

Dimensiones de la educación artística: Experiencias de un taller de pintura popular en un pueblo de Sevilla

Dimensions of artistic education: Experiences from a popular workshop of painting in a village of Seville

FRANCISCO JAVIER SAAVEDRA MACÍAS
Universidad de Sevilla
Dept. Psicología experimental
fjsaavedra@us.es

ANA MARÍA RODRÍGUEZ GÓMEZ
Licenciada de Bellas Artes
Ayuntamiento de Gines (Sevilla)
ulair9@hotmail.com

Recibido: 12 de Septiembre 2007
Aceptado: 10 de Octubre 2007

Resumen:

En el presente trabajo se describe el proceso de aprendizaje de alumnas de un taller de pintura popular. Se integran en el análisis aspectos discursivos, conductuales y sociales del aprendizaje de la alumna. Se defiende la necesidad de analizar los contextos concretos de aprendizaje más allá de la simple descripción de las actividades dentro del taller y se sugiere el origen social de los recursos discursivos de las alumnas identificando de esta forma “el pensamiento artístico” con “discurso artístico”. Los contextos sociales de actividad fuera y dentro del taller se sitúan en el vértice de lo que se llama triángulo invertido de la educación artística.

Palabras clave:

Educación artística, discurso artístico, contextos sociales, psicología sociocultural.

Saavedra, F. y Rodríguez, A. Dimensiones de la educación artística: Experiencias de un taller de pintura popular en un pueblo de Sevilla. *Arte, Individuo y Sociedad*, 20: 43-68

Abstract:

In the present paper is described the learning process of pupils of a popular workshop of painting. Discursive, behavioral and social aspects of learning are integrated. The need to analyze the concrete contexts of learning beyond the simple description of the activities inside the workshop is defended. The paper suggests the social origin of the discursive resources of the pupils and in this way “the artistic thought” is relabeled as “artistic speech”. The social contexts of activity out and inside the workshop are located in the apex of what is called an inverted triangle of the artistic education.

Key Words:

artistic education, artistic discourse, social contexts, socio-cultural psychology.

Sumario:

1.- Introducción. 2.- Descripción de los talleres de pintura. 3.- 3. Principales acciones de la profesora en el contexto del taller. 4.- Fases en el proceso de aprendizaje. 4.1. Cuatro primeros meses: Adquisición de las habilidades básicas. 4.2. Primer y segundo año: Exploración de los recursos expresivos de las alumnas y consolidación de las habilidades técnicas. 4.3. Tercer y cuarto año: Capacidad de autocrítica y búsqueda de significado. 4.4. Quinto año: Desarrollo del lenguaje propio y abstracción. 5.- Acciones fundamentales de las alumnas sobre sus obras. 5.1. Exponer la obra. 5.2. Regalar la obra. 5.3. Vender la obra. 6.- Discusión. .-Anexos7.- Bibliografía

Saavedra, F. y Rodríguez, A. Dimensions of artistic education: Experiences from a popular workshop of painting in a village of Seville. *Arte, Individuo y Sociedad*, 20: 43-68

1. Introducción

La educación artística ha sido un punto de encuentro entre la psicología, las ciencias de la educación y las bellas artes (Romo, 1998) y ha sido analizada en contextos formales y dentro de actividades museísticas (Marín, 1997; López y Kivatinetz, 2006) Sin embargo, a pesar de la proliferación de talleres y cursos para la población en general, la educación artística en espacio no formal no ha sido tan estudiada. La investigación en la escuela desde la psicología ha aportado métodos de análisis y desarrollos teóricos especialmente útiles. En concreto la psicología sociocultural (Cubero, Cubero, Santamaría, Saavedra y Yoseff, 2007; De la Mata y Sánchez 1991; Wertsch, 1993), ha sido protagonista del desarrollo de la investigación en la escuela. Desde esta perspectiva consideramos que el proceso creativo debe ser analizado tomando como unidad de análisis la acción mediada (Wertsch, 1991). Entendemos que aquello que debemos analizar es la acción de crear. En nuestro caso, la acción de pintar. La ejecución de una acción requiere que el individuo utilice simultáneamente recursos psicológicos como la atención, la percepción, el razonamiento, la memoria, y recursos externos como herramientas, materiales e instrucciones. Ambos tipo de recursos, psicológicos y externos se interrelacionan entre sí a través de nuestro cuerpo, de nuestros músculos y huesos. Cualquier tipo de análisis que no tome en cuenta la acción en su totalidad como unidad de análisis estaría dejando parte de la realidad sin estudiar. Esta unidad de análisis refleja la tensión existente entre los recursos psicológicos personales y sociales e incluye a ambos en el propio concepto de acción.

El objetivo principal del presente artículo es la descripción sistemática y discusión de las actividades de la profesora y las alumnas en los procesos de aprendizaje integrando las dimensiones psicológicas y sociales de éstos. El análisis de estos procesos fue utilizado como apoyo para la discusión teórica.

Se observaron 16 sesiones de dos horas cada una mediante una metodología participante. La profesora del taller fue entrevistada antes, durante y después de las observaciones mediante una metodología cualitativa. La descripción de los procesos de aprendizaje y la discusión final se llevo a cabo junto con la profesora del taller, coautora del artículo. Hemos incluido en los anexos informes concretos sobre alumnas que son pertinentes para comprender algunos contenidos del artículo.

2. Descripción de los talleres de pintura

El grupo con el que trabajamos pertenece al curso denominado “Dibujo y Pintura para adultos” que se engloba dentro de los Planes Formativos y Ocupacionales que organiza la concejalía de Bienestar Social del ayuntamiento de Gines. Esta población cercana a Sevilla (11 kilómetros) cuenta con unos 12.338 habitantes. En Gines encontramos numerosos habitantes que proceden y trabajan en Sevilla y que llegan a superar en número a los nacidos en el pueblo. En los últimos 10-12 años se está dando una integración en lugares comunes entre los habitantes que son originarios de Sevilla, incluso de otras procedencias, y los habitantes nacidos y con raíces familiares en Gines. Uno de los espacios fundamentales de integración en los que participan habitantes de distinto origen son los talleres y cursos que organiza el ayuntamiento de la población. De este modo, la participación en los talleres de alumnos/as que han disfrutado en otros entornos sociales de experiencias de formación y ocio diversas implica necesidades que requieren nuevas respuestas (Abad, 2002). La única profesora de los talleres de pintura lleva unos 8 años trabajando en estos cursos. La participación en ellos ha ido aumentando de manera que casi se alcanza los 100 alumnos matriculados. Si analizamos el conjunto del alumnado (92 alumnos) casi el 80% son mujeres y su edad media 45 años. Un 60% de estas alumnas son amas de casa, un porcentaje bastante elevado. Un 30-35% de estas mujeres sólo tienen estudios primarios. Por otro lado encontramos en la totalidad del alumnado profesionales liberales muy cualificados (un 10%), funcionarios (un 25%) y universitarios (un 25%). En los diferentes grupos del curso de pintura podemos observar en pequeña escala las mismas categorías sociales-culturales que apreciamos en la totalidad de la localidad. Así en cada grupo se establecen unos lazos entre personas con niveles culturales, formativos y académicos, experienciales y económicos muy diversos. Los alumnos se organizan en 8 grupos. Cada uno de estos grupos se compone de alumnas con un nivel de iniciación y alumnas que han asistido en cursos anteriores al taller. De manera que el grupo no se organiza a partir de conocimientos y experiencias previas, sino que los alumnos eligen el grupo al que desean asistir por cuestiones horarias que le permitan compatibilizar la asistencia al taller con sus ocupaciones.

Un gran número de alumnas son amas de casa y responsables del cuidado de niños, de mayores y enfermos.

Los objetivos de este curso se pueden estructurar de la siguiente manera: Adquirir ciertas habilidades perceptivas y manuales para crear obras artísticas, conocer los recursos que ofrecen las distintas técnicas pictóricas para que cada alumno las utilice como herramientas para la expresión individual, ampliar las referencias y experiencias visuales del alumno, así el disfrute y contemplación de las obras artísticas será mayor y más rico, y por último conocer y experimentar distintos procesos artísticos, promover la discusión y análisis de obras artísticas.

A partir de ahora utilizaremos siempre “alumnas” para referirnos al conjunto de los alumnos/as del taller ya que son la gran mayoría. Existen muchas motivaciones para elegir un taller de estas características entre toda la oferta que propone el ayuntamiento de la localidad. Nos encontramos con alumnas a las que el taller les sirve para encontrarse con un grupo de personas con las que establecer una relación. Esto lo podemos observar sobre todo en los casos de alumnas que se han mudado recientemente a la localidad y no conocen a casi nadie. Pero esta razón no es la única. Podemos observar alumnas con experiencia artística anterior que buscan desarrollar y ampliar sus conocimientos y formación. Alumnas que a lo largo de su vida se han sentido atraídas por la pintura; para ellas el taller representa iniciar una formación a la que no han tenido la oportunidad de acceder antes por distintas razones. Nos encontramos también con algunas mujeres con grandes habilidades manuales (bordadoras, costureras, ceramistas) que se quieren enfrentar a nuevos lenguajes artísticos. Otras con situaciones emocionales especiales (depresión, pérdida de ser querido, cuidadora) que buscan en la pintura una evasión y en el grupo del taller un apoyo. En muchos casos sus propios médicos son los que les animan a participar en un taller de pintura como parte del trabajo terapéutico.

La metodología empleada en las clases se basa en la atención individualizada y en la interacción entre alumno-profesora. El proceso de aprendizaje se compone de muchas fases pero fundamentalmente podemos estructurarlas en dos. Tareas colectivas y proceso personal. En la primera se proponen actividades comunes a todos los alumnos, sobre todo en la fase de iniciación. En estas experiencias el alumno adquiere y desarrolla las herramientas básicas para el dibujo, la composición y el color. En

la segunda el alumno es el que propone un motivo o tema para pintar y una técnica que experimentar. A partir de esta propuesta la obra se va desarrollando a través de los comentarios y reflexiones que se establecen entre alumno-profesora.

3. Principales acciones de la profesora en el contexto del taller

En este apartado pretendemos describir brevemente las acciones de la profesora que hemos observado en el proceso de aprendizaje de las alumnas. De acuerdo con nuestra perspectiva teórica integraremos los aspectos conductuales con los discursivos o cognitivos de forma que pueda entenderse las estrategias de enseñanza de forma global. Pretendemos señalar cuales son las acciones más frecuentes de la profesora en el taller. Hemos hallado en nuestro trabajo de observación cuatro acciones fundamentales, la primera de carácter estrictamente discursivo y las tres restantes de carácter conductual y discursivo. Empezaremos con las acciones menos intrusivas, es decir, que no intervienen físicamente de forma directa en el trabajo de las alumnas y son respetuosas con el espacio de éstas, para terminar con aquéllas que intervienen directamente en el trabajo de las alumnas.

1) Acciones discursivas: Comentarios técnicos referidos al trabajo de la alumna, instrucciones, valoraciones, sugerencias, preguntas abiertas, etc. Ayudados o no de comunicación no verbal pero sin referencia a ningún objeto físico que se encuentre en el campo visual de los interlocutores (por ejemplo la obra de una alumna). Mientras que es prácticamente imposible que la profesora desarrolle alguna conducta en su tarea como profesora sin el acompañamiento de algún elemento discursivo, es posible que la profesora utilice exclusivamente elementos discursivos. Las intervenciones estrictamente discursivas de las que puede hacer uso la profesora en el contexto del taller son principalmente de dos tipos. Las primeras y menos importantes para nuestro trabajo son aquellas que se refieren a aspectos organizativos del taller. Este tipo de intervenciones se dan habitualmente con todas las alumnas. Por ejemplo, la profesora al comienzo del taller puede dirigirse a todas las participantes e indicar que la visita guiada al museo de Bellas Artes comenzará a las cinco. Las segundas hacen referencia a las actividades artísticas de la alumna. Estas son más frecuentes con las alumnas expertas puesto que exigen un importante

grado de abstracción al estar referenciadas a objetos que no se encuentran físicamente en esos momentos accesibles. Por ejemplo, la profesora al final del taller, cuando todos los materiales están guardados puede realizar alguna valoración final del trabajo de la alumna o comentar algún aspecto técnico. En cualquier caso las intervenciones estrictamente discursivas de contenido técnico de la profesora son más abiertas y en éstas son poco frecuentes las instrucciones.

2) *Contemplar la pintura de la alumna: acercarse y alejarse.* Probablemente la acción más sencilla y esencial que realiza la profesora es la de contemplar o estudiar los trabajos de las alumnas. Éstas deben aprender a ver una obra de arte. La capacidad de observar un cuadro dista mucho de las formas de observar otros objetos. Por lo tanto, la profesora ofreciéndose como ejemplo consigue modelar la conducta de las alumnas. La profesora puede acercarse, alejarse o buscar el ángulo necesario para observar distintos aspectos del trabajo de las alumnas. Esta acción principal suele venir acompañada de gestos como el señalamiento con el dedo de zonas muy limitadas o con la mano extendida de zonas más extensas de la obra. Cuando se está realizando un análisis más exhaustivo del cuadro algunos comentarios sobre aspectos técnicos se potencian con movimientos expresivos de las manos. Por ejemplo, cuando la profesora destaca la carencia de profundidad de algunos objetos representados en un cuadro ésta suele acompañar la instrucción verbal “esto hay que alejarlo” con movimientos de brazos y manos que alternativamente se acercan y alejan del cuerpo, como si se estuviera desplazando a un objeto en el aire. Generalmente la observación de la obra se da junto con instrucciones verbales o comentarios técnicos. Cómo es lógico, las instrucciones verbales directas son más frecuentes en los años iniciales que con las alumnas expertas. Con los años los comentarios de la profesora se van haciendo más personales y abstractos. Éstos comprenden tanto valoraciones técnicas como opiniones sobre las emociones que transmite la pintura o sobre posibles interpretaciones de ésta. Los contenidos de estos comentarios pueden consistir en argumentos complejos, realización de hipótesis, analogías, o metáforas. Es normal que las alumnas expertas participen o discutan las aportaciones de la profesora. Evidentemente la conducta de la contemplación artística se puede generalizar a otros objetos como láminas u objetos cotidianos que están sirviendo de modelo. En cualquier caso, la contemplación es la acción básica, fundamental del aprendizaje artístico y soporta el resto de las acciones.

3) *Acciones indirectas sobre la pintura: Tomar a la alumna y acercarla, alejarla, dibujar un boceto, mezcla de colores en la paleta.* El aspecto común entre estas acciones es que suponen una intervención indirecta de la profesora en la obra o en las acciones de la alumna. Por ejemplo, la profesora puede llegar a tomar a la alumna, por los hombros, para ayudarla a conseguir la posición más adecuada. También puede tomar el pincel y moverlo sobre el lienzo sin tocarlo para mostrar el tipo de pincelada. Otras acciones que puede realizar la profesora son dibujar un boceto en otro soporte diferente al de la obra o trabajar la mezcla de colores directamente en la paleta de la alumna. Todas estas acciones van acompañadas de instrucciones verbales muy concretas y directivas puesto que su objetivo es que las alumnas adquieran destrezas muy específicas, en ocasiones habilidades psicomotrices que requieren mucho entrenamiento y modelado.

4) *Tomar su mano para guiarla al pintar o pintar directamente sobre el lienzo.* Esta es la acción de la profesora más intervencionista en las obras de las alumnas. En el caso de que se produzca, lo cual es muy poco frecuente, acontecería tan sólo con las alumnas principiantes. Viene siempre acompañada de instrucciones verbales.

4.- Fases en el proceso de aprendizaje

Mediante la observación del trabajo en el taller y el diálogo de la profesora con las alumnas encontramos cuatro fases esenciales en el proceso de aprendizaje de las alumnas. Es importante indicar que no todas las alumnas recorren todas estas etapas y que, aunque las hemos ordenados tomando como referencia los años de participación, algunas alumnas pueden llegar a fusionar dos etapas en un mismo curso. En cualquier caso, existe cierta heterogeneidad del rendimiento de las alumnas y esta descripción debe tomarse como un modelo formal obtenido de la experiencia.

4.1. Cuatro primeros meses: Adquisición de las habilidades básicas

En los cuatro primeros meses del curso, las alumnas de iniciación, experimentan los principales recursos del dibujo y del color a través de

actividades colectivas que propone la profesora. Estos puntos que siguen son los ejes fundamentales de contenido que se trabajan en estos primeros meses: Trazo, composición y proporción, la alumna aprende a componer equilibradamente en su soporte y a establecer relaciones de proporción entre los objetos, claroscuro, la alumna aprende a dotar de volumen y profundidad a los objetos que representa y Color. Estos contenidos se trabajan en la mayoría de los casos a partir de actividades que toman modelos del natural, por ejemplo, bodegones de frutas, piezas de barro y otros materiales, telas, flores. También se utilizan como modelo los árboles de los jardines a los que dan los ventanales del taller de pintura. Los materiales que se emplean son lápices negros blandos, carboncillo, ceras blandas, lápices de colores, pastel y como soporte distintos tipos de papel. En esta etapa la profesora se muestra muy directiva y las alumnas tienen poco espacio para la iniciativa. Durante esta etapa las alumnas se habitúan a los conceptos artísticos básicos y adquieren habilidades psicomotrices elementales (por ejemplo, coger el lápiz y dibujar). Además de ello las alumnas y la profesora empiezan a conocerse durante esta etapa.

4.2. Primer y segundo año: Exploración de los recursos expresivos de las alumnas y consolidación de las habilidades técnicas

Tras las actividades de los cuatro primeros meses los alumnos afrontan el reto de la creación de una obra pictórica. Dentro de este reto se incluye el habituarse a dos objetos fundamentales hasta ahora no utilizados: el pincel y el lienzo. La mayoría de alumnos comienzan a pintar con óleo. En esta etapa los alumnos deben elegir una lámina con la cual trabajarán sobre el lienzo. El objetivo principal de esta fase no es reproducir con fidelidad la lámina sino aprovechar el motivo para trabajar los recursos aprendidos. La lámina es el vehículo para poder hablar y experimentar los recursos que la técnica que se está trabajando proporciona. Se utilizan láminas en vez de modelos del natural por dos motivos: poder estudiar la pincelada en la lámina, que las alumnas puedan trabajar motivos pictóricos diferentes en el taller. Esta etapa se comienza a preparar en las últimas semanas de la fase anterior. Antes de la interrupción de las clases por las vacaciones de Navidad, la profesora pregunta en clase por los estilos preferidos por las alumnas, por las obras que conocen y por los motivos o imágenes más atractivas para éstas. De este modo las alumnas empiezan a comentar el tipo

de imagen que le gustaría trabajar después de las navidades. Finalmente, la profesora promueve que las alumnas elijan una o varias láminas de obras pictóricas durante las vacaciones. Esta acción, elegir una lámina, es la primera que realizan las alumnas libremente. En un principio puede parecer sencillo, sin embargo muchas alumnas encuentran extremadamente difícil seleccionar una lámina. Ya sea porque afirman no encontrar un criterio que les sirva como guía en su búsqueda o porque no disponen de suficiente material gráfico. En este caso, la profesora suministra ese material a las alumnas. Aquí empieza el trabajo más individualizado con ellas. Para facilitar la elección de una lámina la profesora explora las preferencias de las alumnas por medio de preguntas abiertas: colores, lugares de la naturaleza que más les gustan, cuadros que tienen en sus casas, si prefieren representaciones de lugares conocidos o no conocidos. La profesora puede ayudar a la selección de la lámina por medio de algunas metáforas: “¿qué paisaje te gustaría ver por la mañana cuando te levantes?” o “imagínate que el nuevo cuadro será una nueva ventana en tu casa ¿Qué te gustaría ver a través de ella?”. Cuando las alumnas eligen una lámina o una serie de éstas la profesora intenta negociar el grado de dificultad de la lámina y con ésta delante se identifican los puntos más complejos de ésta, por ejemplo en cuanto al dibujo. Al mismo tiempo, la profesora señala los aspectos fácilmente realizables, aquellos que se encuentran dentro de las habilidades adquiridas por las alumnas y pregunta sobre la motivación y los retos que supone la obra (Anexo 1).

En resumen, en esta etapa las alumnas se enfrentan con la tarea de seleccionar un motivo para su primera obra. A pesar de que este motivo es una lámina con la cual trabajar la adquisición de habilidades y recursos en la pintura al óleo, para muchas alumnas supone un importante reto. Esta acción implica que las alumnas reflexionen por primera vez sobre sus gustos pictóricos y sobre sus preferencias. El apoyo de la profesora para la selección de las láminas y su análisis de éstas funciona de andamiaje en el proceso de adquisición de los recursos cognitivos y discursivos necesarios para la selección de un motivo pictórico de forma completamente autónoma y para el análisis de una obra artística.

4.3. Tercer y cuarto año: Capacidad de autocrítica y búsqueda de significado

Durante el segundo curso las alumnas van consolidando el aprendizaje de los recursos técnicos y se van enfrentando a diversos motivos. A partir del tercer año en general las alumnas son bastante autónomas en la búsqueda de motivos de inspiración para sus obras. En esta fase muchas de ellas reclaman a la profesora una orientación para encontrar nuevas fuentes de inspiración que supongan nuevos retos en su proceso pictórico (Anexo 2).

La mayoría de las alumnas del tercer y cuarto año disfrutaban de una evidente actitud crítica hacia su obra. En un principio, esta insatisfacción no es generalmente expresada por medio de un lenguaje técnico y de una forma sistemática. En una parte importante de las alumnas este descontento se entiende como un vacío, un hartazgo que necesita ser alimentado de un significado personal. Podríamos decir que en medio de esta aparente crisis las alumnas están alumbrando un lenguaje autónomo. Las demandas no suelen ser muy específicas y comprenden indistintamente tanto aspectos relacionados con el método como a fuentes de inspiración. En el anexo 2 observamos que mediante la nueva técnica, el uso de la arena, la alumna descubre nuevas motivaciones. Nuevos objetos, puertas y paredes, que se convertirán en fuentes de inspiración con las cuales experimentar. La superación de la primera etapa de crisis es otro jalón esencial en el proceso creativo de las alumnas semejante a la participación en la primera exposición. Estas crisis pueden ser utilizadas para analizar el recorrido en el taller de las alumnas, para explorar conjuntamente, profesora y alumna, los pensamientos y sensaciones de las alumnas respecto a sus obras y dotar de un significado personal a éstas. Es decir, pueden ser aprovechadas para que las alumnas adquieran conciencia de su propio lenguaje y recorrido pictórico. A partir de la superación de estas crisis, normalmente en el transcurso del cuarto año, las alumnas adquieren capacidad de autocrítica de forma sistemática y mediante conceptos técnicos. Por ejemplo, en el extracto anterior la última expresión reproducida observamos como la crítica de la alumna está dirigida específicamente hacia un aspecto concreto del lenguaje técnico “la profundidad”.

4.4. Quinto año: Desarrollo del lenguaje propio y abstracción.

A diferencia de las alumnas de los cursos anteriores, aquéllas que han llegado a su quinto año disfrutaban de un estilo pictórico definido y disponen de un lenguaje técnico suficiente para expresar sus necesidades. En estos años las alumnas suelen demandar otros métodos pictóricos para seguir profundizando en su recorrido personal. Las alumnas vuelven a convertirse en principiantes, puesto que adquirir nuevas técnicas requiere nuevas habilidades y conocimientos. Esta vuelta a la condición de principiante no implica para ellas ningún sentimiento de frustración, al contrario disfrutaban de las nuevas sensaciones y logran enriquecer su lenguaje expresivo. Como veremos más adelante, la capacidad para despedirse de una técnica que se ha estado trabajando durante años y de la cual se es experta para adentrarse en lo desconocido, en definitiva para elaborar un duelo, es una característica de las alumnas con más experiencia (Anexo 3).

Algunas alumnas expresan su deseo de abordar la abstracción en un doble sentido. Por una parte, pueden abandonar elementos figurativos para trabajar más con colores, formas o figuras geométricas. Por otra parte, los motivos de inspiración para sus obras los pueden encontrar en sus emociones, en sus deseos, recuerdos o miedos. En este sentido, su obra se convierte en un trabajo personal de conocimiento y análisis. Es importante señalar que la aparición de esta fuente de inspiración y esta búsqueda interior de motivos pictóricos no es repentina. Sin lugar a dudas, la exploración conjunta, profesora y alumnas, de los gustos de éstas, la búsqueda de palabras que nombren las emociones que despiertan las pinturas, el análisis del recorrido artístico de cada alumna, las experiencias de vida del conjunto de las alumnas durante años y como no identificar las diferencias evidentes entre las obras de las alumnas, son actividades que aumentan los recursos de introspección de las alumnas. Por ello no es extraño que un grupo de ellas encuentren como motivo principal de inspiración su mundo interior (Anexo 4).

5.- Acciones fundamentales de las alumnas sobre sus obras.

La obra artística es un objeto relacional con el que hay que enfrentarse. Como respecto a cualquier objeto existen acciones socialmente canónicas

y otras no. Es importante analizar que hacen las alumnas con sus obras porque de este modo podremos imbricar su actividad como pintoras dentro de su entorno social. Hemos hallado tres acciones principales: Exponer, regalar y vender.

5.1. Exponer la obra

En los primeros momentos del aprendizaje las alumnas sienten cierto pudor al plantearse mostrar ante un público mayor sus obras. Además “temen” las comparaciones que los espectadores puedan hacer. Es la típica ansiedad a la evaluación externa. Consideran que ciertos contextos y acciones como mostrar su obra en una exposición, regalarla o sobre todo venderla no son para ellas. Son propias de profesionales. Mostrar en público sus obras en un espacio formal al finalizar el curso es, sin lugar a dudas, una experiencia fundamental de las alumnas de estos talleres. En esta muestra se exponen juntas las obras de alumnas en distintos niveles de aprendizaje. El carácter formal de la exposición se acentúa por la presencia de representantes políticos de la localidad en la exposición, por ejemplo el mismo alcalde. La profesora acompaña a las alumnas principiantes en este importante paso hacia delante. La profesora colabora con las alumnas en la elección de las obras y los marcos y en la colocación de éstas en la sala de exposiciones. Las alumnas deben asimilar cuales son las conductas esperables de los autores en el acompañamiento de los visitantes de la exposición. Por ejemplo, recibir a los visitantes, acompañar con comentarios o explicaciones su obra, moverse a lo ancho de toda la exposición y entre distintos grupos o aspectos protocolarios, muy importantes, como el agradecimiento por las visitas.

Lo más interesante de esta actividad es percibir cómo la exposición de sus obras y la aparición de sus nombres a la vista de todos los espectadores dota de un nuevo significado a su obra que en su casa o en el taller no tiene. El cambio de contexto que “sufrir” la obra es fundamental y de alguna manera “revolucionar” la imagen que tiene de sí la alumna y la relación con su cuadro. La familia y el reducido grupo del taller han podido ser testigos del desarrollo del cuadro, pero a partir de la muestra los numerosos espectadores que visitan la exposición disfrutarán del resultado. Así, la forma en la que los vecinos y los conocidos que han visitado la exposición perciben a las

alumnas se transforma. Las felicitan por la calle, en las tiendas o en el trabajo y la pintura aparece como un nuevo tema de conversación común. La progresiva incorporación, con mayor o menor intensidad, de la imagen de “creadora” o “artista” en la identidad de las alumnas puede provocar una reestructuración de ésta en ocasiones. Antiguos componentes de la identidad como el “yo-ama de casa” o “yo-mujer de mi marido” pueden requerir alguna modificación para adaptarse a la nueva configuración. Para resumir, es indudable que al tiempo que la imagen social de las alumnas se transforma, la autoestima de las alumnas se refuerza (Ilustración 1).

5.2. Regalar la obra

El siguiente paso es el regalar la obra. Resulta curioso que una acción como la exposición en un espacio formal, en un principio de carácter más profesional, sea anterior que la acción de regalar la obra para la mayoría de las alumnas. Sin embargo, sólo a partir de la muestra de los cuadros en la exposición, en la que la alumna y su obra se enfrentan al público, ella percibe la aprobación de gran parte de su círculo social. Así se plantea algo que antes no le pasaba por la cabeza, que alguien quisiera contemplar constantemente su obra en su propia casa. Por ello, no es extraño que a partir de ese momento las alumnas tomen la iniciativa al utilizar sus obras como regalos. La acción de exponer se encuentra altamente estructurada, hasta el punto que puede tomarse como normativa, y la profesora apoya en todo momento técnica y emocionalmente a las alumnas. Por ello, la acción de regalar, que es de carácter más personal y que implica riesgos importantes, es poco probable para las alumnas principiantes antes de la primera exposición. A partir de estos momentos, generalmente a mitad del segundo año, comienza otra fase en el desarrollo creativo. Las alumnas se enfrentan al lienzo con más seguridad por esta aprobación fundamental en lo personal y lo artístico. En esta etapa la negociación y la interacción con la profesora se enriquece ya que la alumna tiene más claros los objetivos técnicos y estéticos. Podemos apreciar tres modelos de situaciones en las que la obra se regala. Cada una implica aspectos muy importantes tanto personales y emocionales como estéticos y definen el proceso creativo.

a) La alumna después de haber realizado el cuadro y haberlo mostrado en la exposición, toma conciencia de que éste es atractivo para el

público y piensa que puede ser un regalo muy apropiado; valora su aspecto decorativo pero sobre todo el aspecto emocional que supone haber realizado ese cuadro con sus propias manos, después de horas de dedicación. Así que hacer este regalo implica entregar algo más que un objeto, se entrega parte de una misma. En este caso la alumna regala un cuadro que en principio no estaba concebido como presente pero a posteriori le parece adecuado como tal (Anexo 5).

b) Otra situación muy habitual a partir del segundo curso es concebir el cuadro para alguien especial a quien regalarlo. Por ejemplo, muchas veces las alumnas que son madres realizan cuadros para sus hijas e hijos que estrenan su propia casa. En este caso la negociación con la profesora para elegir el tema implica tener en cuenta los gustos, la sensibilidad y la relación emotiva de la alumna con el destinatario del cuadro. Es interesante observar como a medida que las alumnas adquieren esta experiencia se vuelven más flexibles con respecto a estilos y lenguajes plásticos; cada vez tienen menos prejuicios estéticos ya que tienen que contar con la particular visión de lo artístico que tiene el destinatario del cuadro. Si antes mencionamos el sentido de exploración personal que supone el proceso creativo en este caso también se incluye una reflexión sobre aspectos compartidos con el destinatario (Anexo 6). Todo lo anterior muestra que en el proceso de aprendizaje no sólo se trabajan aspectos técnicos; en este proceso se exploran los gustos visuales, aquello que produce mayor emotividad en la alumna y aquello que despierta evocaciones o pasajes situados en la memoria. En este sentido, el proceso de aprendizaje supone, en fases avanzadas, el aumento de la capacidad de introspección de las alumnas. Es decir, el entrenamiento en la concentración en las propias emociones, en la capacidad para poner nombres a éstas y recursos narrativos para dar cuenta de las experiencias personales y conectar coherentemente éstas.

c) En otros momentos la alumna propone un tema que ya ha comentado con la persona que va a recibir el cuadro. En cierto modo en esta situación el destinatario se comporta casi como un cliente. Aunque al no existir venta la alumna siente mayor libertad en el trabajo. En la interacción con la profesora no puede perder de vista lo comentado acerca del futuro cuadro con la persona destinataria. En este caso la alumna experimenta un aspecto muy conocido por los profesionales que se enfrentan a menudo

con la situación de negociar la temática, el estilo y la gama de colores con un cliente. En este sentido, la artista debe desprenderse de sus propias emociones para, en un acto de empatía, hacerse cargo de las emociones del cliente, interpretarlas y plasmarlas en un cuadro.

5.3. Vender la obra

Como hemos dicho, en el proceso de aprendizaje no sólo se producen cambios en cuanto a las habilidades manuales y técnicas, en el lenguaje expresivo, en los gustos plásticos, en las temáticas. Después de algunos años asistiendo a los talleres apreciamos un cambio en la imagen que tienen de sí en cuanto a pintoras. Cada vez se ven más profesionales y perciben su cuadro como un compendio de su experiencia técnica y su búsqueda expresiva. Por lo tanto muchas de ellas se plantean vender su obra considerando que sus cuadros y sobre todo el proceso que descubrimos detrás pueden ser valorados económicamente. Este hecho es un gran reconocimiento para ellas y un reforzamiento de su actividad creadora. Cuando la alumna se plantea regalar o vender su cuadro se enfrenta a nueva situación: La alumna tiene que despedirse de la obra. Generalmente las alumnas principiantes no quieren desprenderse de sus primeros cuadros. Estas obras señalan el inicio de su aprendizaje y esa referencia del comienzo no la quieren perder. Algunas alumnas han encontrado el modo de despedirse de su obra poco a poco. Suelen disfrutar de ella en casa un tiempo y después la entregan (Anexo 7).

6.- Discusión

Un número importante de contribuciones entienden el aprendizaje artístico situando el objetivo final en la obtención un modo de “pensamiento artístico”, hasta el punto de deducir la calidad de la obra artística de la calidad del “pensamiento artístico” del que disfrute el autor (Eisner, 2002). Aunque en ningún momento se explicita ni se nos ofrezcan indicadores empíricos para observar “el pensamiento artístico”, se postula este tipo de pensamiento como la meta última de la educación artística.

“[...] la educación artística tiene como objetivo el desarrollo de la

mente, aspira a ayudar a los jóvenes a ver, y trata de promover esa cualidad especial de la experiencia humana que es tan característica que le damos un nombre especial. La llamamos experiencia estética. En cuatro palabras, la educación artística trata del enriquecimiento de la vida” (Eisner, 2002; pag 54).

En la descripción del proceso de aprendizaje de este taller de pintura observamos que el comienzo del desarrollo de lo que podríamos llamar un “discurso artístico” se sitúa entre el primer y segundo año. La adquisición de un “discurso artístico” se inicia lentamente con la exploración de las propias preferencias artísticas de las alumnas, de la identificación de las emociones y sensaciones que despierta el objeto artístico en éstas, en definitiva de la búsqueda de nombres para las emociones. Pero en ningún caso podemos decir que el desarrollo de un “discurso artístico” precede o determina la calidad del trabajo del artista. Encontramos importantes actividades comunes previas a la aparición del discurso artístico en las alumnas. La experiencia en escenarios sociales, los cuales hemos descritos en apartados anteriores, son previos a cualquier desarrollo de “discurso artístico” y más determinantes en el aprendizaje artístico de las alumnas que cualquier desarrollo de un “pensamiento artístico”. Y éste cuando es adquirido por las alumnas se adquiere en etapas posteriores como discursos sociales y siempre mediante la participación en escenarios sociales. Por ejemplo, en este sentido consideramos esencial la experiencia de la primera exposición.

A pesar de las dificultades para definir pensamiento artístico y aunque nuestra perspectiva teórica se aleja mucho del sesgo cognitivista que se puede entrever en el término, intentaremos acercarnos a lo que podemos entender por “pensamiento artístico”. Vigotsky (1993) diferenció las facultades psicológicas básicas, atención, memoria, capacidades perceptivas, de las facultades psicológicas superiores, pensamiento verbal, categorización, argumentación, etc. Mientras las primeras están fuertemente asociadas a la realidad biológica, las segundas están determinadas por la realidad socio-cultural. Entendemos que cuando algunos autores se refieren al “pensamiento artístico” o “pensamiento visual” están describiendo lo que Vigotsky definía como facultades psicológicas superiores. Pongamos un ejemplo. Mediante el rendimiento en una prueba objetiva de detección de señales no

podremos identificar a un controlador aéreo de un experimentado artista. Probablemente su rendimiento sea el mismo. Sólo podremos identificarlos si les pedimos que nos interpreten las señales que han debido detectar. Es decir los podremos identificar en el momento en que podemos observar su discurso. Por lo tanto, cuando hablamos de “pensamiento artístico” nosotros sólo podemos acercarnos a su definición del siguiente modo: Repertorio conceptual del que dispone una persona el cual se estructura discursivamente de una forma concreta en determinados contextos. Así podríamos sustituir el concepto de “pensamiento artístico” por el de “discurso artístico”. Pongamos un ejemplo mediante dos oraciones:

(A) El vaso con reflejos rojos presenta unas ranuras muy definidas (A') que nos ayudan a comprender la evolución de su estilo.

(B) El vaso con reflejos rojos presenta unas ranuras muy definidas (B') que nos ayudan a sostener el vaso con mayor seguridad.

Las dos oraciones son muy parecidas. Las dos responden a la ecuación [A] nos ayuda a [B]. Las proposiciones principales (A y B) son iguales, sólo las proposiciones subordinadas (A' y B') se diferencian. Sin embargo si preguntáramos a una muestra cual de ella se ha emitido ante un objeto artístico la gran mayoría afirmaría que la proposición primera. Si observamos la estructura de las proposiciones sólo existen tres componentes que no son iguales. Mientras que “comprender” es un verbo de acción cognitiva, “sostener” es un verbo de acción física, “evolución” y “estilo” son nombres abstractos, es decir son signos de segundo orden. Además el concepto de “estilo” se encuentra dentro de los campos semánticos relacionados con el arte. A partir de este ejemplo podemos obtener una pequeña regularidad en el discurso artístico. Las proposiciones finales de carácter concreto y práctico no suelen ser consideradas propias del “pensamiento artístico”. Esto no significa que no existan proposiciones de carácter concreto y práctico en el discurso artístico, sólo que no se encuentran como proposiciones finales. De hecho si damos la vuelta a la proposición (BB') nos percatamos que adquiere un sentido más “artístico”: “La sujeción del vaso con seguridad presenta reflejos rojos a través de unas ranuras muy definidas”.

Para la psicología socio-cultural (Vygotski, 1993) el desarrollo de las capacidades psicológicas acontecen mediante la internalización de los recursos que se han puesto en acción en las interacciones sociales

previamente. Por lo tanto, todos los recursos cognitivos superiores se dan siempre en dos planos. Primero en un plano social en medio de interacciones en entornos socio-culturales (por ejemplo en un taller de pintura) y después a nivel autónomo e individual en un plano cognitivo. En los procesos de aprendizaje descritos más arriba observamos como en las interacciones alumna-profesora ésta última negocia los motivos de los cuadros de sus alumnas desde el comienzo del segundo año. También hemos observado como la negociación se va transformando mediante el incremento de la capacidad de agencia de las alumnas. El resultado de la negociación no es en exclusiva la obtención de un motivo pictórico sino que con el tiempo los conceptos y los argumentos usados por la profesora en estas interacciones terminan siendo usados autónomamente por las alumnas en años posteriores.

A pesar de lo anterior, en nuestra opinión la educación artística no se reduce a la obtención de un “pensamiento artístico”, ni tan siquiera creemos que ello deba ser el objetivo final de la educación artística. Es cierto que algunas de las alumnas que participan en el taller que hemos observado consiguieron algún tipo de “discurso artístico” en el cuarto o quinto año. Estas alumnas podían comunicar su lenguaje expresivo propio y reflexionar sobre su evolución artística. No obstante, de acuerdo con las afirmaciones de Tulviste (1992) respecto a la heterogeneidad del pensamiento el “discurso artístico” no sustituye a otros tipos de discursos, sino que éste está estrictamente situado en contextos sociales y no es jerárquicamente superior a otros. Las alumnas que adquieran el discurso “artístico” comentarán sus obras con sus vecinas o amigas mediante otro discurso más cercano a éstas mientras que cuando conversen con la profesora o en un contexto formal utilizarán el citado “discurso artístico”.

Para nosotros la participación en determinados contextos de actividad se sitúa en el vértice de lo que entendemos el triángulo invertido de la educación en arte (Figura 1). A partir de la participación en estos nuevos contextos sociales emergen las habilidades discursivas y conductuales. El hecho artístico va más allá de la adquisición de una nueva forma de pensar. Desde luego que la adquisición de nuevos recursos cognitivos y habilidades discursivas son importantes, pero no tenemos que olvidar los cambios en la identidad de las alumnas, las habilidades sociales adquiridas, los nuevos

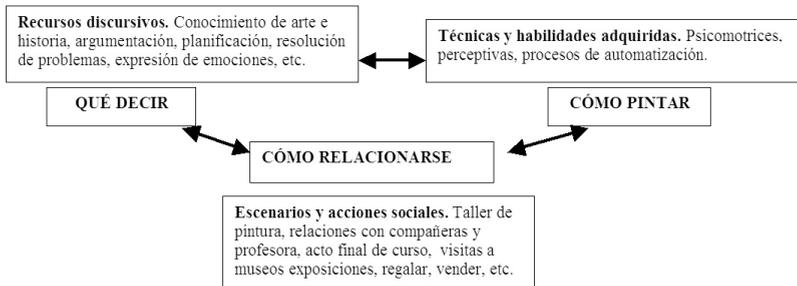
contextos sociales a los que se tienen acceso y las relaciones e identidades grupales que se construyen en el taller. Por lo tanto, aunque muchas de las alumnas no adquieran de forma clara nuevos recursos discursivos estamos seguros que su participación en el taller de pintura es muy positiva.

No debemos olvidar que más allá de las acciones de la profesora en el contexto del taller ésta actúa como mediadora entre las alumnas y otros contextos y acciones sociales. Hemos descrito como la profesora modela las conductas de las alumnas en su primera experiencia en la exposición. Pero podríamos añadir otros contextos que no hemos analizado como las visitas a museos y el evento final de curso donde las alumnas recogen su diploma y se celebra con todo el pueblo la finalización del curso. Es importante señalar el apoyo institucional a estos tipos de curso. Sin lugar a dudas la valoración y el apoyo del ayuntamiento mediante la celebración de eventos y la participación política redimensiona el significado del taller para las alumnas. El análisis de estos talleres informales son especialmente interesantes porque permiten ver con meridiana claridad la importancia de los contextos sociales en los procesos de aprendizaje, los cuales permanecen invisibles, aunque no por ellos anulados, en las grandes instituciones como universidades, escuela o grandes museos. Esta aparente disolución de los contextos sociales de actividad en las grandes instituciones creemos que no beneficia los procesos de aprendizaje. Es decir, la participación en contextos sociales relacionados con el arte más allá del aula escolar y el conocimiento directo de las institucionales que soportan los procesos de aprendizaje por las alumnas (en nuestro caso el ayuntamiento de Gines) ayudan a relativizar la actividad artística, a promover el espíritu crítico y a abandonar la visión individualista propia de la visión radical del artista como genio autodidacta o loco superdotado. Estamos de acuerdo con López



Público en la exposición de las obras de las alumnas del Taller.

y Kivatinez (2006) cuando afirman, refiriéndose a los procesos educativos en los museos, que la educación museística debe instruir a los visitantes como “usar” los museos. Nosotros y extendemos su afirmación y creemos



que la educación artística debe sugerir formas de “uso” del arte.

Figura 1. Triángulo de la educación artística.

Anexo 1

Mercedes está en su primer año y ha realizado dos cuadros al óleo. Está muy satisfecha del resultado sobre todo cuando ha visto sus cuadros colgados en la exposición de final de curso. Ella nunca había pintado antes y no tenía mucha confianza en poder realizar un cuadro. El proceso de elección del motivo con ella ha sido muy complejo, se sintió incapaz de decidir qué motivo podía ser el adecuado para comenzar a pintar al óleo: “Me gusta todo lo que veo pero no sé si seré capaz de pintar a partir de estas láminas. Esto debe ser muy difícil”. La profesora plantea lo positivo que ofrece cada lámina para experimentar los recursos técnicos: “Mira Mercedes esta lámina te va a permitir trabajar la elaboración de gamas de color porque aparecen colores cálidos y fríos y además podrás combinar colores intensos y otros apagados que te ayudarán a mostrar la profundidad que tiene el paisaje representado”. Por otro lado la profesora señala qué dificultades plantearán otras: “Mira Mercedes esta otra lámina. La calle que vemos representada está captada en un ángulo complicado, tendrías que utilizar métodos de perspectiva avanzados que no conoces. Esto no te

va a permitir trabajar con soltura otros aspectos del cuadro como el color, las pinceladas...” A partir de estos comentarios Mercedes escogió una lámina que representaba un fragmento de una obra impresionista. Ésta le permitió trabajar con una soltura que sorprendió a la propia profesora. Las pinceladas rápidas de la obra original inspiraron a Mercedes para entender la pintura como un trabajo expresivo. Las alumnas de primer año, como Mercedes, piensan en sus cuadros como un primer acercamiento a la pintura. En esta fase del aprendizaje la reflexión sobre el propio cuadro finalizado es muy pequeña. Las expectativas que suelen tener se cubren al ver su primer cuadro terminado y expuesto al público.

Anexo 2

Inma lleva asistiendo a los talleres tres años. En este tiempo ha desarrollado una forma de pintar bastante reconocible. Los motivos que escoge suele encontrarlos en láminas que reproducen cuadros originales y en fotografías personales o recogidas de calendarios, libros... Este último año se ha planteado nuevos objetivos que le permitan sentir que avanza en su lenguaje pictórico. “Tengo la sensación de que siempre estoy pintando las mismas cosas. Estoy pintando cuadro como churros. A ver si me buscas algo diferente a lo que yo suelo hacer”. La profesora dialoga con ella para encontrar nuevas motivaciones. Para *Inma* es importante que sus cuadros resulten muy creíbles, que lo representado tenga un gran aspecto de realidad. Así que deciden investigar aspectos que doten de una realidad física al cuadro. Se utiliza arena aplicada sobre las capas de óleo para trabajar texturas reales. *Inma* ha realizado una serie de cuadros que representan puertas y paredes envejecidas ideales para trabajar con estas texturas. En esta fase las alumnas han desarrollado recursos de análisis y de crítica junto con la adquisición de habilidades técnicas. De manera que en la interacción con la profesora la alumna siempre reflexiona sobre lo pintado y es ella la que comienza planteando las dudas sobre lo que no le convence de su obra. Muchas cuentan que han estado observando su obra constantemente en su casa y saben lo que no funciona; en clase pide orientación a la profesora para resolver aquello que han planteado y han estado pensando en su casa. “Llevo toda la semana mirando el cuadro y el paisaje del fondo no tiene profundidad, no sé que colores tengo que mezclar para conseguir que esto se me aleje.

Anexo 3

Carmen participa en los talleres desde hace siete años. Ella disfruta de una fuente de inspiración muy concreta: los troncos y las piedras. Utilizando estos motivos ha desarrollado gran parte de su obra. En el quinto año de participación en el taller pregunto a la profesora: “¿qué otras técnicas y qué materiales puedo utilizar para trabajar de una forma más expresiva lo que tú sabes que a mí me gusta?” La profesora le propuso dos líneas de investigación. Trabajar a partir de una técnica mixta que componía los dos procedimientos que ella conocía: el acrílico y el óleo. Por otro lado, trabajar sobre papel con acuarelas, lejía, alcohol y pasteles. La segunda línea de investigación supuso para Carmen el comenzar a aprender desde cero una nueva técnica.

Anexo 4

Maruja, compañera de Carmen, lleva participando en el taller de pintura seis o siete años. A principio de curso comentó a la profesora sus necesidades. “Mira yo no tengo ganas de seguir pintando a partir de una lámina o de una fotografía. Quiero empezar a pintar cosas que pueda trabajar a partir de mis sentimientos, aunque no termine ningún cuadro este año”. Maruja propuso empezar a trabajar esta línea con algunos conceptos que sirvan de evocación para la creatividad. De este modo se eligieron las estaciones del año como fuente de inspiración de sus pinturas. Maruja consiguió transmitir en sus obras mediante el estudio de gamas de colores y texturas lo que le evocaban las diferentes estaciones del año. Aunque en esta serie de pinturas se representaban sutilmente algunos elementos figurativos, Maruja consiguió uno de sus más importantes objetivos. Acercarse a la abstracción para representar conceptos.

Anexo 5

María participa en los talleres desde hace seis años. Ella elige en diálogo con la profesora temas y motivos que le resultan agradables y apropiados para experimentar técnica y expresivamente su propio lenguaje plástico.

Después de tanto tiempo tiene un estilo pictórico bastante definido y en las exposiciones reconocen sus cuadros sin tener que buscar su nombre. Al finalizar cada curso María tiene “expuestos” en su casa todos los cuadros realizados como si de una galería se tratara. Su familia y amigos eligen el cuadro que más le gusta y más le emociona y María se los regala con generosidad.

Anexo 6

Pepa que lleva asistiendo al taller 3 años. Ella había pintado bastante desde siempre y nunca ha tenido problemas para enfrentarse a procesos creativos complejos. Suele proponer a la profesora trabajos pensados especialmente para regalar a alguien concreto. Uno de estos trabajos resultó muy interesante debido a su particular proceso creativo. Pepa quería regalar a su hermano un cuadro en el que se viera representado un pasaje muy evocador de su niñez. Quería pintar la casa donde pasaban los veranos y la luz y la atmósfera que ella recordaba con cierta melancolía. La casa se vendió y la derribaron y ella no encontraba ninguna foto para tomarla de referencia. Así que el material con el que trabajó fue la memoria visual pero sobre todo la memoria emocional. El proceso de trabajo con la profesora fue muy sugestivo porque en cada momento la alumna tenía que narrar la escena y sus detalles y los sentimientos que ésta le hacía evocar. Así la profesora y la alumna pudieron recrear la imagen mental que la alumna iba describiendo para orientar el trabajo. Ésta interacción es fundamental en el proceso creativo. En los casos en los que no se parte de ninguna imagen de referencia (fotografía, lámina) las narraciones de las alumnas son tan interesantes y reveladoras como el resultado del cuadro. En el cuadro aparecieron retratados dos niños muy significativos para ellos. Su abuelo y un trabajador mayor de la casa, los cuales representan esos veranos que compartieron de pequeños. Así que los retrató como los recordaba, sentados al final de la tarde, charlando en sillas de enea con un cigarro en la boca.

Anexo 7

Josefa lleva asistiendo al taller desde hace cinco años. Su obra suele tomar como modelos paisajes o escenarios típicos de los lugares donde ha

vivido. El año pasado un amigo le compró uno de sus cuadros. Para Josefa esto ha significado una dura prueba. “Este cuadro es para mí como un hijo porque es como si lo hubiera parido así que me cuesta mucho trabajo desprenderme de él, aunque me siento orgullosa”. Tras el acuerdo de venta Josefa decide esperar un par de meses antes de la entrega del cuadro. “yo quiero disfrutar un tiempo de mi cuadro, lo colgaré en el salón de mi casa para poder verlo a todas horas”. La profesora le aconseja fotografiar el cuadro vendido para crear una especie de diario de sus obras. De este modo la alumna puede conservar la imagen de su cuadro y volver a analizarlo siempre que quiera aunque lo haya regalado o vendido. Josefa innova la idea de la profesora y se fotografía junto con su cuadro. Mediante estas ideas, fotografiarse con el cuadro y retrasar su entrega, Josefa supera con mayor facilidad la etapa de duelo que sigue a la separación de su cuadro. Para las alumnas más veteranas como Josefa las experiencias de separación, incluso la destrucción de bocetos o de proyectos fallidos, se entiende como parte del proceso creativo y elaboran recursos de forma natural para superar estas experiencias.

7.- Bibliografía

Abad, M.J. (2002): Educación artística en el ámbito de la educación no formal. *Arte, individuo y sociedad*. Anejo. 421-426.

Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., Saavedra, J., y Yoseff, J.J. (2007). El aprendizaje en el aula visto desde la Psicología Histórico-Cultural, *Infancia y Aprendizaje*. En prensa.

De la Mata, M. L., y Sánchez, J.A. (1991): Educación formal y acciones de agrupación y memoria en adultos: Un estudio microgenético. *Infancia y Aprendizaje*, 53, 75-97.

López, E., y Kivatinetz, M. (2006): Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos? *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 209-240.

Marín, R. (1997): «Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea». *Arte, Individuo y sociedad*, 9, 55-77.

Romo, M. (1998): Teorías Implícitas y creatividad artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 10, 11-28.

Tulviste, P. (1992): Diversidad cultural y heterogeneidad de pensamiento. *Apuntes de Psicología*, 35, 5-15.

Vygotski, L.S. (1993): *Pensamiento y Lenguaje*. En *Obras escogidas, Vol. II*. Madrid: Aprendizaje- Visor.

Wertsch, J. (1993): Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid: Visor.

Wertsch, J.V. (1991): *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.