas apropiados para el manejo de grupos y personas heterogéneos.

El/la profesor/a de Arte debe estar preparado para tales diferencias.

13.- Existe una minoría de personas adultas, que mantienen un interés cada vez mayor por las preocupaciones razonadas más profundas; cuestiones que tienen que ver más con la creatividad que con la mera imitación. Es importante proponer formas diferentes de trabajo para evitar que prevalezcan las actitudes de apatía, estereotipos, al mismo tiempo de estimular otros aspectos formativos y no solamente las adquisiciones de habilidades manuales.

14.- Otras condiciones podrían influir, en detrimento de la misma Enseñanza No Formal y son las siguientes causas: 1.- contrataciones temporales, y de tiempo parcial de los profesores de los Centros Culturales que se vienen realizando hasta el momento, 2.- En muchos casos los/as profesores/as deben cumplir con muchas horas de enseñanza, distribuidas en diferentes instituciones cumpliendo asistencias a reuniones de trabajos y actividades (como montajes de exposiciones) que no se les retribuye económicamente en algunos casos. Recibiendo una remuneración poco comparable en relación a los sueldos que reciben los y las profesionales de Enseñanza Formal. Son razones suficientes para reconocer el gran esfuerzo que conlleva la Enseñanza No Formal.

REFLEXIONES ACERCA DE LA METODOLOGÍA DE IMITACIÓN DE FOTOS-LÁMINAS.

15.- Si bien pueden ser considerados recursos de interpretación y elementos de recreación partiendo de las formas de los objetos y semejanza de los colores sugeridos por las fotos y reproducciones de láminas, se compensa el ejercicio perceptual cuando se tiene en cuenta en la percepción: el ejercicio visual "**activo**" a partir de la locomoción de la persona, mientras que la práctica visual "**pasiva**" da escasa estimaciones, por lo que si existe un acostumbamiento por parte del estudiante y una propensión a sustituir la realidad física por la planimetría de las fotos habrá aprendido esa única forma de reconocer los objetos, mientras que las estimaciones que se vivencian a partir de la locomoción activa contribuyen a ampliar el campo de referencias y el "repertorio" por lo que de un modelo global de la descodificación visual pasa de lo perceptivo a lo cognitivo.

Debemos agregar lo que Arnheim (1986) considera importante sobre la percepción en cómo se conjugan los ejes que sirven de base a toda estructura artística a los que defiende que dependen de la conjunción de tres aspectos; 1ª los ejes que provienen del modelo observado de la realidad, 2º los ejes de la retina visual, y 3º el marco referencial del "tirón giratorio", el sistema que reconstituye al equilibrio de la persona, situado dentro del oído, es decir los ejes que marcan nuestro propio esquema corporal ante el medio, vemos que aprender a percibir parte desde todo nuestro organismo y de la locomoción activa o pasiva.

Aunque frecuentemente se utilicen fotografías u otros recursos como dibujos, pinturas, el uso práctico de las imágenes cuya misión es permitirnos ver aquellos objetos o cosas que no podemos ver directamente para las representaciones de los temas: se considera importante que la mayor parte de nuestra experiencia visual, se da cuando interactuamos en forma más activa con el entorno, esta interacción con el ambiente implica la coordinación sensorio-motora, es decir, aprender a coordinar los movimientos con las percepciones incluso para las cosas simples. Suele ser una práctica generalizada en los/las pintoras aficionadas la utilización de imágenes planimétricas, recursos bien válidos por los/las "artistas adultos" que también las emplean. Naturalmente el entrenamiento en cuanto habilidad y organización perceptual que experimentan los y las artistas adultos difieren en muchos casos de los/las pintoras adultas aficionadas, aunque entre la gente corriente se evidencian condiciones artísticas que merecen ser desarrolladas.

El aprendizaje del modelo de la figura humana a partir de la observación del natural, como la del paisaje, u otros objetos representados desde la realidad, implica para el o la "artista adulta aficionada" una experiencia visual en que debe coordinar el movimiento de su propio cuerpo con la percepción y requiere los siguientes pasos:

a).- Adaptación de la persona al desplazamiento en la visión a través del movimiento que define Goldstein (1988) "autogenerado".

b).- Aprender a coordinar lo que se hace con lo que se ve: para desarrollar la coordinación sensorio-motora no sólo es necesaria la exposición a una estimulación

visual cambiante, también hay que producir cambios en la estimulación que provengan de la escena mediante movimientos "autogenerados".

Held Richard (1965) ha sugerido que debemos interactuar activamente con el ambiente para desarrollar una coordinación sensoriomotora. Los cambios en la estimulación visual y el movimiento de esta interacción, producen los cambios que permiten coordinar lo que se hace con lo que se ve. Cuando el o la pintora aficionada carece de esta práctica, aún cuando fuera capaz de imitar la fotografía como un duplicado fiel en una representación pictórica, suele tener dificultad, "se pierde" al realizar un Dibujo o una Pintura del natural cuando interactúa en forma más activa con el medio.

La imitación de los ejes estructurales de la fotografía o lámina en que las personas utilizan únicamente los ejes horizontales y verticales resultados de la superficie retiniana. Ante el sistema descrito por Arnheim, no participan, o mejor dicho van creando el hábito de ignorar los ejes o la estructura del modelo que observan, y naturalmente a no utilizar el marco referencial que parte de su propio cuerpo, les resulta difícil la representación de objetos del natural. Por lo que aprender a dibujar implica utilizar las tres referencias que definirán las fuentes estructurales del cuadro, las mencionadas por Arnheim.

Puede suceder que la persona desarrolle una habilidad exclusivamente técnica y llegue a representar bien lo que ve en una lámina pero puede ser incapaz de interpretar con la misma destreza la realidad física, y mucho menos crear a partir de imágenes imaginarias o fantásticas.

16.- La dificultad para crear profundidad en las obras pictóricas no sólo radica en que en ellas se carezca de cierta información de profundidad. Fotografías y pinturas no sólo tienen menos claves de profundidad que las escenas del mundo real, también contienen claves de planicidad que reducen nuestra impresión de profundidad.

Al moverse nuestro cuerpo en el espacio real se observa que los objetos cambian sus posiciones relativas en el campo visual, mientras que las imágenes de reproducciones de láminas o fotografías permanecen estáticas, la ausencia de movimiento en el cuadro es una clave que nos indica planicidad.

17.- En la escena tridimensional, los efectos de la visión binocular que depende de ambos ojos ven el mundo de posiciones ligeramente diferentes debido a la distancia existente entre los mismos, pero no experimentamos disparidad binocular al mirar un cuadro o una fotografía, y esta carencia sirve como clave indicadora de que estamos observando una imagen plana o una imagen artificial. Lo que deberíamos tener en cuenta qué enfoques de educación visual se deberían aplicar en las clases, los cuales serían: los ejercicios monoculares o la disparidad binocular de la visión. La conclusión de más peso en beneficio del papel de la experiencia en el desarrollo de la percepción resulta de la consideración del desarrollo de la visión binocular. Para que el sistema visual pueda hacer uso de la visión binocular en la percepción de la profundidad, debe ser capaz de detectar pequeñas disparidades entre las imágenes que se proyectan en la retina. Son muchos los investigadores entre ellos Aslin Richard (1981), Banks (1978), Goldstein (1988), que piensan que sería inconveniente que el conexionado neuronal necesario

para esta capacidad estuviese programado genéticamente con la precisión requerida para detectar estas pequeñas disparidades, especialmente teniéndose en cuenta que el nivel exacto de disparidad retiniana depende de la distancia entre los ojos y que ésta cambia con el desarrollo físico del organismo. Tiene sentido por tanto, advertir que la experiencia juega un papel importante en el moldeamiento de nuestra capacidad para usar información binocular en la percepción de la profundidad. Sabemos que el desarrollo de la percepción en los inicios del aprendizaje es la base primordial y hemos visto que en la evolución de las etapas gráficas la representación tridimensional se consigue a partir de una Educación Artística adecuada, es decir a partir de una estimulación visual. El proceso representacional surge a partir de la información bidimensional de nuestras retinas de los elementos y según Gibson el espacio frontal y el espacio horizontal están en correspondencia con la imagen bidimensional retiniana y la representación planimétrica, que la persona adulta representa en los inicios del aprendizaje podrían estar influenciada por los ejes de coordenadas que opera en el sistema visual, y esto requiere de la persona la aportación de aprender a ver, a penetrar en el medio por medio de la exploración visual y en gran parte la toma de consciencia de la percepción de la profundidad para comprender las claves que caracterizan al espacio tridimensional.

La observación monocular de una imagen planimétrica en hábitos rutinarios de aprendizaje puede llegar a convertir la visión exploratoria del sujeto en visión perezosa o pasiva. La estimulación es necesaria para el desarrollo y mantenimiento del sistema visual. Para que el sistema visual haga uso de la visión binocular en la percepción, se sirve de la estimulación de los dos ojos

18.- Los ejercicios formativos que influyen en la Educación Artística deben tener en cuenta algunos conceptos como los que Gibson (1974) plantea en relación a las secuencias de imágenes en la retina se integran por la memoria llamada "memoria primaria", el ejercicio de la vista no es sólo un ejercicio ocular sino un ejercicio de la mente. El campo visual del sujeto en la escena de la realidad en la aprehensión de los objetos físicos, al integrar sucesivamente las imágenes que observa, las fija seguidamente por medio de la memoria primaria.

19.- Una de las dificultades que el adulto debe resolver es el orden de las cosas; para plasmarlo gráficamente hemos vistos en capítulos anteriores que los objetos se registran como una unidad aislada en nuestra mente, si bien por una serie de impresiones resultado de la imagen cambiante, que Gibson define "la imagen retiniana como un proceso continuo en el tiempo" y la representación gráfica de la misma requiere de ciertas habilidades y dominios que se logran con el aprendizaje. Puede darse que el o la estudiante adulto al permanecer preocupado por resultados favorables e inmediatos esté menos atento a plantearse la percepción del movimiento simple, y ante la dificultad de resolver las variables del campo visual prefiera las imágenes estáticas planimétricas que les crean menos problemas compositivos. El interés por la eficacia en los resultados de las actividades podría influir más que la necesidad de resolverlos artística o creativamente. La eficacia no es más que otro recurso de adaptabilidad que nos exige el medio en el derecho a la subsistencia.

20.- La característica que predomina en la persona adulta es el sentido de actuar con eficacia. La necesidad de imitar, observar como otros lo hacen y copiar la

acción de sus profesores/as, es resultado del entendimiento intuitivo en la persona que es un conocimiento primario del aprendizaje. Para el desarrollo integral se considera que debe evolucionar en otros campos del conocimiento que tengan que ver con lo "artístico", para ello se cree necesario el manejo de otras habilidades, percepción, ejercicios del desarrollo de simbología, donde se involucran otros factores psicológicos como la imaginación y la fantasía, reflexión y conceptualización de las ideas.

La imitación es considerada un método más de aprendizaje por lo que intentar vencerla sería innecesario, la demanda de este sistema de aprendizaje es mayor en las personas adultas de edad avanzada, por lo que no se trata de ir en contra de este sistema sino a favor de él.

21.- La imitación es una demanda natural en el estudiante de determinados períodos de la adultez particularmente a partir de los 50 años. Tal vez se trate de recrear sistemas de aprendizajes que compatibilicen ambos sistemas de enseñanza el de imitación y la creatividad.

22.- Aún cuando la persona adulta sea considerada formada y madura, los conocimientos primarios como el llamado conocimiento intuitivo continúa desarrollándose, si bien en la edad temprana de la infancia la adquisición del conocimiento se adquiere a través de las percepciones sensoriales y de las interacciones motrices según Gardner (1994) nos agrega esta forma de conocimiento ya se encuentra bien desarrollada a la edad en que se empieza a

andar y sigue evolucionando, aunque con una proporción reducida de cambio a lo largo de toda la vida humana.

23.- Reflexionando sobre el poder de la imagen y el tipo de persona que vive dentro de los parámetros de lo visual, se establecen las características psicosociales más notables del hombre visual: primitivismo psíquico, e intelectualmente intuitivo (...) definición que Ana Ramírez Villar (1993) en relación al tema "Tecnología Visual y tercera edad" expuso en las Jornadas de Gestión Cultural y de Animación Sociocultural en la tercera edad (Madrid, 6,7, y 8 de mayo. Por lo que no nos debemos olvidar que esta manera de pensar y sentir conlleva también una determinada característica representacional en la imagen plástica "la de ingenuidad".

24.- Para desarrollar otras habilidades del conocimiento, qué tipo de enseñanza-aprendizaje en el Arte sería oportuno proporcionar a las personas adultas: hemos analizado que cuando se explora únicamente el terreno del conocimiento intuitivo sin ejercitar otras habilidades que son propias de lo artístico, sin lugar a dudas desarrollaría pocos recursos que le permitieran expresarse con creatividad.

Entre las dificultades del aprendizaje mencionamos que el sujeto otorga menos importancia a las otras habilidades de los conocimientos (simbolización, dominio del saber, pensamiento analógico etc.), porque desconoce las aplicaciones que se pueden hacer con ellas para dar prioridad a las habilidades técnicas.

25.- Sabemos que toda manifestación artística, está compuesta de su propia estructura notacional, el Arte está constituido por los códigos simbólicos más formales, como el lenguaje escrito, el oral, o los sistemas notacionales de la música, como también los códigos, gráficos, Gardner afirma que el dominio de estos sistemas notacionales requiere por lo menos cierta Enseñanza Formal lo cual supone que no se desarrolla sin la previa existencia de modelos de notaciones culturales, e ahí la importancia por imitar esos esquemas que posteriormente muchos individuos procederán a desplegar sus propias formas de notación más personales, o sea que para llegar a la creatividad la persona necesita haber adquirido otras experiencias, de conocer e imitar los modelos culturales.

26.- En las primeras etapas gráficas la preocupación por pintar el parecido de la realidad prevalece, la persona adulta permanece menos preocupada de expresar sus emociones. El contenido simbólico como el emocional deberá desarrollarse aún más en etapa adulta, ya que ciertos condicionamientos sociales presionan a la persona a reprimir, callar y no expresar aquello que siente o piensa. La represión y la falta de espontaneidad, sean tal vez los elementos bloqueadores de la creatividad en el período de la adultez.

27.- Únicamente a través del desarrollo de las representaciones simbólicas, según Omar Calabrese la persona es capaz de reaccionar frente a los estímulos externos y sobre todo, de crear los elementos intermedios sobre los cuales basar la actividad del pensamiento. Lenguaje, mito, Arte y ciencia son los universos de lo simbólico. Por ello la importancia de los aspectos expresivos en el dominio del aprendizaje del Arte: desarrollo de la emoción y de las formas simbólicas.

28.- El desarrollo de la percepción va unido a la capacidad de interpretación de los símbolos. El ámbito cultural en el que forma parte la persona adulta, no puede evolucionar al margen de la alfabetización de la imagen. Manuela Romo indica que otra forma de intervenir en la actividad creadora es por medio de las emociones por que los elementos motivacionales asociado con un afecto positivo impulsa las energías del sujeto hacia la creatividad.

REFLEXIONES ACERCA DE LA BIOLOGÍA Y CULTURA.

29.- El desarrollo de la percepción, depende en gran medida de las experiencias que la persona experimente e influye en su manera de ver los objetos.

Los/as investigadores/as que analizaron acerca de la percepción en las distintas culturas en sus conclusiones señalan que *las muestras europeas y norteamericanas demostraron ser más "ilusionables". Esto era aparentemente un reflejo de su ambiente colmado de objetos cúbicos y rectangulares. Por contraste, con otros dispositivos perceptuales las muestras no occidentales también eran más ilusionables; por ejemplo, las personas pertenecientes a países tropicales en los que había amplias llanuras, tenían mayor tendencia a caer víctimas de la ilusión horizontal-vertical.*" (Gardner, 1996, p.278). Sin lugar a dudas el medio influye en la manera de representar los objetos. Aunque hemos observado en la investigación que presentamos, que en el sujeto occidental pese a la percepción de edificios y de las grandes ciudades, utiliza los ejes de coordenadas frontal y vertical en las etapas primarias del aprendizaje gráfico.

30.- Por ello nuestra principal premisa de estudio se argumenta en las repuestas dada por la neurofisiología y nos subraya que el sistema visual opera del mismo modo en todas las persona, y que la utilización de las coordenadas verticales y horizontales según la óptica ecológica de Gibson, ambos espacios están en correspondencia con la imagen bidimensional retiniana. Existe una condición biológica en dependencia con la anatomía del sistema visual, que hará que la percepción visual en las primeras etapas de evolución las coordenadas vertical-horizontal se manifiestan de manera natural, aspectos que fueron analizados en el capítulo sobre espacio y profundidad. El psicólogo Bayo Margalef (1994), subraya *la abstracción que supone dividir el espacio en las cuatro partes del sistema de ejes de coordenadas afecta por igual a las páginas de un libro o a la visión que tenemos de un paisaje*. Considera las categorías de verticalidad tanto como las restantes que definen el espacio en términos prácticos como naturales porque son las responsables por excelencia, del carácter exploratorio y esquemático de la visión implicado en cualquier sujeto.

31.- Independiente del valor artístico se debieran considerar en la Enseñanza del Arte las razones neurofisiológicas y las causas de la visión y las características gráficas que de ellas derivan.

Bayo Margalef, agrega *pero es la propia cultura la que promueve la visión organizada espacialmente, ella coexiste con una sólida determinación biológica y ecológica*. La estructura básica del resultado perceptual dependen no solamente de las características culturales se trate de un pueblo u otro, sino también de la combinación de los sistemas visuales del cerebro que intervienen en el proceso de

actividad de esquematización perceptual como por ejemplo los aspectos neurofisiológicos mencionados, por un lado la influencia de los efectos de la "inhibición lateral", y por otro la consecuencia en la expresión gráfica y pictórica de las bandas de Mach.

32.- Los sistemas que conectan la fovea o la retina periférica con zonas precisas del cerebro son responsables no sólo de la ubicación (sistema localizador o de la detección e formas, contornos o superficies (sistema identificador), sino, que también controlan otros mecanismos. Tales mecanismos pueden afectar a la visión del color, movimientos oculares, variaciones en el tamaño de la pupila. La inhibición lateral es hoy bien conocida también con la denominación inhibición cruzada, este sistema acentúa los contrastes lo que da a la línea un carácter especial, y es dibujada para determinar los límites o contornos. La persona adulta cuando se inicia en el aprendizaje gráfico, otorga a los bordes de las figuras una consideración especial, aspecto que es innegable en la práctica de la pintura, cuando se evidencia en las primeras etapas del aprendizaje la necesidad de remarcar los contornos de los objetos representados con el pincel. Recordamos a L. Gérardin (1968) quién comenta que acentuando los contrastes, la inhibición lateral favorece la percepción de esas variaciones y hace más rico el universo sensorial.

33.- Hemos visto que las bandas de Ernest Mach (1914) afirma que el efecto perceptivo genera una fina banda oscura en el lado oscuro de un borde claro-oscuro y una fina banda clara en el lado claro del mismo. La creación de bandas de Mach mediante inhibición lateral demuestra una conexión entre fisiología y percepción, vemos cómo pueden influir los circuitos neuronales en la percepción, y por las

muestras que ejemplifican la producción gráfica de la persona adulta confirma que las bandas de Mach no sólo las percibe, sino que las reproduce en las representaciones gráficas, ésta es una de las respuestas biológicas más evidente en el proceso de transición hacia el nuevo aprendizaje de la cultura. En cuanto la persona comience a aprender nuevos esquemas de representaciones aplicará otras formas de expresión ligada a la cultura, apartándose de las respuestas originadas por lo biológico.

34.- En relación a las representaciones espaciales hemos analizado que la utilización de las coordenadas, usadas por las personas de países tropicales por la tendencia a la ilusión horizontal-vertical se suponía que podrían estar condicionada al ambiente geográfico donde vivían, pero sin embargo el efecto de sus representaciones bidimensionales podrían ser los resultados del sistema visual de la imagen retiniana. Vemos así que del resultado de las combinaciones del sistema visual operan de igual modo en todos los sujetos, o al menos se podrían determinar algunas categorías naturales, comunes entre una cultura y otra, es decir que esas estructuras básicas mentales podrían manifestarse en todos los individuos adultos.

35.- La percepción del espacio bidimensional puede ser también comparable a la experiencia infantil, Bayo Margalef agrega *estamos en nuestro derecho a pensar que la exploración visual del espacio es algo que el ser humano está experimentando por etapas* (Bayo Margalef 1994, p.175). Evidentemente, tanto en el niño/a como en la persona adulta, y a pesar de las diferencias entre las edades cronológicas como la diversidad cultural existente, suponen: que las representaciones mentales derivan de esquemas perceptuales primarios comunes

en cualquier sujeto, como la utilización de coordenadas verticales-horizontales, el borde de los objetos, el color local, la iluminación. A partir de estos elementos perceptuales primarios e incluso dentro de estas experiencias queda abierta la posibilidad del aprendizaje visual. Esos procesos psíquicos básicos de los esquemas perceptuales suponen que todas las personas perciben y clasifican los objetos en formas similares.

36.- También debemos recordar que la construcción perceptual, dependerá y estará supeditada a factores culturales. El desarrollo perceptivo, contribuiría a que el ejercicio de esquematización implicados de manera básica y a partir de un proceso natural, evolucione hacia otras etapas superiores del aprendizaje. El aporte de la Educación Artística en este aspecto, implica el desarrollo de la actividad de esquematización. Ciertos elementos representativos complejos son más difíciles de captar en etapas tempranas del desarrollo perceptivo y siendo más laboriosas de plasmar por el pintor aficionado en sus representaciones.

37.- Desde el punto de vista biológico el dato perceptivo (objeto fenoménico) es una experiencia que no tiene ningún observador, ya que el organismo de cada observador tendrá un proceso cortical diferente (según Kanizsa Gaetano 1986 p.20). Las personas adultas tienen el mayor cúmulo de experiencias, y vivencias los que moldeará su percepción haciéndola más íntima y personal.

38.-Sólo a partir de la experiencia visual, los objetos fenoménicos actúan *como unidades diferentes entre sí, a partir del mosaico no estructurado, amorfo de la estimulación retínica* (según Kanizsa 1986 p.88), lo que determina que en las

primera etapas del aprendizaje gráfico, representen los objetos independiente unos de otros y sin superponerlos y organicen las figuras en el plano una al lado de la otra, separando las escenas en franjas.-

REFLEXIONES EN RELACIÓN DE LA CAPACIDAD DE LAS PERSONAS ADULTA PARA RAZONAR.

39.- En los estudios de carácter psicológico, al examinar la capacidad de las personas para razonar: la mayor parte de las pruebas tienden a demostrar que las operaciones fundamentales del pensamiento son idénticas en todas partes, y lo que se diferencia entre una cultura y otra es el uso que se da a tales procesos. Para dar cuenta de la riqueza del pensamiento adulto según Iñigo Corral (1998) las investigaciones actuales de la Psicología acerca el desarrollo intelectual durante la vida adulta, consideran insuficientes la teoría clásica piagetiana a propósito del pensamiento lógico-formal, tanto epistemológica como empíricamente. En investigaciones recientes en el área cognitiva de formas de comportamientos, parecen mostrar que el pensamiento humano no deja de evolucionar, de reconocerse o construirse y que existen además de las operaciones lógico-formales, probables formas de operaciones capaces de manifestarse en la edad adulta de la persona, como el pensamiento dialéctico, el relativista y el pensamiento analógico.

40.- Es evidente que la persona alcanza durante su etapa madura el desarrollo del pensamiento lógico-formal y se supone que no significa que desaparezcan necesariamente otras formas de pensamientos que han estado presentes en etapas anteriores y también se considera que no parece justo, por otra

parte, establecer una jerarquía rígida entre las diferentes formas de pensar: el razonamiento subjetivo-intuitivo (pre-formal), abajo, y el racional-objetivo (formal), arriba. Aún cuando la persona alcance el desarrollo lógico-formal puede su expresión manifestarse en términos de etapas previas. La intuición es uno de los recursos siempre latente entre los/las estudiantes adultos de los talleres No Formales de Enseñanza Artística. El hecho de encontrarnos con elementos gráfico-plástico ingenuos, en las manifestaciones adultas, corrobora el siguiente concepto: a pesar del desarrollo lógico-formal de los sujetos pueden evidenciarse de manera paralela otras formas del pensamiento como el intuitivo. Incluso la persona que por su nivel educativo y cultural hubiera alcanzado el nivel óptimo del desarrollo intelectual al no desarrollar otras habilidades ligadas al desarrollo artístico, su expresión gráfica se manifiesta de forma primaria semejante al Arte Infantil y al Arte Primitivo. La Historia del Arte nos demuestra a través de las distintas culturas occidentales, no occidentales, culturas primitivas anteriores y actuales, los diferentes modos pictóricos de adultos artistas y entre ellos se pueden analizar el paralelismo con la ingenuidad del Arte Infantil.

41.- La imaginación y otros modos de conocimientos son los ejes sobre los cuales se fundamentaron la expresión de muchos pueblos primitivos como las manifestaciones artísticas de la vanguardia tradicional, muy próxima al Arte Infantil. Las representaciones gráfico-plásticas pueden ser el resultado de la expresión de otros modos de conocimientos y no por ello menos válidos que el conocimiento lógico-formal.

42.- La valorización por los rasgos mágicos y de las operaciones concretas en el pensamiento adulto:

El grupo de personas que acaban de iniciar en el aprendizaje del Arte, en las habilidades gráfico-plásticas, cuyas expresiones podrían ser consideradas del resultado de los esquemas representacionales perceptivos primarios y del desarrollo intelectual, podrían estar basados en estructuras pre-lógica y junto a conceptos mágicos. Lo que explica que en determinadas representaciones gráfico-plásticas, la persona adulta se exprese con elementos intuitivos que provienen de rasgos mágicos y de las operaciones concretas. También podríamos definir que dichas representaciones provienen de *una intensificación de las relaciones entre los distintos aspectos de la mente y en un crecimiento de la movilidad cognitiva* según Iñigo Corral los cambios producidos durante la vida adulta, en concreto las pérdidas producidas en la reserva de energía, atención o capacidad mental, se verían compensados por un aumento de la intercomunicabilidad tanto intra-hemisférica como inter-hemisférica cerebrales. Además señala que las operaciones concretas no desaparecen, sino que se mantienen a lo largo de la vida; dado que sobre las operaciones concretas se construye el pensamiento lógico-formal.

43.- La expresión gráfico-pictórica cuando las personas adultas han carecido de formación artística, se expresan con esquemas representacionales cercanos a las historietas, cómic, y caricaturas, otros grupos dibujan próximo al realismo visual y al realismo intelectual semejante a como lo representan los preadolescentes y adolescentes. En la Enseñanza No Formal se han formado grupos de personas que

han evolucionado desde las formas primarias a los esquemas representacionales próximos a la práctica del dibujo considerada propiamente "adulta".

44.- La plenitud del ejercicio del desarrollo intelectual lógico-formal que muchos sujetos adultos poseen por el nivel de estudios o profesión, no determina que la habilidad o talento para el dibujo evolucionen paralelamente. El aprendizaje artístico dependerá de una enseñanza específica y de las habilidades tanto perceptivas como intelectuales que se eduquen.

45.- La inteligencia perceptiva muy involucrada en el desarrollo de las habilidades artísticas, requiere de un aprendizaje y aún cuando la evolución del pensamiento intelectual de la persona adulta se haya desarrollado no implica que el desarrollo perceptual de la persona evolucione si éste no ha sido estimulado. Si no ha ejercitado las posibilidades expresivas que ha abandonado luego de la adolescencia cuando retoma la Enseñanza del Arte, se expresa con los elementos representacionales primarios que provienen de datos perceptuales que se registran en el cerebro como imágenes neuronales, conocidas como imágenes fenoménicas en el terreno de la Estética y la Filosofía del Arte. Las constancias perceptivas (formas, tamaño, claridad, color), predominan en sus representaciones, resultado de las propias leyes de orden que proceden de la mente.

46.- El conocimiento y la percepción pueden desarrollarse de manera separada. En relación a sí la evolución del desarrollo intelectual y perceptual van paralelos. Los estudios atestiguan que las neuronas corticales distintas responden a las diferentes orientaciones del estímulo visual y de las funciones que se activen en

las sinapsis entre las células, y cuando no ejercen su función LeDoux (1999) y Goleman (1996) mencionan que se produce el efecto de podado, por lo que el aprendizaje en etapa adulta ayudaría a que dichas neuronas puedan volver a activarse.

47.- Hemos observado, que en las personas que han desarrollado un nivel intelectual, pueden no haber evolucionado en relación al aprendizaje perceptual y artístico. Por tanto la cognición y percepción en la estructura funcional del cerebro, aun cuando interactúen entre sí, pueden desarrollarse de manera separada.

48.- Desde hace muchos siglos la Educación Artística, ha estado subordinada a la formación del o la artista, situación que a finales del siglo XX cambia hacia otras perspectivas. Actualmente la formación artística de la persona adulta amplía los objetivos. La enseñanza-aprendizaje del Arte, no sólo adquiere sentido académico con un fin laboral o de reciclaje profesional, sino que forma parte de una Educación Permanente, valorándose al Arte como actividad de tiempo libre y dentro del marco referencial de la Pedagogía del ocio.

49.- Desde el punto de vista académico y profesional la experiencia del oficio artístico ha dado lugar al "artista adulto/a" denominación con la que se ha distinguido del Arte Infantil y Arte Joven, naturalmente se refiere, de algún modo al adulto artista consagrado. Actualmente, el interés por el Arte que se ha generado durante las dos últimas décadas del siglo XX y comienzo del siglo XXI daría lugar a una nueva distinción: la del "artista adulto/a aficionado/a".

REFLEXIONES ACERCA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS MAYORES (3ª EDAD Y 4ª EDAD).

50.- La adecuación de los métodos en la enseñanza del Dibujo y la Pintura para la 3ª edad, pueden variar por un lado hacia un aprendizaje académico y en otro aspecto de enseñanza se dirige hacia la terapia artística como ya lo vienen haciendo en otros países (Inglaterra, Alemania, Norteamérica, México, Argentina, etc.) dan pruebas de las prácticas pedagógicas apropiadas para este colectivo por el declive físico y mental que requieren técnicas y estrategias didácticas especiales que por ello marcamos el siguiente punto.

La formación de la Educación de los Adultos, estaría ligada al aspecto terapéutico del Arte y constituye la aportación de la Psicodinámica de Grupo, el Psicoanálisis, la Psiquiatría u otras tendencias en Psicología, es el terreno que propiamente llamamos Animación Terapéutica o estimulativa. Ya que en las aulas de culturas en los sistemas sociales de Enseñanza No Formal asisten algunos sujetos con deficiencias y discapacidades. La integración de una o dos personas en un grupo solicitan atención especializada que desde la creación de los Centros Culturales en Madrid (por ejemplo) aún carecen los profesores/ras de las orientaciones de un psicólogo/a.

La Educación Especial y las propuestas de trabajos creativos son necesarias para las personas adultas con discapacidad y para el colectivo de edades avanzadas (3ª y 4ª edad). Cada minusvalía requiere un estudio específico ¿nos preguntamos si existe un plan pedagógico adecuado para el trabajo de la expresión

artística de una persona adulta con discapacidad en los sistemas No Formales de Enseñanza?. La accesibilidad de los minusválidos en Centros Culturales, Asociaciones, entidades privadas, nos lleva a plantear también la importancia del Arte-terapia en los adultos discapacitados para que sean capaces de disfrutar del ocio y del tiempo libre creativamente.

Las personas sanas pueden presentar bloqueos e inhibiciones y el aprendizaje del Arte no puede iniciarse sino empleamos elementos de Arte-terapia, en relación a las personas con minusvalías éstas ciertamente poseen limitaciones, pero en las personas sanas adultas cuando no han ejercitado su creatividad o una determinada actividad artística, las dificultades en el aprendizaje se acentúan y se necesitan estrategias metodológicas previas a la enseñanza académica que le ayuden a romper las barreras y obstáculos que inhiben la creatividad como la falta de autoestima.

Ralph, (1976, p.468), explica acerca de las diferencias entre las neuronas del cerebro, en los jóvenes y personas de edad avanzada y señala que las neuronas del cerebro de personas mayores están más ramificadas que las de los jóvenes, y la notoria pérdida de memoria que se observa en la vejez puede ser atribuida a la incapacidad de ramificaciones de las neuronas para acomodar más conexiones.-

Las dificultades por las limitaciones físicas que marca el envejecimiento, la falta de memoria, de visión, durante la 3ª edad, requieren una atención especializada desde la perspectiva de los planes de enseñanza frente a la dificultad de modificar los esquemas y estereotipos y la fijación por las de copias de láminas

exigen plantear propuestas a partir del Arte-terapia compatibilizándola con las metodologías académicas.-

En el terreno de la investigación se abren nuevos horizontes para el siglo XXI; los temas de análisis y estudios como "la percepción en las personas adultas", "estrategias metodológicas artísticas en la formación del adulto", o premisas de estudios acerca del "fomento de la creatividad, en la 3ª edad", cuando las limitaciones física y el detrimento de las facultades, decaen durante esta etapa de la vida y frente a la prolongación de la vida se habla ya de la 4ª edad.

51.- La Terapia Artística para el grupo de ancianos entre los 75 años y más (4ta edad) está destinado aquellas personas en las mejores condiciones físicas y que en principio no tuvieran graves problemas que impidieran su participación en un taller, dado que el envejecimiento es un fenómeno muy complejo, es muy diferente de unas personas a otras, tanto para el colectivo de la 3ª edad y 4ª edad, las metodologías artísticas se aplican teniendo en cuenta el potencial en cada persona lo que determina que la enseñanza sea un hecho individualizado porque a nivel biológico los cambios tienen un ritmo muy diverso, a nivel psicológico, se puede hablar que la fase en la que se encuentre cada persona, no está determinada exclusivamente por su estado físico, a nivel social es necesario delimitar los problemas, que en centros geriátricos por ejemplo pueden incidir como: 1.- Sentimiento de desarraigo, 2.- Sentimiento de "no pertenencia", es muy difícil configurar nuevos grupos, se vive en un entorno de aislamiento, 3.- La vivencia de la muerte afecta en sus relaciones.

Los problemas que se pueden sintetizar y que influyen en las actividades artísticas son los factores que interfieren como las condiciones físicas/psíquicas, soportan dolores y a consecuencias de la medicación les puede impedir seguir con normalidad la actividad, también su estado físico influye sobre su estado de ánimo, manifiestan problemas de psicomotricidad, falta de capacidad de atención. Desde el punto de vista de la formación pueden no saber escribir (no saben coger ni manejar un lápiz), en cuanto a la motivación les cuesta comenzar la actividad (luego les gusta), se desaniman fácilmente.

52.- La persona mayor, por el declive físico, puede padecer un déficit neuropsicológico en las conexiones entre el sistema límbico y el área del neocortéx. Las teorías neuroanatómicas/neuropsicológicas propuestas por MacLean (1949); y Nemiah (1975); Sifneos, Apfel y Frankel (1977) entre otros (cit. en Rovira 1993 pp.198-199), han trabajado sobre la comunicación interhemisférica como causa posible de un déficit típico de la alexitimia. Lo que supone para el sujeto que la padece, una serie de dificultades como la incapacidad para verbalizar los sentimientos; de fantasear; carece de imaginación y en consecuencia son escasas las posibilidades de elaborar pensamientos simbólicos.

BIBLIOGRAFÍAS

EDUCACIÓN DE ADULTOS.

ASENSI, J. :(1971): **"Iniciación cultural para adultos**, Madrid, ED. Marsiega.-

ARMANZ, Enrique: **"Cultura y Prisión"**. (Animación sociocultural en prisión). Madrid, ED. Popular.-

ATIENZA, C (1979): **"La Educación de Adultos en España"**, Madrid, Fundación Largo Caballero.-

BRIGHT, Barry O. (1989): **"Theory and practice in the study of adult education. The epistemological debate.** Routledge. London.

BROCKETT, R.G.; HIEMSTRA, R (1993): **"El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos."** Barcelona, Paidós.-

DE LA RIVA, F. (1986): **La animación sociocultural y motivación para la participación en las universidades Populares, M. y otros: Perspectivas para la educación de adultos**, Barcelona, ED. Humanista.-

CACERES, Bénigno (1964): **Histoire de l'education populaire"**, Seuil, París.-

CARRETERO, M y otros (1985): **"Psicología evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud.** Madrid, ED. Alianza.-

CASPAR,P (1975): **"Practique de la formacion des adultes."** ED. d'Organization París.-

CARTER, G.L. (1976): **"Facilitating Learning With Adults: What ralph Tyler Says"**, Madison, Wisconsin, Division of Program and Staff Development, University of Wisconsin-Extension.-

COLECTIVO DE LA ESCUELA DE ADULTOS DEL CENTRO SOCIAL DE HORTALEZA (1983): **"Educación de adultos: reto, experiencia, futuro"**, Madrid, ED. Popular.-

CASTRO, A. de (1990): **"La Tercera Edad. Tiempo de ocio y de cultura,"** Madrid, Narcea.-

CORÁ MONJE, HE. (1995): **Talleres de juego. Una alternativa para los adultos mayores.** Madrid, Narcea.-

DOHMEN, G. (1977): **"¿Cómo aprenden los adultos"**, Rev. Educación, núm. 15. Tübingen, Alemania. Instituto de Colaboración Científica.-

FERRÁNDEZ, A.; PEIRO, J. (1989): **"Métodos y técnicas en la educación de adultos"**, Barcelona, ED. Humanitas.-

- FERRÁNDEZ, A. (1985): "**Aproximación a las estrategias metodológicas en la Formación de adultos**". II Jornadas de Educación de adultos, UPZ, Zaragoza, pp. 7-9.-
- FERRÁNDEZ, ADALBERTO y SARRAMONA JAIME. (1984): "**La Educación constantes y problemática actual**". (11ª.ED.).-
- FLECHA, R. (1990): "**Educación de las personas adultas. Propuestas para los años noventa**", Barcelona, ED. Roure.-
- FLECHA, R. (1990): "**La educación de las personas adultas**" Barcelona, ED. El Roure.-
- FLECHA, Ramón y otros (1988): "**Dos siglos de educación de adultos**", Barcelona, El Roure.-
- FLECHA. RAMÓN, Y HENRY A. GIROUX (1992): **Igualdad educativa y diferencia cultural**. Cáp. pp.27 a 56 (sobre educación de las personas adultas: tarea pendiente de la modernidad.) Barcelona, ED. Roure.-
- FRITSCH, Ph (1971): "**L'education des adultes**", Mouton, París-La Haya.-
- GARCÍA ARETIO,L (1994): "**La formación en educación de personas adultas :planificación de la educación y formación de los educadores: innovación en educación de personas adultas**", UNED, Madrid.-
- GÓNZALEZ CALLEJA EMILIA, (1992): "**La Educación de adultos: visión comprensiva sobre España e Ibero América**". Volumen I, II III, Tesis doctoral leída en la Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Complutense, Madrid.-
- GARCÍA LLAMAS, J. L. (1986): **El aprendizaje adulto en un sistema abierto y a distancia**, Madrid, ED. Narcea.-
- GARCIA CARRASCO, Joaquín (1992): La Educación de adultos, Barcelona, CEAC.-
- GOGUELIN,P (1970): "**La formation continue des adultes**", PUF, París.-
- GÓMEZ R. de CASTRO, Federico (1994): "**La formación en educación de personas adultas: tomo1: fundamentos y marco contextual: aspectos sociológicos y ocupacionales**" Madrid, UNED.-
- HERNANDO, J. y otros (1991): "**El programa del INBAD en las cárceles**", *Revista de Educación a Distancia (RED)*, Núm.1 Madrid.-
- LEIRMAN, Waltar y otros (1991): **La educación de adultos como proceso**, Madrid, ED. Popular - OEI y V Centenario.-
- LOWE, J. (1978): "**La educación de adultos. Perspectivas mundiales**", Salamanca.-

MILLER, H. (1967): **"Teaching and learning in adult education"**, Macmillan, Nueva York.-

MONCLUS, Antonio (1990): **"Educación de adultos. Cuestiones de planificación y didáctica"**, Madrid, Fondo de Cultura Económica.-

MEC (1986): **Educación de adultos**. Libro Blanco, Madrid, Mec.-

PAZ FERNANDEZ, X.B. (1984) : **Educación de adultos y educación permanente**, Barcelona, Umanitas.-

PÉREZ SERRANO, G, y LEBRERO BAENA, P.,. (1986): **El aprendizaje adulto en la enseñanza abierta**, en Boletín Informativo Asociación Iberoamericana de Educación a Distancia UNED, Madrid.-

PEREZ SERRANO, G (1980): **"El aprendizaje adulto en la enseñanza abierta"**, Boletín informativo de la Asociación Iberoamericana de Estudios Superiores a Distancia, núm. 12, Madrid.-

PÉREZ SERRANO, G. (1987): **"El aprendizaje adulto en la enseñanza abierta"** Revista de Ciencias de la Educación, núm. 129, Madrid, enero-marzo.-

PUENTE, M. y otros (1987): **"Perspectivas para la educación de adultos"**, Barcelona, ED. Humanitas.-

QUINTANA, CABANAS J. MA. (1991): **"Pedagogía Comunitaria. Perspectiva Mundiales de la educación de adultos"**, Madrid, ED. Narcea.-

QUINTANA, CABANAS, J. M^a (1986): **"Investigación participativa. Educación de Adultos"** Madrid, ED. Narcea.-

SEFCHOVICH, GALIA (1993): **"Creatividad para Adultos"**, 1^a, ED., México, ED. Trillas.-

SANCHEZ TORRADO, Santiago (1991): **"Educación de adultos y calidad de vida"**, Barcelona, ED. El Roure.-

SALAZAR, P. y ALICIA, M (1985): **"Psicología y tecnología educativa para adultos"**, Lima, La Equidad.-

SARRAMONA, JAIME (1992): **La Educación no formal**. (1^a. ED.).-

SARRAMONA. JAUME (1990): **Tecnología educativa (una valoración crítica)**. (1^a. ED.).-

SARRAMONA, J. (1984): **"Educación de Adultos por metodología no formal"**. I Jornadas de Educación de Adultos. U. P .Z, Zaragoza, pp. 31-92.-

SARRAMONA, J. (1985): **"Fomento de la Creatividad mediante la metodología no formal"**. II Jornadas de Educación de Adultos, UPZ, Zaragoza, pp. 92-105.-

SEVILLANO, M L. (1987): **"Enseñanza y aprendizajes creativos"**, Madrid, UNED.-

TRILLA BERNET, Jaume (1993): **"Otras Educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa."** Barcelona, ED. Anthropos.-

TARÍN, L. (1985): **"Fundamentos psicosociales de la educación de adultos"** Educar, UAB, Barcelona, nº 7, pp. 87-107.-

TENNANT, M (1991): **"Adulthood and learning. Psychological approaches"**, Barcelona, ED. El Roure.-

TIGHT, M. (1983): **"Adult learning and education"**, Croom, London.

VICKERY, Florence (1972): **"Creative programming for older adults"**, Association Pr. New York.-

VILADOT, G.; ROMANS, M (1988): **"Educación de adultos"**, Barcelona, ED. Laia.-

VILLANUEVA BEA Pilar (1984): **"La educación de adultos hoy: necesidad y perspectiva de cambio"**, Valencia, Promolibro.-

Materiales de apoyo para la formación básica de personas adultas. Volumen II. Área de CC. Naturales I y II (contiene 2 vídeos), Madrid 1993. (Educación de Adultos).-

D. G. Educación y Tele Madrid

(Colección formada por 9 videos, agrupados en 4 áreas: Matemáticas. C.C. Naturales. C. C Sociales y Literatura.-

Materiales de Apoyo para la formación básica de personas adultas. Vol. IV. Área de C. C. Sociales y Literatura IV y V (Contiene 2 videos). Educación de adultos. D. G. Educación y Tele Madrid. Madrid 1993.

(Colección formada por nueve videos, con una duración de 2 horas c/u. Agrupados en cuatro áreas: Matemáticas, C. C. Naturales, C. C. Sociales y Literatura. (Estos materiales han sido seleccionados por el programa " A saber".

Materiales de Apoyo para la formación básica de personas adultas. Vol. III, área de C. C. Sociales y literatura I, II y III (contiene 3 videos). Educación de Adultos.

D. G. Educación y Tele Madrid, Madrid, 1993. (Colección formada por nueve videos, con una duración de 2 horas cada uno, agrupados en cuatro áreas, Matemáticas, C. C Naturales, C. C. Sociales y Literatura).-

Módulos Globalizados para la Educación básica de Adultos Vol. I: Guía para el profesor y para la profesora

Educación de Adultos. D. G. Educación. Madrid, 1994, (3ª ED.) Vol. I. (Material para ser utilizado en los niveles intermedios de la Educación de Adultos. Los diez temas

que lo componen son abordados de forma interdisciplinario, permitiendo, no sólo la adquisición de conocimientos, sino la de destrezas y cambios de actitud.-

Módulos globalizados para la Educación básica de adultos. Vol. II. Guía del alumno.

Educación de Adultos. D. G. Educación, Madrid, 1994.

Material para ser utilizado en los niveles intermedios de la ED. de Adultos. Los diez temas que lo componen, son abordados de forma interdisciplinario, permitiendo, no sólo la adquisición de conocimientos, sino la de destrezas y cambios de actitud.-

FERNÁNDEZ JIMÉNEZ, P. y otros (1994): **"Rastros"**. Educación de Adultos. D. G. Educación. Madrid, (Reedición).

Recopilación de textos de autores clásicos y contemporáneos dirigidos a neolectores adultos. Incluye guiones y sugerencias temáticas para ejercitarse en la creación literaria y apoyar el tratamiento de temas Culturales y Sociales.-

EDUCACIÓN SOCIAL Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL.

AMBLES, H. y otros (1974): **Information el animation socioculturelle**, París.-

ANDER-EGG, E. (1986): **"Prácticas de la animación sociocultural"**, en QUINTANA, J, M.: **Fundamentos de la animación sociocultural**, Madrid, ED. Narcea.-

ANDER-EGG, E.: (1982): **La animación sociocultural ¿Para qué y para quiénes?** en Documentación Social: Rev. De Estudios Sociales y de Sociología Aplicada, Nº 49, pp.2238, Madrid.-

BARCO, M y FUENTES, P. (1993): **"El animador/3: Solidario y comprometido"** Madrid, Narcea.-

BARRADO GARCÍA, J. M. (1982): **"La animación sociocultural, un esfuerzo de aclaración"** en Do. Social. Rev. De Estudios y de Sociología Aplicada, nº 49, Madrid.-

BERNARD, P. (1980): **L'animation socioculturelle**, ED. Presses Universitaires de France, París.-

CEMBRANOS, F.; MONTESINOS, D. H. Y BUSTELO, MM. (1988): **La Animación Sociocultural: una propuesta metodológica.** Madrid, Popular.-

COSTA RICO, A. (1985): **"El territorio y las comunidades como marco de la animación sociocultural"** en QUINTANA CABANAS, J. M. Fundamentos de animación sociocultural, Madrid, ED. Narcea.-

DIPUTACIÓN DE MADRID (1982): **"I Congreso de animación Sociocultural y Municipios"**, Diputación de Madrid.-

GIL, F.; LEÓN, J. M.; JARANA, L. (coord.) (1992): **Habilidades sociales y salud** Madrid, Eudema.-

GOÑI GRANDMONTAGNE, A. (1992): La Educación social. Barcelona, Graó.-

MINISTERIO DE CULTURA (1980): **Animación Sociocultural**, Madrid, Secretaría General Técnica.-

MINISTERIO DE CULTURA (1985): **Cultura y Sociedad. Una política de promoción sociocultural**, Madrid, Secretaría General Técnica.-

MONERA OLMOS, M. L. (1985): **"La animación sociocultural como un nuevo tipo de educación"** en Quintana, J. M.: Fundamentos de animación sociocultural, Madrid, ED. Narcea.-

PEREZ SERRANO, G y MARTIN GONZALEZ, M^a T. (1987): **"Animación Sociocultural"**, Tomo I y II. Madrid: U. N. E. D.-

QUINTANA CABANAS, J. M. (1993): **"Los ámbitos profesionales de la Animación"** Madrid, Narcea.-

QUINTANA CABANAS, J. M. (1992). **"Pedagogía Comunitaria"** Madrid, Dykinson.-

QUINTANA CABANAS, J. M. (1993): **"Pedagogía Social"**. Madrid, Dykinson.-

QUINTANA CABANAS, J. M y otros (1992): **"Fundamentos de animación sociocultural"**, tercera edición. Madrid, Narcea.-

QUINTANA CABANAS, J. M. (1985): **"La animación juvenil desde la Pedagogía Social"** en Jornadas de Animación Juvenil, Vitoria-Gasteiz.-

RUIZ, M. (1982): **"Misiones pedagógicas y Animación Sociocultural"**, en Do. Social, Rev. De Estudios Sociales y de Sociología Aplicada, nº 49, 115-122, Madrid.-

SALAS, M. (1982): **"Distintas concepciones de la animación sociocultural"**, en Documento Social, Rev. De Estudios Sociales y de Sociología Aplicada, nº 49, pp. 44-50, Madrid.-

SAEZ CARRERAS, J. (coord.): **"El Educador social"** Murcia, Universidad de Murcia.-

VALLE, A. (1971): **"La animación social y cultural"** Madrid, ED. Marsiega.-

EDUCACIÓN NO FORMAL.

ANDER-EGG, E. (1984): **"Metodología y práctica de la Animación Sociocultural"** Buenos Aires, ED. Humanitas.-

BOUTIN, G. y DURNING, P. (1996): **Intervenciones socioeducativas en el medio familiar.** Madrid, Narcea.-

BARREIRO, J. (1976): **Educación popular y proceso de concienciación,** Madrid, ED. Siglo XXI.-

BUSTILLOS, G., VARGAS, L y MARFAN, M. (1993): **Técnicas participativas para la Educación Popular.** Madrid, Popular.-

COLOMER, J. (1989): **"Fiesta y escuela. Recursos para las fiestas populares"** Barcelona, ED. Graó.-

FRANCIA, A. y FERNÁNDEZ, D. (1995): **"Animar con humor"** Madrid, ED. CCS.-

FORNI, F. (1988): **"Formulación y evaluación de proyectos de acción social"** Buenos Aires, ED. Humanitas.-

GÓMEZ PALACIOS, J. J (1993): **"El latido de la ciudad. Recursos para una animación humanizadora"**. Madrid, ED. CCS.-

GONZALEZ ESTEFANI, J. M. (1979): **"Educación y cultura popular"** en Rev. Española de Pedagogía, nº 145. PP 123-143. Madrid.-

MAILLO, A. (1979): **"Un método de cambio social"** Madrid, ED. Marsiega.-

MARTÍNEZ GOMEZ MANUEL: **"Educación del ocio y tiempo libre con actividades físicas Alternativas"**.-

MENNELL, S. (1978): **"Política cultural en las ciudades"** Madrid, ED. MA. De Educación y Ciencia.-

MIGUEL BADESA, Sara de (1995): **"Perfil del animador sociocultural"** Madrid, ED. Narcea.-

TRILLA, J. (1986): **"La educación fuera de la escuela"**, Barcelona, ED. Nueva Paidea.-

UNESCO, (1982): **Conferencia Intergubernamental sobre políticas culturales en Europa, Helsinki.**-

VENTOSA PEREZ, J. (1993): **"Fuentes de la Animación Sociocultural en Europa"** Madrid, ED. Popular.-

VENTOSA PEREZ, J. (1993): **"Evaluación de la Animación Sociocultural"** Madrid, ED. Popular.-

VENTOSA PEREZ, V. J. (1994): **"Fuentes de la Animación" Sociocultural en España**. Madrid, ED. Popular.-

VENTOSA PEREZ, V. J. (1995): **"Guía de recursos para la animación"** Madrid, Ed. CCS.-

VOPEL, K. W. (1995): **"Manual para el animador de grupos/o"** Madrid, Ed. CCS.-

EDUCACIÓN EN GENERAL.

ADAMS, G. S.(1970): **"Medición y evaluación"**, Barcelona, Herder.-

ADSUAR Y MORENO J. (1899): **"La enseñanza del Dibujo en las Escuelas Primarias y Escuelas Normales de España"**, Madrid, (Hernando y Compañía 8ª).-

ACHA, Juan (1992): **"Introducción a la creatividad artística"**, ED. Trillas, México.-

ALLPORT, G. W (1970): **"La personalidad, su configuración y desarrollo"**, Barcelona, Herder.-

ARDILA, R (1970): **"Psicología del aprendizaje"**, México, Siglo XXI.-

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen (1976): **"Psicología educativa"**, 1990, México Trillas.-

BELTRÁN, R.(1990): **"Técnicas de Evaluación del rendimiento de alumnos, profesores y centros"**,MEDINA, A.,y SEVILLANO, M .L., *Didáctica. Adaptación*. Madrid, UNED.-

BERNARD, P. (1974):**"Sociopédagogie de la formation des adultes"**, París, ESF.-

BEYER, G. (1985): **"Aprendizaje creativo"**, Bilbao Mensajero.-

BIGGE, M. L. y HUNT, M. P.(1972): **"Bases psicológicas de la educación"**, México, ED. Trillas.-

BOUCHE, H. (1987): **Antropología pedagógica**, Madrid, UNED, Matrícula Abierta.-

BUBER, M. (1981): **¿Qué es un hombre?**, México, ED. F.C.E.-

BORMAN, E. G. (1974): **"La comunicación"**, Bilbao, ED. Deusto.-

BOTKIN, J. W. (1982): **"Aprender, horizontes sin límites"**, Madrid, ED. Santillana.-

BRUNER, J. S. (1988): **"Desarrollo cognitivo y educación"**, Madrid, Morata.-

CASTILLEJO JOSE LUIS **"Pedagogía tecnológica"**, Barcelona, ED. CEAC.-

CEBRIÁN de la SERNA, Manuel (1994): "**Los vídeos didácticos claves para su producción y evaluación**" *Revista de videos y educación*. Universidad de Málaga Píxel - Bit.-

CONSEJO DE EUROPA (1966): "**La educación permanente**" en Boletín del Centro de Documentación, nº 22. Madrid.-

COUSINET, R. (1967): "**Pedagogía del aprendizaje**", Barcelona, Miracle.-

CRUZ LIRON, J. M^a (1972): "**Didáctica sobre actividades creadoras y prácticas**" México, Oasis.-

CURTIS, J.;DEMOS, G; TORRANCE, EL.(1976): "**Implicaciones educativas de la creatividad**", Madrid, ED. Anaya.-

CONSEJO DE EUROPA (1979): **Hacia una democracia cultural**, Madrid, Ministerio de Cultura.-

CUBBERLEY, Elwood P. (1920): **the history of education**", Boston, Houghton Mifflin Company, Boston.-

CURTIS,J.GEMOS, G.y TORRANCE,E. (1976):"**Implicaciones educativas de la creatividad**" Salamanca ED. Anaya.-

DAVIES, I. K. (1979): "**Dirección del Aprendizaje**", México, ED. Diana.-

DARROW, F. Y VAN ALLEN, R (1965): "**Actividades para el aprendizaje creador**", Buenos Aires, Paidós.-

DAVIS, Gary A. y SCOTT, Joseph A. (1975): "**Estrategias para la creatividad**" Buenos Aires, ED. Paidós.-

DE KETELE, J. M.(1984) : **Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa**, Madrid, ED. Visor.-

DEBESSE, M. y MILARET, G. (1989): **Formación continuada y educación permanente**, Barcelona, ED. Oikos -Tau.-

DE LA ROSA, B. (1977): **Educación cívica y comprensión internacional**, Barcelona, ED. CEAC.-

DÍAZ, C. (1986): "**La creatividad en la expresión plástica**", *Propuestas didácticas y metódicas*, Narcea.-

DIENEL T, K. (1980): **Antropología pedagógica**, Madrid, ED. Aguilar.-

Diccionario de las Ciencias de la Educación: 1983, Madrid, ED. Santillana.-

Diccionario de las Ciencias Humanas: 1978, Salamanca, ED. Cátedra.-

- DOBBELAERE, G. (1970): **"Psicología de la expresión"**, Barcelona, Nova Terra.-
- EBERHARD, TODT (1982): **"La motivación"**, Barcelona, ED. Herder, S.A.-
- ESEVERRI, C. y otros (1995): **"Educar para la salud"** Madrid, ED. CCS.
- ESPINOSA VERGARA, M. (1987): **Evaluación de proyectos sociales**. Buenos Aires, ED. Humanitas.-
- ESCAMEZ, J. (1981): **"Fundamentación antropológica de la educación"**, en ED. Anaya.-
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1982): **"Auto didactismo en la enseñanza de adultos a distancia, Educar. Rev. Núm. 1, Barcelona Teoría de la Educación,"** Madrid, , Universidad Autónoma de Barcelona.-
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1983): **"Didáctica"**, Madrid, UNED.-
- FERNÁNDEZ; SARRAMONA; TARÍN. (1981): **"Tecnología didáctica"**, Barcelona, CEAC.-
- FRANCIA, A. y FERNÁNDEZ, D. (1995): **"Animar con humor"** Madrid, ED. CCS.-
- FREIRE, Paulo (1971): **"Pedagogy of the Oppressed"**, Herder and Herder, Nueva York.-
- FUSTIER, M. (1975): **"Pedagogía de la creatividad"**, Madrid, Index.-
- GAGE. Citado por AUSUBEL (1976): **"Psicología educativa"**, 1990. Madrid, Trillas.-
- GUDYNAS, E. y EVOA, G. (1993): **"Ecología social. Metodología para educadores populares"** Madrid, ED. Popular.-
- GUTIÉRREZ, F. (1993): **Pedagogía de la Comunicación en la educación popular**. Madrid, ED. Popular.-
- HERNÁNDEZ FERNANDO, SANCHO JUANA MARÍA (1994): **"Para enseñar no basta con saber la asignatura"**, Barcelona, ED. Paidós.-
- ILLICH IVAN y otros (1975): **"Educación sin escuelas"**, Barcelona, ED. Península.-
- KAUFMAN, R.A.(1980): **"Planificación de sistemas educativos"** Madrid, ED. Trillas.-
- KONING, R. (1981): **Sociología de la comunidad local**, Madrid, ED. Euramérica, Madrid.-
- LENGRAND, P (1973): **"Introducción a la educación permanente"** Barcelona, ED. Teide.-

- MARÍN IBAÑEZ, R. (1993): **"Los valores. Un desafío permanente"** Madrid, Cincel.-
- MARTÍN IBAÑEZ, R. y PEREZ SERRANO, G. (1984): **"Pedagogía Social y sociología de la Educación"**, Madrid, UNED.-
- MEDINA RIVILLA, A.(1988): **"Didáctica e interacción en el aula"**, Madrid, Cincel.-
- MEDINA, A. (1989): **"El clima Social del Centro y del Aula"**, Madrid.-
- NISBET, J & SHUCKSMITH, J. (1987): **"Estrategias de aprendizaje"**, Madrid, Santillana.-
- NOGUEIRAS, L. M. (1996): **"Educación, territorio y Desarrollo Comunitario"** Madrid, ED. Narcea.-
- NOVAK, J. D. y GOWIN, D. (1988): **"Aprendiendo a aprender"**, Barcelona, Martínez Roca.-
- PÉREZ, R y GARCÍA, J. M. (1989): **"Diagnóstico, Evaluación y toma de Decisiones"**, Madrid, Cincel.-
- PÉREZ, R y MARTÍNEZ, L. (1989): **"Evaluación de Centros y Calidad Educativa"** Madrid, Cincel.-
- PEREZ SERRANO, G. y LEBRERO BAENA, P. (1992): **"Liderazgo, Roles del educador actual"**, Madrid, UNED.-
- POPHAM, W. J (1980): **"Problemas y técnicas de la evaluación educativa"**, Madrid, ANAYA.-
- RODRÍGUEZ, J. L (1987): **"Didáctica General I. Objetivos, Evaluación"**, Cincel, Madrid.-
- ROSALES, C (1992): **"Posibilidades de cambio en la enseñanza. Perspectiva del profesor"**, Cincel, Madrid.-
- RUIZ BERRIO JULIO (1996): **"La educación en los tiempos modernos"**, ED. Actas.-
- SANCHEZ ROMAN, A. (1994): **"La educación permanente como proceso de transformación"** Morón (Sevilla): Publicaciones MCEP.-
- SCHEUERL, H. (1985): **"Antropología pedagógica"**, Barcelona, ED. Nueva Paideia.-
- SEVILLANO, M. L. (Coord.)(1990):**"El currículum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación"**, Madrid, UNED.-

SIROTNIK, K. (1988): **"The School as the Center of change."** En SERGIO VANNI T. y MOORE, J. (Eds): *Schooling for Tomorrow. Directing Reforms to Issues that Count.* Allyn and Bacon, Boston.-

STUFFLEBEAM, D. L (1987): **"Evaluación Sistemática"**, Madrid, Paidós/MEC.-

SCRIVEN, M. (1981): **"Evaluation Thesaurus"**, Inverness (Calif): Edge press.-

TENBRINK, T. D. (1981): **"Evaluación, Guía Práctica para profesores"**, Madrid, Narcea.-

TITONE, R. (1983): **"Procedimientos didácticos"**. Madrid, Santillana, ED. Diccionario de Ciencias de la Educación.-

TURIN YVONNE (1967): **"La Educación y la Escuela en España"** Madrid, ED. Aguilar.-

TRIANDIS, H. C. (1974): **"Actitudes y cambio de actitudes"** Madrid, ED. Trilla.-

VARGAS, L. y otros (1993): **"Técnicas participativas para la educación popular"** Madrid, ED. Popular.-

VEGA, F. J. y VENTOSA, V. J. (1993): **Programar, acompañar, evaluar.** Madrid, ED. CCS.-

VILLAR, L. M.(1988): **"La implicación del profesorado en el análisis evaluativo de las instituciones educativas"** Ponencia al IX Congreso Nacional de Pedagogía, Alicante.-

WILSON, Brent G. (1975): **"Evaluación del aprendizaje en la educación artística"**, Buenos Aires, Troquel.-

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

ANGUERA, M. T. (1986): **"Investigación cualitativa"**, Educar, 10: 25-30.-

ALCINA FRANCH, J. (1994): **"Aprender a investigar"**, Compañía Madrid, literaria.-

ARNAL, J.; RINCON, D. del; LATORRE, A. (1992): **"Investigación educativa"**. Fundamentos y metodología", Barcelona, Labor.-

BARBIER JEAN-MARIE (1993): **"La evaluación en los procesos de formación"**, Barcelona, Paidós, M.E.C.-

BEST, J. W (1983): **"Cómo investigar en educación"**, Madrid, Morata.-

BEGG D. L. Y LEWIS E. L. (1979): **"Evaluación del proceso educativo"**, Madrid, TEA- Ediciones, S.A...-

BUNGE, M. (1973): **"La Investigación científica"**, Barcelona, ED. Herder.-

CARDONA ANDUJAR, J. (Coordinador) (1994): **"Metodología innovadora de evaluación de Centros Educativos,"** Madrid, ED. Sanz y Torres.-

CARDONA ANDUJAR, J. (1991): **"La Evaluación del Centro Educativo"**, Madrid, UNED.-

CARR, W. (1993): **"Calidad de la enseñanza e investigación"** Sevilla, acción Diada.-

CARR, W y KEMMIS, S. (1988): **"Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación en la formación del profesorado"**, Barcelona, Martínez Roca.-

CASANOVA, M. A.(1992): **"La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo"**, Zaragoza (Edel VIVES).-

DEL CARMEN, L I. M. (1993): **"Investigación del medio y aprendizaje"**, Sevilla, Diada.-

DELORME, C h. (1985): **"De la animación pedagógica a la investigación-acción"**. Madrid, Morata.-

DOCKRELL, W. B. y HAMILTON, D. (1983): **"Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa"** Madrid, Narcea.-

DENZIN, N. (1978): **"The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological, Methods."**, Mc.Graw-Hill, New York.

DOUGLAS, J.D.(1976): **"Investigation social research"**, Beverly Hills (Calif): Sage.-

ECO Umberto (1983): **"Como se hace una Tesis"**, 5ª edición, Barcelona, ED. Gedisa.-

ELLIOT, J. y otros (1986): **"Investigación en el aula"** Valencia, Generalitat.-

ELLIOT, J. (1993): **"La investigación-acción en educación"**. Madrid, Morata.-

FOX, David J. (1987): **"El proceso de investigación en educación"**, Pamplona, EUNSA.-

GALLEGO, Antonio (1987): **"Ser Doctor. Cómo redactar una Tesis Doctoral"**, *Monografías Profesionales: 107*, Madrid, Fundación Universidad - Empresa.-

HAYMAN, J. L. (1984): **"Investigación y educación"**. Barcelona, Paidós.-

KERLINGER, F. N. (1981): **"Investigación del Comportamiento"**, México: Nueva Editorial Interamericana.-

- KRUEGER, Richard A. (1991): **"El grupo de discusión guía práctica para la investigación aplicada"**, Madrid, Pirámide.-
- KELLINGER, F. M. (1981): **"Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento"**, México, ED. Interamericana.-
- MARTINEZ HERNANDEZ, Mariana (1993): **"Metodología aplicada a la investigación en psicología"**. Madrid, Pirámide.-
- MACDONALD, B.(1975): **"Evaluation and the control of Evaluations. en TAWNEY, D (comp.): Evaluation: The state of the Arts School Council"**, London.
- NOTARIO, L. M. (1995): **Manual para pequeñas publicaciones.-**
- OJA, S .y SMULYAN, J.(1989): **"Collaborative Action Research. A Developmental Approach."** Falmer Press, London.-
- PÉREZ SERRANO, G. (1990): **"Investigación, acción aplicación al campo social y educativo."** Madrid, DYKINSON.-
- PÉREZ SERRANO, G. (1993): **"Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos."** Madrid, ED. Narcea.-
- PÉREZ SERRANO, G. (1994): **"Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos; II Técnicas y análisis de datos"**, Madrid, ED. Muralla.-
- PÉREZ SERRANO, G. (1995): **" Animación Sociocultural IV: Técnicas de trabajo e investigación en Animación Sociocultural. Técnicas de Dinamización Social"**, Madrid, UNED.-
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990): **"Investigar en organización"**. Málaga, EAC.-
- SILVA VAZQUEZ, M. (1992): **"El clima en las organizaciones. Teoría. Método e intervención"** Barcelona, PPU.-
- STENHOUSE, L. (1984): **"Investigación y desarrollo del currículo"**. Madrid, Morata.-
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1986): **"Introducción a los Métodos cualitativos de Investigación"**, Buenos Aires, Paidós.-
- VAN DALEN, D. R. y MEYER, W. J. (1983): **"Manual de técnicas de la investigación educativa"** México, Paidós.-
- WILSON, J. D. (1992): **"Cómo valorar la calidad de la enseñanza"**. Madrid, Paidós-MEC.-
- WITTRUCK (1989): **"La investigación en la enseñanza"**. Madrid, Paidós.-

PSICOLOGÍA.

AMABILE, T.M. (1983): **"The social psychology of creativity"**. New York, Springer - Verlag.

AMABILE, T.M. (1996): **"Creativity in context"**, Colorado. Harper Collins Publishers.-

ARANDA Enrique (1990): **"Anamnesis. Psicología de la memoria y del olvido"**, México, ED. Trillas, .-

ALSCHULER, Rose y HATTWICK, Laberta (1947): **"Painting and Personality: A Study of Young Children"**, University of Chicago Press, vols. 1 y 2, Chicago.-

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. (1976): **"Psicología Educativa"**, 1990 México ED. Trillas.-

BAKER, Paul (1972): **"Integration of abilities: exercises for creative growth"**, San Antonio, Texas, Trinity University Press.-

BARRON, F. (1968): **"Creativity and personal freedom"**, Princeton. Van Nostrand.-

BARRON, F y WELCH, G. (1976): **"Personalidad creadora y proceso creativo"**, Madrid, ED. Marova.-

BARRON, F. y WELCH, G. (1977): **"Artistic Perception as a Possible Factor in Personality Style: It's Measurement by a Figure Preference Test"**, *Journal of Psychology*, vol.33.-

BADDELEY, A. (1976): **Psicología de la memoria**, Madrid, ED. Debate.-

BISCHOF, Ledford J. (1976): **"Adult Psychology"**. Harper & Row, 2ª ed. Nueva York.-

BOYLE, Patrick G. (1977): **"Problem Solving Programming"**, University of Wisconsin-Madison and Extension. Madison, Wisconsin.-

BROMLEY, D. M. (1966): **"The psychology of human ageing"**.-

DIGER MARGARITA, y CONXA PERPIÑA: **Psicopatología de la memoria**.-

CORRAL IÑIGO Antonio (1998): **"De la lógica del adolescente a la lógica del adulto"**, Madrid, Editorial Trotta, UNED.-

CORRAL IÑIGO Antonio (1986): **El funcionamiento cognoscitivo del adulto**," Madrid, Uned.-

HÖGER DIETHER (1978): **"Introducción a la Psicología Pedagógica"**, primera edición, México, Ediciones Roca.-

IBÁÑEZ Elena y BELLOCH Amparo (EDS), (1993): **"Psicología y Medicina"**, Valencia, ED. Promolibro .-

IBÁÑEZ Elena y BELLOCH Amparo (EDS) (1993): **"Manual de Psicopatología", Vol. I, Vol.**, Valencia, ED. Promolibro.-

IBÁÑEZ Elena (1993): **"Psicología de la Salud y Estilos de vida"**, Valencia, ED. Promolibro.-

FREUD, Sigmund (1958): **"On Creativity and the Unconscious"**, Harper & Row, Nueva York.-

GARCÍA, E. (1985): **"Adolescencia, madurez y senectud"** en Psicología evolutiva, Madrid, ED. Anaya.-

GOODENOUGH, Florence (1924): **"The Intellectual Factor in Children's Drawings"**, Tesis doctoral, Universidad de Stanford.-

JIMÉNEZ BURILLO, F. (1981): **"Psicología Social"**, Madrid, ED. UNED.-

JOVER LILLO Julio (1993): **"Psicología de la percepción,"** Madrid, ED. Debate.-

LINDZEY, G. (1982): **"Psicología"**, Barcelona, Omega.-

HARRIS, Dale (1963): **"Children's Drawings as Measures of Intellectual Maturity,"** Harcourt, Brace and World, Inc. Nueva York.

LOOFT, William R. (1973): **"Socialization and Personality Throughout the Life Span: An Examination of Contemporary Psychological Approaches"**, en Paul B. Baltes y K. Warner Schaie (comps), *Life-Span Developmental Psychology: Personality and Socialization*, Academic. Nueva York, Academic.-

MAYER, Richard E. (1986): **"Pensamiento, resolución de problemas y cognición"** Barcelona, ED. Paidós.-

MATUSSEK, Paul (1974): **"La creatividad desde una perspectiva psicodinámica"**, 2ª ED. 1984, Barcelona, ED. Herder.-

MATUSSEK, Paul (1977): **"La creatividad"**, Barcelona, Herder.-

MASLOW, A. (1954): **"Motivación y personalidad"**, Barcelona, Sagitario.-

MASLOW, A. H.(1983): **"La personalidad creadora"**, Barcelona, Kairós.-

MUÑOZ CÉSPEDES Juan Manuel (1997): **"Evaluación de los déficit neurocognitivos asociados al traumatismo craneoencefálico,"** Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.-

- OSBORN, A.F. (1971): "***L'imaginación constructiva***", Dunod, París.-
- PÁEZ ROVIRA Darío (Editor), (1993): "***Salud, Expresión y Represión Social de las emociones***", Valencia, Promolibro.-
- PARNERS, H.A. (1962): "***A Source Book of creative Thinking***", Scribner's, New York.-
- PÉREZ Juan Antonio y MUGNY Gabriel (1993): "***Psicología de la influencia social***", Valencia, Ed. Promolibro.-
- PHENIX, Philip (1964): "***Realms of Meaning: A Philosophy of the Curriculum for General Education***", McGraw-Hill Book Company, Nueva York.-
- PIAGET, J. (1968): "***Seis estudios de psicología***", Barcelona, ED. Seix Barral.-
- PIAGET, J. (1984): "***Los procesos de adaptación***", Buenos aires ED. Nueva visión.-
- REQUENA, M^a Dolores y otros (1993): "***Fundamento de la psicología evolutiva***", Madrid, MEC.-
- REQUENA, M^a Dolores y otros (1993): "***Desarrollo emocional y social***", Madrid, MEC.-
- RODRIGO, MA. J. (1993): "***Las teorías implícitas***". Madrid, Ed. Visor.-
- ROGERS, C. (1972): "***Toward a theory of creativity***", en Vernon: Creativity. New York.Vernon.-
- ROGERS, Carl (1975): "***Libertad y creatividad en educación***", Buenos Aires, ED. Itaka.-
- SEBASTIAN, M. V. (comp.), (1983): "***Lectura de la Psicología de la Memoria***". Madrid, Ed. Alianza.-
- SELDON LLOYD, Arthur, (1974): "***Critical Consciousness and Adult Education: An Exploratory Study on Freire's Concept of conscientization***", Tesis inédita, Madison, Wisconsin, Universidad de Wisconsin-Madison.-
- TARÍN MARTÍNEZ, Lluís (1985): "***Fundamentos psicosociales de la educación de adultos***", Barcelona, Educar, núm., 7 Bellaterra.-
- TORRANCE, E. P. (1969): "***Orientación del talento creativo***", Buenos Aires, ED. Troquel.-
- TORRANCE, E. P. (1979): "***Creative learning and teaching***", Dodd, Mead, New York.-

TORRE, Saturnino de la (1980): **"Creatividad. Medida del pensamiento divergente"**, Sección de publicaciones, Universidad de Barcelona, Barcelona.-

TORRE, Saturnino de la (1982): **"Creatividad: Qué es, como medirla, cómo potenciarla"**, Barcelona, Ediser.-

TORRE, Saturnino de la (1991): **"Evaluación de la creatividad"**, Madrid, Escuela Española.-

ULMAN, Gisela (1972): **"Creatividad: una visión nueva y más amplia del concepto de inteligencia en la psicología americana"**, Madrid, Rialp.-

VALLEJO-NÁGERA J. A y otros (1998): **"Guía práctica de psicología"**, Madrid, ED. Temas de hoy S.A.-

VALLEJO-NÁGERA J. A. (1990): **"Conócete a ti mismo"**, Madrid, ED. Temas de Hoy S. A.-

VEGA DE, M. (1984): **"Introducción a la psicología cognitiva"**, Madrid, ED. Alianza.-

VERALDI, G. Y B. (1974): **"Psicología de la creación"** Bilbao Mensajero, Deusto.-

VYGOTKY, L. (1979): **"El desarrollo de los procesos psicológicos"**, Barcelona, Grupo Editorial Grijalbo.-

ZINKER, J. (1977): **"El proceso creativo en la terapia gestáltica"**, Buenos Aires, ED. Paidós.-

SEXO Y GÉNERO.

AAVV (1998): **"Arte, Individuo y Sociedad"** *Temas de Arte y Educación Artística*,: **"Jornadas de mujeres y arte actual"**, se desarrollaron durante los días 6, 7 y 8 de noviembre de 1997, en la Facultad de Bellas Artes de Madrid, organizadas por el Instituto de investigaciones Feministas en colaboración con el departamento de Didáctica de la Expresión Plástica coordinado por Marián L. F. Cao, Noemí Martínez y Catalina Rigo. Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense, Nº 10, Págs. 195-254.-

AAVV (1987): **"El trabajo de las mujeres"** Serie, Debate 1, Madrid, Ministerio de Cultura, Instituto de la mujer.-

ABRIL, A. y VALVERDE, J. (1975): **"Las españolas en secreto. Comportamiento sexual de las mujeres en España"**, Delmay.

ACKER, S. (1995): **"Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo"**. Madrid, Narcea/Instituto de la mujer.-

BARBEY y otros (1960): **"Devenir adulta"**, ED. Spes.-

BAYO, E. y FALCON, L. (1966): **"Encuesta sobre el sexo masculino"**.-

BONILLA y otros: **"Clínica del climaterio"**, X Congreso Hispano-Portugués de Obstetricia, octubre, 1970.-

CAPARRÓS, N. (1966): **"La sexualidad en la sociedad actual"**, Hormé.-

GROUPE LYONNAIS (1968): **"Paternidad y virilidad"**. Razón y Fe.-

Adultez. (1968). Razón y Fe.-

CAPEL MARTÍNEZ Rosa M^a (1986):, **"El trabajo y la Educación de la mujer en España"**, Madrid, Ministerio de Cultura. Instituto de la mujer, 2.ª Edición.-

CASAS José Ignacio (1987): **"La Participación Laboral de la Mujer en España"**, Madrid, editado por Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer (Serie Estudios).-

CHADWICK, W. (1993): **"Mujer, Arte y Sociedad"**. Madrid, ED. Destino.-

DE DIEGO, E., (1989): **"La imagen de la mujer en el arte español" del s. XIX.**" Madrid, ED. Cátedra.-

DI NICOLA, J. P.: **"Reciprocidad hombre/mujer. Igualdad y diferencia."** Madrid, ED. Narcea.-

FERNÁNDEZ JUAN, (Coordinador) (1996): **"Varones y Mujeres."** (**Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género**) Madrid, ED. Pirámide, S.A.-

GUTIÉRREZ, F.: **"Los españoles y la educación sexual"**, Fontanella.-

LIAÑO, Hugo (1998): **"Cerebro de hombre, cerebro de mujer"**, Barcelona, Ediciones B, Grupo Zeta S. A.-

MIGUEL, A. (1974): **"Mujer, sexo y natalidad en España"**, Edicusa.-

MULDWOLF, B (1973): **"La paternidad"**, Guadarrama.-

ROIG MONSERRAT, (1981): **"Mujeres en busca de un nuevo humanismo"**, Madrid, ED, Aula Abierta, Salvat.-

SHIBLEY HYDE JANET (1995): **"Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana"**, 4ª edición, Madrid, ED. Morata, S. L.-

Guía, para una selección de personal no sexista (1995), Escuela de organización Industrial, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.-

"Declaración de Beijing y Plataforma para la acción", IV Conferencia mundial sobre las mujeres. Beijing (China), Septiembre 1995, nº 19 serie documento, Madrid, Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la mujer.-

VVAA (1995): "**Nombra**" *En femenino y en masculino*, (sobre el género gramatical y el sexo de las personas, y el uso androcéntrico del lenguaje), Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.

REVISTAS.

VVAA (1996): **"Mujeres"**, publicación del Instituto de la Mujer, Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, Nº 23, 3er trimestre 1996.-

VVAA (1996): **"Mujeres por la igualdad"**, Málaga, Asociación de Mujeres Progresistas NEREA.-

VVAA (1996): **"Cuadernos de mujeres de Europa nº 43"** *El centenario del cine; la epopeya de las mujeres en el séptimo arte, en Europa*, Bruselas, periódico trimestral, (abril, mayo, junio). Editora responsable Véronique Houdart-Blazy, Bruxelles X.

Los cuadernos de Mujeres de Europa, se editan en las lenguas oficiales de la Unión Europea. **Dirección postal:** Rue de la Loi 200, B-1049 Bruselas. **Dirección de contacto:** Rue de Trèves 120, B-1040 Bruselas. TEL (32 2) 299 91 24 - Fax (32 2) 299 38 91

EN RELACIÓN AL ARTE y EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

ARAÑO GISBERT J.C.(1993): **"La nueva Educación artística significativa: definiendo la educación artística en un período de cambio,"** Arte, Individuo y Sociedad, número 5, Madrid Ed. Complutense.-

ABARCA, M. P.(1983): **"Destreza y creatividad"**, Madrid, Escuela Española.-

ACHA, Juan (1992): **"Introducción a la creatividad artística"**, México, Ed. Trillas.-

AGÜERA, O (1990): **"Curso de creatividad y lenguaje"**, Madrid, Narcea.-

AGUILAR, C. (1980): **"La creatividad y el proceso creativo"**. México, Edamex.-

AMADO Alonso (1986): **"Materia y forma en poesía"**, Tercera edición, Madrid, Editorial Gredos.-

AICHER, O.; KRAMPEN, M. (1981): **"Sistema de signos en la comunicación visual"**, Barcelona, Ed. Gustavo Gili.-

ALONSO , M (1990): **"Imágenes en acción"**, Madrid, Ed. Akal.-

ALBERS, J. (1963): **"La interacción del color"**, Madrid, Ed. Alianza.-

ALCÁNTARA GARCÍA, Pedro de. (1988): **"La educación estética y la enseñanza artística en las escuelas"**, Barcelona, Librería de Juan y Antonio Bastinos.-

ALPHADERY, G. (1983): **"Para una educación estética interdisciplinario"**, París.-

AMEGAN, S. (1993): **"Para una pedagogía activa y creativa"**, México, Trilla.-

APARICI, R. y col. (1990): **"La imagen"**, UNED, Madrid.-

APARICI, R., GARCÍA, A. (1989): **"Lectura de imágenes. Proyecto didáctico Quirós"**, Madrid, De la Torre.-

ARIETI, Silvano (1976): **"La creatividad: La síntesis mágica"**, México, Fondo de cultura económica.-

ARNHEIM, Rudolf (1966): **"Expresión"**, A modern Book of Aesthetics, 3ª ed. comp. por Melvin Rader, Holt, Rinehart and Winston Nueva York.-

ARNHEIM, Rudolf (1989): **"Thoughts on Art education"** The Getty Center for Education in the Arts. 1ª Ed. En castellano 1993. Ed. Paidós Ibérica, Barcelona.-

ARNHEIM Rudolf (1995): **"Arte y percepción visual"**, nueva versión, Ed. Alianza Forma, Madrid.-

ARNHEIM Rudolf (1986): **"Hacia una psicología del arte. Arte y entropía"**, Madrid, Ed. Alianza Forma.-

ARNHEIM Rudolf (1971): **"El pensamiento visual"**, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, (EUDEBA).-

ARNHEIM Rudolf (1986): **"El pensamiento visual"**, Barcelona, Ed. Paidós, Barcelona.-

ARNHEIM Rudolf (1993): **"Consideraciones sobre la educación artística"**, 1ª edición, Barcelona, Ed. Paidós.-

AUMONT, J. (1992): **"La imagen"**, Barcelona, Ed. Paidós Comunicación.-

VVAA, Coordinación (MARTÍN FRANCÉS S. Y PIÑANGO C.) (1997): **"Juegos de sentidos (algunas palabras sobre creatividad)"**, Madrid, Ed. Popular S.A.-

VVAA, (1990): **"Reflexiones sobre la crítica de arte en el umbral de los 90"**, Valencia IVAN.-

AZARA, P. (1990): **"De la fealdad del arte moderno"**, Barcelona, Ed. Anagrama.-

BAYO MARGALEF, José (1987): **"Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales"**, Ed. Antrhopos, primera edición, Barcelona.-

BALADA, M.; JUANOLA, R. (1987): **"La educación visual en la escuela"**, Barcelona Ed. Paidós, Colección Rosa Sensat.-

BARTHES, R. (1971): **"Elementos de semiología"**, Madrid, Ed. comunicaciones.-

BAUER, H. (1981): **"Historiografía del arte"**, Madrid, Ed. Taurus.-

BLAY FONTCUBERTA Antonio (1992): **"La personalidad creadora. Técnicas psicológicas y liberación interior"**, Barcelona, Editorial Indigo.-

- BELJAR J. J.: **"Gramática del arte"**, Celeste ediciones.-
- BELLVER, Manuel (1989): **"Psicología del Arte y criterio estético"**, Salamanca, Ed. Amarú.-
- BELLVER, Manuel (coordinador)(1995): **"El arte de los niños. Investigación didáctica del MUPAI"**, Madrid, Fundamentos.-
- BELLVER, Manuel y ULLAN, a.m. (1993-94): **"Arte y Ciencias Sociales. I y II"**. *Arte, Individuo y Sociedad*, nº 5 y 6, Servicio de Publicaciones. U. C. M.-
- BELLVER, M y ULLAN, A. M. (1995): **"El contacto del público con el arte: Niveles y fuentes de información"**, *Arte, Individuo y sociedad* nº7. Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense de Madrid.-
- BELLVER, M. y ULLOA, A. M (1996): **"Estudio del comportamiento artístico desde la perspectiva psicosocial. El enfoque de Vigotsky"**. *Arte, Individuo y Sociedad* nº 8.- Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense de Madrid.-
- BELLVER, M.(1990): **"La experiencia artística y el lado derecho del cerebro"**, *Arte, Individuo y Sociedad*. Nº 3.-Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense de Madrid.-
- BERNARD, P. (1974): **"Sociopédagogie de la formation des adultes"**, ESF. ,París.-
- BERNARDO, M. (1978): **"Educación y expresión estética"**, Buenos Aires, Ed. Plus Ultra.-
- BETANCOURT, J. (1992): **"Teorías y prácticas sobre creatividad y calidad"**, La Habana, Academia.-
- BETANCOURT, J. y otros (1993): **"La creatividad y sus implicaciones"**, La Habana Academia.-
- BEAUDOT, A.(1980): **"La creatividad"**, Madrid, Narcea.-
- BECK GREEN, Harry (1948): **"The Introduction of Art as A General Education Subject in American Schools"**, Universidad de Stanford Tesis doctoral.-
- BOULEAU Charles (1996): **"Tramas. La geometría secreta de los pintores"**. Madrid, Ed. Akal, S.A.-
- BRUCE Vicki, R. GREEN Patrick (1994): **"Percepción Visual, manual de fisiología, psicología y ecología de la visión"**, Barcelona, Ed. Paidós.-
- BLAY, J. M. (1990): **"Creatividad y plenitud de vida"**, Barcelona, Iberia (8ª ED.).-
- BONO de, E. (1986): **"El pensamiento Lateral. Manual de Creatividad"**, Barcelona, Ed. Paidós.-

CSIKSZENTMIHALYI Mihaly (1998): ***Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención.*** Barcelona, Ed. Paidós

CALABRESE Omar (1987): ***"El lenguaje del arte"***, Barcelona, Ed. Paidós.-

CAMPUZANO MORENO, Esteban (1998): ***"Técnicas y métodos experimentales para la formación del pensamiento creativo en las Artes plásticas"***, tesis doctoral, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid.-

CHANGEUX Jean Pierre (1997): ***"Razón y placer"***, 1ª edición, Barcelona, Ed. Tusquets S.A.-

CHECA, F. (1978): ***"Guía para el estudio de la historia del Arte,"*** Madrid, Ed. Cátedra.-

CRESPI Irene, FERRARIO Jorge, (1995): ***"Léxico técnico de las Artes plásticas"***, Buenos Aires, Ed. Universitaria de Bs. As. (Argentina), sexta edición, y (1977) segunda edición.-

CRUZ, J. M. (1978): ***"Historia del Arte"***, Madrid, Ed. Bruño.-

CUMMING Robert (1995): ***"L'art explique,"*** Bordas, Paris.-

CUENCA ESCRIBANO Antonio (1997): ***"Saber mirar"***, (Propuestas icónicas-cromáticas y espaciales para una educación de la mirada y alfabetización visual), Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, Escuela Universitaria de Formación del Profesorado "Santa María", Colección "Aula Nueva" núm. 9, Madrid.-

CUENCA ESCRIBANO A. (1986): ***"La enseñanza del dibujo en las escuelas de Magisterio 1839-1986"***, Tomo I y II, Tesis Doctoral, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid.-

DE GRANDIS, L (1985): ***"Teoría y uso del color"*** Madrid, Ed. Cátedra.-

DE MICHELI, M. (1980): ***"Las vanguardias artísticas del siglo XX"***, Madrid, Ed. Alianza.-

DEBRAY Regis (1994): ***"Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente."*** Barcelona, 1ª ED. Ed. Paidós.-

DIEZ ALVAREZ, Javier (1990): ***"La heterogeneidad simbólica de la experiencia estética en la obra de Van Gogh y Duchamp"***, tesis doctoral, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid.-

DIEZ, ALVAREZ Javier (1996): ***"Mostrar el pintar o de la acción intencional creadora"*** pp. 85-98. *Arte, Individuo y sociedad*, nº 8.

DIEZ, ALVAREZ Javier (1994): **"Analogías entre métodos de desarrollo de creatividad y vanguardias históricas del arte"**, pp. 117-128 *Arte, individuo y Sociedad*, nº 6.-

DIEZ, ALVAREZ Javier (1995): **"Lucien Freud: la pintura del cuerpo de la pintura"**, pp. 117-122. *Arte Individuo y Sociedad*, n º7.-

DIEZ, ALVAREZ Javier (1998): **"Arte, verdad y la verdad del arte como acción creadora"** *Arte Individuo y Sociedad* nº 10.-

DOERNER, M.: **"Los materiales de pintura y su empleo en el arte"**, Barcelona, Ed. Reverte.-

DONDIS, A. D. (1973): **"La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual"**, Barcelona, Ed. Gustavo Gilli.-

DE SAGRARÓ J. (S/F): **"Composición artística"**, Barcelona, Ed. L. E. D. A.-

EISNER W. Elliot (1987): **"Procesos cognitivos y currículum"**, Barcelona, Ed. Martínez Roca.-

EISNER W, Elliot (1995): **"Educar la visión artística"**, Barcelona, Ed. Paidós.-

EISNER,E. & DOBBS (1986): **"The uncertain profession: Observations on the State of Museum education in twenty American art museums"**. Los Angeles, CA: The Getty Center for Education in the Arts.-

ECO Umberto (1992): **"Interpretación y sobreinterpretación"**, Ed. Cambridge University Press, Gran Bretaña, Cambridge.-

ECO Umberto (1977): **"Tratado de semiótica general"**. Barcelona, Ed. Lumen.-

EDWARDS Betty (1984): **"Aprender a dibujar"**, Madrid, Ed. Hermann Blume, primera edición.-

ESTRADA EUGENIO (1987): **"La expresión plástica infantil y el arte contemporáneo"**, Tesis doctoral, Madrid, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid.

FERNÁNDEZ, J. J. (1986): **"Didáctica de la imagen. Educación de la sensibilidad visual"**, Bilbao ICE-T.-

FERRARIS Maurizio (1999): **"La imaginación"** Madrid, Léxico de Estética, Ed. Visor Léxico de Estética.-

FONT, D. (1981): **"El poder de la imagen"**, Barcelona, Salvat.-

FRANCÉS Robert (1985): **"Psicología del arte y de la estética"**, Madrid, Editorial Akal, S.A.-

FREINET, C. (1970): **"Los métodos naturales II. El aprendizaje del dibujo"**. Barcelona, Ed. Fontanella.-

FURTADO, C. (1989): **"Creatividad y dependencia"**, México, Ed. Siglo XXI.-

GARCIA, GARCÍA, F. (1991): **"Estrategias creativas"**, Madrid, MEC. / Vicent Vives.-

GARCÍA LLEDO, Guillermo (1998): **"Poética del objeto descontextualizado"**, *Arte, Individuo y Sociedad*. Servicio de publicaciones U. C. M.

GARCÍA MADRUGA, J. A. y MARTÍN, J. I. (1987): **"Aprendizaje comprensión y retención de textos"**, Madrid, ICE-UNED.-

GARCÍA MONTERO, Miguel Manuel (1989): **"Didáctica del dibujo: La representación gráfico-plástica en función de la memoria visual"**, tesis doctoral, Madrid, Facultad de Bellas Artes. Universidad Complutense de Madrid.-

GERVILLA, A. (1987): **"Creatividad, inteligencia y rendimiento"**, Universidad de Málaga.-

GARDNER, Howard (1987): **"Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad"**, Buenos Aires, Ed. Paidós.-

GARDNER, Howard (1996): **"La nueva ciencia de la mente"**, Barcelona, 2ª reimpresión, Ed. Paidós, 2ª reimpresión.-

GARDNER, Howard (1994): **"Educación artística y desarrollo humano"**, Barcelona, 1ª edición, Ed. Paidós.-

GISÉLE MARTY (1999): **"Psicología del Arte"** Madrid, Ed. Pirámide.-

GIBSON James (1974): **"La Percepción del mundo visual"**, Buenos Aires, Ediciones Infinito.-

GÓMEZ MOLINA Juan J. (Coord.) (1995): **"las lecciones de dibujo"**, Madrid, Ed. Cátedra.-

GÓMEZ MOLINA J. (1999): **"Estrategias del dibujo en el arte contemporáneo"**, Madrid, Cátedra.

GOODNOW, J. (1983): **"El dibujo infantil"**, Madrid, Ed. Morata,

GOLEMAN D., KAUFMAN P., RAY Michael (1993): **"The creative Spirit,"** Penguin Books, Nueva York.-

GOLDSTEIN BRUCE E. (1988): **"Sensación y percepción"**, Madrid, 1ª edición Ed. Debate.-

GOMBRICH, E. (1979): **"Arte e ilusión"**, Barcelona, Ed. Gustavo Gili.-

- GOMBRICH, E. H. (1988): **"Historia del arte,"** Madrid, Ed. Alianza.-
- GUZMÁN PÉREZ María F. (1994): **"Pintura, percepción y conocimiento"** Propuesta didáctica, Granada, Ed. Comares.-
- GRACÍA, F. (1992): **"Estrategias creativas"**, Madrid-Barcelona, ED. MEC/Vicens Vives.-
- GRANDIS de, L. (1985): **"El poder de la imagen"**, Barcelona, Salvat.-
- GROUPE U (1993): **"Tratado del signo visual"**, Madrid, Ed. Cátedra, S.A.-
- GUATTARI, F. (1992): **"El nuevo paradigma estético "**, Creación 5.-
- GUERRERO, A. (1989): **"Curso de creatividad"**, Buenos Aires, Ateneo.- Aires.-
- GUICHARD-MELLI G. (1980): **"Cómo mirar la pintura"**, Barcelona, Ed. Labor.-
- HARGREAVES, D. J. (1991): **"Infancia y educación artística"**, ED. MEC-Morata.
- HEGEL W. F. GEORG (1985): **"Estética: La pintura y la música"**, Buenos Aires, Ed. Siglo Veinte, Vol. 7.-
- HERMOSILLA, C. (1987): **"La búsqueda en la Creación Artística: del "Yo", al "nosotros"**, tesis doctoral, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid.-
- HERNÁNDEZ, F. y col. (1992): **"¿Qué es la educación artística?,** Madrid, Ed. Sendai.-
- HOGG JAMES y otros autores (1975): **"Psicología y artes visuales"**, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, S.A.-
- HOLLOWAY (1982): **"Concepción del espacio en el niño"**, Buenos Aires, Ed. Paidós.-
- KANIZSA GAETANO (1986): **"Gramática de la visión, Percepción y pensamiento"** Barcelona, Ed. Paidós.-
- KANDINSKY, (1991): **"Punto y línea sobre el plano"**, 2da Edición, Barcelona, Ed. Labor, S.A.-
- KATZ, D. (1949): **"Psicología de la forma"**, Madrid, Ed. Espasa Calpe.-
- KEIL, J. M. (1988): **"Creatividad. Cómo mejorarla, incrementarla y hacer que funcione"**, México, Mc Graw Hill.-
- KEPES Gyorgy (1976): **"El lenguaje de la visión"**, Buenos Aires, Ed. Infinito.-

- KORSHUNOV A. M. (1973): **"La teoría del reflejo y la actividad creadora"**, Montevideo, Ed. Pueblos Unidos.-
- LACOMME Daniel (1995): **"L'espace dans le dessin et la peinture"**, Bordas, Paris.-
- LAZOTTI, L. (1983): **"Comunicación visual y escuela"**, Barcelona Ed. Gustavo Gili.-
- LeDOUX Joseph (1999): **"El cerebro emocional"**, Barcelona, Ed. Planeta.-
- LEYRA Ana María (1993): **"La mirada creadora de la experiencia artística a la filosofía"**, Barcelona, Ed. Península.-
- LYNTON, N. (1985): **"Ver el arte. Una historia de la pintura y la escultura"**, Madrid, Ed. Hermann Blume.-
- LÓPEZ CAO, Marian (1997): **"Kathe Kollwitz"**, Madrid, Ediciones del Orto.
- LÓPEZ CAO, M. (1996): **"La publicidad como reclamo: valores sociales y antivalores sociales"** pp.65-84. *Arte, Individuo y Sociedad*, nº 8. Madrid, Servicio de Publicaciones Universidad Complutense de Madrid.
- LÓPEZ CAO, M. (1995): **"El papel de las mujeres creadoras dentro de la Historia del Arte"**, *Arte, Individuo y sociedad*, nº 7. Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.-
- LÓPEZ CAO, M. (1998): **"La retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen"**, *Arte, Individuo y Sociedad* nº 10, Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.
- LÓPEZ CAO, M. (1991-92): **"Arte, feminismo y pos modernidad: apuntes de los que viene"** *Arte, Individuo y sociedad*, nº 4. Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.-
- LOTMAN, J. (1982): **"Estructura del texto artístico"**, Barcelona, Ed. Lumen.-
- LOWENFELD, Viktor (1939): **"The Nature of Creative Activity"**, Harcourt, Brace and World, Nueva York.-
- LOWENFELD, Viktor (1947): **"Creative and mental Growth"**, The Macmillan Company, Nueva York.-
- LOWENFELD, V. (1958): **"El niño y su arte"**, Buenos Aires, Kapelusz.-
- LOWENFELD, V., LAMBERT, W (1961): **"Desarrollo de la capacidad creadora"**, Buenos Aires, Ed. Kapelusz.-
- LOZANO, M. (1990): **"Las claves del arte abstracto. Cómo interpretarlo"**, Barcelona, Ed. Planeta.-

- LOGAN, L. M y V. G (1980): **"Estrategias para una enseñanza creativa"**, Barcelona, Oikos -Tau.-
- LUQUET, G. H. (1978): **"El dibujo infantil."** Barcelona, Ed. Médica y Técnica.-
- McFEE, JUNE K. (1961): **"Preparation for Art"**, Belmont, Calif. Wadsworth Publishing Co.-
- MALINS, F. (1983): **"Mirar un cuadro"**, Madrid, Ed. Blume.-
- MARCO TELLO, Pilar (1997): **"Motivación y creatividad en la preadolescencia"**, Valladolid, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.-
- VVAA (1997): **"Juegos de niños (bases para un aprendizaje cultural)**. Oyarzum, Sendoa.-
- MARCO TELLO, P. (1995): **"Educación artística y preadolescencia"**, pp. 99 -111. *Revista Ínter universitaria de Formación del Profesorado*, nº 24, Zaragoza.-
- MARCO TELLO, P. (1994): **"Motivación"**. Tesis doctoral, Universidad Complutense.
- MARR David (1985): **"Visión"**, Madrid, Ed. Alianza S.A.-
- MARCHAN, S. (1981): **"El universo del arte"**, Madrid, Salvat.-
- MARCHAN, S. (1986): **"Del arte objetual al arte del concepto"**, Madrid, Ed. Akal.-
- MARÍN IBAÑEZ, R. (1989): **"La formación para la creatividad"**, Madrid UNED.-
- MARÍN IBAÑEZ, R. (1981): **"Creatividad y educación"**, Madrid, MEC.-
- MARÍN VIADEL, Ricardo (1985): **"Objetivos y objetividad en la evaluación de las enseñanzas artísticas"**, *Icónica* Nº 5.-
- MARÍN VIADEL, Ricardo (1987): **"Un nuevo modelo curricular para la década de los 90: La educación Artística como disciplina"**, *Icónica* 12.-
- MARÍN VIADEL, Ricardo (1987): **"Hacia una taxonomía de objetivos para la educación artística"**, pp.104-114. *Revista de arte y educación*. Madrid.-
- MARÍN VIADEL, Ricardo (1993): **"Educación artística y educación visual: Aprender a dibujar para aprender a vivir"**, *Aula Sentido y función de la Educación Visual y Plástica* nº 15, año II, Junio, Barcelona.-
- MARIN VIADEL, Ricardo y otros (1991): **¿Qué es la educación artística?**, Barcelona, Sendai.-

MARIN VIADEL, Ricardo: **"La lógica del estilo: cuatro modelos para explicar al Equipo Crónica"** pp. 111-136. *Arte, Individuo y sociedad*, nº 3. Servicio de publicaciones U. C. M.-

MARÍN, R.; TORRE, Saturnino de la (1991): **"Manual de la creatividad"**, Barcelona, Vicens Vives.-

MARTÍNEZ N .y LOPEZ CAO, M (1998): **"Las mujeres y la creación artística: la presencia ausente del discurso artístico"**, pp. 297-307 en *Hacia una pedagogía de la igualdad*, Salamanca, Ed. Amarú.-

MARTÍNEZ DIEZ, N, RIGO VANRELL, C. Y LÓPEZ CAO, M. (1993): **"La obra de arte como estímulo creador en distintas etapas de la educación"**, *Arte, individuo y sociedad*, n º 5.-

MARTÍNEZ DIEZ, N., RIGO VANRELL, C. Y LÓPEZ CAO, M. (1995): **"Educación artística y movimientos sociales"**, pp. 83-98 *Revista Ínter universitaria de Formación del Profesorado*, nº 24.-

MARTÍNEZ DIEZ, N. RIGO VANRELL, C. Y LÓPEZ CAO. M. (1994): **"La educación artística ante los retos sociales del siglo XXI"** pp.-185-200. *Tendencias pedagógicas* (número extraordinario). Universidad Autónoma de Madrid.-

MARTÍNEZ DIEZ, N. (1996): **La terapia artística como una nueva enseñanza**.pp.21-25. *Arte, Individuo y Sociedad*, nº 8.-

MARTÍNEZ DIEZ, N.(1994): **"Referencias literias en Duchamp y en el gran vidrio"** *Arte, individuo y Sociedad*, nº 6, pp. 129-141.-

MARTÍNEZ DIEZ, N.(1998): **"Cuatro libros"**, *Arte, Individuo y Sociedad* ,nº 10

MARTÍNEZ GONZALEZ, J. J. (1986): **"Las claves de la escultura cómo identificarla"**, Barcelona, Ed. Ariel.-

MARTÍN, M. (1987): **"Semiología de la imagen y de la pedagogía"**, Madrid, Ed. Narcea.-

MAURICE de SAUSMAREZ (1995):**Diseño básico** *dinámica de la Forma visual en las Artes plástica*, Barcelona, Ed. G. Gili S.A. C.V.-

MELIK-PASHAEV, A. (1987): **"Materiales de creación"**, Ed. Progreso, Moscú.-

MERLEAU PONTY Maurice (1975): **"Fenomenología de la percepción"**, Barcelona, Ed. Península.-

MOTTA Eduardo (1999): **"El manejo de la imagen y el espacio a través del autoaprendizaje: propuesta para un taller de adulto en Colombia"**, Tesis doctoral, Madrid, Facultad de Bellas Arte, Universidad Complutense de Madrid.-

- MORRIS, CH. (1985): **"Fundamentos de la teoría de los signos"**, Barcelona Ed. Paidós.-
- MUNTANÉ Dolores M. (1991): **"Biología de la creatividad"**, Ed. S. D. M.-
- MUNARI, B. (1968): **"El arte como oficio"**, Madrid, Ed. Labor.-
- MUNARI, B. (1983): **"¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual"**, Barcelona, Ed. Gustavo Gili.-
- MUKAROVSKI, J. (1977): **"Escritos de estética y semiótica del arte"**, Barcelona, Ed. Gustavo Gili.-
- NEUMANN Eckhard (1992): **"Mitos de artista"**, (Estudio psichistórico sobre la creatividad) Madrid, Ed. Tecnos, S.A.-
- OCAMPO, E., PERÁN, M. (1991): **"Teoría del Arte"**, Barcelona, Ed. Icaria.-
- PAJARES GÓMEZ, José Luis (1994): **"Los ojos: fisonomía, expresiones y análisis de su representación plástica"**, tesis doctoral, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid.-
- PAVLOVSKY, E. y KESSELMAN, H. (1980): **"Espacios y creatividad"**, Buenos Aires, Búsqueda.-
- PANOFSKY, E. (1973): **"La perspectiva como forma simbólica"**, Barcelona Ed. Tusquets.-
- PANOFSKY, E. (1987): **"El significado de las artes visuales"**, Madrid, Ed. Alianza.-
- PERKINS, D.N. (1994): **"The Intelligent eye: learning to think by looking at art"**, CA: The J. Paul Getty Trust, Santa Monica.-
- PETROVSKI A., BERKINBLIT M. (1969): **"Fantasía y realidad"**, Montevideo, Ed. Pueblos Unidos S.A.-
- PLEYNET, N. (1971): **"La enseñanza de la pintura"**, Barcelona, Ed. Gustavo Gili.-
- PICHÓN, E. (1987): **"El proceso creador"**, Buenos Aires, Nueva Visión.-
- POLLERI A., M. ROVIRA, BRENDA LISSARDY, (1982): **"El lenguaje gráfico plástico"**, Montevideo, Edilyr Uruguaya S.A.-
- PORTELLANO, CAYETANO (1987): **"Propuestas para un planteamiento didáctico en la enseñanza de Dibujo del Natural, en cursos de iniciación de Escuelas y Facultades"**, tesis doctoral, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid.-

POPPER F. (1989): **"Arte, acción y participación. El artista y la creatividad de hoy"**, Madrid, Ed. Akal.-

PORCHER, Louis y colaboradores (1975): **"La educación estética, lujo o necesidad"**, Buenos Aires, Kapelusz.-

RANCILLAC BERNARD (1995): **"Voir et comprendre la peinture"**, Bordas, París.-

READ, H. (1986): **"Educación por el arte"**, Barcelona, Ed. Paidós Ibérica.-

RENART. J. B. (1984): **"Manual de creatividad"**, Barcelona, Gestión y Planificación Integral, Barcelona.-

ROBINSON COLE, Natalie (1940): **"The Arts in the Classroom"**, the Jon Day Company, Nueva York.-

RUBIN WILLIAM (1985): **"Primitivismo nell'Arte del XX Secolo ", affinità fra il tribale e il moderno**, Volumen I, Volumen II, Milano Arnoldo Mondadori Editore S.p.A.-

RUEDA ANDRÉS José M^a (1989): **"El paisaje como principio de posibilidades plásticas inéditas en el lenguaje pictórico"**, tesis doctoral, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid.-

RHODA KELLOGG (1981): **"La expresión plástica del preescolar"**, Madrid, Ed. Cíncel Kapelusz.-

RODA, F. J., BELTRÁN DE TENA, R. (1968): **"Información y comunicación. Los medios y su aplicación"**, Barcelona, Ed. Gustavo Gili.-

RODRIGUEZ ESTRADA, M. (1985): **"Manual de creatividad"**, México, Trillas.-

ROMO MANUELA (1997): **"Psicología de la creatividad"**, Barcelona, Ed. Paidós.-

ROUMA GEORGES (1947): **"El lenguaje gráfico del niño"**, 1ra edición, Buenos Aires, Ed. EL Ateneo.-

STERNBERG, R.J. (1988): **"The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives"**. Cambridge.-

STERNBERG, R. J. (1997): **"La creatividad en una cultura conformista"**, Barcelona, Paidós.-

SANCHEZ MÉNDEZ, Manuel (1982): **"El collage infantil. Aspectos artísticos y motivaciones didácticas"**, Barcelona, Nestlé.

SANCHEZ MÉNDEZ, M. (1969): **"Formas y colores"**, Madrid, Anaya.-

SANCHEZ MÉNDEZ, M. (1996): **"Inspiración y creatividad en la producción y educación artísticas"**, pp. 13-21, *Arte, Individuo y Sociedad* nº 8, Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.-

SANCHEZ MÉNDEZ, M. (1990): **"Las aportaciones científicas, la creación y las imágenes mentales"**, pp. 205-214. *Arte Individuo y Sociedad. nº 10*, Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.-

SANCHEZ MÉNDEZ, M, (1995): **"Las enseñanzas artísticas superiores en España. Los nuevos planes de estudio de Bellas Artes"**, pp 11-20, *Arte, Individuo y Sociedad, nº 7*, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.-

SANTOS GUERRA, M. A. (1984): **"Imagen y educación"**, Madrid, Ed. Anaya.-

SOLER, E. (1990): **"Educación sensorial"**, Madrid, Ed. Alhambra.-

SORÍN, M (1992): **"Creatividad. ¿Cómo, por qué y para quién?"** Barcelona, Labor.-

STANGOS, N (1991): **"Conceptos de arte moderno"**, Madrid, Ed. Alianza.-

TORRANCE, E. P. (1976): **"La enseñanza creativa"**, Madrid, Ed. Santillana.-

TORRE, Saturnino de la (1984): **"Creatividad plural. Sendas para indagar sus múltiples perspectivas"**, 2ª ED. 1993, PPU Barcelona.-

TAILOR, J.C. (1985): **"Aprender a mirar"**, Buenos Aires, Ed. La Isla.-

TÁPIES Antoni (1989): **"La realidad como arte, por un arte moderno y progresista"**, Valencia, Artes Gráficas Soler, S. A.-

TEJADA, J. (1989): **"La educación en y para la creatividad"**, Barcelona, Humanitas.-

TORÁN, L. E. (1985): **"El espacio de la imagen"**, Barcelona, Ed. Mitre.-

TORRANCE, E. P. (1976): **"la enseñanza creativa"**, Madrid, Santillana.-

TORRANCE, E. P. (1977): **"Educación y capacidad creativa"**, Madrid, Marova.-

TORRE, Saturnino de la (1989): **"Aproximación bibliográfica a la creatividad"**, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.-

TORRE, Saturnino de la (1995): **"Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa,"** Madrid, Escuela Española.-

TRIMARCO, A. OLLERO, J. (1991): **"Confluencias. Arte y crítica en la postmodernidad"**, Instituto de estética teoría de las artes.-

VILCHES, L. (1983): **"Lectura de la imagen"**, Barcelona, Ed. Paidós Comunicación.-

VILLAFANE, J. (1985): **"Introducción a la teoría de la imagen"**, Madrid, Ed. Pirámide.-

VIRILIO, P (1989) **"La máquina de la visión"**, Madrid, Cátedra.-

VIGOTSKY, Lev Semenovich (1970):**"Psicología del arte"**, Barcelona, Barral.-

VIGOTSKY, L. S. (1982): **"La imaginación y el arte en la infancia"**, Madrid, Ed. Akal.-

WAISBIRD Gilda y SEFCHOVICH Galia (1985): **"Hacia una pedagogía de la creatividad (expresión plástica)"**, 1ra edición, México, Ed. Trillas.-

WAISBURD Gilda (1996): **"Creatividad y transformación, teoría y práctica"**, 1ª edición, México, Ed. Trillas S. A.-

WICK, R. (1986): **"Pedagogía de la Bauhaus"**, Madrid, Alianza.-

WOLLSHLAGER, Gunther (1976): **"Creatividad, sociedad y educación"**, Barcelona, Promoción Cultural.-

ZUNZUNEGUI, S. (1985): **"Mirar la imagen"**, Bilbao, Ed. UPV.-

ZÓBEL FERNANDO (1994),(Catálogo de la exposición) 17 de Diciembre de 1994 - 16 de abril de 1995, Fundación Juan March, Museo de Arte Abstracto Español, Casas Colgadas Cuenca, Madrid, Ed. Lucam.-

ARTE Y DISCAPACIDAD

AAVV, (1996): **"Arte, Individuo y Sociedad,"** Nº 8, artículo de Noemí Martínez (la terapia artística como una nueva enseñanza) Págs. 21-25, Universidad Complutense de Madrid.-

ANDREOLI Vittorino (1992): **"El lenguaje gráfico de la locura"**, México, Fondo de Cultura económica.-

CAMPBELL Jean (1993): **"Creative art in group work"**. Ed. Winslow Press Limited, OXON OX6 OTS, United Kingdom.-

DALLEY Tessa, (1987): **"El arte como terapia"**, Barcelona, Ed. Herder S.A..-

GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ Elvira (1999): **Arte terapia con orientación gestáltica**, tesis doctoral, Madrid, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid.-

JENNINGS S. y colaboradores (1979): "**Terapia creativa**", Buenos Aires, Ed. Kapelusz.-

KRIS Ernst (1955): "**Psicoanálisis y arte**", Buenos Aires, Ed. Paidós.-

LANDGARTEN B. Helen, M.A., A.T.R. (1981): "**Clinical Art Therapy. A comprehensive Guide**", Brunner/ Mazel, Nueva York.-

LANDGARTEN B. Helen, m. a., A.T.R. (1987): "**Family Art Psychotherapy. A Clinical guide an Casebook**", Brunner/Mazel, Publishers, Nueva York.-

LÓPEZ SOLDADO, F. (1986): "**La experimentación plástica. El proceso creativo a través de la investigación de la forma y la materia**", tesis doctoral, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid.-

MOCCIO FIDEL Y colaboradores (1991): "**Hacia la creatividad**", Buenos Aires, Lugar Editorial.-

NAUMBURG, N. (1978): "**Tests Proyectivos Gráficos**", de E. F. Hammer, Buenos Aires, Ed. Paidós.-

NAVRATIL Leo (1972): "**Esquizofrenia y arte**", Barcelona, Ed. Seix Barral, S.A.-

OSTER D. Gerard, GOULT Patricia (): "**Using drawings in assessment and therapy**", (A guide for Mental Health professionals), Brunner/Mazel, Publishers, New York.-

SANDBLOM Philip (1995): "**Enfermedad y creación**", México, 1ra edición en español, Ed. Fondo de Cultura Económica.-

STORR, A. (1972): "**The Dynamics of Creation**", Penguin, Harmondsworth.-

WARREW Bernie (1993): "**Using the creative arts in therapy**". Ed. Routledge. London y New York.-

REVISTAS DE ARTE Y EDUCACIÓN.

AAVV (1998): "**Studies in Art Education**"(a journal of issues and Research in art education", Volume 39, number 4, Summer 1998 (The National art Education Association),1916 Association Drive Reston Virginia 20191-1590.-

AAVV (1997): "**Review of Research in visual Arts Education**", Vol.23, nº 2 (issue 46).-

AAVV (1998): "**Journal of Art & Design education**", Publishers, Blackwell, Volume 17, Number 2, U.S.A.-

"Minerva", Revista del Círculo de Bellas Artes, número 22- Tercera época- Julio 1998.-

"Aula" Sentido y Función de la Educación Visual y Plástica
Barcelona.-

"Acción Educativa", revista pedagógica, nº 95 mayo 1997, Madrid, Publicación de la Asociación Civil, Acción educativa.-

"Tecniarte", nº 5, Junio-Julio 88, Madrid, Publicación de Diseño Editorial, S.A. (Diedisa).-

BIBLIOGRAFÍA RELACIONADA A LA 3ª EDAD

AAVV (1996): **"Guía -Directorio de Centros para Personas Mayores"**, Colección Documentos Técnicos, Volumen I (Residencias), Volumen II (Hogares y clubes), Madrid, (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales INSERSO.-

A. KANE, ROSALIE Y L. KANE, Roberto (1993): **"Evaluación de las necesidades de los ancianos. Guía práctica sobre los instrumentos de medición "**, Fundación Caja de Madrid y S. G. Editores.-

ABELLAN Antonio, (1995): **"Envejecer en España"**, Madrid, Fundación Caja de Madrid.-

AUCLAIR, M (1970): **"Vers une viellese heurese."**, Seuil.-

ASSEMBLEE MONDIALE SUR LE VEILLISSEMENT (1982): **"Education et personnes âgées"**.Vienne- Paris: Unesco. Documento ED 82/WS/27.-

AYUNTAMIENTO DE MADRID (1995): **"Programa de atención a las personas mayores"**. Madrid: Servicios Sociales.-

ALMARZA MEÑICA, J. M. y GALDEANO ARMENDIA, J. (Ed.)(1989): **"Hacia una vejez nueva"**. Salamanca, I Simposio de Gerontología de Castilla y León. Ed. San Esteban.-

AAVV (1995): **"Actividad Física y Salud en la Tercera Edad"**, III Conferencia Internacional, celebrada en Madrid del 6 al 10 de Setiembre, organizada por el Inef, Imsero y el European Group for Research into the the elderly and Physical Activity (Egrepa). Colección Rehabilitación, Madrid, publicada por ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.-

AAVV, (1994): **"La Persona Mayor. Guía aplicada de evaluación psicológica."** Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid, (INSERSO).-

AAVV (1996): **"Jornadas por una vejez activa: Grupos de ayuda mutua; familia y vejez: mitos y realidades; cultura, tradiciones y arte; voluntariado"**.-

AAVV (1993): **"El voluntariado de las personas mayores. Jornadas: as personas mayores. Jornadas: las personas mayores en Europa. Hoy: futuro. Guía entidades de mayores"**. Fundación Caja Madrid. Madrid.-

BARROS, C (1936): **"La situación del anciano en la sociedad actual"**, Psicopedia.-

BAURA. J. C., RODRIGUEZ, P. et al (1995): **"Guía Directorio de Centros para personas mayores"**, Ministerio de Asuntos Sociales.-

BAZO MARIA TERESA (1992): **"La ancianidad del futuro"**, Madrid, Fundación Caja de Madrid, S G Editores.-

BERMEJO, F. (Ed.) (1993): **"Nivel de salud y deterioro cognitivo en los ancianos."**, Fundación Caja de Madrid, SG Editores S.A. Madrid.-

BERJANO, E., LLOPIS, D. (1996): **"Jubilación: expectativas y tiempo de ocio"**, Fundación Caja de Madrid y S. G. Editores. Madrid.-

BIZE P. R. y VALLIER, C.(1973): **"Una vida nueva: la tercera edad. Mensajero"**

BROZEK, J. (1955): **"Changes in sensory, motor and intellectual with age."** Geriatrics. J. Gerontol.

BUENDÍA, J. (ED.) (1997): **"Gerontología y salud: perspectivas actuales."** Madrid, Ed. Biblioteca nueva.-

BUENDÍA, J. (ED.) (1994): **"Envejecimiento y psicología de la salud."** Madrid, Ed. Biblioteca Nueva.-

C. KENNIE, DAVID (1996): **"Prevención en Geriatría"**, Fundación Caja de Madrid y S. G. Editores, Madrid.-

CARRILLO R., E. y MENENDEZ, M.(1995): **"Cartera de servicios en las residencias"**, Fundación Caja de Madrid, Madrid.-

CASTRO, A. de,(1990): **"La tercera edad. Tiempo de ocio y de cultura"**, Madrid, Narcea.-

CARSTENSE, L. L. y EDELSTEIN, B. A. (1987): **"Gerontología clínica. Intervención Psicológica y social."** Barcelona, Ed. Martínez Roca.-

COMUNIDAD DE MADRID (1992): **"65 años cumplidos. Los ancianos en la Comunidad de Madrid."** Madrid: Conserjería de Economía.-

DIEZ A., DOLORES (1994): **"Guía práctica de preparación a la jubilación: disfrute su jubilación"**, Fundación Caja de Madrid y Bayard Presse España, S.A.-

DIEZ NICOLAS, J. (1996): **"Los mayores en la Comunidad de Madrid. Estudio sobre las necesidades y recursos para la Tercera Edad"**, Fundación Caja de Madrid.-

Dr. GIL, PEDRO. Servicio de geriatría. Hospital Clínico San Carlos.(1998): **"La enfermedad de Alzheimer. El Paciente."** Fundación Caja Madrid.-

Dr. GIL, PEDRO. Servicio de geriatría. Hospital Clínico San Carlos. (1998): **"La enfermedad de Alzheimer. La familia"**, Fundación Caja Madrid.-

Dr. GIL, PEDRO. Servicio de geriatría. Hospital Clínico San Carlos. (1998): **"La enfermedad de Alzheimer. La Sociedad"**, Fundación Caja.-

DUOCASTELLA, R. (1976): **"Informe sobre la tercera edad"**, Fontanella.-

E. JORM, ANTHONY (1993): **"La epidemiología de la enfermedad de alzheimer y trastornos afines."** Fundación Caja de Madrid y S. G. Editores, Madrid.-

F. HEUMANN, DUNCAN P, BOLDY (1995): **"Envejecer dignamente en la comunidad"**, Fundación Caja De Madrid.-

FERNANDEZ-BALLESTER, R. (1996): **"Mitos y realidades sobre la vejez y la salud"**, Fundación Caja Madrid y S. G. Editores, Madrid.-

FERNÁNDEZ BALLESTEROS ROCÍO (1996): **"Calidad de vida en la vejez en los distintos contextos"**, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, IMSERSO.-

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R.;IZAL, M.; MONTORIO, I.; GONZALEZ, J.L. Y DÍAZ, P. (1991): **"Evaluación e intervención psicológica en la vejez."** Barcelona, Martínez Roca.-

FONTECHA, C. (Ed.):**"I Jornadas sobre la actividad física de las personas."** I. C. E. F. Instituto Municipal de Deportes. Madrid, INEF.-

FRANCIA, A. y FERNÁNDEZ, D. (1995): **"Animar con humor"**. Madrid, Ed. CCS.-

GROUPE LYONNAIS (1968): **"La vejez, problema de hoy"**, Razón y Fe.-

GRANDE Ildfonso (1993): **"Marketing Estratégico para la Tercera Edad"**,. Madrid, Esic Editorial.-

GRANJEL, L. S. (1991): **"Historia de la vejez."**, Ed. Universidad de Salamanca.

HOCH, P. y ZUBIN, J. (1964): **"Psicopatología de la vejez"**, Morata.-

HOOKER, SUSAN. (1976): **"La tercera edad: comprensión de los problemas y auxilios prácticos para los ancianos"**. Barcelona, Ed. Gedisa.-

HOVEN, H,(1936) :"**Psychoses dépressives de la ménopause.**" Neurol.Psych.38 Belg.

INSTITUTO NACIONAL DE SERVICIO SOCIALES (1989): "**La tercera edad en España. Aspectos cuantitativos**", Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.-

INSTITUTO NACIONAL DE SERVICIO SOCIALES (1993): "**Plan Gerontológico**", Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.-

JAMIESON, A., ILLSLEY, R. (1993): "**Comparación de políticas europeas de atención a las personas ancianas**", Fundación Caja de Madrid.-

KRICKEMANS, A. (1964): "**La vejez, culminación de la vida**", Euroamérica.-

KANE, R. A. y KANE, R. L. (1993): "**Evaluación de las necesidades de los ancianos.**", Barcelona, Fundación Caja Madrid. SG Editores S.A.-

KHALSA SINGH, DHARMA (1998): "**Rejuvenece tu cerebro**". Barcelona, Ed. Urano.-

LARA, M. T. y CUBERO, V. (1993): "**Las personas mayores. Perspectivas desde la animación**". Madrid, Ed. CCS.-

LEHR, U. (1995): "**Psicología de la senectud. Proceso y aprendizaje del envejecimiento**". Barcelona, Ed. Herder.-

LEVIN, S. y KAHANA, R. J.: "**Los procesos psicológicos del envejecimiento**", Barcelona, Paidós.-

LEHR, U. (1980): "**Psicología de la senectud**".-

LE POUCCIN-LAFITTE, Monique: "**Gimnasia cerebral: técnicas y ejercicios para mantener el cerebro en forma**

LÓPEZ JIMENEZ, J. J. (1993): "**El envejecimiento y las-personas-ancianas en Madrid.**" Madrid, Área de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid.

LUQUE Oto I Agües (1994): "**Aspectos organizativos y de Gestión en Servicios Gerontológicos,**" Generalidad Valenciana. Consejería de Treball I Afers Socials. Valencia.-

MALAGÓN, J. L.(1995): "**Atención socioeducativa con personas mayores. Reflexión desde los Servicios Sociales de Andalucía.**", Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Univ. De Sevilla.-

MARAÑÓN, G.(1919): "**La edad crítica**", Madrid.-

Climaterio y senilidad. OC, t.I il. Espasa -Calpe, 1967.-

MARTÍNEZ-FORNÉS SANTIAGO, **"Envejecer en el año dos mil"**, Madrid, Ed. Popular, S. A.-

MENENDEZ, M., SAN JOSE, A. (1995): **"Valoración geriátrica funcional. Instrumentos de evaluación funcional y sistema de información para centros asistenciales"**, Fundación Caja de Madrid.-

MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO (1984): **"Guía para la elaboración del programa del anciano en atención primaria de salud"**, Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.-

MIRA Y LÓPEZ, E. (1961): **"Hacia una vejez joven"**, Buenos Aires, Kapelusz.-

MON PASCUAL, J. (1983): **"Ancianidad y jubilación"**, Bayer.-

MORAGAS Ricardo (1989): **"La Jubilación. Un enfoque positivo"**, Barcelona, Grijalbo.-

MORAGAS Ricardo (1994): **"Gerontología social"**, Barcelona, Editorial Herder S.A.-

NACIONES UNIDAS (1994): **"World Population"**, 1994, Nueva York: UN Population Division.-

NACIONES UNIDAS (1995): **World Population Prospects, The 1994 Revision**. Nueva York: UN Population Division.-

NEILL, JUNE (1993): **"Evaluación de los ancianos para los cuidados residenciales: guía práctica"**, Madrid, Fundación Caja de Madrid y S. G. Editores.-

OCDE (1988): **"Le vieillissement démographique"**. C'onséquences pour la politique sociales. París.-

OCDE (1993): **"L'aide aux personnes âgées dépendantes"**. Capítulo de síntesis del informe final (proyecto). París.-

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1964), Problemas de la salud mental del envejecimiento. Paidós.-

ORTIZ, T. y otros (1995): **"video terapéutico sobre la enfermedad de Parkinson"**, Madrid, Fundación Caja Madrid.-

PAILLT, P.(1971): **"Sociología de la vejez"**, Oikos-Tau.-

PÉREZ DIAZ, J.(1995): **"La situación Social de la vejez en España a partir de una perspectiva demográfica"**, Fundación Caja Madrid y S. G. Editores. Madrid.-

PÉREZ SERRANO, G. (1993): **"Elaboración de proyectos sociales"**, Madrid, Narcea.-

PIÉDROLA, Gonzalo (1955): **"Envejecimiento de las poblaciones"**, Madrid, D. G. de Sanidad.-

RIBERA, D., MAJOS, A. y REIG, A. (1993): **"La cuarta edad europea: envejecer en la Costa Blanca"**, Madrid, Fundación Caja de Madrid.-

RODRIGUEZ, P., SANCHO, M. a T. et al (1995): **"Residencias para personas mayores"**, Barcelona, S. G. Editores.-

RHOADS HOLMES ELLEN, LOWELL D. HOLMES (1995): **"Other Cultures, elder years"**. Second Edición (Sage Publication), Inc.), Thousand Oaks (California), London, New Delhi.-

RIVIÉRE Margarita y DEXEUS Santiago: **"Vivir la madurez con optimismo"**, Madrid, Colección Dinámica Plaza y Janés.-

SÁEZ, J. (1996): **"Animación sociocultural y Tercera Edad"**, Madrid, Narcea.-

SÁEZ NAVARRO, N., RUBIO HERRERA, R. y DOSIL MACEIRA, A.-

SUBIRATS JOAN, **"La vejez como oportunidad"**, Madrid, Ed. por el Instituto Nacional de Servicios Sociales, INSERSO.-

SANCHEZ HIDALGO, E y AYENDE, L. (1971): **"La psicología de la vejez"**, Puerto Rico, Río Piedras, Ed. Universitaria.-

SAGRERA MARTÍN (1992): **"El edadismo, contra "jóvenes" y "viejos". La discriminación universal."** Madrid, Ed. Fundamentos.-

SÁEZ NAVARRO, N., RUBIO HERRERA, R. y DOSIL MACEIRA, A. (1996): **"Tratado de Psicogerontología."** Valencia, Ed. Promolibro.-

SIMONE DE BEAUVOIR (1970): **"La vejez"**, Buenos Aires, Ed. Sudamericana.-

VARIOS AUTORES (1995): **"Una aproximación pluridisciplinar al entorno de la vejez"**, Madrid, Fundación General de Autores y S. G. Editores.-

VÁZQUEZ-VIGO, Carmen (1982): **"El miedo a los años"**, Ediciones SM.-

VELASCO ALONSO, R.(1973): **"Bases y mecanismos de la senescencia"**, Ed. Server Cuesta.-

WOLTERCK, H. (1962): **"La vejez, segunda vida del hombre"**, FCE, 2ª ED.-

YANGUAS, J. Javier y otros (1998): **"Intervención psicosocial en gerontología: manual práctico"**. Fundación Caja Madrid, Cáritas, Universidad del País Vasco (Máster de Gerontología Psicosocial) y Red Europea sobre la marginación de personas mayores en núcleos urbanos. Madrid.-

ZIENBERG, N.E. y KUAFMEN, I.(1962): **"Psicología de la vejez"**, Paidós.-

MEDICINA

AAVV, (1996): **"Trastornos de la visión"**, Revista Salud Visual, Ediciones Mensuales S.A., Número 10 Año III, Abril, Madrid.-

AHLBOM A.; NORELL S. (1988): **"Fundamentos de epidemiología"**, 2ª edición. Madrid, Siglo XXI Editores.-

BETHELEM J. y KNOBBOUT C. E. (1993): **"Enfermedades Neuromusculares"** Asociación Española de Enfermedades Musculares, ASEM. Barcelona.-

GARULO PARDO, José Vicente (1991): **"Salud y Ancianidad"**, Edita Asociación para la cultura y el Ocio de la Tercera Edad Valencia (ACOTE).-

JENICEK, M.; CLÉROUX, R. (1988): **"Epidemiología. Principios-técnicas-aplicaciones,"** Madrid, 1ª edición. Salvat.-

MUÑOZ CÉSPEDES Juan Manuel (1997): **"Evaluación de los déficits neurocognitivos asociados al traumatismo craneoencefálico"**, tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.-

PIEDROLA, G. (1991): **"Medicina Preventiva y Salud Pública"**, 9ª edición. Masson-Salvat, Madrid.-

FORMATO DE video Y DISKETTE

"La Enfermedad de Parkinson", Vídeo de la Fundación Caja de Madrid, (está realizado con la colaboración de "Parkinson Madrid", con la asesoría del profesor Tomás Ortiz Alonso y la colaboración como asesora científica de Rosa Cabarros). Madrid, 1995.-

"Valoración Geriátrica Funcional". Manual de Uso editado por la Fundación Caja de Madrid. La guía incluye un diskette de aplicación V. G. F. un manual de procedimiento con una guía explicativa de valoración, fichas de los cinco instrumentos y un vídeo explicativo. Madrid.-

ARTE DISCAPACIDAD Y 3ª EDAD

AAVV, (1996): **"Arte, Individuo y Sociedad,"** Nº 8, artículo de Noemí Martínez (la terapia artística como una nueva enseñanza) Págs. 21-25, Universidad Complutense de Madrid.-

ANDREOLI Vittorino (1992): **"El lenguaje gráfico de la locura"**, México, Fondo de Cultura económica.-

CAMPBELL Jean (1993): **"Creative art in group work"**. Ed. Winslow Press Limited, OXON OX6 OTS, United Kingdom.-

- DALLEY Tessa, (1987): **"El arte como terapia"**, Barcelona, Ed. Herder S.A.-
- JENNINGS S. y colaboradores (1979): **"Terapia creativa"**, Buenos Aires, Ed. Kapelusz.-
- KRIS Ernst (1955): **"Psicoanálisis y arte"**, Buenos Aires, Ed. Paidós.-
- LANDGARTEN B. Helen, M.A., A.T.R. (1981): **"Clinical Art Therapy. A comprehensive Guide"**, Brunner/ Mazel, Nueva York.-
- LANDGARTEN B. Helen, m. a., A.T.R. (1987): **"Family Art Psychotherapy. A Clinical guide an Casebook"**, Brunner/Mazel, Publishers, Nueva York.-
- MOCCIO FIDEL Y colaboradores (1991): **"Hacia la creatividad"**, Buenos Aires, Lugar Editorial.-
- NAUMBURG, N. (1978): **"Tests Proyectivos Gráficos"**, de E. F. Hammer, Buenos Aires, Ed. Paidós.-
- NAVRATIL Leo (1972): **"Esquizofrenia y arte"**, Barcelona, Ed. Seix Barral, S.A.-
- OSTER D. Gerard, GOULT Patricia (): **"Using drawings in assessment and therapy"**, (A guide for Mental Health professionals), Brunner/Mazel, Publishers, New York.-
- SANDBLOM Philip (1995): **"Enfermedad y creación"**, México, 1ra edición en español, Ed. Fondo de Cultura Económica.-
- STORR, A. (1972): **"The Dynamics of Creation"**, Penguin, Harmondsworth.-
- WARREW Bernie (1993): **"Using the creative arts in therapy"**. Ed. Routledge. London y New York.-

REVISTAS.

- AAVV, (1991): **"Deficiencia, incapacidad y Handicap o minusvalía en Geriatría"**, Revista Minúsval, (INSERSO) nº 74, setiembre, Madrid.-
- AAVV, (1995): **"Agenda del Mayor"**, Edita, Área de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid, Madrid.-
- AAVV, (1997) y (1998): **"Agenda del Mayor"**, Edita Área de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid, y Fundación Mapfre Medicina, Madrid.-
- ASAMBLEA MUNDIAL DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE EL ENVEJECIMIENTO (1982): **"Plan de Acción internacional: Principios y recomendaciones."** Revista Servicio Social de la Tercera Edad, 2.Número monográfico. Madrid: Instituto de Servicios Sociales.-

BELAND, F. y ZUNZUNEGUI, V.: **"Monografía de la revista de gerontología: envejecer en Leganés."**, Fundación Caja de Madrid, Madrid.-

CARRETERO NIEVES Rodrigo (1995): **"La Diabetes"**, Minusval, Ed. (Insero), nº 95 Marzo-Abril, Madrid.-

CLAUDIO PUERTO, A. (1994): **"Las relaciones interpersonales en la Tercera Edad"**, Revista PAV'E, Vol. IV.-

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1989): **"Preparación a la jubilación en los Países de la Comunidad Europea"**, Luxemburgo: Oficina de publicaciones de las comunidades Europeas.

ESCARBAJAL DE HARO, A. (1994): **"Alternativas socioeducativas para adultos marginados. Animación sociocultural y tercera edad"**, Revista de Pedagogía Social.-

FERNANDEZ FERRERO, J.(1942): **"La vejez y sus achaques"**, Psicopedia, nº 42.-

FROUFE, S. (1995): **"La animación sociocultural en la tercera edad: una experiencia"**, Revista de Pedagogía Social.-

GARCÍA GUTIÉRREZ A. (1992): **"El futuro del envejecimiento en España a debate, Encuentros Gerontológicos, Programa de personas mayores de la Fundación Caja de Madrid"**, 60 y Más..., publicación del Ministerio de Asuntos Sociales, (INSERSO), nº 90-91/1992, Madrid.-

GRANDE Ildelfonso (1995): **"Estrategias de comunicación para la tercera edad"**, Vitalia (sanidad, servicios y equipamientos para la tercera edad), Año 1, Nº 1 Noviembre/Diciembre 95. Madrid.-

LIMÓN, M. R. (1993): **"La preparación a la jubilación: nueva ocupación del tiempo"**, Revista Complutense de Educación, Vol.4 (1).-.

LIMÓN, M^a R. (1994): **"Acción de los organismos internacionales en la educación de la Tercera Edad"**, Revista Educadores.-

LIMÓN, M^a R. (1996): **"La Asamblea Mundial del Envejecimiento: comienzo de la acción educativa"**, Revista de Pedagogía Social.-

LÓPEZ, José María (entrevista) (1995): **"A partir de los 45 años todas las personas necesitan corrección óptica"**, Mayores, Edita ADEPEN (Asociación para la defensa del pensionista), Madrid, nº 15 Otoño-Invierno.-

MARCH, M. y ORTE, C. (1995): **"Planes Gerontológicos, Administraciones Públicas y programas de Intervención y Educación Social en España"**, Revista de Pedagogía Social 11.-

MERCHAN Bartolomé C. (1992): **"María Luisa Richart, oftalmóloga"**, 60 y más..., Publicación (Inserso), nº 90-91/1992, Madrid.-

PÉREZ MORENO, Ana Isabel (1991): **"Autonomía personal y Ayudas Técnicas en la Ancianidad"**, publicación del Ministerio de Asuntos Sociales (Inserso), Madrid, Nº 74, Septiembre.-

PÉREZ MARTÍN J. y PÉREZ FERNÁNDEZ O.(1991): **"Fisioterapia en el anciano discapacitado"**, Revista Minúsval, (INSERSO) Nº 74, Setiembre, Madrid.-

RUBIO Rodrigo (1991): **"Nueva prueba del campo visual"**, Revista Minúsval, (INSERSO) nº 74, Septiembre, Madrid.-

REVISTA ESPAÑOLA DE PSIQUIATRÍA Y GERONTOLOGÍA (1995): **"Envejecimiento saludable"**, Fundación Caja de Madrid y Revista Española de Geriatria y Gerontología.-

REVISTA ESPAÑOLA DE PSIQUIATRÍA Y GERONTOLOGÍA (1995): **"La sexualidad y el envejecimiento"**. Fundación Caja de Madrid y Revista Española de Geriatria y Gerontología.-

SELMES Micheline A. (1996): **"Jornadas informativas sobre la enfermedad de Alzheimer"**, 60 y más..., publicación (Inserso), Noviembre/96, Madrid.-

SÁNCHEZ DE LA FUENTE Rosa Mª (1991): **"Terapia Ocupacional en la tercera edad"**, Revista Minúsval, (INSERSO) Nº 74, Setiembre, Madrid.-

UDP (1996): (Unión Democrática de Pensionistas y Jubilados de España), Revista de Información y Vida Asociativa, (Año XVI – nº 150 enero 1996, Pág. 18) y (Año XVI –nº 152 Marzo) Madrid.-

"Disfrute su Jubilación" (1995) Ed. Fundación Caja de Madrid. Madrid.-

"Calidad de Vida", Revista de Área de Salud Pública del Ayuntamiento de Madrid.-
c/ Mayor, 83

28013 Madrid teléfono: 91-588 83 22

Publicación trimestral y gratuita.-

"60 y más", Edita y Redacción por Inserso.
Gratuita.

Avda. La ilustración c/v Ginzo de Límia, 58.

Teléfono: 91-347 88 88.-

"Todos a vivir"

Suscripciones: c/ Enrique Jardiel Poncela, nº 4, de venta en quioscos.

Edita: BHP Revistas, S.A.

28016 Madrid.-

"Revista de información y vida asociativa", editada por la Unión Democrática de Pensionistas y Jubilados de España, Redacción U. D. P.

c/ Sta. Cruz de Marcenado, 9
28015 Madrid
Teléfono: 91-542 02 67.-

"Boletín Informativo de Pensionistas y jubilados de CC.OO."

Redacción: Federación Estatal de Pensionistas y Jubilados de C C. O O.
c/ Fernández de la Hoz, 12 (Telf.: 91-319 17 50).
28010 Madrid.-

"Boletín de la Federación Estatal de jubilados y pensionistas de UGT (en colaboración para la asociación de la cultura y el ocio).

Redacción: FED. Estatal de Jubilados y Pensionistas de UGT.
Avda. de América, 25, 2a planta (Telf.: 91/416 09 12).
28015 Madrid.-

"Geriatría y Gerontología". Órgano oficial de la Sociedad Española de Geriatría y Gerontología. ISSN O211-139X

Suscripciones: "Geriatría y Gerontología".
c/ Londres, 17
28001 Madrid.-

"Mayores": Edita: Asociación para la defensa del Pensionista (ADEPEN)

Avda. Cardenal Herrera Oria, 173
28034 Madrid.
Teléfono: 91/730 59 62.-

"GeriatríKa". Órgano de expresión de la Sociedad Levantina de Geriatría.

Editan 10 números al año. ISSN 0212-9744.
Suscripciones: Alpe editores.
C/ Pedro Rico, 27
28029 Madrid.-

"Experiencias": Editada por la Federación de Pensionistas y Jubilados de Madrid-Región, de CCOO

c/ Lope de Vega, 38
Telf.:91- 536 52 87.-

"Balance y perspectiva": Boletín Informativo de la Asociación de Jubilados de los Colegios Profesionales.

C/Villanueva, 11, 3º.
28001 Madrid.
Publicación Trimestral.-

"Disfrute su jubilación Fundación Caja de Madrid", TEL. 33-49-200, Madrid.-1995.-

Fundación Alzheimer España 91/344-18-30 - 91/457-22-08.-

ESTADOS UNIDOS:

"Activities, Adaptation and Aging"

The Haworth Press.
10 Alice Street, Binghamton, NY 13904-1580 (USA).-

"Ageing International"

International Federation on Ageing (Ifa)
601 E Street, N.W., Washington, DC 20049 (USA)
0163-5158.-

"Educational Gerontology"

Hemisphere Publishing Corporation
1101 Vermont Ave., Suite 200, Washington, DC 20005 (USA)
0360-1277.-

"The Gerontologist"

Gerontological Society of America
1275 Street NW, Suite 350, Washington, DC 20005-4006 (USA)
0016-9013.-

"The International Journal of Aging and Human Development"

Baywood Publishing Company
26 Austin Ave., P.O. Box 337, Amityville, NY 11701 (USA)
0091-4150.-

"Journal of Aging and Social Policy"

The Haworth Press
10 Alice Street, Binghamton, NY 13904-1580 (USA)
0895-9420.-

"Journal of Gerontological Social Work"

The Haworth Press
10 Alice Street, Binghamton, NY 13904-1580 (USA)
0895-9420.-

"Journal of Housing for the Elderly"

The Haworth Press
10 Alice Street, Binghamton, NY 13904-1580 (USA)
0895-9420.-

"The Journal of Gerontology"

The Gerontological Society of America
1275 K Street, NW, Suite 350, Washington, DC 20005-40006 USA
002-1422.-

"Psychology and Aging"

American Psychological Association
750 First Street, N, Washington, DC 20002-4242 (USA)
0882-7974.-

FRANCIA:

"Troisième Age: La Revue de Plus de 50 ans." Edita la Société d'édition du troisième âge.-

"Gerontologie"

Les Amis de la revue Gerontologie
49, rue Mirabeau, 75016 Paris, Francia.
0151-0193.-

GRAN BRETAÑA:

"Ageing and Society." Revista del Centro for Policy of Ageing of the British Gerontology. ISSN 0144-686X. Editor: Cambridge University Press.-

"Age and Aging."

Oxford University Press.
Pinkhill House, Southfield Road, Eynsham, Oxford OX8 IJJ (Inglaterra)
0144-686X.-

"Eurolink Age"

Eurolink age
1268 London Road, London SW16 4AR (Inglaterra).-.

"Research on Aging"

SAGE Publications
6 Bonhill Street, London EC2A 4PU (Inglaterra).-

ITALIA:

"Giornale de Gerontologia"

Società Italiana de Gerontologia e Geriatria
Via G. C. Vanini 5, 50129 Firenze (Italia)
0017- 0305.-

"Anziani e Società"

Fondazione Baldassare Costantini
Via Alessandria, 40, 00198 Roma (Italia).-

AUSTRIA:

"Bulletin of Aging"

United Nations. Department of International Economic and Social Affairs.
Centre for Social Development and Humanitarian Affairs.
P.O. Box 500, Vienna A-1400 (Austria).-

"Eurag Information"

European Federation for the Welfare of the Elderly Schmiedgasse, 26/ 1-100
Graz A-8010 (Austria).-

"Eurag Newsletter"

European Federation for the Welfare of the Elderly Schmiedgasse, 26/ 1-100.-

HOLANDA:

"Archives of Gerontology and Geriatrics"

Elsevier Science Publishers
P.O. Box 211, 1000 AE Amsterdam (Holanda)
0167-4943.-

SUIZA:

"Gerontology: International Journal of Experimental and Clinical Gerontology"

S. Karger Medical and Scientific Publishers
P.O. Box, CH-4009 Basel (Suiza)
0304-324X.-

COSTA RICA:

"Revista Gerontología en acción"

Caja Costarricense de Seguridad Social. Centro de Capacitación e Información
sobre la Tercera Edad.
Apartado 10.105, San José (Costa Rica).-

CANADA:

"Geri-Topics"

Encino (Canadá): American Physical Therapy Association. Trimestral. SIIS (1984-
1985) 1986.-

DATOS E INFORMACIONES

Primer encuentro Iberoamericano de asociaciones de adultos Mayores. (6 al 10 de mayo de 1996), se celebró en la Habana el I encuentro Iberoamericano de Asociaciones de Adultos Mayores organizado por la Sociedad Cubana de Gerontología y Geriatria y el Palacio de Convenciones de la Habana. Para lograr la constitución el:

El parlamento de la 3ª edad de Bs. As. Argentina,

Asociación mexicana de Adultos Mayores de México y el Consejo Estatal de las Personas Mayores de España (C. E. P. M).

Jornadas Europeas sobre atención a las personas Mayores dependientes: La respuesta Socio-Sanitaria organizados por In salud (Imsero), Patrocinado por Unión europea Madrid, 13 y 14 de Noviembre de 1995.

CENTRO DE MAYORES

Se han observado técnicas de óleos, pastel. Los trabajos manuales realizados como terapia ocupacional por persona de lo 80 a 102 años de la residencia "La Jarosa".

Las actividades fueron expuestas en la feria de artesanía organizado por el Ayuntamiento de Guadarrama entre el 10 de julio de 1998 al 16 del mismo mes.

Las técnicas de manualidades figuran entre actividades de policromado, estaño, macramé escayola, cestería miga de pan, Telas, lanas hilos, tizas.

Sierrasalud
Avda/de la Estación, 71
28293 Zarzalejo, Madrid.
TEL.: 91/899 20 14 91/899 21 18

Vistasierra
Avda/del Dtor. Fermín Tamañes, 4
28440 Cercedilla, Madrid.
TEL: 91/852 37 90 91/852 39 18

La Jarosa
Avda/del Generalísimo, 7
28440 Guadarrama, Madrid.
TEL: 91/ 854 08 49 91/854 87 17

CENTROS INTEGRADOS DE SALUD

CIS Arganzuela (P^a de la Chopera 10) TEL 91-588 62 32

CIS Carabanchel (Eugenia de Montijo 88-90) TEL 91 462-15-55

CIS Centro (Navas de Tolosa 10) TEL91 522-47-40

CIS Ciudad Lineal (Arriaga, S/n) TEL91 377-27-80

CIS Chamberí (Rafael Calvo 6) TEL 91 588-67-86

CIS Fuencarral (Avda. Monforte de Lemos, 38) TEL91 588 68 73
CIS Hortaleza (Alcorisa 67) TEL.91 388 19 89

CIS Latina (P.º Extremadura, 147) TEL91 479 25 13

CIS Vallecas (Plaza Sierra de Gador 1) TEL. 91 778 10 61

CIS Moratalaz-Vicálvaro (Calahorra, 11) TEL. 91 775 02 02

CIS Retiro (Gobernador 39) TEL. 91 420 36 03

CIS Villaverde (Rafaela Ybarra, s/n) TEL. 91 565 26 88

CIS Tetúan (Aguileñas, 1) TEL. 91 588 66 89

Centros Integrados de Salud, de diferentes distritos de Madrid, organizado por el Ayuntamiento; El Programa de evaluación y entrenamiento de memoria propone ejercicios para desarrollar la memoria y soluciones para los olvidos cotidianos.