



ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 24, n° 87 (octubre-diciembre), 2019, pp. 137-150
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA.
ISSN 1315-5216 / ISSN-e: 2477-9535

Tinta de mar: Arte de acción en la formación profesional docente

Ink of Sea: Action Art in the Teacher Professional Training

María Victoria MARTÍNEZ VÉREZ

<https://orcid.org/0000-0002-8417-5101>

vita.martinez.verez@gmail.com

Universidad nacional española a distancia, España

Javier ALBAR MANSOA

<https://orcid.org/0000-0002-4427-1780>

pjalbar@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid, España

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3464053>

RESUMEN

Este trabajo teje, en la trama de la ciudad, un empcionario marítimo, escrito a gran formato en el lienzo de la playa, que nace de la consciencia de saberse humano y de la necesidad de expresar, siendo el peine del arte de acción el que posibilita la comunicación y el diálogo con un interlocutor indefinido, la ciudadanía. El proceso narrado por los participantes, estudiantes y maestros de formación profesional superior, se relata en los resultados del presente artículo, procurando resaltar la delicadeza de las expresiones, el simbolismo de las acciones y la poética de los elementos que componen la escena.

Palabras clave: Educación Artística; Comunicación; Lenguaje Emocional.

ABSTRACT

This project hatches, in the urban plan, a maritime range of emotions written in large format in the beach canvas, that stems from the awareness of being human and the need of expressing, the comb of the art action that makes possible the communication and dialogue with an undefined interlocutor is the citizenship. The process, described by the participants, students and teachers from advanced professional training, is narrated in the results of this article. It tries to highlight the sensitivity of the expressions, the symbolism of the actions and the poetic of the elements that set the scene.

Keywords: Art Education; Communication; Emotional Language.

Recibido: 03-06-2019 • Aceptado: 29-08-2019



Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

INTRODUCCIÓN

*"El pájaro no canta porque tenga una afirmación que hacer.
Canta porque tiene un canto que expresar."* Anthony de Mello.



Fig. 1: Lanzando el mensaje al universo. Fotografía aérea de un mensaje sobre la playa de las Lapas de A Coruña y espiral de participantes, Galicia, España. Fotografías de David Varela Ramos (2017)

El ser humano se materializa en aquello que dice, a través del silencio, el gesto, el símbolo, y la palabra. Es expresión pura. Existe en un nombre pronunciado que sueña las esperanzas, deseos, frustraciones, miedos y anhelos de aquellos que le invocan, y muere en el silencio de la respiración interrumpida. Ambos actos, nacer y morir, son símbolo de presencia.

El lenguaje incluye no solo a las personas, sino también al conjunto de seres que habitan el territorio (Chacón, Sánchez-Ruiz y Belda: 2011); es pues un tejido vivo, trenzado a varias manos, dialogado con las voces que componen el lugar, ya que "la condición inevitable del ser humano es ser habitante de una cultura" (Ortega: 2013, p. 401), y como tal, el lenguaje que pronuncia forma parte de *esa cultura* que lo habita por dentro.

La expresión va más allá de las palabras, aunque incluye a éstas. Las palabras nacen de la conciencia compartida de un significado, el que sea, no son neutras, ni asexuadas, carecen de inocencia (Bachelard: 1982). Tienen género, esencia, presunción y vocación del otro, puesto que nacen del deseo de decir y construir significados conjuntos; son los ladrillos simbólicos que elevan la poética que media entre piedra y cielo (Urrutia: 2017), por ello son, a la vez, origen y destino. No sabemos, (porque es imposible), quien fue la persona que decidió llamarle madre a la madre, pero sabemos que lo hizo con fuerza definitiva tal, que convenció sin necesidad de vencer. Simplemente sucedió.

La necesidad de entenderse con esos otros, diferentes e iguales, fuerza el lenguaje, lo decide, lo vence, a través consenso. Y ese hecho, el de nombrar y comprender, ha venido sucediendo, de forma (casi) imperceptible, desde el principio de los tiempos. En este sentido, alguien podría decir que la impronta social más antigua del ser humano tiene su origen en la alteridad, esto es, en la necesidad de saberse comprendido por la otredad, por esa que define mi mismidad en el saber conjunto y compartido (Ruiz: 2010).

Así, podemos afirmar, que existe un Yo, porque hay un Tú que lo reconoce como tal, del mismo modo que existe un nosotros, en cada ellos reflejado, y es en esos procesos de alteridad, constructivos y/o destructivos, donde se juega el lenguaje por entero, no de modo casual, ni indeterminado, sino intencionado y preciso, seamos o no conscientes del *verbo* creador.

Palabra, escritura, gesto y silencio, son expresión humana, y como tal, innegables e inevitables. La comunicación es un acto social, un hecho, una evidencia, un dato indiscutible, casi una tautología, alteridad en estado puro. Simplemente existe de forma inherente al ser, se concreta en unas coordenadas geográficas

que determinan aquello que nombramos, y se adapta a los tiempos verbales que utilizamos; es contextual, topográfica, plena. Sin comunicación no existiríamos (Ortega: 2013).

1. EL ARTE DE ACCIÓN COMO HERRAMIENTA MEDIADORA EN LA EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES

El arte de acción es una práctica efímera y permeable al ser humano, está situada al límite del contexto educativo-social para generar diferentes territorios, permitiendo, de este modo, múltiples posibilidades de expresión, ya que, tal y como señalan, Carrascal y Solera, (2014, p. 16) “un trabajo artístico puede llegar a los sentimientos, al corazón y a la mente de forma inconsciente e incluso a veces, intuitiva.”

Decimos que es efímera en el sentido de que no nace con la voluntad de perdurar en el tiempo, sino que más bien trata de dar forma al tiempo, convirtiendo los minutos en trascendencia, lo que, a su vez, la define como un arte conceptual, que intenta expresar una idea no objetiva, sino vivenciada, impidiendo que su concreción se encierre en un objeto determinado susceptible de exponerse, comprarse o venderse en el circuito del arte (Tejo Veloso: 2017).

Respecto al espacio, el arte de acción tiene la capacidad de transformar los usos sociales del mismo (Pallarès Piquer: 2019), en cuanto a sus funciones político-sociales (Segura y Simó, 2017), de tal manera que cualquier lugar puede ser re-imaginado de nuevo a través de la práctica artística, ya que es marcado por lo que en él sucede (Zaliansnik: 2017).

El resultado final no es un factor importante en los proyectos de arte de acción, siendo el proceso la variable más relevante, de tal modo que el sujeto creador habita en la obra que recrea no separándose de ella más que para ponerle fin, ya que, el estado intersubjetivo de la práctica relacional del arte no habita en el sujeto ni el objeto, sino que emerge del mundo, motivo por el cual el arte participado cumple una importante función como enclave intermedio, entre el ser humano y su propia expresión.

En relación con esta mediación, destaca la producción de conocimiento útil para los participantes, quienes, en lugar de aprender verticalmente de la palabra de otro, aprenden horizontalmente de la experiencia vivida (Ballesteros *et al.*: 2018), generando a su vez, saber compartido, participación y experiencia.

Así mismo, la combinación de otros factores como son la semántica del propio cuerpo; la libre participación del público que no solo observa, sino que interviene; y la gestión de la improvisación, hacen que los proyectos de arte de acción sean puro dinamismo.

Pero estas ventajas anteriormente mencionadas, conllevan a su vez inconvenientes (Tejo Veloso, 2017), entre ellas, el vértigo de probar el límite entre lo socialmente permitido y lo simplemente tolerado, la lucha contra las recetas aprendidas acerca de conceptos como la educación formal, el arte objetual y la expresión emocional, y la capa de inseguridades que a todos nos viste, desnudando a veces los intentos que realizamos para experimentar fuera de la zona de confort.

Ante estos inconvenientes, el profesorado solo puede pecar de honestidad a la hora de presentar su propuesta didáctica, situando el objetivo del proyecto docente no en el producto final, sino en el ámbito del movimiento y de la libre expresión que dan forma al proceso creativo y asumiendo, en primera persona, los riesgos derivados de cada dificultad.

2. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL ESPAÑOLA

La asignatura de Habilidades Sociales presente como contenido transversal en la Formación Profesional Española, pretende que el alumnado adquiera un nivel adecuado de competencia social; es decir, del conjunto de habilidades de relación que facilitan la inclusión en los procesos de grupo, la resolución de conflictos y la expresión autocontrolada de las emociones.

Dado que el perfil profesional de los titulados de servicios a la comunidad abarca la atención directa de las necesidades de las personas en situación de dependencia personal y social, se hace necesario no solo saber de las emociones que nacen en el roce con el cuerpo sensible del otro, sino más bien experimentarlas (Pallarès *et al.*: 2018), ya que tal y como indica Ortega (2016, p. 243), “la moral es una historia que comienza con la experiencia y continua con la experiencia”.

Sin embargo, la adquisición de esta competencia es abordada académicamente de un modo cognitivo o procedimental, identificando las emociones en función de conceptos o categorías de respuesta y/o, en el mejor de los casos, a través del ejercicio de dinámicas dirigidas, en el territorio aula, ya que en los procesos de enseñanza - aprendizaje, lo objetivo (inexistente), prima sobre lo subjetivo (real), sin tener en cuenta que, la subjetividad es constitutiva de la experiencia humana. Pero sucede que, al no experimentarse en clase, es como si no se atendiera o incluso se negara. En este sentido, Razo (2018) refiere que las reformas educativas, a menudo, no están, explícitamente, conectados con los ajustes fundamentales en la metodología docente.

Tras analizar y considerar la incongruencia de esta metodología, situada fuera del ámbito de las relaciones sociales, Moreno (2015) y Tejo Veloso (2017), deciden introducir el arte de acción como herramienta mediadora para trabajar las habilidades de interrelación anteriormente mencionadas, con las siguientes premisas: desarrollo en el ámbito societario, localización en el presente concreto, realizándose con los/as compañeros/as, incluyendo a la ciudadanía en la evolución creativa de las acciones, a través del propio cuerpo entendido como materia prima, promoviendo el azar de lo inesperado, valorando el proceso, en lugar del resultado e incorporando el análisis de las emociones como parte de los actos que se re-crean.

De acuerdo con las premisas anteriormente mencionadas, la metodología de nuestra práctica docente teje un conjunto de estrategias destinadas no solo a saber, sino también a discutir, analizar, y vivenciar los contenidos de la asignatura (Terrones: 2013), sin olvidar la libertad creativa del alumnado. En este sentido, el tejido del módulo está vertebrado en dos bloques interrelacionados: la formación teórica y el abordaje práctico del arte de acción.

La parte teórica organiza los contenidos curriculares del módulo, a saber: la comunicación, la interacción humana, el conflicto y las habilidades de resolución, la emoción como motor de la conducta y las actitudes como constructo, y se conforma en base a los siguientes procedimientos metodológicos: clases teóricas, visualización videográfica, comentario de artículos y salidas al entorno circundante, ya que es necesario tener una vivencia personal del espacio para evocarlo y construirlo en torno al yo y al nos-otros.

El proyecto de expresión artística se desarrolla simultáneamente, ocupando una mayor dedicación en horas dentro de la asignatura (70%), ya que se considera relevante la inclusión del arte de acción como herramienta mediadora, para experimentar los conocimientos sensibles situados al margen de los contenidos curriculares. La propuesta del mismo, parte siempre de la libre exteriorización de las emociones, como canal favorable a la experiencia.

Para lograr este punto de partida, en el curso 2016-2017 se propuso al alumnado del módulo de habilidades sociales salir del centro de formación profesional, y utilizar la playa de las Lapas (A Coruña, España), para escribir mensajes dirigidos a un interlocutor invisible bajo la siguiente premisa; el ser humano no habla porque tenga una afirmación que hacer, sino porque necesita expresar (Watzlawich, Beavin y Jackson: 2002).

El proceso de la acción, vivido desde la perspectiva del actor, en cuanto a las dificultades, logros, y cambios personales relacionados con el lugar, la institución y las personas, es relatado en los resultados de este trabajo.

3. METODOLOGÍA

3.1. Objeto de estudio

El objeto del presente artículo es profundizar en los aspectos emocionales y simbólicos de la experiencia vivenciada de los/as estudiantes como sujetos de aprendizaje.

En la concreción del mismo ha sido crucial la experiencia artística y educativa de los autores, aspecto que específica como determinante Tejo-Veloso (2017), así como, la labor performativa desarrollada en las aulas, durante el curso académico 2016-2017, entendiéndolo por performatividad, una forma de construir en el ser personal el significado subjetivo de la experiencia compartida.

Cabe señalar que, en el modelo tecnocrático de enseñanza que sigue el sistema educativo español, “a los docentes se les coarta la posibilidad de generar espacios y tiempos que hagan posible la confrontación respetuosa” Ortega (2013, p. 182), los cuales pese a ser oportunos en lo humano y en los aprendizajes transversales, se consideran prescindibles al salirse de las propuestas cognitivas y procedimentales, dificultad que valoriza la puesta en marcha de este tipo de proyectos performativos, los cuales nacen y crecen, a pesar del sistema, existiendo una incongruencia visible entre lo que se dice, acerca de la necesidad de innovar los métodos, y lo que realmente se hace, al promover una evaluación tradicional de los contenidos.

3.2. Análisis de la experiencia pedagógica:

El análisis de la propuesta pedagógica tiene sentido en el marco de un proceso de investigación-acción-participación (Macaya: 2017), al compartir los rasgos definitorios de esta metodología, a saber, 1) parte de una propuesta didáctica, 2) propone un conjunto de acciones relacionadas con el arte de acción, 3) el cual es empleado, a su vez, como herramienta mediadora en la construcción de conocimiento útil, y 4) evalúa los resultados de su aplicación, a través de la técnica de entrevista, 5) buscando un aprendizaje horizontal, co-creado, en lugar de uno vertical, generado a partir de un modelo de investigación tradicional. En este sentido, mientras que al profesorado le corresponde proponer, coordinar y analizar la experiencia; los estudiantes, llevan el peso de la acción, en cuanto al proceso, a la co-creación continúa, y al intercambio con la ciudadanía, ya que estos aspectos forman parte de su proceso educativo formal. Este reparto consciente de la carga de trabajo no significa que el profesorado se mantenga al margen del proceso productivo, o el alumnado al margen de la didáctica y del análisis, sino que pese a participar y compartir todas las partes del proyecto, el peso de las responsabilidades se establece para evitar lapsus de acción y comportamientos autocráticos.

3.3. Instrumento

Con el objeto de profundizar en el objeto de estudio, se construyó un instrumento, o guion de entrevista, siguiendo las orientaciones de Kvale (2011), para permitir la fluidez en la conversación y controlar las variables objeto de estudio, atendiendo a las siguientes dimensiones u objetivos:

1. Determinar la identificación de los participantes con el proyecto artístico.
2. Analizar el significado o sentido de la acción comunicativa.
3. Conocer los cambios personales en relación con el rol docente de la profesora y el centro educativo.
4. Describir, desde la perspectiva del actor, los momentos más intensos de ejecución del proyecto artístico.
5. Identificar las emociones suscitadas durante el proceso.

Una vez terminado el proyecto, se utilizó este instrumento para entrevistar a los participantes, con el fin de alcanzar el grado de saturación y riqueza óptimo para la consecución de los objetivos del estudio (Ruiz

Olabuénaga, 2012). Así, el número de entrevistas realizadas fue de 51, con una duración media de 30 minutos. Dichas entrevistas tuvieron lugar entre los meses de abril a junio del año 2017.

3.4. Participantes

En el proyecto *Tinta de Mar* participaron 51 estudiantes de servicios a la comunidad, (6 hombres y 45 mujeres), quienes actuaron como comunicadores de sus pensamientos y sentimientos. Así mismo, dos profesores del área de Artes y Humanidades coordinaron el desarrollo del proyecto, una de las cuales intervino "in situ". La preeminencia del género femenino en la composición de los grupos se debe a que la feminización de los roles favorece que las mujeres elijan en mayor medida, profesiones relacionadas con el cuidado, la educación y la atención que desempeñan los profesionales de la familia de servicios a la comunidad (Martínez-Vérez: 2011).

3.5. Proceso artístico: Tinta de mar, lienzo de alteridad

El proyecto *Tinta de Mar* fue pensado para representar la comunicación sensible en el ámbito urbano de la ciudad de A Coruña (España). La escucha de las emociones que sustenta la sociabilidad, la necesidad humana de expresar que se impone, incluso, sobre el contenido mismo del mensaje, y la búsqueda de esos otros que permiten el diálogo, constituyen la base del proyecto. Así, el verso "Háblame, te escucho" de Aleixandre, inicia una conversación sin interlocutor definido, que se mantiene durante 3 meses, del 9 de enero al 10 de marzo del año 2017.

En este tiempo, se escriben, a gran formato, 45 mensajes de distinto contenido, en la arena, con algas, generando documentos visuales de gran riqueza y profundidad, y se producen diferentes intercambios con la ciudadanía, a través de la prensa escrita, las redes sociales y del encuentro casual o intencionado.

La acción se realizaba en cuatro tiempos y cuatro escenarios:

1. En primer lugar, en el aula, entendida como punto diario de encuentro, se debatía acerca del mensaje que se iba a transmitir, buscando siempre el encuentro con un interlocutor desconocido, en este sentido, primó el deseo de provocar una respuesta en el ciudadano de a pie sobre la narración de emociones propias y puntuales, y fue por este motivo por el que se eligieron mensajes dirigidos a generar contexto, intercambio e incluso una cierta disrupción. Ese intercambio de ideas se iniciaba el día anterior en grupo informal, se comentaba en el grupo de whatsapp, en los intercambios de clase y en las pausas, ya que generaba expectación y deseo suficientes como para dedicarle tiempo propio, libre, relajado. Al principio, la decisión acerca del mensaje que se escribía, fue más densa en tiempo, existiendo un fuerte debate, pero, a medida que avanzaba el proyecto, los pensamientos se afinaban de modo tal, que los plazos para la toma de decisiones se acortaron y aumentó el grado de acuerdo en la elección.

2. Al terminar esta primera parte, se caminaba hacia la playa, situada a cinco minutos del centro educativo, a escasos metros de la Torre de Hércules, faro romano y símbolo de la ciudad, declarado Patrimonio de la Humanidad en 2009. Este paseo en grupo resultó clave, ya que permitía mantener un tono de comunicación más estrecho entre la profesora y los estudiantes, además de comprobar "in situ" la climatología y el estado del arenal, pudiendo realizar sobre la marcha las modificaciones necesarias. Así, en función de las condiciones ambientales, la abundancia de recursos, y la longitud de la marea, en ocasiones, el mensaje se adaptó para poder dar cabida a la totalidad de la expresión, siendo el azar de lo inesperado, un ingrediente fundamental del proyecto que obligó "a desorganizar lo organizado, improvisando continuamente ideas y soluciones" (Tejo-Veloso: 2017, p. 207).



Fig. 2 y 3. Recolección de algas/Tinta de mar, material ofrecido por el océano para el dibujo los textos grabados sobre la arena. Fotografía de David Varela Ramos (2017).

3. En la playa, una parte del grupo se dedicaba a despejar el lienzo-arena y marcar las letras, hundiendo los pies en la orilla, mientras que la otra parte recolectaba algas para hacer que el mensaje fuese visible en la distancia, ya que como explican Castañeda y Villa (2018), el color, la marcación, hace la diferencia en el contexto comunicativo, haciendo al océano participe de la conversación, como eco, narrador y ciudadano, al ser Él quien proporcionaba la resonancia, la inspiración, el material de escritura y el folio en blanco. Desde las inmediaciones, la ciudadanía contemplaba el proceso de escritura, sin tener conocimiento previo de lo que sucedía, a lo largo del proceso, se produjeron diferentes intercambios derivados de la curiosidad provocada por la visibilidad de la acción, así las personas se acercaron a playa, preguntando razones, opinando mensajes, realizando sugerencias, manteniendo la escritura visible el fin de semana, y solicitando frases dedicadas “ad hoc”. Así mismo, el proyecto traspasó las fronteras físicas del entorno, al volcarse en la prensa escrita (La Opinión de A Coruña, en línea) y en las redes sociales que actuaron como medio de difusión indirecto, posibilitando juegos “de palabras” (Gutiérrez: 2009, p. 54), al alterar las reglas gramaticales (be(r)so) (super(h)ada) (Bamos Vien); hipotéticos, respecto a los quiénes; interrogativos, en cuanto al porqué de la acción; y de relación, en referencia a “esos otros que escribían sin ser descubiertos”.



Fig. 4 y 5. Marcado en la arena/lienzo. Relleno en el hueco con algas/Tinta de mar, material para marcar los textos grabados sobre la arena. Fotografía de David Varela Ramos (2017).

4. Posteriormente, desde el paseo marítimo, se fotografiaba el mensaje con un dron propiedad de un alumno, quién propuso su utilización, y qué permitió obtener potentes y novedosas fotografías cenitales. Este instrumento, pensando más bien para la toma y el análisis de datos topográficos, es susceptible de generar un uso artístico alternativo, educativo y didáctico, favoreciendo la aparición del pensamiento divergente entre el alumnado y el profesorado, aspecto que se considera relevante, al situar a los alumnos como parte resolutoria de cada proceso, en lugar de como meros receptores. El hecho de que el dron fuese propiedad de un alumno no generó molestias en el resto, ya que todos aportaron en la medida de sus posibilidades, acciones, recursos, composiciones e ideas.



Fig. 6. Mensaje en la arena de la playa. Fotografía de David Varela Ramos (2017).

Tras fotografiar el mensaje se celebraba la acción, se disfrutaba la palabra y se regresaba a la playa para dibujar figuras con los cuerpos, como exclamaciones, o espirales, provocando una mayor interacción con el lugar, modificando su estatus de concepto por otro nuevo de vivencia.



Fig. 7. Mensaje en la arena de la playa con los participantes de la acción. Fotografía de David Varela Ramos (2017).

La elección de la playa como cuerpo de escritura se realizó atendiendo a tres razones: romper la estructura organizativa del aula (Acaso y Nuere: 2005), buscando un espacio alternativo, derivado de la experiencia de un lugar no esperado; permitir la grafía a gran formato para favorecer su visibilización ya que sin duda aprendemos más cuando sabemos que el trabajo puede ser visto por cualquiera (Tejo-Veloso: 2017) y concretar las emociones, en relación con el transcurso de los acontecimientos en el espacio - tiempo, ya que el borrado continuo del océano evoca precisamente la temporalidad efímera de todo cuerpo, estableciendo una conexión poética entre las instancias de la interacción.



Fig. 8. Rompiendo la estructura organizativa del aula en la playa de las Lapas. Fotografía de David Varela Ramos (2017).

La decisión de utilizar las algas como material de escritura se realizó atendiendo a su valor metafórico y visual. En la cultura occidental, las algas se consideran material de desecho, no teniendo un lugar relevante en la economía local, sin embargo, al convertirse en texto, adquieren un nuevo valor de significado, ya que de su abundancia o escasez depende la visualización de los mensajes, son tinta de mar.

Para no trastocar el horario lectivo y favorecer el desarrollo de la acción, se tomó la decisión de escribir siempre a la misma hora, sin dejar de atender por ello a las mareas y a la meteorología adversa, continuidad, que permitió que personas en principio ajenas a la intervención, se acercaran a diario a la playa para contemplar la escritura, participando con sus sugerencias y preguntas. Así mismo, se comprobó, que, aquellos días en los que las mareas no eran vivas y las letras se mantenían, ciudadanos anónimos cuidaban el texto para mantener vivo el mensaje sobre la piel de la arena, creándose de este modo una reciprocidad en la comunicación, una performatividad del lugar y de los objetos, prolongada en los diferentes relatos de cada actor individual.



Fig. 9. Vista panorámica del mensaje, los participantes, playa de las Lapas y la ciudad de A Coruña. Fotografía de David Varela Ramos (2017).

La expectativa de mantener el proyecto durante el invierno generó una inquietud inicial por los temporales atlánticos que barren la costa, a la vez que proporcionó una mayor garantía, respecto a la no interrupción de la acción, ya que la utilización pública de la playa está asociada al clima veraniego; como a la experimentación de un mayor “extrañamiento”, al otorgar al arenal un uso distinto al esperado (Trigg: 2012).

Otro aspecto que causó inquietud en las personas participantes fue carecer de un interlocutor definido; no obstante, la evidente visualización de la acción provocó la curiosidad casi inmediata de la ciudadanía, curiosidad que favoreció el deseo de continuidad.

A la semana de comenzar la escritura, la prensa local se hace eco de la noticia y pronto comienzan a aparecer en las redes sociales (twitter, instagram y whatsapp), imágenes, y comentarios respecto a la identidad de los escribientes y al motivo subyacente, así como vídeos del proceso. Se discute en el grupo la idea de dar respuesta a la cuestión, pero se toma la decisión de mantener abiertos todos los interrogantes, al considerar que, la sociedad actual llena de “certezas inciertas”, necesita más preguntas que respuestas.

En el siguiente apartado, cercano a la discusión científica, se presentan los resultados de las entrevistas, atendiendo a los objetivos que definen el objeto de estudio.



Fig. 10, 11, 12. Capturas de comentarios en redes sociales y prensa. Fotografía captura de Vita Martínez Vérez (2017).

4. DIÁLOGOS CON EL OCEANO: RELATO TEJIDO CON LA VOZ DE LOS PARTICIPANTES

Respecto a la identificación de los alumnos con el proyecto *Tinta de Mar*, los resultados de la presente investigación muestran que las personas consideran que el arte, así vivenciado (Macaya: 2017), es una poderosa herramienta educativa que permite “aprender más que en todo el curso”, al co-crear conocimiento útil y rico, derivado de la experiencia propia y participativa, definida ésta última como un “aprender haciendo”, “con otros”, “sintiéndonos”, “sin miedo a equivocarse”. La intensidad de identificación con la idea aumentaba a la vez que ésta crecía ya que “cada vez me he sentido más ligada al grupo y al proyecto. Es mío.” Observándose una mayor apropiación de aquello que se vivencia personalmente, así, “a menudo, cuando escribía, pensaba que yo también necesitaba esos mensajes”.

En cuanto al significado o sentido de la acción comunicativa, los actores destacan “la palabra como una herramienta poderosísima”, que facilita “decir al mundo cosas que de otro manera no se podría”, y consideran que el “extrañamiento” de la acción de escritura, en el lienzo de la playa, con algas, es un elemento importante, ya que permite, por un lado, de modo similar a como relatan Albar y Martínez (2011), “generar curiosidad, crear la expectativa de: ¿Será para mí?” y, por otro, “Compartir nuestros sentimientos con la comunidad”, generando “pequeños vínculos afectivos con desconocidos” además, en cuanto a los compañeros, destacan que el trabajo conjunto y diario, les permitió aprender a “trabajar en grupo, cuidando el trato”, “experimentar realmente la interdependencia”, “ponerse de acuerdo” y, lo más importante, “solucionar conflictos y roces”. Siendo, precisamente, la falta de implicación de algunos participantes, una de las causas de malestar indicadas.

Atendiendo al proceso de enseñanza-aprendizaje, las personas entrevistadas consideran que el proyecto de arte participativo que humanizó la práctica docente, coincidiendo la apreciación de Macaya (2012), ya que compartir el trabajo con la profesora les ha permitido conocer a la persona que inviste el traje de maestra, “conocimos su poesía”, “escuchándola, a veces, se me abrían los ojos, es muy ingenua”, “ella es alguien con quien me gustaría tomar un café y charlar sin más”.

Otro de los cambios señalados es la percepción de un rol de docente distinto (Macaya: 2012), que se aprecia en que, con la profesora “teníamos una relación personal, directa, no de tipo administrativo. Realmente le importamos”, “nunca he conocido a una persona que se preocupara tanto por sus alumnos”, “tiene una visión de la enseñanza completamente diferente, ella también aprende y se le nota”, o que “necesito de su empatía, ha eliminado por completo la barrera profesor-alumno.”

A nivel pedagógico, los estudiantes señalan la importancia de mantener una coherencia entre los discursos y las propuestas pedagógicas que se plantean, aspecto que también indica Macaya (2017, p. 399), “nos dicen que tenemos que innovar, pero luego descalifican a quien lo hace”, a la vez que demandan un mayor patrocinio del centro educativo, ya que “no he visto un apoyo significativo al proyecto”, o “dan permiso, pero a la vez ponen trabas”, “deberían fomentar más los proyectos de este tipo”, señalando incluso que “la profesora y el centro existían por separado, a veces se encontraban, pero pocas.”

En cuanto a la intensidad del proyecto, ésta es definida en torno a cuatro aspectos:

1. A nivel cognitivo, destaca la elección del mensaje, “ya que implica la transmisión de los pensamientos y sentimientos”, como una conducta altruista y comunitaria (Albar y Martínez: 2011), “éramos una gran familia que intentaba transmitir unos valores, especialmente a las que estaban solas. Esas personas ya no están solas porque hay alguien que las piensa”.

2. A nivel sensorial, se resalta la recogida de las algas, así “su tacto transmite paz y tranquilidad”; “era invierno, pero el olor de las algas me recordaba al verano y a la infancia”, “Las algas me recuerdan la existencia del mar. El mar me desconecta, me relaja, me recuerda a la vida, (nacer o morir), (todo y nada)”. La recogida de algas provoca reflexiones que se concretan en metáforas personales, “las algas son como la alegría y la felicidad, a veces hay muchas, otras no, pero siempre están ahí y te ayudan a seguir”. Finalmente, se destaca su importancia en la comunicación “dan vida a las letras”, siendo su escasez una de las principales

dificultades señaladas por los participantes ya que les obligaba a improvisar y buscar alternativas, “cuando la marea no traía suficientes algas había que rebuscar para escribir el mensaje”, estas reflexiones parecen coincidir con la siguiente afirmación de Errázuriz (2015, p. 97), quien señala que “integrar objetos que generen un elemento de cierto misterio y asombro también puede contribuir a enriquecer el entorno educativo”.

Uno de los factores sensoriales que generaron una mayor dificultad fue la climatología adversa, propia del invierno atlántico, “uno de los primeros días que fui a la playa llovía muchísimo y estuve a punto de dar la vuelta, pero me quedé y resultó hasta gratificante estar debajo de la lluvia.”, que también fue valorado como positivo por “la tranquilidad plena de estar en un espacio abierto”, en la playa donde “no hay prisa, ni timbres, solo tus compañeros riéndose contigo.”

3. Respecto al proceso, la construcción de la frase fue señalada como muy placentera, ya que “sin duda, enterrar el pie en la arena es desestresante”, y artesana, en el sentido de que “escribir las letras me hace sentir creadora”. Resulta hermoso señalar que la calidad de la ejecución, la escritura de las letras, es importante para los entrevistados, cuando señalan “me gustaba que las letras estuvieran bien hechas y, me di cuenta que a muchos de mis compañeros les pasaba lo mismo”, cuestión que también señala Bamford (2009), al indicar, por un lado, que sin duda aprendemos más cuando compartimos lo aprendido en un formato público, y por otro, que nos implicamos más en una tarea cuando sabemos que ésta será vista por todos.

4. Por último, la repercusión social que tuvo el proyecto en la prensa escrita es señalado como importante por los participantes (Bamford: 2009) ya que sentías que “tenía repercusiones positivas en la ciudad”, “me gustaba ver la reacción de las personas, su ilusión, su espera, su alegría, y la apropiación del mensaje en sus perfiles”, “era como un juego. La gente decía: ¿qué escribirán ahora?” Sin embargo, a la vez que se deseaba el impacto en las redes sociales, la gestión de la espera generó dificultad (Albar y Martínez, 2012), “¿Y si no pasaba nada, qué?”, aun así, los entrevistados señalan que, incluso los días que no tuvieron respuesta, “merecieron la pena.”

Atendiendo a los aprendizajes emocionales o valores experimentados durante la acción destaca la fidelidad respecto a sí mismos, ya que “he transmitido como me siento por dentro, fui fiel a mis sentimientos del día a día”, y la necesidad de llegar al otro “a veces quería traspasar las fronteras para denunciar una injusticia y otras contagiar mi alegría, según cómo me sintiese”, así como la libertad de expresión “cuanto más escribía en la playa más libre me sentía”, cuestiones que demuestran que los participantes han tenido que lidiar con la “injerencia” de las propias emociones, situando el ser individual en el contexto social, sin sentirse por ello coartados, sino más bien, como señala Nancy (2000) en constante flujo comunicativo.

Respecto al entorno, las personas señalan la necesidad de prestar atención a lo cotidiano, manteniendo una consciencia sensible al contexto, al indicar “ahora camino más atenta y le doy importancia a las cosas que suceden a mi alrededor” e inciden en la resignificación del lugar cuando dicen “es nuestra playa, nuestro folio”, aspecto que también indican Macaya (2017) y Trigg (2012), al señalar que un espacio es o no es lugar, según se encarna en la historia de aquellos que lo habitan.

Uno de los mensajes implícitos en la propuesta pedagógica es su carácter innovador y experiencial, así pues, la valoración que los participantes hagan de la misma es importante (Macaya: 2017); en este sentido, las respuestas registradas muestran la superación de las dificultades metodológicas, evidenciando que pueden existir numerosas formas de aprender y ninguna de no aprender. El primer hito conseguido es la fe acerca de la viabilidad del proyecto (Ortega: 2013), así como el despertar del pensamiento alternativo, en cuanto al análisis de las posibilidades divergentes respecto a la continuidad de la acción, “del escepticismo absoluto pasé a la creencia. Parecía imposible, y sucedió”; “llegué, incluso, a imaginar otras formas de continuar este proyecto”, aspectos que indican la capacidad del alumnado de conectar con sí mismos y gestionar las dificultades, proyectando un nuevo modo de hacer o construir distinto al planteado. El segundo hito educativo es la auto-identificación con la acción de escritura, y la situación de la realización de la acción en el nos-otros, y no en los medios materiales y económicos, “iba con una amiga paseando, cuando leyó el mensaje escrito se sintió feliz, y yo orgullosa de decirle que era obra mía. No se lo creía, le parecía que era

algo grande, un proyecto importante. Descubrí que con poco se puede hacer mucho.” En este sentido, a nivel pedagógico, resulta importante que el alumnado se considere autor del proceso (Macaya: 2012), en lugar de participante y/o receptor, ya que la finalidad de la educación es empoderar, posibilitar, crear, dar vida al conocimiento como lugar de todos.

CONCLUSIONES

En lo académico, a pesar de la insistencia de las leyes de educación implementadas en España, la vivencia emocional, es aprendida de modo cognitivo, dentro de lo estructurado por timbres y espacios, y en el territorio del aula. Existen habitantes y habitados que participan de los mismos procesos educativos, pero sin cruzarse. Así pues, todo lo inesperado que es origen de emoción, se niega al no poder ser enunciado, organizado, y atornillado al espacio escolar.

Así mismo, existe una contradicción entre los discursos y las prácticas docentes, que exigen la innovación, pero no la ejercen ni la potencian, parece difícil encontrar un mediador potente entre concepto, vivencia y contexto. Disonancia que es percibida claramente por los estudiantes, quienes no solo se sienten perdidos en el imperativo, sino que además llegan a percibir la tal demandada innovación como un reto imposible.

La introducción en la formación profesional de propuestas docentes que utilizan el arte como mediación para expresar las emociones, permiten, no solo enunciar los sentimientos, sino poner en práctica habilidades comunicativas, de relación y de resolución de conflictos que, a la larga, mejoran la calidad de vida personal y laboral, siendo pues una poderosa herramienta educativa, que traslada a la calle, a la ciudadanía, la voz de un alumnado que crea y poetiza por sí mismo, al proclamar discursos vivos, habitantes, (im)-posibles.

Dichas prácticas además permiten aprender, no desde la verticalidad de una palabra, sino desde la horizontalidad del trabajo coral y conjunto, co-creando así mismo, conocimiento útil y experimentado. Además, al salir del aula y alejarse de la pauta escolar, abren ventanas a la evocación silenciosa del yo, y a la ensoñación poética y metafórica de la realidad que se contempla, permitiendo (re) imaginar los espacios, los lenguajes y los objetos, no desde el punto de vista aprendido, sino desde ese pensamiento crítico y alternativo tan anhelado. Dando lugar a la certeza (vivenciada) de que otra forma de enseñar es posible.

BIBLIOGRAFÍA

- ACASO, M. y NUERE, S. (2005). El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen, *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, v. 17, pp. 205-218.
- ALBAR, J. y MARTÍNEZ, A. (2011). Talleres de estampación no tóxica con niños y adolescentes discapacitados. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, v. 23 Núm. Especial, pp. 69-75.
- BACHELARD, G. (1982). *La poética de la ensoñación*: Madrid: S.L. Fondo de Cultura Económica de España.
- BALLESTEROS, C.; GRACIA, G.; OCAÑA, A. y JÁCOME, C. (2018). “Análisis de la promoción cultural como herramienta para fortalecer la identidad afro esmeraldeña”. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(2), pp.367-377. DOI: <https://doi.org/10.22507/rli.v15n2a28>
- BAMFORD, A. (2009). *El Factor ¡wuau!: el papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.

- CARRASCAL, S. y SOLERA, E. (2014). Creatividad y desarrollo cognitivo en personas mayores. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, v. 26 (1), pp. 9-19.
- CASTAÑEDA, W. y VILLA, G. A. (2018). El color como signo. Reflexiones sobre el diseño de mensajes visuales. *KEPES*. Año 15. N° 18, pp. 81-109. DOI: 10.17151/kepes.2018.15.18.4
- CHACÓN, P.; SÁNCHEZ-RUÍZ, J. y BELDA, N. (2011). La lógica poética. Una fenomenología del pensamiento crítico. *Arte, Individuo y Sociedad*, v. 23 (1), pp. 9-18.
- DE MELLO, A. (1982) *El canto del pájaro*. Bilbao: Sal Terrae.
- ERRÁZURIZ-LARRAÍN, L. H. (2015). Calidad estética en el entorno escolar: el (f)actor invisible. *Arte, Individuo y Sociedad*, v. 27(1), pp. 81-100.
- GUTIÉRREZ, T. (2009) El juego en el arte moderno y contemporáneo. *Arte, Individuo y Sociedad*, v. 21, pp. 51-72.
- KVALE, S. (2011). *La entrevista en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- PERULEIRO, A. (2017). Un mensaje anónimo escrito en la arena de la playa de As Lapas invita a 'empaparse de locura'. *Diario La Opinión de A Coruña* Sábado 14 de enero de 2017: Disponible en: <http://www.laopinioncoruna.es/coruna/2017/01/14/mensaje-anonimo-escrito-arena-playa/1142934.html>. Recuperado el 12 de junio de 2017.
- MACAYA-RUÍZ, A. (2017). Trayectos en el mapa: artes visuales como representación del conocimiento. *Arte, Individuo y Sociedad*, v. 29 (2), pp. 387-404.
- MARTÍNEZ-VÉREZ, M. V. (2011). *Los cuidadores informales en la enfermedad de Alzheimer. Procesos, claves y alternativas (un estudio en la ciudad de A Coruña)*. Universidade da Coruña.
- MORENO, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa, *Revista Complutense de Educación*, v. 2, pp. 315-329.
- NANCY, J. L. (2000). *Being singular plural*: Stanford: Stanford University Press.
- ORTEGA RUÍZ, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural, *Revista Española de Pedagogía*, v. 256, pp. 401-422.
- ORTEGA RUÍZ, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad, *Revista española de pedagogía*, v. 264, pp. 443-264.
- PALLARÈS, M.; UNDA, S.; TRAVER, J. A. y LOZANO, M. (2018). "Pedagogía y desarrollo humano. Una propuesta desde la acción". *Opción*, 34, 87, pp. 770-800.
- PALLARÈS PIQUER, M. (2019). "Estructuras de acogida, progreso y sistema educativo Una aproximación a partir de la serie The Wire". *Arte, individuo y sociedad*, 31, (2), pp. 375-392. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.60635>ARTÍCULOS
- RAZO, A. E. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas. *Perfiles Educativos*, v. XL (159), pp. 90-106.
- RUÍZ OLABUENAGA, J. L. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*: Bilbao, Universidad de Deusto.
- RUÍZ ROMÁN, C. (2010). La educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades, *Revista Complutense de Educación*, v. 21 (1), pp. 173-188.

- SEGURA, J. y SIMÓ, T. (2017). Espacialidades desbordadas, *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, v. 29 (2), pp. 219-234.
- TEJO-VELOSO, C. (2017). Proyectos de arte de acción: análisis de una experiencia pedagógica, *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, v. 2, pp. 203-217.
- TERRONES, Á. (2013). Usar en caso de performance. Estudio del proceso creativo en el arte de acción, *Revista Efímera*, v. 5, pp. 32-41.
- TRIGG, D. (2012). *The memory of place: A phenomenology of the uncanny*. Athens: Ohio University Press.
- URRUTIA GÓMEZ, J. (2017). La creatividad poética. La práctica simbolista, *Revista Atenea*, v. 515, pp. 13-27.
- VIDAL JIMÉNEZ, R. (2006). Discursos feministas y condición postmoderna, *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, v. 1, pp. 25-38.
- WATZLAWICH, P.; BEAVIN, J. y JACKSON, D. (2002). *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Herder.
- ZALIASNIK SCHILKRUT, Y. (2017). Villa o cómo practicar (y abrir o ampliar) un lugar y sus memorias a través de la teatralidad, *Revista Alpha*, v. 44, pp. 221-222.

BIODATA

María Victoria MARTÍNEZ VÉREZ: Doctora en Sociología por la Universidad de la Coruña, diplomada en Trabajo Social y licenciada en Sociología por las Universidades de Santiago de Compostela y Pontificia de Salamanca. Es profesora en el Anxel Casal y en la UNED y aúna la práctica del trabajo social con la educación, desde una perspectiva sensible y vivencial de las emociones, integrando la performance en el trabajo de aula con el fin de que las personas se conviertan en motores de cambio. Así, el ámbito performativo de la educación es el objeto de las investigaciones que realiza en colaboración con otros autores, las cuales están publicadas en revistas indexadas a las bases de datos más prestigiosas.

Pedro Javier ALBAR MANSOA: Doctor en Bellas Artes, profesor de la Universidad Complutense de Madrid. Desde el 2018 es el Coordinador del Máster Universitario en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales de la UCM. Perteneciente al Departamento de Escultura y Formación Artística (Sección Formación Artística). Desde 2007 es miembro del GIMUPAI (Grupo de Investigación del Museo Pedagógico de Arte Infantil, desarrollando su labor como investigador en múltiples Proyectos de Investigación Nacionales, Regionales y en Entidades Privadas, con líneas de investigación que desarrolla de: "Arte y Salud", "Educación Artística", "Creatividad", "Arte Infantil y Adolescente".