

TRABAJO FINAL DE MÁSTER 2014/2015

Arte de acción como guía para la enseñanza-aprendizaje



MÁSTER EN
PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA,
FORMACIÓN PROFESIONAL
Y
ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Especialidad: Geografía e Historia

TUTOR:

PABLO GONZÁLEZ
TORNEL

ALUMNA:

SONIA MONTINS
MARCO



Resumen

Se entiende como arte de acción un grupo de técnicas o estilos artísticos para los que el material y soporte del acto creador no es la obra física, compuesta por los restos que la acción genera, sino la propia acción. Poniendo como punto de partida esta definición y su símil con la educación, el presente trabajo final del Máster en Profesorado de Educación Secundaria se adentra en la aplicación de las características formales del arte de acción para su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tal confluencia entre arte de acción y enseñanza-aprendizaje, se lleva a cabo mediante un exhaustivo proceso de Investigación-Acción del que nace la Guía-ADA. Mediante esta guía, abierta a nuevas adaptaciones, se traza un plan para llevar a cabo las características formales del arte de acción al contexto educativo, dando sentido y potenciando todo aquello que acontece en el proceso de E-A.

Índice

1. Introducción

1.1 Objetivos

1.2 Hipótesis

1.3 Metodología: Estructura e importancia de la investigación-acción

2. Beneficios del arte en acción como método de enseñanza-aprendizaje

2.1 La acción

2.2 Voluntariedad

2.3 Acción pasiva/acción activa

2.4 El sentido

2.5 Lo performativo

3. Investigación-acción para incluir las técnicas de arte en acción en el aula

3.1 Identificación de los diferentes problemas o situaciones a corregir en el aula, a través de las características formales del arte de acción

a. La presencia

Aspecto

Gesto

Omisión

b. Los objetos

Objetos reales, palpables y tecnológicos

Objetos reales psicológicos o constructos

c. El contexto





No contextualizado

Contextualizado

d. El espacio

Localizaciones

1	1
2	
3	
6	
9	2
10	
11	
12	
13	
15	
16	3
17	
18	
22	
25	
26	

e. El tiempo	27	
Acotación y evolución del tiempo		
Optimización del tiempo		
Simultaneidad en el tiempo		
Repetición y el ritmo		
f. El autor y el público	30	
Analogías <i>click</i>		
Cambio de roles		
Atención a la diversidad		
Actividad impuesta		
Evaluación metódica		
3.2 Acción: Introducción del arte de acción en una Unidad Didáctica	33	
3.2.1 Propuestas didácticas para la práctica	34	
Justificación del tema		
Contextualización del alumnado		
Descripción de las tareas		
3.2.2 Características del arte de acción aplicadas en la propuesta didáctica	36	
Gui-ADA <i>Unidad Didáctica París, 1874</i>		
4. Reflexión. Valoración de los resultados	39	
5. Glosario	42	
6. Bibliografía, webgrafía y notas al pie	44	
7. Anexos	51	

1. Introducción

«Quiero que un rojo sea auditivo y resuene como una campana, de no ser así, añado todavía más rojos y demás colores, hasta lograrlo. No soy más astuto en esto. No tengo reglas, ni métodos. Cualquiera puede probar el material que uso o verme mientras pinto; se dará cuenta de que no tengo secretos.»

Pierre Auguste Renoir

Ni reglas, ni métodos. Los problemas a los que hace frente la educación son de soluciones heurísticas (Marina, 2013: 14-16), soluciones que se saldan con un ¡Eureka!. Esto es así, porque cada una de ellas es diferente a la otra, porque se trata de trabajar con personas, imperfectas todas ellas, se trata de hacerlas más bellas y más capaces, de transformar días, meses y años de trabajo en valores racionales, sociales, éticos y estéticos (del Pozo, 2015), y por ello sería injusto no englobar la enseñanza dentro del universo, a veces un tanto ambiguo, que resulta ser el arte.

De entre múltiples acepciones, escribe la RAE que arte es: “Manifestación de la actividad humana mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros”, a lo que añade: “Conjunto de preceptos y reglas necesarios para hacer bien algo.” Si bien es un término muy amplio, cuando hablamos de educación, cabe acotar su definición y responder a la siguiente pregunta: ¿qué tipo de arte es la enseñanza?. Pues bien, de la enseñanza-aprendizaje se deduce que no hace referencia a una obra de arte acabada, sino a un proceso en el que se cuida cada detalle para hacer llegar a aquellos que lo presencian un aprendizaje del tipo que se pretenda. Una vez hecha esta aclaración, se hace evidente que el arte más afín al proceso educacional es el arte de acción por ser aquel que engloba un “grupo de técnicas o estilos artísticos para los que el material y soporte del acto creador no es la obra física, compuesta por los restos que la acción genera, sino la propia acción” (Baena, 2013:8). Ninguna otra forma de expresión artística tiene una manifestación tan ilimitada como esta, ya que cada artista hace su definición particular, y usa alguna o varias de las múltiples disciplinas que ofrece para llevar a cabo su ejecución. Esta afirmación, se hace también necesaria en el espacio

educativo, pues a lo largo de su profesión, a todo docente le resuena alguna vez en la cabeza aquello de “cada maestrillo tiene su librillo”.

Cabe decir, que al igual que el arte de acción y el arte de enseñar guardan muchas similitudes, también he encontrado aspectos de este primero, que he desechado puesto que ni me parecían adaptables ni convenientes para el ejercicio de la docencia. Es por ello, que se trata de un arte de acción adaptado al proceso de enseñanza-aprendizaje y que tiene dos funciones: por un lado, que éste se beneficie de algunas de sus características y por otro, que gracias a su influencia en el proceso, la profesión de docente se reconozca como un ejercicio meticulosamente diseñado para despertar conciencias, estimular potencias y descubrir talentos.

En ese empeño, en el de valorar como arte –y más específicamente como arte de acción– todo aquello que entraña el ejercicio del docente, es a lo que está dedicado el presente trabajo. Así pues, lo que se pretende mediante esta equiparación de ejes, es estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje como si de un proceso de arte de acción se tratara, desglosando los parámetros y características formales que lo definen y aplicándolos a las diversas caras del prisma educacional, de forma que no se establezcan métodos o reglas únicas para docentes, pero sí una guía que siga unos pasos a tener en cuenta en la interacción con sus alumnos y en la preparación de sus clases, si se quiere y se cree que ésta (la educación), verdaderamente es ejemplo de belleza, admiración y por tanto de arte.

1.1 Objetivos

Lo que se pretende mediante esta propuesta, como ya he apuntado, no es convertirlo en un Manual de Instrucciones, sino en una Guía abierta, que admita la necesidad de ser repetida por un número cuanto más grande mejor de docentes. Aunque en algunos puntos del trabajo, concretamente en la Guía aplicada a la *Unidad Didáctica París, 1874*, se presenten indicaciones claras y precisas sobre los pasos a seguir, aquel docente que la tenga en sus manos, se ha de encontrar frente a un abanico de posibilidades a elegir y de técnicas a adaptar, según el contexto, sus habilidades y querencias personales. Se trata por tanto, de que a raíz de la columna vertebral de esta guía, que

consiste en el desglose de las características formales del arte de acción, el docente se vea capaz de extraer conclusiones y aplicarlas en su ejercicio. Finalmente, su objetivo principal se salda si sirve de ayuda en el grado que sea para inspirar a todo aquel que lea la propuesta y decida su aplicación en un entorno de libre acción, tal y como pasa con el arte de acción, que es muy diverso pero como veremos a continuación, se define por un patrón de parámetros y características formales.

1.2 Hipótesis

En la actualidad, la profesión del docente en España tiende a desvirtuarse e incluso a ser infravalorada porque la educación pasa por déficits que se constatan con malos resultados. Además de estos malos resultados, basados en informes y estadísticas que en ocasiones son fruto de controversia, la educación padece otro mal que no es cuantitativo y que está vinculado directamente con el rol del docente y su falta de conocimiento, motivación o confianza para orientarse hacia unas finalidades vitales o modelos personales y sociales concretos en el aula. Tal y como explica Joan Manuel del Pozo:

“[...] si en algun lloc és necessària l'orientació cap a finalitats i models –una dotació de sentit- i la confiança és en la funció educativa i, per tant, és en l'àmbit educatiu on la seva insuficiència s'expressa amb més duresa. Quan mestres i professors entren a l'aula, porten damunt seu potser només la mateixa desorientació que tants d'altres professionals, però la seva feina se'n ressent nuclearment, perquè s'espera que ells transmetin valors –no només coneixement- i fins i tot orientació per a la vida dels seus alumnes: com és possible una bona transmissió de valor i orientació, matèria essencialment mental i social, si el valor radical del sentit d'allò que es fa és en crisi?[...]” (del Pozo, 2008:81)

En base a estos déficits, a lo estudiado, visto y leído en el Master en Profesorado de Secundaria y a lo observado en mi periodo de Prácticum, elaboré la siguiente infografía (Fig.1), citando los problemas más destacables en lo que he llamado *El bucle de la mala escuela en España*. Tal y como se puede ver en el gráfico, es una ardua tarea salir de este sistema de malos hábitos, ya que la única manera es apelar a la vocación del docente y en este punto viene al caso recurrir al refranero español, pues se podría decir que hoy en día, ejercer esta profesión sin un sólido respaldo de las administraciones estatales, con leyes cambiantes que se hacen sin consultar al gremio de docentes y que son cada vez más enemigas del profesor y más esquivas de una educación integral, es

verdaderamente un ejercicio realizado “por amor al arte”. Amor al arte sí, amor por las cosas bellas, bien hechas, amor que hace falta en todo aquel que se dedica a educar a personas, amor con el que empieza una revolución para salir de este bucle negativo. Porque al fin y al cabo un docente que cree en lo que hace y pone lo mejor de sí en hacerlo, consigue descifrar su brújula, el porqué y el hacia donde de la educación y orientarse por el camino más fructífero. Un camino que pasa por despertar motivos y conciencia en sus alumnos, y un alumno interesado en su aprendizaje, es un éxito escolar que se traduce en un país que avanza en su desarrollo y al cual sería cada vez más difícil enjaular con leyes de educación impropias de su época.

Poniendo como punto de partida este mal de escuela, me preguntaba cómo empezar esta revolución, cómo hacer que a la enseñanza se la reconozca como un arte y se le de el sitio tan relevante que debe tener en los pilares de un estado. Por ello, creí conveniente empezar con un patrón que facilite las premisas a tener en cuenta a la hora de conducir al alumnado de manera exitosa, mediante las características formales que definen al arte de acción.

Podríamos hablar también de patrón en los guiones facilitados para realizar las UD y las PGA, en las cuales se contemplan entre otras premisas, las competencias a trabajar. A mi parecer, estos guiones se centran en la inclusión de los aspectos que la Ley educacional imperante contempla, pero son conceptos que en muchas ocasiones el docente no asimila ni interioriza, y al cual tampoco se le dan facilidades para hacerlo. A su vez, estas guías que por una parte se saldan con una rápida enumeración de objetivos, no contemplan cuestiones como la relación docente-alumno o la posibilidad de intercambio de roles entre éstos, asuntos que vertebran el buen funcionamiento de una clase y de todos los elementos que interfieren en ésta.

Serán por tanto, algunos de los elementos y características que se relatarán a continuación, familiares para los docentes pero se trata de explicar su trasfondo e idoneidad, para que aquel que decida recurrir a éstas no lo haga de manera automática, sino que recaiga en la importancia de sus acciones para el aumento del potencial de su alumnado y de sus clases. Sólo cuando uno conoce los porqués de lo que hace, puede encaminar sus actos hacia la consecución de sus objetivos y salir vencedor de tal carrera.



Fig. 1. El bucle de la mala escuela. Sonia Montins Marco

Esta es mi hipótesis inicial, es necesario revalorar la educación, ayudar a los educadores a salir de ese bucle, a desdibujar esos déficits y a elaborar un patrón que recoja los parámetros necesarios para la orientación del docente en su ejercicio. Se trata de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje para que todos los actores de este proceso se den cuenta de lo bello del mismo, y que cuando un alumno progresa no se tenga en cuenta solo que al regar una semilla ha nacido una espiga, sino que citando a Neruda, se sea capaz de ver que:

“El sin cesar ha terminado en flores/ en largo tiempo que extiende su camino/ en cinta, en la novedad del aire,/ y si por fin hallamos bajo el polvo/ el mecanismo del próximo futuro/ simplemente reconozcamos la alegría/ así como se presenta! Como una espiga/ más [...]”.

Esta es la mirada admirativa y profunda, la mirada que no olvida (Marina, 2013: 20), la que recuerda que todo pasa por algo y que en ese algo radica la pócima para dar soluciones a los problemas heurísticos que se ciernen en torno al mundo de la educación.

1.3 Metodología: Estructura e importancia de la investigación-acción

Para comenzar a dar crédito a mi propuesta, fue esencial un buen caldo de cultivo, es decir, enriquecerla a medida que iba avanzando en cada uno de los pasos de la Investigación-Acción, los cuales culminan con el presente trabajo, que no es sino una reflexión en torno a lo acontecido desde que empecé a profundizar sobre los males de escuela. Estas inquietudes sobre la problemática educacional, coinciden con los inicios del presente Master en Profesorado, van en ascenso a medida que avanza el curso y cogen carrerilla en el Prácticum, una vez me pongo en contacto con la realidad.

Como decía, el hecho de seguir una metodología de I-A para desarrollar mi propuesta se hacía necesario para darle credibilidad y peso, de forma que sirva para otros docentes, como una sugerencia con resultados testados. En cuanto a nivel personal, tuve claro desde el principio que esa seguridad que tenía al pensar que aquello que ví en mi periodo de observación podía mejorarlo, no podría ser expresada hasta que no lo

demonstrara y por ello la única opción pasaba por, valga la redundancia, pasar a la acción.

De esta forma se rescata la figura del maestro investigador, movimiento impulsado en España por, entre otros, la Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía (AIDIPE) o el profesor del Departamento de Educación de la Universidad Jaime I, Jordi Adell, quien con la ayuda de cuatro trabajadores del Servicio de Informática de la misma universidad, crea el primer servidor Web para publicar información sobre sus investigaciones educativas (Aliaga, 2000: 16-18). Es este rol, el de maestro-investigador, el que trata de devolver el protagonismo en la actividad curricular al docente y destaca la necesidad de tener en cuenta las limitaciones que emergen de la propia situación práctica.

A continuación se desglosan los pasos seguidos en la I-A realizada, para la que he seguido el ejemplo del ciclo I-A —con algunas modificaciones— propuesto por Mercedes Andrés y Reina Ferrández, docentes en la UJI (Andrés y Ferrández, 2011):

Primer nivel de observación. Se da en mi primera fase de Practicum y en el transcurso de esta etapa empiezo a redactar en mi DPP (Diario de Profesora en Prácticas), todo aquello que me llama la atención o que quería mejorar, siempre acompañado al terminar la observación de una reflexión, la cual consistía en cómo lo mejoraría. También registraba anécdotas, características individuales de cada alumno, intuiciones personales sobre la personalidad o la causa de la desmotivación y posibles “que haría para solucionar esto”. El verlos a menudo sin interactuar me ayudó a hacerme una idea de sus personalidades, características individuales y grupales, las cuales fueron trascendentales para el desarrollo de la UD en la que puse en práctica mi propuesta.

Problema. El problema que quería solucionar eran todos, hacer posible el trabajar nuevos conceptos y conocimientos mediante recursos alejados del libro de texto, optimizar la relación profesor-alumno o entre alumnos, hacerle frente a las faltas, entre las que encontré muchas peores a las de asistencia: falta de preguntas, de motivación, de creatividad, de talento emergente, de curiosidad, de atención, etc.

Elaboración del plan de acción. Me parecía que aquello del granito de arena, de empezar a cambiar los males de escuela retocando o maquillando las UD ya establecidas, quizá podría producir un pequeño cambio en el aula, pero que por consiguiente, no iba a significar un gran cambio para la humanidad. Es por ello, que intenté tirar de ambición para desarrollar una guía integral basada en las características formales del arte de acción, para trabajarlas en el aula, mejorar los parámetros educativos existentes y darle un sentido a aquello que iba a llevar a cabo. Paralelamente a esta fase, me fui documentando sobre el arte de acción desde un punto de vista metódico, así como de sus posibilidades pedagógicas, elaboré una serie de tablas de observación así como una Guía con los puntos a aplicar, observar y estudiar en las clases, elaborando esquemas y mapas relacionales entre el proceso de enseñanza-aprendizaje, los problemas observados en clase, los contenidos de la Unidad Didáctica que iba a llevar a cabo y el arte de acción.

Acción. La acción comienza previamente a impartir las sesiones de mi UD, pues llevo a cabo unas entrevistas personales grabadas que me servirán como toma de contacto, reafirmación o refutación de mis ideas previas sobre ellos y brújula para encontrar su norte motivacional. Más tarde, llevo a cabo las tres sesiones en las que consiste mi UD y en las que intento aplicar las características formales del arte de acción estudiadas. Finalizadas las tres sesiones, realizo una entrevista grabada e individual, para recoger impresiones, conocimientos asimilados y cambios de actitud en ellos.

Segundo nivel de observación. Este nivel se produce paralelo a la acción llevada a cabo en las sesiones de la UD, con registros de notas en las tablas de observación anteriormente preparadas, así como en los registros anecdóticos, memorandos, perfiles y notas de campo tomadas en mi DPP, y en las cuales voy avistando si he recibido la respuesta o el cambio esperado y de que tipo son las sensaciones que voy teniendo a medida que aplico mi “experimento”. Estas tablas de observación estarán conformadas por una serie de indicadores relacionados con mi preocupación inicial y con las características formales extraídas del arte de acción, los cuales me servirán como

evidencia para mostrar que la metodología llevada a cabo tiene su impacto positivo o no. Tal nivel de observación, también se da, en las conversaciones que tengo con mi Tutor IES, antes y después de cada una de estas sesiones, así como las que tengo con mis compañeros de prácticas en la Sala de Profesores, lugar donde exponemos dudas y por contrapartida nos damos consejos.

Reflexión. En este punto, culmina todo mi trabajo anterior y por lo tanto está centrado en el análisis y la interpretación de todo lo acontecido, así como de toda la información obtenida. Es el momento de pararse a pensar, de abstraer y de asociar para darle sentido, forma y volumen a todo lo estudiado y trabajado tiempo atrás. Es a partir de esta reflexión epistemológica, que se cierra un ciclo, el de mi I-A, y que se abre otro para que a partir de lo estudiado, se trate de mejorar, innovar y comprender el contexto educativo (Latorre, 2003: 17-21). Es en este ciclo sin fin, donde radica la esencia de la metodología de Investigación-Acción, de la que siempre salen beneficiados otros docentes y por lo tanto, todos los actores que tienen presencia en el campo de la educación.

2. Parámetros del arte de acción, de los que se beneficia el método de enseñanza-aprendizaje



Como se ha explicado antes, y como se verá a continuación, en el arte de acción intervienen una serie de parámetros y lo conforman unas características formales que hacen de éste un arte comparable y adecuado para influenciar e intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, desglosaremos los parámetros que lo definen y explicaremos su conveniencia e idoneidad en el campo de la enseñanza-aprendizaje.

2.1 La acción

La acción está basada en actitudes individuales, que responden a motivaciones secundarias¹ y por lo tanto de carácter social. Este tipo de motivaciones pueden ser la causa de acciones sociales de entre las que se pueden encontrar muchas variantes, pero siguiendo la clasificación de Max Weber, pueden ser reducidas a los siguientes cuatro tipos ideales de la acción (Kalberg, 2007: 36-39):

1. Acciones emocionales. Determinadas por estados anímicos.
2. Acciones racionales de acuerdo a valores. En relación con preceptos establecidos por la sociedad (honor, dignidad, valentía, etc.), y con aquello en lo que uno cree y piensa.
3. Acciones tradicionales (conducidas por hábitos, costumbres, rutinas o normas).
4. Acciones racionales de acuerdo a fines (estrategias para lograr objetivos).

Debido a la diversidad de tipos de acción en cada persona, se puede hablar de una actitud característica en cada una de ellas. Es por ello, que en las tareas de las UD, han de tener un papel protagonista las acciones de los alumnos, porque a través de éstas se descubren actitudes genuinas, las cuales son sin duda herramientas que posibilitan la descodificación de la diversidad en el aula. Una vez conocidas las diferentes actitudes en el grupo, es mucho más fácil darle sentido, potenciar, y apoyar la diversidad en el proceso de E-A, ya que las actitudes no son fijas, ni permanentes, sino que son plásticas² y pueden cambiar debido a la influencia social o a la educación recibida.

Otra función importante que cumple la acción en la educación, es su capacidad para involucrar múltiples elementos en un tiempo-espacio concreto: el que cumple la acción, el que observa la acción, finalidad de la acción, factores imprevisibles, previsibles o condicionantes que llevan al que realiza la acción a preferir un camino a otro para su desarrollo. Esta convergencia de componentes de la acción, es la que promueve la formación en valores del alumno, la que posibilita que se haga cargo de situaciones adversas e inesperadas como que a la hora de exponer un trabajo, no funcione un proyector, falle la conexión a Internet o se le olvide algún elemento que le era necesario. El que se tenga que replantear cómo conseguir su objetivo por otras vías, haciendo hincapié en valores y competencias como respeto, comprensión, dignidad, valentía o creatividad, facilita su aprendizaje estratégico. Siguiendo la teoría del profesor de

Psicología Básica, Evolutiva y Educativa de la Universidad Autónoma de Barcelona, Carles Monereo, es a través de este aprendizaje, que los alumnos adoptan metodologías centradas en la solución de casos y problemas reales, como un medio para trabajar su profesionalización, especialización e investigación, conectando con las necesidades, dificultades y peligros que entraña la sociedad del Siglo XXI (Monereo, Sánchez y Suñe, 2008: 79-101). Es a través de la acción que el alumno conforma su personalidad a la vez que influye en el mundo y trabaja en su independencia, a errar y desechar lo negativo y a acertar y conservar lo positivo (Baena, 2013: 38).

2.2 Voluntariedad

Se puede distinguir entre las acciones voluntarias y las que no lo son. En cuanto a las primeras, las voluntarias, tratan de decidir con libertad, de gobernar en los actos, ser dueños de ellos, tener capacidad de elección.

Por otra parte, los actos involuntarios pueden provenir de muchas otras causas, como los actos biológicos (latir del corazón, cerrar los ojos cuando se estornuda, tics, etc.), los cuales conforman la vida y la evolución. Sin embargo, los hay que no son tan beneficiosos, por ejemplo las acciones inconscientes, producto de un hábito adquirido y por lo tanto mutable, mutación para la cual hay que apelar a la plasticidad del cerebro y a la voluntad para hacerlo. Existen hábitos dañinos e incluso hábitos que nos niegan la capacidad de prosperar, hábitos que duermen en la comodidad del mínimo esfuerzo, pero que después merman el espíritu de la persona. Se podría hablar pues, de ese hábito a estar en las clases sin estar porque el docente no exige nada más que la presencia, estar ausente pues. Aunque magistrales y eternos, un docente que valore su profesión no debería nunca de mencionar ante sus alumnos aquellos versos de Neruda que decían: “Me gusta cuando callas porque estás como ausente/ y me oyes desde lejos,/ y mi voz no te toca.”, a no ser que sea en un alarde performativo. La presencia ausentada, ese mutismo continuo en los alumnos, consentido y alimentado por docentes, es uno de los peores males de la educación, el cual lastra a muchos otros.

Los hábitos involuntarios, también pueden venir dados por un aprendizaje condicionado. En el aprendizaje por condicionamiento ya sea clásico u operante, el

alumno hace las veces de robot, que repite una y otra vez aquello para lo que ha sido adiestrado, algo que en ocasiones puede desembocar en la indefensión aprendida.³ El hecho de que algunos profesores sean conductistas sin saberlo, porque lo asimilan por ósmosis (Doménech, 2012) supone uno de los grandes obstáculos para la mejora educativa y sobre todo para la salida del bucle de la mala escuela.

Dice Isidoro Valcárcel Medina, que para que en una acción haya arte tiene que haber intencionalidad y conciencia del que la hace (Valcárcel, 2012: 479), misma teoría se podría aplicar a la educación, puesto que sin voluntariedad no hay libertad de acción y sin voluntad se nos condena a las campanitas, las palancas, los perros salivosos y los elefantes atados a una pequeña estaca (Bucay, 2006: 165-167). Y así, en esta secuencia lógica y viciosa, es donde se corre el riesgo de que el docente se acomode porque le vale para salir del paso, que en términos educativos sería: dar todo el temario establecido en la PGA. El perfil típico de este profesor, condicionado por una manera de enseñar resultadista en cuanto a cantidad de temas dados, suele responder a una dependencia extrema del libro, poca actividad en clase y evaluación sumativa.⁴ Son esos años de hacer y repetir una misma metodología los que minan la motivación de la persona y condicionan a los alumnos a aprender de esta manera.

2.3 Acción pasiva/ acción activa

La mayoría de las acciones artísticas son activas y voluntarias, pero también se da la dicotomía de que pueden ser pasivas y voluntarias, hecho en el que en ocasiones no se recae por estar tan asumida en la sociedad la relación de la acción con el movimiento. Así por ejemplo, se tiende a pensar que las películas de acción son aquellas en las que un hombre con “chupa” de cuero negra y pistola, no elimina a menos de diez personas. Huyendo de estos prejuicios, los cuales no tienen cabida en el arte de acción –sean del tipo que sean–, me referiré a las acciones pasivas como las acciones en las que el sujeto-paciente, permite que le hagan algo (Baena, 2013: 42).

Es importante, contemplar la importancia de conjugar ambas acciones en un aula, pues las dos son valiosas para el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje. Por poner un ejemplo de metodología en la que necesariamente se ha de dar la acción pasiva, se puede hacer

referencia a la tutoría entre iguales de rol recíproco, en la que se intercambian ambos tipos de acciones (tutor y tutorando). La importancia de esta actividad, reside en que la experiencia que vive el tutor suele ser más rica que la de aprender por uno mismo, pues éste ha de hacer un ejercicio complejo de metacognición, por el que a través de sus explicaciones, reorganice, evalúe y comprenda su propio conocimiento. Sin embargo, esta construcción reflexiva del alumno-tutor, no se podría llevar a cabo sin el papel del alumno-tutorando, pues es la figura que implica responsabilidad en el proceder del tutor, responsabilidad que radica en que éste entienda los conceptos que le quiere transmitir el enseñante (Gisbert, 2014: 41-63). A su vez, el actante pasivo no solo actúa como figurante, sino que en una tutoría entre iguales de rol recíproco, al saberse que los roles han de ser intercambiados, ambos protagonistas de la acción ponen su mejor pose e intentan asimilar conceptos y fijarse en cómo el otro explica para extraer beneficios que le sirvan cuando sea tutor. Por otro lado, al darse entre iguales, el lenguaje utilizado es más comprensible, y la atención y el respeto en la escucha son elevados.

Es importante también, diferenciar entre acción pasiva y actitud pasiva, en la primera el actante deja que otro se muestre o le muestre algo, pero voluntaria y paralelamente recoge aquello mostrado, por tanto adquiere un aprendizaje, una experiencia. Sin embargo, aunque ante ojo de mal cubero pueda parecer lo mismo, en la actitud pasiva no hay voluntad sino hábito o costumbre de no hacer nada, es ese hábito adquirido que ausenta a las personas, que las vuelve sordas y ciegas, que les niega la capacidad de usar sus cinco sentidos. Es importante pues, que un docente sepa detectar una actitud pasiva y la distinga de una acción pasiva, la cual ha de apreciar en el alumno, porque por un lado aumenta la capacidad del otro de realizarse mediante actitudes activas y en segundo lugar, permite al actante pasivo que se beneficie y aprenda de los demás.

2.4 El sentido

“El arte no acepta el “buen sentido, el “sentido común”, es decir, no acepta el sentido” (Glusberg, 1986). Aunque no lo parezca, esta teoría tiene mucho en común con el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues uno de sus principales objetivos es hacer libre al alumno, desligarlo de prejuicios, que eleve anclas a la vez que respeta y que lo

respetan, aunque piense y actúe de manera que carezca de sentido para los demás. Es aceptar las diferencias en los alumnos, valorar el que se salgan de la norma, que innoven, que discurren, que se desmarquen de aquello socialmente impuesto y que salden con un gol ese desmarque. Es cuando los docentes no aprecian estos sinsentidos, que merman el potencial del alumno y alimentan prejuicios, porque el sentido común en ocasiones está sobrevalorado, y porque el sentido y el sinsentido pueden llegar a intercambiarse el rol. Esto es así porque el sentido no debería generalizarse, el sentido es singular, es el que cada uno quiera darle según su actitud y su manera de estar en la vida, el sinsentido pues, es quien no entienda esto primero.

Uno de los parámetros que marcan el desarrollo del arte de acción es el uso del absurdo, la experimentación, el surrealismo, la acción poética o las absurdmobs, se caracterizan por la introducción de elementos de nula coherencia en un marco lógico previsible e incompatible con el elemento nuevo. Son estos elementos nuevos los causantes de la perplejidad del público y el punto de arranque de su atención, la cual suele convertirse en curiosidad. Atención y curiosidad, ambos términos son necesarios en un alumno para que quiera aprender. Elementos que asombran y que una vez se digiere tal asombro, se anotan en la mente como experiencias vividas con posibilidad de realización por el que la vive. Se podría hablar aquí de la necesidad de que los alumnos experimenten diversas metodologías educativas, de introducir elementos nuevos e impactantes en el desarrollo de las clases, por supuesto elementos que les puedan servir en su aprendizaje, que tengan infinitas posibilidades. Para ello, podemos ir desde algo tan básico como explicarles un tema diseñado en Prezi o Mural.ly para sustituir el libro o el Power Point, hasta llevar un caballete a clase y vendarse las manos para pintar emulando a Renoir en sus últimos años de vida, –etapa en la que su obra está directamente relacionada con sus problemas de salud y la deformación de sus manos. Esos elementos nuevos son los que se quedan en la memoria del alumno, los que invitan a que se relacione y sume conceptos, y los que transforman sus ojos en platos. La siguiente metáfora de Emmanuel Hocquard (1940), refleja muy bien este punto:

“La felicidad que podemos sentir descubriendo una ciudad que no conocíamos se evapora hasta desaparecer a medida que nos orientamos en ella y que establecemos rutinas. [...] Cuanto más conocemos una ciudad menos la vemos; sabemos además que esta ceguera es irreversible.”



2.5 Lo performativo

Aquellos enunciados que no solo dicen algo, sino que realizan exactamente lo que expresan, se refieren a oraciones performativas que también pueden responder al nombre de “realizativos”.⁵ A su vez, dentro de estos realizativos encontramos diversas acciones que pueden ser de carácter locutivo, ilocutivo y perlocutivo, y para que éstas se realicen con fortuna, el performer ha de dominar su cuerpo de forma que llegue al público de una manera más directa, más entendible, y en este sentido la expresión del cuerpo puede ser tomada como realización estética y por lo tanto configuradora de la identidad del actante. Para que estas acciones corporales sean eficaces a la hora de llegar al público y crear en éste una transformación, el actante ha de ser buen conocedor de su cuerpo o de aquello que está intentado comunicar, así como trabajar la empatía con el público y su expresión corporal y gestual.

En educación encontramos realizativos sobre todo en el papel del docente, aunque en algunos éste y silla sean un todo y sus palabras, explicaciones o lecturas, sean puramente enunciativas, dejando de lado a las de índole exhortativo, exclamativo, desiderativo o interrogativo. No se pueden obviar las oraciones performativas o realizativos en el campo educativo, pues como se ha explicado, la conducta social se manifiesta poniendo en juego las habilidades para la comunicación y entre ellas, el uso que se haga del lenguaje corporal, el cual define los rasgos personales y diferenciales de la persona. A tal efecto, es idóneo que se ponga al alumno en la tesitura de adoptar este papel, un buen comienzo sería el de preparar una rúbrica analítica de corte cualitativo (Martínez-Rojas, 2008: 129-138) o explicar la teoría de la performance tiempo antes de programar la sesión en la que los alumnos realicen una. También es importante preocuparse por la figura del docente como agente performativo, los movimientos, gestos o acciones completan el mensaje verbal, pues son numerosas las ocasiones en las que ha de interactuar con los alumnos y explicar conceptos o responder preguntas de difícil comprensión para las que el dominio de la expresión corporal y por lo tanto la efectividad performativa, serían una gran ayuda. Además, en la actitud del docente ante la clase, se encuentran las claves pedagógicas para crear uno u otro clima emocional en

el aula, pues mediante los canales de comunicación que se utilizan en el aula, se envían mensajes emocionales a los alumnos (Galo y Coterón, 2012: 34-35).

3. Investigación-acción para incluir las técnicas de arte de acción en el aula.

No es fácil encontrar una catalogación de los componentes que intervienen en el arte de acción pues se trata de una “disciplina indisciplinada (Murciego, 2010: 177-187)”, en continua variación y sujeta a límites difusos, asunto que le lleva a ocupar una posición marginal dentro del arte. Además, entre sus partidarios son muchos los que se niegan a un encasillamiento, es el caso de Ferrer (2010: 17-18), que manifiesta el siguiente deseo:

“Que nadie encuentre la vacuna para conseguir que esto sea controlable, definido, estructurado [...]. Me gustaría que siguiera siendo un elemento de resistencia dentro o fuera del sistema del arte... me gustaría que tuviera la vitalidad suficiente para mantener tal diversidad que los que la ven se siguieran preguntando siempre, ¿esto qué es? [...] Que siempre tenga elementos que hagan que sea diferente de los otros géneros del arte de tal forma que no se pueda convertir nunca en un género más.”

De tal manera, la educación, va en ascenso en cuanto a marginalidad social se refiere, pues en los últimos años se ha venido haciendo un recorte tanto en recursos como en plantilla y tal y como comentaba al principio, son muchas las sombras que se ciernen en torno a ella. Por otro lado, aunque se la intente encasillar en leyes y metodologías o patrones a seguir, la educación jamás podrá ser fiel a una única forma de hacer, pues el contexto, la sociedad y las personas involucradas en cada aula, tienden a un cambio infinito, a una evolución permanente.

En los quehaceres de esta Guía de arte de acción adaptada a la educación, abierta a todo tipo de interpretaciones y amoldamientos, se han estudiado las principales formas del acto y sus modos, que son las que preocupan al arte de acción. A partir de ahí, he trabajado en paralelo a las necesidades detectadas en el aula durante el Prácticum.