

# **El valor de la motivación en la Educación Artística con personas mayores**

## **The value of motivation in adult art education**

**MARÍA REYES GONZÁLEZ VIDA Y FRANCISCO MAESO RUBIO**

Facultad de Bellas Artes

Universidad de Granada

fmaeso@ugr.es

Recibido: 20 de diciembre de 2004

Aprobado: 10 de enero de 2005

### **RESUMEN:**

Las personas mayores demuestran a priori un gran interés por el aprendizaje artístico. No obstante, en los procesos educativos nos encontramos con algunas dificultades derivadas de la inseguridad, falta de autoestima, de motivación, de rigidez de pensamiento, etc. que pueden dificultar el aprendizaje. Hemos constatado a través de las experiencias educativas en el Aula Permanente de Formación Abierta, que un factor importante para superar estas dificultades y favorecer un aprendizaje significativo en lo que se refiere a los conocimientos artísticos y otras muchas experiencias, como re-pensar la realidad y re-pensarse a sí mismo, son las relaciones e interacciones que se establecen en el aula entre alumnado y profesorado y entre el propio alumnado. Una relación afable y desenfadada que permita la adquisición de confianza mutua y de amistad, la creación de espacios de aprendizaje y comunicación basados en la empatía, el afecto y la cordialidad, será muy importante para conseguir avanzar en el conocimiento artístico, para construirse como persona y re-descubrirse a uno mismo. Para ello podemos utilizar algunas sencillas técnicas y estrategias de motivación que permitan adquirir autoconfianza en las propias posibilidades artísticas.

### **PALABRAS CLAVE:**

Adultos, creatividad, motivación, arte, educación.

González, M. R. y Maeso, F. 2005: El valor de la motivación en la educación artística con personas mayores. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17: 43-60

ABSTRACT:

Elderly people are generally predisposed towards learning art. Nevertheless, they can have some learning difficulties due to insecurity, inflexible thought, lack of self-esteem or lack of motivation. Educational experience in the Open Training Permanent Classroom proves the importance of student-teacher and student-student relationship as a key to overcome these difficulties, thereby facilitating a significant art learning process which helps us to reconsider both reality and ourselves. A congenial and self-confident relationship will help us to achieve mutual spaces of friendly connection, in which empathy, affection and cordiality are essential to progress in artistic knowledge, to construe ourselves as individuals and re-discover ourselves. We can use some easy motivational strategies which will allow our students to acquire confidence in their own artistic possibilities.

KEY WORDS:

adults, creativity, motivation, art, education

González, M. R. y Maeso, F. 2005: The value of motivation in the adult art education. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17: 43-60

SUMARIO:

1. Introducción.
2. La importancia de la motivación.
3. Los materiales y las actividades, nuestros “grandes aliados”.
4. Hablándoles con gancho.
5. Las pequeñas sorpresas interesan.
6. Conozcamos sus necesidades.
7. Para ti de esta manera, pero ella de otra.
8. No es suerte que haya salido bien.
9. Aprendiendo de los errores.
10. ¿Está bien ésto?.
11. No sé hacerlo.
12. Cerrando, pero abriendo puertas.

## **1. Introducción**

En los últimos años hemos asistido a un fenómeno demográfico sin precedentes en nuestro país. La disminución de la natalidad ha sido una constante desde los años setenta del siglo XX hasta la actualidad. Sólo en los últimos años comenzamos a atisbar un repunte de la natalidad, debido fundamentalmente al fenómeno de la inmigración. Los hijos de familia numerosa de la época franquista se hacen mayores y pronto supondrán una parte muy numerosa de la población que, además, goza de una vida más larga y de mejor calidad debido al avance de la sanidad y a la mejora de las condiciones socio-económicas. La mayoría de estas personas, que en la actualidad ocupan una amplia franja que va de los 50 hasta los 90 años, no tuvieron en su día facilidades de acceso a la educación y a la cultura, y ahora de mayores sienten una gran necesidad de llenar ese vacío y de cubrir esas carencias. A estas demandas educativas la Administración ha dado respuesta de manera reglada con programas de Educación de Adultos encaminados a la obtención del Graduado Escolar y con la articulación de cursos de Educación Secundaria en los centros dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, además de toda una serie de cursos y actividades organizadas por las Corporaciones Locales, Diputaciones, etc... A estas iniciativas, recientemente, se han sumado numerosas Universidades que han organizado ciclos formativos especiales dirigidos a las personas mayores de cincuenta años. La Universidad de Granada, de la mano del Catedrático D. Miguel Guirao y con gran acierto, fue una de las primeras en poner en marcha, en el curso 1998-1999, un programa de formación de personas mayores de 50 años, en colaboración con el IASS (Instituto Andaluz de Servicios Sociales), al que se le ha denominado como "AULA PERMANENTE DE FORMACION ABIERTA de la Universidad de Granada". La respuesta a este programa fue espléndida y el número de alumnos y alumnas ha ido creciendo año tras año. Las características de estas personas son especiales y sus niveles de formación muy variados, por lo que era necesario articular unas enseñanzas con un carácter diferente a las que de manera reglada se imparten en la Universidad. Los mayores resultaron ser un alumnado altamente motivado, con un gran interés por las disciplinas y con una gran capacidad de participación en las

sesiones, generando debates y mostrándose ávidos por aprender y por tener nuevas experiencias culturales, inter-personales e intra-personales.

Una de las disciplinas que ha incrementado considerablemente su demanda desde que se puso en marcha, ha sido la de "Arte y Creatividad", coordinada en el año correspondiente a la experiencia que se narra (año 2000) por la profesora Dña. Virtudes Martínez Vázquez -actual coordinadora- y por el profesor D. Ricardo Marín Viadel. Muchas señoras y muchos señores mayores explican que siempre habían deseado tener la oportunidad de desarrollar sus capacidades creativas mediante el aprendizaje de las técnicas y conceptos necesarios para la creación artística. Si bien es verdad que, en principio, sus intereses se centran en el aprendizaje de las convenciones necesarias para la representación naturalista o figurativa, en el proceso educativo, pronto toman conciencia de las amplias dimensiones y múltiples posibilidades que encierra la creación y la reflexión artística. De los beneficios personales que les aporta desde un punto de vista psicológico y anímico a su proyecto de vida. De los cambios que se operan en su forma de ver la realidad, de verse a sí mismos/as, de comprender y comprenderse, de pensar y pensarse. Del placer que se puede experimentar con las experiencias estéticas. De que, en realidad, todas y todos, sea cual sea nuestra edad o condición social, podemos tener acceso a la actividad artística y podemos desarrollar los conocimientos, actitudes, aptitudes y destrezas necesarias para la creación. Para ello es necesario comenzar reflexionando críticamente sobre determinadas situaciones y concepciones artísticas que son el resultado de una serie de prejuicios o convenciones sociales que han sido grabadas a fuego desde nuestra infancia. Un ejemplo de estas situaciones es la del bloqueo creativo, que se debe fundamentalmente a la creencia de que las capacidades artísticas son innatas y por lo tanto inaccesibles para la mayoría de los mortales que no han tenido la suerte de ser tocados por la varita mágica de las musas o del genio creador. Comenzamos a trabajar a partir de esas concepciones cuestionándolas con una mezcla de disciplinaria, motivación y humanidad, que resultan fundamentales para la construcción de la propia identidad. El factor emocional juega un papel fundamental en las actividades de educación artística con personas mayores, ya que nuestros estados de ánimo, aunque sea de manera inconsciente, pueden colapsar o hacer fluir nuestra

creatividad. Es fundamental, para ello, que seamos capaces de superar el tipo de relación "unidireccional" que durante mucho tiempo se ha mantenido entre el profesorado y el alumnado, relación basada únicamente en la transmisión de conocimiento de "arriba a abajo", para cambiarla por una relación "bi-direccional", que permita el aprendizaje y enriquecimiento mutuo, que favorecerá no únicamente una mejora en el rendimiento del alumnado, sino la creación de nuevos espacios de aprendizaje y comunicación que compartir, basados en la empatía, el afecto y la cordialidad.

Desarrollamos una metodología cualitativa que concede un mayor protagonismo a los procesos que a los resultados, aunque estos, por cuestiones motivacionales, también son valorados, sobre todo como puntos de inflexión y fuentes de reflexión que permitan dar un paso más en sus procesos creadores. Por ejemplo, en las sesiones de evaluación, cuando terminamos una actividad, desplegamos los trabajos sobre una mesa para poder valorarlos en su conjunto y en grupo. Todos y todas, profesorado y alumnado, opinamos sobre los trabajos, estableciéndose una serie de interacciones paralelas muy significativas que ayudan a reconocer los logros y a detectar las deficiencias para seguir avanzando.

Ojeando un antiguo número de la revista *Art Education* encontramos un artículo en el que un estudiante y futuro profesor de Educación Artística expresaba sus inquietudes: "(...) Necesito conocer distintas estrategias motivacionales (cómo hacer que los estudiantes que ni siquiera quieren estar en la clase de arte estén interesados en las lecciones). Tengo que ofrecer caminos para establecer una conexión entre los contenidos y sus propias vidas" (Kowalchuck, 2000, 21). Nos sentimos totalmente identificados con sus necesidades. Pensamos que todo futuro profesor o profesora de Artes Plásticas y Visuales debería conocer diferentes estrategias de motivación que puedan utilizarse provechosamente con el alumnado, ya que mediante la estimulación oportuna aumentará el interés de éste por la asignatura, se implicará más activamente en el proceso de aprendizaje, hará una más fácil relectura de la realidad y de sí mismo, obteniendo un mayor conocimiento artístico y unos mejores resultados, resultando las actividades más fructíferas y placenteras para todos/as.

## 2. La importancia de la motivación

¿Cómo animar a Encarna, mujer de 68 años que en su vida nunca ha empleado un pincel para dibujar, a que lo haga de forma natural, sin miedo, y deje de pensar en que "si me equivoco no puedo borrar la tinta"? Sin duda, en este punto juega un papel fundamental la motivación personal. Si reflexionamos podemos entender por qué un individuo, en una determinada situación, se comporta de una manera y no de otra. Hay una serie de condiciones que lo llevan a proceder de esa forma, algunas de ellas internas, como las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos, y otras externas, como las tareas a las que se ven enfrentados (Todt, 1982).

La percepción que Encarna tenga de sí misma será determinante para su conducta y su rendimiento, como también lo será la apreciación que tenga del contexto en el que está y de la propuesta que se está haciendo. Esta percepción se ve influida por sus propias preocupaciones y por las expectativas de la situación. Pero en ella también influirán una serie de variables sociológicas, tales como la vida familiar, el trabajo, la formación escolar o las circunstancias económicas, entre otras. Las teorías pedagógicas constructivistas defienden que el conocimiento no se produce exclusivamente de manera individual sino que tiene una dimensión social, y es mediante las interacciones que se producen en el medio social como se construyen los aprendizajes de manera más significativa.

"El socioconstructivismo irá de una episteme dualista de una mente cognoscente que se enfrenta al mundo real al desarrollo de una epistemología social. El lugar del conocimiento ya no es la mente individual sino más bien las pautas de relación social. En vez de preguntarse como funcionan las "palabras" en la mente individual, para Gergen sería más fructífero preguntarse por la función del lenguaje en el quehacer cotidiano en tanto este ocurra en el intercambio social". (Bravo, 2002).

¿Qué podemos decirle a Encarna para que se sienta motivada en la propuesta? Por desgracia no existe una "receta de cocina", no tenemos "reglas ni trucos" que nos permitan transformar, en general, las vivencias y la conducta de los mayores. No todos se motivan de la misma manera, no todos han vivido las mismas experiencias motivacionales, ni todos tienen, fuera del aula, los mismos intereses en su vida. Sin embargo, sí que podemos hablar de unas "estrategias" motivacionales que nos ayuden a incentivar a estas personas, si bien han de adaptarse concretamente a cada uno/a de ellos/as.

### **3. Los materiales y las actividades, nuestros "grandes aliados"**

Todas las personas, en algún momento de su vida, se han sentido atraídas ante una pintura, escultura, fotografía, ante un dibujo, una película, un concierto, una obra de teatro u otro tipo de manifestación artística. Esta capacidad de emocionar de las obras de arte tiene su origen en la acción sobre nuestras conciencias y nuestra percepción de su configuración formal y comunicativa que se plasma a través de los materiales, las técnicas y los procedimientos que se han usado en su proceso de creación y su enorme atractivo.

Los que hemos decidido dedicarnos a la enseñanza de las Artes Plásticas y Visuales tenemos, gracias a esta atracción, una gran "ventaja" sobre otras áreas educativas: nuestra asignatura "es muy atractiva, relajante y placentera" -estos son los comentarios que algunas de las personas mayores con las que se trabajó hicieron al pedirles su opinión sobre la asignatura de Arte y Creatividad -. Por ello podemos considerar que el propio carácter de nuestra clase de Arte y Creatividad es un verdadero "aliado" en la tarea de motivación: los materiales usados activaban nuestros sentidos, invitaban a "ser usados". Sus características denotaban de por sí un alto grado de estimulación.

En uno de estos días de clase resultó sorprendente un recurso utilizado por Virtudes Martínez, la coordinadora del curso. Tomó un trozo de barro, lo puso delante de la luz de un proyector de diapositivas, y mientras lo

manipulaba lentamente, dijo a los alumnos y alumnas: "Observad las huellas que guarda el barro en su memoria. Son las huellas de su propia naturaleza y de los materiales con los que se ha trabajado". Estaba hablando con verdadera emoción. Estaba estimulando a los mayores simplemente mediante la transmisión de sus vivencias con este material, para que participasen también de esa experiencia tan atractiva.

En uno de los trabajos un hombre cargaba mucho su pincel. Trabajaba con acuarela y quería sacar un tono más claro que el que tenía. Había probado a añadirle amarillo y blanco a ese tono, pero no conseguía el tipo de "claridad" que buscaba. Muchos hemos vivido ese "querer y no poder". Le recomendamos que probara a utilizar el tono puro, sin blanco ni amarillo, pero aguantando mucho más el pincel, a ver qué ocurría. Se sorprendió con el resultado.

Fueron muchos los materiales que utilizamos durante las clases, esto no solo despertó el interés por su conocimiento e indagación, también los habilitó para reconocerlos en imágenes artísticas. Este conocimiento se reforzó incluyendo imágenes de artistas contemporáneos que trabajaban bajo esas mismas premisas.

#### **4. Hablándoles "con gancho"**

"Cuanto más frecuentemente constituyan los profesores, en las horas de clase, modelos adecuados y auténticos para los alumnos que piensan y aprenden, y cuanto más frecuentemente los alumnos perciban e interioricen esto con claridad, tanto más frecuentemente serán estimulados, bajo las mismas condiciones, al estudio, a la apertura ante las experiencias, a la flexibilidad y a la colaboración, y tanto más fácilmente adaptarán la actitud de la persona que piensa y aprende". (Tausch y Tausch, 1971).

El primer día que llegamos a clase y se propusieron los trabajos a hacer, nos acercamos a las primeras filas y empezamos una conversación: "Hola, buenas tardes. ¿Qué tal va eso, señora? Ya veo que muy bien. ¿Cómo se llama usted?". Entablamos una conversación con rapidez, se creó un clima agradable. Esta señora nos empezó a contar las experiencias

artísticas anteriores que había tenido, nos habló también de su nieto y lo bien que dibujaba, de su hija y su yerno, etc. La historia de cada uno puede ser un camino hacia la comunicación que enriquezca la convivencia, y mantener una buena relación con el alumnado puede ayudarnos a incentivarlo en nuestra asignatura.

Para aumentar el conocimiento sobre ellos/as tratamos en días posteriores de observarlos atentamente y conocer cómo se expresaban en sus trabajos. Cuando hablábamos, procurábamos usar un lenguaje sencillo, a veces recurríamos a algunas expresiones graciosas que ellos tenían. También empleábamos un lenguaje más técnico, aunque asequible, cuando aportábamos vías para que pudiesen solucionar sus problemas. Estos comentarios se los hacíamos sin miedo y con delicadeza.

En una ocasión, se entabló una conversación con una señora sobre cómo podríamos estudiar las luces y las sombras de un bodegón. Le recomendamos que mirase la figura poniendo cara de "chino" -con ello nos referíamos a entornar mucho los ojos para ver borrosa la figura y estructurar mejor las zonas de luz y de sombra, con planos generales-. La señora se rió. Lo hizo y se aclaró bastante. Pasó un rato y le comentó a su compañera, entre bromas, que si ponía "cara de chino" le saldría mejor. Había tomado la explicación como modelo. La conducta emocional de camaradería había dado resultado.

### **5. Las pequeñas sorpresas interesan**

Suele ocurrirnos que cuando hacemos un trabajo no estamos estimulados de la misma manera durante todo el tiempo que éste ocupa. Dependiendo de diferentes factores, estamos más ilusionados al principio, durante o al final de su realización. Es tarea del profesor y profesora tratar de que el alumnado se sienta estimulado durante toda la actividad. Para ello es conveniente introducir pequeños cambios en el nivel de activación de cada uno, para alcanzar así su nivel óptimo de aprendizaje (Todt, 1982).

En nuestras clases hemos introducido "pequeñas sorpresas" para

lograr este objetivo. Estos pequeños cambios se han centrado, en su mayoría, en aspectos tales como la novedad -mediante la introducción de diapositivas de obras artísticas poco conocidas por estas personas-, la búsqueda -no dando una solución exacta a las preguntas que plantean-, la contradicción -aportando informaciones que chocan con los conocimientos que ellos/as poseen en ese momento- y la polémica -durante las explicaciones teóricas-.

Se creó una situación polémica interesante el día que se trabajaba con las cualidades del color. Se les planteó la siguiente situación: "Seguro que en alguna ocasión habéis comprado una prenda de vestir en una tienda y cuando la habéis visto fuera, a la luz del día, habéis dicho: ¿pero qué le pasa a esta blusa?". Una señora respondió rápidamente: "¡Pues que no es del color que habíamos visto dentro! Lo que tenemos que hacer es sacar la ropa a la calle antes de comprarla, para no llevarnos sustos luego". Este tipo de planteamientos, cercanos a su realidad, que fomentan el debate, aumentan el nivel de activación de la persona, producen curiosidad y el deseo de explorar la solución. Aumentan, por tanto, la motivación sobre ese tema.

## **6. Conozcamos sus necesidades**

Las personas mayores tienen sus ideas fijas, sus "rutinas artísticas", y de nada sirve aspirar a cambiar sus procedimientos de un día para otro, son ellos/as los que en principio marcan el ritmo. En Educación Artística, como en las demás áreas, la paciencia es un ingrediente básico, tanto para el docente como para el alumnado.

Llegamos a esta conclusión tras una anécdota ocurrida con una señora: ella trataba de encajar un florero con unas frutas, y estaba recreándose en las sinuosidades de las hojas. Intentaba sacar la curvatura exacta de un tronquito. Al ver que no conseguía encajarlo, se le aconsejó que no se fijase en las hojas, sino en la geometría general del bodegón, que no se preocupara por la curvatura de ese tronco, que eso no tenía importancia, que ya habría tiempo de hacerlo, que se centrara en el encaje del conjunto. Su respuesta fue sorprendente: "es que ese tronco para mí es importante, y prefiero empezar por ahí".

Es necesario conocer a la persona que se quiere motivar, hay que llegar a comprender sus aspiraciones, pues nuestro intento de que asuman las nuestras puede verse en muchas ocasiones rechazado. Hemos de subordinar nuestros deseos a sus necesidades, no podemos esperar que "piensen como nosotros", somos nosotros y nosotras los que hemos de intentar ponernos en su lugar. Esto no significa someter nuestra intencionalidad pedagógica a sus intereses, entre otras cosas porque "... nadie puede experimentar interés por aquello que no conoce" (Spravkin, 1998: 108). Atender a los intereses del alumnado debe ser entendido como un compromiso por parte del profesor y de la profesora para ampliar su campo de referencias.

### **7. Para ti de esta manera, para ella de otra**

Suzanne Reichard y sus colaboradores plantearon ya en 1962 los diferentes tipos de personalidad que podíamos encontrar entre las personas mayores. Nos hablaron de la personalidad madura, correspondiente a personas bien adaptadas, que admiten su situación sin dificultad. Está también la personalidad casera, es la de aquellas personas que suelen depender más de los otros, no aceptan las propias responsabilidades. La personalidad blindada corresponde a aquellas personas que, estando bien aclimatadas, son rudas en el trato, poniéndose a "la defensiva" con facilidad. Las personas descontentas no aceptan su situación, suelen presentar una personalidad violenta y atormentada, extrapunitiva. Finalmente, este estudio hizo referencia al tipo de personalidad autofóbica, que son personas descontentas, pero intrapunitivas. Aún teniendo en cuenta que las generalizaciones no suelen ser exactas, puede resultarnos útil conocer estos tipos de personalidades para conocer qué características suele poseer cada modalidad y cómo se debería enfocar adecuadamente el trabajo con cada una de estas tipologías.

En clase había un hombre que tenía una clara inclinación hacia las técnicas impresionistas. Planteásemos el ejercicio que planteásemos, no dudaba en afrontarlo con sus pinceladas sueltas, cortas y vibrantes. Tenía el tipo de personalidad que podríamos identificar como blindada, y solía estar a "la defensiva" con sus trabajos, por lo que resultaba muy

complicado hablar con él. La mejor forma de motivar a este hombre y de que sacase provecho de las clases era fomentar esa técnica, no preocupándonos tanto de que "acatase las características de cada propuesta", sino de que evolucionara en su línea personal.

Otro grupo de señores se podían encuadrar en el tipo de personalidad casera: decían entre risas que eran muy vagos y que por eso preferían coger directamente del bote el color verde en vez de hacerlo. Recuerdo que la primera clase tratábamos de explicarles algún concepto, y dijeron entre bromas: "no tardes demasiado que ya tenemos ganas de ir a tomarnos un cafelito". Estas personas consideran a la tercera edad como desprovista de toda responsabilidad: no tienen por qué mezclar el azul y el amarillo para obtener verde, ni tienen que esforzarse en entender, porque "son mayores y ya no están para esos trotes". Debemos tener este factor en cuenta en nuestros planteamientos, pues su grado de implicación no será el mismo que el que pueda tener otro alumno o alumna que se acerque a lo definido como personalidad madura, mucho más implicado/a en sus trabajos.

Por tanto es fundamental conocer cómo es la persona a la hora de proponerle un trabajo. No debemos olvidar, además de atender a su personalidad, atender también a otros factores paralelos, como la capacidad de rendimiento de cada alumno y alumna, sus necesidades o deseos particulares y su contexto sociocultural, para plantear un nivel de aspiración adecuado individualmente a cada persona en cada ejercicio. Si encontramos que hay un "impulso natural" en el mayor hacia un determinado tipo de expresión, por ejemplo, debemos estimular esos intereses y "... promover un marco de motivaciones de forma que crea que esa experiencia artística ha sido proyectada especialmente para él" (Lowenfeld y Brittain, 1947: 98).

## **8. No es suerte que te haya salido bien**

En 1972, Bernard Weiner reflexionó sobre las causas a las que las personas suelen atribuir los resultados de sus acciones. Entre ellas destacó la capacidad, el esfuerzo, la suerte y la dificultad de la tarea (o falta de ellos). Tanto la capacidad como el esfuerzo son causas "de tipo interno", controlables por la persona, mientras que la suerte o la dificultad de la

tarea son factores de origen externo y no controlables por la persona. De sus reflexiones se extraen unas conclusiones: el éxito atribuido a causas internas genera mayor orgullo, confianza, e incremento de la autoestima que el éxito atribuido a factores externos, que producirá sorpresa.

En una sesión, un hombre nos pidió opinión sobre un ejercicio en el que partiendo de medio dibujo del cuerpo humano se le proponía que completasen la otra mitad. Su dibujo estaba desproporcionado. Le explicamos los problemas que tenía y valoramos los aciertos. Se le dijo que seguramente lo había hecho muy rápido y que por eso no le había salido todo correctamente. Se le recomendó que lo hiciese con más paciencia. El próximo día lo volvió a enseñar: su dibujo había mejorado notablemente.

Enseñando al alumnado a atribuir sus fracasos no a su falta de capacidad, sino a la falta de tiempo de dedicación o a la dificultad de la tarea, lograremos un aumento de su autoestima, beneficioso para su motivación. También obtendremos el mismo resultado enseñando a los alumnos y alumnas a atribuir sus logros a factores de tipo interno, como la capacidad o el esfuerzo, en vez de a factores de tipo externo, como la suerte o la sencillez de la tarea.

## **9. Aprendiendo de los errores**

No han sido pocas las ocasiones en que los alumnos y alumnas nos han dicho "¡no lo mires, que está muy mal!" o "esto no vale un duro... ¡si está lleno de fallos!". Es importante que le transmitamos a estas personas que sus errores nos interesan, y que un error no tiene los "tintes negativos" que se le vienen atribuyendo, al contrario, debemos otorgarle un estatus positivo, ya que su aparición nos indica los obstáculos que hay que superar y nos facilita el camino hacia el aprendizaje (Astolfi, 1999).

Si una persona nos muestra continuamente una actitud de fracaso, es necesaria una intervención por nuestra parte antes de que esa historia determine un continuo fracaso. Esta persona puede llegar a dudar de su capacidad y concentrar toda su energía únicamente en evitar el fracaso. Si

en alguna ocasión obtiene un éxito, puede rechazarlo simplemente para evitar la obligación de repetir tales resultados, ya que se siente incapaz de hacerlo. Hay que restaurar su confianza y credibilidad en sí mismo/a. La vía más apropiada es ese "cambio atribucional" del que hemos hablado antes: los fracasos se deben a factores externos.

En algunas ocasiones de manera espontánea buscan la solución a sus errores en el trabajo de los demás compañeros o compañeras. Se produce entre ellos y ellas una comunicación horizontal que debe ser alentada por el profesorado. Estas interacciones en el proceso de trabajo se producen cuando el clima de la clase es propicio y relajado.

### **10. ¿Está bien esto?**

La necesidad de aprobación, o de que se valore positivamente el trabajo de estas personas se hizo evidente durante el desarrollo de las clases. Ante esta necesidad, es recomendable que nuestra conducta venga marcada por una "... actitud valorativa, consideración, participación, reconocimiento, calor, ánimo, reversibilidad social, amabilidad, apertura y confianza" (Todt, 1982: 211). De esta manera, los alumnos y alumnas sacarán más provecho de las clases.

No obstante, hemos de tener cuidado con esa "necesidad de aprobación", ya que para muchas personas puede convertirse en "dependencia" y necesitar constantemente que el profesor o profesora le dé el "visto bueno" a cada uno de los pasos que da. Este fue el caso de una señora mayor que asistía a las clases, preguntaba si estaba bien cada uno de los pasos que daba: "¿Qué te parece si dibujo esto aquí? ¿Va bien esta curva? ¿Puedo poner otro color?". En estos casos, hemos de estimular la mente del mayor no acostumbrándolo a depender siempre de las respuestas del profesorado a sus preguntas, ya que esta actitud no fomenta el desarrollo de su capacidad crítica, su creatividad y su autonomía de pensamiento y acción.

No debemos olvidarnos de las personas que han triunfado en sus intentos y se sienten satisfechos/as con su trabajo. Estas personas tienen

el mismo derecho a un refuerzo positivo que las que se sienten inseguras y preguntan si van bien. Debemos identificarnos con ellas y compartir su alegría, esto les motivará a seguir trabajando con el mismo entusiasmo.

## 11. No sé hacerlo

"Es usual, mientras se explica, decir "es fácil". Los alumnos crujen los dientes en silencio, esta expresión es la negación -involuntaria- de su esfuerzo. Preferirían recibir algo más de comprensión y de empatía hacia las dificultades que están pasando, y de las que no pueden desembarazarse. Les gustaría que se les reconociera (y que se les dijera) lo que sufren en sus "trabajos forzados". (Astolfi, 1999).

En una sesión se planteó un ejercicio mediante el cual se intentaba fomentar la expresividad explorando diferentes tipos de grafismos. Se trajeron al aula brochas, pinceles y pintura de dedos. Una señora no empezaba a dibujar. Decía que no sabía hacerlo. Intentamos animarla diciéndole "¡Claro que sabe, si es muy fácil!" (esas palabras no surten el efecto que pudiéramos esperar). Se le propuso que hiciese el trazo de su firma en el papel, pero le daba miedo equivocarse. La respuesta fue rápida: "Usted imagínese que un repartidor llega a su casa para traerle un ramo de flores, y le pide que firme el resguardo de entrega. ¿A que no se para a pensar que está firmando con bolígrafo y que se puede equivocar? ¡Claro que no! ¡Está es deseando coger el ramo de flores para ponerlas en el salón!". Se rió con sus compañeras y se lanzó. Al final de la clase la vimos pintando con los dedos.

Las personas inseguras tienen problemas para identificarse con lo que hacen: se ríen de sus trabajos artísticos y no son capaces de trazar una línea sin la aprobación del profesorado. En estos casos son frecuentes los "no sé hacerlo, dímelo o házmelo tú". Cuando un alumno o alumna dice que no sabe hacerlo, no podemos ignorar su comentario y decirle "¡Claro que sabes!, ¡si es muy fácil! Venga, hazlo". Si ha dicho que no puede expresarse en el papel, no podemos contradecirlo. En estos casos la vía más adecuada es encontrar qué experiencias ha tenido el mayor que hayan sido significativas para él y sensibilizarlo hacia ellas, para que pueda plasmarlas identificándose con su dibujo, llegando a estar satisfecho con

lo que hace. Hay una clara relación entre las características de lo que se trata de dibujar y el cómo se dibuja, por tanto, cuanta mayor calidad tenga para el alumnado la experiencia que se trata de dibujar y más se llegue a identificar con ella, mejor será el resultado que se obtenga.

En otra sesión una señora copiaba el dibujo que venía en unas fotocopias. Sobre su copia colocó un sol, una luna y unas estrellas. Esta persona actuaba así porque se sentía incapaz de hacer otros dibujos que no fuesen una "copia" o un "estereotipo". Así se sentía segura. Debemos prestarle especial atención a estas personas, pues son precisamente las que más necesitan del terreno artístico. Si se acostumbran a que le aplaudamos su trabajo nunca saldrán de esos moldes. Para que avancen hemos de conseguir que sus dibujos tengan sentido para ellos/as, de esta forma su inseguridad empezará a desaparecer poco a poco.

## **12. Cerrando, pero abriendo puertas**

Las personas mayores -como las de cualquier edad-, precisan de un profesorado que se sienta involucrado en la tarea docente, profesores y profesoras cordiales, con capacidad para ponerse en el lugar del otro u otra, personas que propicien un acercamiento entre profesorado y alumnado, favoreciendo el enriquecimiento mutuo. Personas con actitudes que favorezcan situaciones en las que compartir historias, conocer y aprender del y con el otro u otra, enriqueciendo así en conocimiento de sí mismos. No tenemos "recetas mágicas" para lograrlo, pero sí reflexiones, extraídas de la propia experiencia, que explican que cosas tan simples como hablar "con gancho", introducir pequeñas sorpresas en las clases, conocer las necesidades del alumnado -sabiendo que son diferentes de unos y unas a otros y otras-, reconducir los errores como incentivo para aprender, valorar los aciertos, o fomentar el desarrollo de la capacidad crítica, la creatividad y la autonomía de pensamiento y acción con la enseñanza artística, son algunas de las "puertas" que están a nuestra disposición para ser abiertas y compartidas con todos y todas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Akoschky et al. 1998: *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la enseñanza artística*, Barcelona, Paidós.
- Astolfi, J. 1999: *El error, un medio para enseñar*, Sevilla, Diada.
- Dalley, T. 1987: *El arte como terapia*, Barcelona, Herder.
- Eisner, E. 1994: *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós.
- Gergen, K. 1994: *Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social*, Barcelona, Paidós.
- González, M. y Tourón, J. 1992: *Autoconcepto y Rendimiento Escolar*, Pamplona, Universidad de Navarra, S. A.
- Kowalchuk, E. 2000: In their own words: what Students Art Teachers say they learn and need, *Art Education. The Journal of the National Art Education Association* 53, 3, mayo, pp.18-23.
- Lara, T. y Cubero, V. 1993: *Las Personas Mayores. Perspectivas desde la Animación*, Madrid, CCS.
- Lowenfeld, V. y Brittain, W.L. 1947: *Desarrollo de la Capacidad Creadora*, Buenos Aires, Kapelusz (1980).
- Reichard, S. 1962: *Aging and personality: a study of eighty - seven older men*, New York, John Wiley.
- Sánchez Méndez, M. 2000: Inspiración y creatividad en la producción y educación artísticas, *Arte, Individuo y Sociedad*, n° 8, pp. 13-19.
- Spravkin, M. 1998: Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones en Akoshky et al., 1998, pp. 93-131.
- Tausch, R. y Tausch, A. 1971: *Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht*, Göttingen, Hogrefe.
- Todt, E.1982: *La Motivación*, Barcelona, Herder.
- Weiner, B. 1972: *Theories of motivation: from mechanism to cognition*. Chicago, Rand McNally.

PÁGINAS WEB:

Bravo, C. 2002: "Hacia una comprensión del construccionismo social  
de Kenneth Gergen"

<http://members.fortunecity.es/matiasasun/gergen1construcc.html>