



EXPRESIÓN, COMUNICACIÓN Y AUTOCONOCIMIENTO MEDIANTE EL MÉTODO PAINTING DIALOGUES Experiencia con estudiantes del Grado en Educación infantil

Expresion, communication and self-knowledge throught the method of Painting Dialogues.
Experience with students of Early Childhood Education Degree

ALBA SOTO¹, MALGORZATA ANNA KARCZMARZYK²

¹ Universidad de Cádiz, España

² Universidad de Gdańsk, Polonia

KEYWORDS

*Art education
Gestural drawing
Dialogue
Co-creation
Learning
Cartography
Art therapy*

ABSTRACT

The research presented explores the Painting Dialogues method as carried out at the University of Cádiz during the period of postdoctoral study of its creator, Małgorzata Karczmarzyk, working with Early Childhood Education students.

Building on the experience of shared creation and the joint analysis and reflection of the graphic originated by way of cartography, pictorial dialogue is revealed as a key element of the learning process. This form of communication helps to understand and internalize knowledge, enhancing expressiveness, sensory perception, intuition, trust and listening to oneself and to the other.

PALABRAS CLAVE

*Educación artística
Dibujo gestual
Diálogo
Co-creación
Aprendizaje
Cartografía
Arteterapia*

RESUMEN

La investigación presentada explora el método Painting Dialogues, llevado a cabo en la Universidad de Cádiz, durante la estancia postdoctoral de su creadora, Małgorzata Karczmarzyk, con estudiantes de Educación Infantil.

A partir de la experiencia de creación compartida y del análisis y reflexión conjunta de la huella gráfica originada a modo de cartografía, el diálogo pictórico se presenta como proceso clave de aprendizaje. Esta forma de comunicación ayuda a comprender e interiorizar el conocimiento, potenciando la expresividad, la sensorialidad, la intuición, la confianza y la escucha hacia uno mismo y hacia el otro.

Recibido: 15/ 07 / 2022

Aceptado: 29/ 09 / 2022

1. Introducción. Painting dialogues

El método de *Painting Dialogues* fue creado por Małgorzata Karczmarzyk en 2016. En un primer momento surgió con la intención de ser un proyecto artístico colaborativo, pero con el tiempo fue ampliando sus posibilidades, expandiéndose como campo de estudio hacia la pedagogía y la arteterapia. Este procedimiento se basa en la puesta en marcha de diálogos pictóricos que funcionan como plataformas de conversación entre personas con realidades diferentes, quienes o bien no han dialogado con anterioridad o bien buscan conversar a través de otros parámetros rompiendo las barreras lingüísticas habituales.

La propuesta procura un espacio de confianza comunitario, que se construye a partir de la experiencia pictórica compartida: los participantes dibujan o pintan sobre un mismo papel por turnos o al unísono, bajo la premisa de escucharse y reaccionar ante los estímulos provocados y recibidos mediante el trazo. La ausencia de la palabra y la construcción de la imagen, a través del gesto intuitivo que desconoce el resultado durante el proceso, permite la liberación y toma de conciencia de emociones, recuerdos, necesidades y deseos de los colaboradores.

Lo esencial de esta práctica no se centra en el resultado final, aunque éste funcione como registro de los estados transitados en el proceso. Lo importante será el aprendizaje que se genera durante la propia actividad de co-creación y el establecimiento de un espacio de negociación conjunta hacia la búsqueda de significados comunes, sostenidos por los principios de la cultura y las normas que comparten las personas involucradas.

La intención pedagógica que subyace la propuesta descrita pretende la inclusión de jóvenes, niños y adultos en la recepción activa del arte a través de la creación colaborativa. Destacamos por ello la actividad socioeducativa conocida como *pedagogika interwencji* [intervención pedagógica] (Melosik y Szkudlarek, 2010) que se aproxima a la fase de fortalecimiento de un individuo en el proceso de auto-establecimiento, auto-toma de decisiones y corresponsabilidad (Karczmarzyk, 2015). Cuando se comparten los procesos el potencial comunicativo y la escucha se amplían, aprendiendo de las maneras de hacer y reaccionar propias y del compañero. El dibujo gestual nos ayuda a escuchar nuestros propios impulsos no verbalizados y entrena la intuición, la expresividad y la confianza en nosotros mismos y en el otro, superando las barreras idiomáticas, comunicativas y sociales de los participantes y dando pie a un campo más amplio de interpretación y de creación de significados.

Los diálogos que describimos como método no se presentan como herramientas de trabajo típicas para profesores y educadores, aunque también podrían instaurarse como tal, sino que ejercen como desencadenantes de ideas para potenciar la creatividad, la escucha y la sensorialidad. Actúan como herramienta de profundización para la autoobservación y la autorreflexión, incidiendo en la libertad y la búsqueda de la voz propia de cada implicado, pero al mismo tiempo, al estar en sintonía con otra voz, actúan como ejercicio mediador empático entre compañeros, creando nuevas formas de contacto con la persona con quien se co-crea este diálogo.

En esta propuesta no hay necesidad de una estructura formal de la obra. La composición es irrelevante, no hay un tema impuesto y no hay evaluación. El proyecto final no es lo esencial aquí, sino la propia actividad creativa. En este caso, pintar o dibujar es una actividad puramente intuitiva que se basa en la libertad y en la que el resultado funciona únicamente como desencadenante para el análisis y puesta en común de lo acontecido.

Para su mayor comprensión introducimos tres apartados que desglosan teóricamente las bases fundamentales en las que se sustenta *Painting dialogues*: El diálogo como parámetro clave de acción, el gesto pictórico y su huella como herramienta de análisis y la arteterapia como clave para comprender los procesos de autoconocimiento.

1.1. El diálogo. Creaciones compartidas

El diálogo forma parte de nuestra cotidianidad. De algún modo y desde diferentes lenguajes mantenemos constantemente formas de diálogo con lo que nos rodea. Este término ha sido ampliamente explorado desde diferentes campos como la filosofía, la psicología, la sociología o la antropología, formando parte de infinitud de discusiones científicas y abriéndose a múltiples enfoques y significados. Pero el diálogo es también una base fundamental en la educación y la crianza. Por eso y

en lo que se refiere al área de conocimiento de este artículo nos referiremos a su carácter existencial y pedagógico.

El valor del diálogo en el contexto educativo está relacionado con la comunicación social y por lo tanto con el conocimiento sobre uno mismo y los vínculos que creamos con el mundo que nos rodea, el ser y estar en relación con el otro o la idea Heideggeriana de "Dasein" (Heidegger, 1994). Este concepto hace especial hincapié en que la coexistencia tiene lugar a partir del proceso de creación conjunta. No se trata de tomar en cuenta únicamente lo que está sucediendo en el aquí y ahora, sino que la propia convivencia que se desenvuelve en el habitat compartido se refleja tanto en el tiempo pasado, en la experiencia de ambos interlocutores, como en el futuro, en la interpretación conjunta para dar sentido a lo acontecido.

En este caso exponemos el procedimiento de *Painting Dialogues* como provocador de una situación comunicativa que, mediante la acción y su posterior reflexión como proceso honesto de escucha profunda, despierta cuestionamientos sobre lo acontecido fomentando el pensamiento crítico de los participantes.

La primera etapa del diálogo pictórico se lleva a cabo desde un nivel diferente, teniendo el diálogo gestual y visual más fuerza que el verbal tradicional. La conversación que se va creando con la otra persona se construye a partir de una imagen común, punto por punto, línea por línea. El primer objetivo reside en tener conciencia plena de lo que se va sintiendo y percibiendo, para reaccionar desde estos sentimientos y sensaciones ante los estímulos. Los procesos comunicativos de *Painting Dialogues* se basan en la fórmula hermenéutica del infinito, porque sus significados, construidos durante el transcurso de la acción, cambiarán según el momento, las circunstancias y las experiencias de ambos participantes. Del mismo modo, el resultado de la imagen generada también permanecerá abierta a la multiplicidad de interpretaciones que otras personas podrán darle en el futuro.

Uno de los conceptos filosóficos y pedagógicos cercanos que fundamenta el método presentado es el de *dialogu bez arbitra* [diálogo sin árbitro] desarrollado por Joanna Rutkowiak. Éste se apoya en un tipo de conversación que se caracteriza por la posición igualitaria de los interlocutores, independientemente de su edad, experiencia, prestigio o conocimientos. La autora de este concepto señala que el dialogo puede llegar a ser muy complejo o incluso imposible si pasaran a primer plano las ideologías políticas o la autoridad, impidiendo el nivel democrático de la discusión, como sucedería en un sistema monista. Tal diálogo podría ser una ilusión porque quien dirige la discusión se convertiría por definición en el árbitro que determina cómo debe de ser la conversación (Rutkowiak, 1992). El diálogo verbal se suele construir hacia una dirección concreta, con un propósito. La persona que nos invita a la conversación puede tener sus propias suposiciones, basadas en sus propias experiencias o una ideología definida, que transmitirá consciente o inconscientemente a la otra persona durante el encuentro.

A nivel visual el diálogo en *Painting Dialogues* es espontáneo, ya que en los procesos presentados no hay marco ni supuestos y gracias a esta libertad se rompen ciertos bloqueos que dan pie a la creatividad y al juego. La obra se crea sin un título fijo, sin palabras e incluso en la oscuridad o con los ojos cerrados, donde las sensaciones se revelan aún más intensamente. En el curso de la acción los significados se reconstruyen y cambian constantemente y los participantes del diálogo se perciben entre sí, se escuchan y se concentran en un sentimiento de empatía, sin juzgar el valor de lo que van creando juntos. De este modo aprenden los unos de los otros, sintiendo el lenguaje compartido e incluyente como parte del proceso comunitario.

El diálogo pictórico tiene lugar en diversos espacios, por lo que la dimensión es multiforme, llevándose a cabo desde diferentes planos espaciales, gestuales y matéricos. Es un encuentro que requiere de la atención sensorial para percibir las diferentes energías y modos de hacer, que nos hablan de variedad y diversidad de experiencias y percepciones. Los caminos compartidos que se generan son únicos e irrepetibles, las líneas o pinceladas no anticipan ni pueden estar predeterminadas, por lo que el resultado siempre es diferente. La gráfica, al igual que la palabra, incitará la expresión de la persona a la que se dirige. Aún si ambos están hablando o dibujando al mismo tiempo tendrán que buscar lugares para la escucha, ya sea desde la mirada, desde el tacto o desde el sonido.

Desde una perspectiva filosófica nos remitimos a las reflexiones de Edward Soji sobre *Thirdspace* [tercer Espacio] (Soja, 1996), en el que es posible construir un terreno común de entendimiento a partir de contrastes, opuestos e incluso significados mutuamente excluyentes desde otros parámetros

de pensamiento espacial y de relación con el mundo. Podríamos pensar que la propuesta se desencadena dentro de este *Tercer Espacio* que no existe físicamente, pero que se concibe en la frontera entre significados, que al no estar subordinado al tiempo y a las estructuras sociales impulsa nuevos modos de mirar, interactuar e interpretar.

1.2. El gesto pictórico. Garabatos como cartografías de la experiencia

Ya en la década de los setenta Arno Stern comparaba los idiomas maternos con los balbuceos infantiles y los dibujos espontáneos, describiéndolos como espacios extraños e imprevistos que liberan los lenguajes impuestos y contenidos y que van más allá de la lectura anecdótica que denotan los dibujos figurativos a los que estamos acostumbrados. “Cuando yo hablo de una lengua secreta, oculta bajo los dibujos, ellos asienten, pero no pensamos en las mismas cosas. Ellos leen entre líneas, pero no han aprendido a leer las líneas” (Stern, 1977, p. 18). La propia abstracción está repleta de discursos y connotaciones que van más allá del lenguaje figurativo y que tendemos a buscar para comprender la imagen. El garabato infantil, más intuitivo que discursivo, guiado por la inercia del cuerpo, habla a través de sus propias líneas, los trazos funcionan como palabras que varían según el movimiento del propio gesto, el ritmo, el grosor, la presión, el color, los espacios vacíos o la incidencia sobre un mismo lugar.

Dichas formas a priori descontroladas mentalmente, son fruto de las primeras rayas controladas motóricamente sobre el papel, es decir, que no poseen una finalidad de representación pero si cumplen con la función de ser el registro voluntario de los diferentes movimientos corporales que un niño realiza de manera intuitiva en la búsqueda de sí. (De Miguel, 2015, p. 14)

Sus necesidades expresivas, impulsos e inquietudes se quedan registradas en la huella del gesto. Es por eso que la evolución más temprana del dibujo ha supuesto de gran inspiración para muchos artistas del siglo veinte y veintiuno. Como explica Wassily Kandinsky, pionero en el arte de la abstracción, la gramática de la forma tiene un significado emocional que habla por sí misma (Kandinsky, 1980). Esta experiencia sensible reconoce una realidad abstracta que no pretende la copia o la reproducción de algo ya existente.

La comprensión de la obra pictórica moderna se replantea en términos de una experiencia visual subjetiva y autónoma y no de una relación referencial con el mundo. En este sentido, la “inteligibilidad” del cuadro depende, por una parte, de la interpretación de lo matérico, y por la otra, de su comprensión gestual. (Kinzbruner, 2004, p. 14)

Inevitablemente, a partir del estudio sobre el diálogo y el garabato, pensamos en el pediatra y psicoanalista Winnicott y su *Squiggle Game* [juego del garabato]. Este juego lo crea para favorecer la comunicación entre terapeuta y paciente, niños y adolescentes en su mayoría. Se relaciona de manera directa con la metodología de *Painting Dialogues*, ya que se trata de una conversación de tú a tú, donde se crea un diálogo a través de los dibujos que ambos van realizando según el impulso que le sugiere el dibujo del otro. En este caso el psicoanalista realiza un garabato y el paciente lo continúa. Sin embargo existen algunas diferencias en relación a nuestra propuesta: mientras que en *Painting Dialogues* no es necesaria la búsqueda de la imagen concreta, en el caso del *Squiggle game* los resultados van hacia un imaginario simbólico figurativo, que despierta el subconsciente del paciente hacia lugares sobre los que trabajar terapéuticamente. La asunción de roles también difiere en ambos métodos, siendo el profesional quién guía la conversación en el caso de Winnicott mientras que la posición es compartida en el nuestro.

El garabato puede decirse que funciona como un objeto encontrado, la evidencia de la disposición placentera al encuentro con el otro, otro que no está solamente interpretando el juego, ya que ambos partícipes de la entrevista forman parte de lo que surge, de lo que se dice, están comprendiendo a medida que se va desplegando la disposición a comprender, a encontrar, a construir. (Catz *et al.*, 2001, p. 957)

El dibujo final del diálogo pictórico servirá de guía para su interpretación, transformándose en un territorio de transición que toma forma de cartografía de la vivencia. El trabajo resultante habla del transcurso de la conversación que descubre las emociones y sensaciones que esconde. La colocación y actitud de nuestro cuerpo frente o junto al compañero y la interacción con el mismo compone una partitura gráfica de diálogo sensible, que habla de la gestualidad del momento del encuentro y por ende de nuestro ánimo. La posterior lectura de estos dibujos, interpretados como mapas de comunicación que se sustentan en la comparativa del tipo de trayectorias e intensidades, nos ayudan a formalizar un pensamiento sobre nuestra lugar y relación particular con el mundo (Carrasco *et al.*, 2019).

1.3. Arteterapia. Procesos de autoconocimiento

En la actualidad estamos viviendo un renacimiento de la arteterapia. La expresión artística como herramienta terapéutica fue utilizada por primera vez en Gran Bretaña por el psiquiatra y fotógrafo Hugh Welch Diamond en 1856, quien utilizó la fotografía para poder estudiar las enfermedades de una manera más profunda, a partir del retrato de los propios pacientes. (Morgovsky, 2007). El uso de la fototerapia como método de análisis y conocimiento está relacionada con la arteterapia, ya que se convierte en una vía de comunicación con la que poder elaborar nuevos discursos basados en la expresividad, sensibilidad y narraciones de los pacientes.

Nos interesan los procesos que define Weiser (1999) ya que, por un lado rescata la acción artística como parte esencial para la investigación y por otro, se refiere a la parte asimilativa del proceso emocional de los resultados, donde se comprende y se reflexiona sobre lo acontecido (López-Ruiz y López-Martínez, 2018). La arteterapia utiliza el modelo de proyección visual y se asocia con el análisis de experiencias internas que surgen a través de formas tradicionales como la pintura, el dibujo, la escultura e incluso la performance o el happening. Sin embargo, lo que a veces se convierte en algo fundamental en los lenguajes artístico-visuales, como es el canon estético del resultado final, no es de relevancia en esta disciplina, cuyo principal interés reside en el proceso de creación y de análisis como herramienta terapéutica fundamental. Durante las sesiones de arte terapia es importante la experiencia vivida, las emociones internas que surgen durante los procesos, la empatía y la capacidad de describir los propios sentimientos o problemas (Karczmarzyk, 2020).

Existen varios niveles que se podrían implementar en esta práctica: la expresión creativa propia a partir de la expresión pictórica, que sería la forma más clásica en arte terapia, la recepción terapéutica de imágenes artísticas, que sería un proceso reflexivo a partir de los símbolos y signos elegidos por el paciente y los procesos reflexivos-creativos tomados en conjunto, como intercambio terapéutico entre varios participantes, por ejemplo durante un diálogo visual-verbal. (Czajkowska, 2019)

La arteterapia no es un modelo aislado de trabajo terapéutico, sino que se puede aplicar como instrumento en el mundo de la psicología, psiquiatría, educación u orientación profesional, para efectuar diagnósticos, terapias y prevención de trastornos de niños, adolescentes, adultos, grupos sociales y familias, así como para tratar la ansiedad, depresión y otros trastornos afectivos (Rojewska-Nowak, 2012).

Según el Consorcio Europeo de Educación en Arteterapia, su finalidad no es la obtención de un producto artístico, ni una evaluación estética o diagnóstica, sino el proceso creativo y su significado (Weiser, 1999). A su vez, John Suler explica que una determinada actividad puede definirse como terapéutica si está relacionada con la introspección de uno mismo, ya que potencia la autoexpresión y permite la formación de la identidad y el desarrollo de la personalidad (Suler, 2013). Formas y métodos de ayuda terapéutica que utilizan lenguajes artísticos que abrazan el caos del inconsciente, ubicándolo en imágenes, para hacerlo evidente, recolocararlo y comprenderlo.

Nos centramos en esta práctica rescatando los parámetros de análisis que nos brinda la arteterapia a partir de la experiencia pictórica y del diálogo. En ningún caso pretendemos adoptar el rol de terapeutas, sino comprometernos con estos procesos sanadores de autorrealización, para abrir un espacio de introspección, diálogo y reflexión a los estudiantes. "La educación holística implica que las y los profesores deben comprometerse activamente con un proceso de autorrealización que promueva el propio bienestar para poder enseñar de manera que infunda poderío a las y los estudiantes." (hooks, 1994, p. 37).

2. Objetivos

Painting Dialogues se ha llevado a cabo durante la estancia de investigación de Małgorzata Karczmarzyk, en las clases impartidas por la profesora Alba Soto en la Universidad de Cádiz, con el alumnado de primer curso de Educación Infantil. El objetivo principal de estudio ha sido favorecer la toma de conciencia del alumnado en su posición individual respecto del otro, a través de sus reacciones en el proceso de creación de diálogos pictóricos entre parejas y en sus reflexiones conjuntas posteriores, para:

- Generar una atmósfera de intercambio diferente, fortaleciendo la confianza, el diálogo y la escucha con uno mismo y entre compañeros.
- Potenciar las habilidades interpersonales del estudiantado, así como la apertura de mirada y comprensión hacia diferentes realidades, reacciones y puntos de vista.
- Poner en valor la importancia de la gestualidad en el dibujo como herramienta de conocimiento.

Ponemos este método en práctica pensando especialmente el alumnado del Grado en Educación Infantil, ya que trabajarán con estudiantes de edades comprendidas entre cero y seis años, etapa clave de crecimiento identitario.

3. Metodología de investigación

Para el procedimiento de investigación se ha optado por una metodología cualitativa de acción participativa. Este método es una recopilación sistemática de información donde el investigador puede guiar la acción, pero también ser participante activo en un evento o proceso determinado. Como escriben Bauman y Pilch (2001):

“Badania w działaniu prowadzi się wówczas, gdy się dostrzega możliwość zmiany na lepsze jakieś sytuacji, przygotowuje się wówczas projekt jej udoskonalenia, wprowadza się go w życie i obserwuje co z tego wszystkiego wynikło.” [La investigación en acción se realiza cuando se ve la posibilidad de cambiar una situación a mejor, elaborándose un proyecto para mejorarla, implementarla y observar lo que surge de todo ello.] (Bauman y Pilch, 2001, p. 307).

Para el procedimiento investigativo, basado en un método de investigación-acción, es particularmente importante tener una experiencia profunda, crítica y práctica de la situación para comprender y desarrollar el ejercicio. Se trata de reconocer, entrar en relación con el otro y actuar juntos, tomando conciencia y analizando a posteriori lo que ha sucedido durante ese encuentro. De manera conjunta se otorgará una serie de significados, permitiendo la autorreflexión crítica de los participantes, que analicen la experiencia práctica en base a la memoria de las sensaciones vividas en relación con el resultado gráfico.

Weber y Mitchel (2004) introducen el término de reflexividad, explicando como la vivencia funcionaría como espejo al conectar aspectos de uno mismo en relación con el otro, descubriendo aspectos sensoriales, emocionales e intelectuales no percibidos, planteados e interiorizados hasta el momento. (Hernández, 2008). Reaccionar ante el gesto, la línea o el color de otra persona durante una sesión de creación conjunta, observando los propios sentimientos y reacciones ante lo que nos estimula, lo que nos irrita, lo que nos divierte o lo que nos causa miedo, es como mirar desde el otro lado del espejo.

En el caso de los *Painting Dialogues*, las investigadoras, mediante una guía de acción semiestructurada, van dirigiendo la experiencia de los estudiantes para facilitar el desarrollo de la acción y potenciar los resultados. Durante la puesta en práctica se mantiene una posición de observación tomando registro de todo lo acontecido. Posteriormente se realiza un análisis de la experiencia a través de entrevistas no estructuradas con el alumnado y grupos de discusión donde, por parejas de interacción y equipos de trabajo, se reflexiona sobre la misma. Para finalizar, las investigadoras analizan los dibujos resultantes en base a las anotaciones tomadas durante el transcurso de la actividad y las apreciaciones descritas por el alumnado, trasladando los resultados al grupo para poner en valor los hallazgos más representativos.

El método fuerza la propia expresión y posibilita compartir terapéuticamente el espacio del papel, las emociones y la fase de creación con el otro participante, pero también se abre a una interpretación polisémica de los significados contenidos en el conjunto del resultado. No sólo permite a cada colaborador reparar en sus emociones y percepciones del momento, sino observar las reacciones del otro, comparándolas con las propias y entendiendo cómo afectan al diálogo, lo que provoca una

cognición y autoconocimiento más amplio. Gracias al enfoque semiótico utilizado, el análisis del trabajo colaborativo se abre a todos los significados posibles, estando en sintonía con el concepto de "obra abierta" de Umberto Eco (Eco, 1994), que amplía las posibilidades terapéuticas, enfatizando en el papel del espectador en la interpretación de una obra determinada.

En relación a la investigación-acción, que inevitablemente implica una perspectiva performativa, relacionada con el uso de cuerpo para la creación de narrativas autoetnográficas, destacamos también la investigación basada en la artes (IBA). Ésta, al igual que *Painting Dialogues*, trabaja desde lo personal a lo social y desde lo privado a lo público. La investigación basada en la artes incide en la experiencia artística y en el análisis de la misma como metodología de estudio que no persigue certezas, sino que pretende mostrar otras perspectivas e indagar sobre nuevas formas de investigación, introduciendo en la academia vías de análisis pertenecientes al mundo del arte. La IBA se caracteriza porque busca otras maneras de mirar y de representar la experiencia, tratando de desvelar aquello de lo que no se habla (Hernández, 2008).

4. Resultados de la experiencia con estudiantes de Educación Infantil

Esta práctica se ha llevado a cabo con sesenta estudiantes del Grado en Educación infantil en la asignatura de Expresión Plástica de la Universidad de Cádiz (UCA). Todas las personas tenían a su disposición papeles tamaño DIANA4, bolígrafos, rotuladores y lápices a escoger. Después de una pequeña introducción sobre el método a llevar a cabo, los estudiantes se colocaron por parejas, uno frente al otro, compartiendo el mismo papel y procurando que fuera su primer encuentro, es decir, que no hubieran mantenido un diálogo previo a la práctica.

Antes de empezar las investigadoras realizaron un ejercicio de escucha sensorial con el alumnado para potenciar la atención y crear una atmósfera favorable. Para la realización del ejercicio cada uno de los participantes utilizó un solo utensilio para dibujar, de color diferente al de su compañero. Su tarea consistió en crear un dibujo conjunto sin decir una palabra y con los ojos cerrados, con motivo de crear un área de diálogo diferente a la acostumbrado. Durante todo el ejercicio las investigadoras realizaron un proceso de observación anotando las impresiones más significativas. Al finalizar, se pidió al estudiantado que reflexionara sobre la experiencia, primero en pareja y luego en grupos de trabajo y que escribiera un texto al respecto, relacionándolo con lo que veían en el dibujo, entendiendo el mismo como huella del proceso comunicativo.

A continuación, expondremos algunos de los ejercicios y reflexiones realizadas por los estudiantes.

Figura 1. Ejercicios Painting dialogues 2022. Dibujos 5, 3 y 15



Fuente: Pareja de estudiantes 5, 3 y 15, 2022

En algunos trabajos, como sucede en el dibujo 5, el espacio del papel es intervenido del mismo modo por ambos estudiantes. A pesar del desorden y el caos que describen, en sus reflexiones destacan la energía positiva, la confianza acontecida y la comodidad que han sentido durante el proceso. En el dibujo 3 sucede lo mismo, pero cada uno de los participantes respeta su parte del papel, llamándonos la atención especialmente cómo un color rodea al otro desde los extremos envolviéndolo con el trazo. En el dibujo 15 la calidad de la incisión sobre el papel varía explícitamente, mostrando los cambios de intensidad producidos durante el ejercicio. Los implicados describen una situación de nerviosismo e inquietud, donde las personalidades se diferencian claramente con el tipo de movimiento y presión ejercida con el lápiz.

Figura 2. Ejercicio Painting dialogues 2022. Dibujo 19



Fuente: Pareja de estudiantes 19, 2022

En este dibujo podemos ver un diálogo completamente diferente. Unas líneas más inquietas viajan desde una esquina hacia fuera del papel, restringiendo su espacio y ampliándolo bruscamente con algunos movimientos impulsivos hacia la parte central, ocupada por los trazos de la compañera desde el principio. En la reflexión posterior señalaron sus diferencias e incomodidades, destacando la falta de complicidad, la tensión procedente de la compañera y cómo ésta había impregnado el trabajo.

Figura 3. Ejercicios Painting dialogues 2022. Dibujos 19 y 26



Fuente: Pareja de estudiantes 19 y 26, 2022.

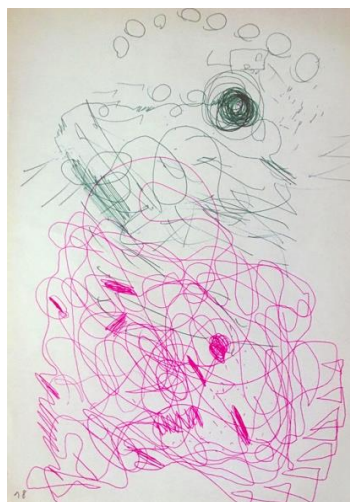
Los dibujos 19 y 26 presentan similitudes formales relacionadas, sin embargo los encuentros difieren entre sí. En el dibujo 19 las líneas apenas se entrecruzan y los espacios personales se definen en los bordes. Un color abarca tres de las esquinas y entra tímidamente hacia el lado opuesto del papel, mientras que el otro se mantiene en la otra esquina definiendo su espacio personal. La pareja relata que ambos participantes empezaron la acción tranquilos, pero que poco a poco fueron incrementando la intensidad. En el dibujo 26, sin embargo, el centro del papel se convierte en diálogo entremezclado que denota diferentes intensidades a partir de la presión ejercida y la gesticulación.

Consideramos interesante compartir el análisis realizado por una de las parejas, para comprender el hilo discursivo de sus propios descubrimientos en sus propias palabras. Sobre la figura 4:

Hemos empezado de una manera tranquila y después hemos conectado, mi compañera haciendo círculos y yo triángulos. Se pueden observar en el dibujo momentos de estrés. Después también ha habido momentos donde nos hemos escuchado y hemos construido una melodía a partir de puntos; escuchando su sonido. Aún así hemos acabado con actitudes diferentes, una más tranquila que ya que ha hecho una línea continua todo el tiempo, mientras que otra ha realizado líneas cortas y ligeras. Esto también habla de nuestra personalidad. Hemos sentido libertad de expresión, pero no nos hemos sentido del todo cómodas porque cuando nos encontrábamos no queríamos molestar a la otra persona. Una quería marcar el trazo reiteradamente para dejar más huella, realizándolo con más nerviosismo, mientras que la

otra ha querido no sentirse cohibida y, aunque le daba vergüenza, se ha movido por todo el folio rompiendo un poco el miedo de no molestar. (Pareja 18, UCA, 21/22)¹

Figura 4. Ejercicio Painting dialogues 2022. Dibujo 18



Fuente: Pareja de estudiantes 18, 2022

Al analizar las reflexiones elaboradas por el alumnado, nos percatamos del amplio uso de palabras que aluden a sentimientos o sensaciones, lo que connota una conciencia más íntegra y plena de sus emociones. Este factor repercute directamente en un favorecimiento para el autoconocimiento, así como en el desarrollo de relaciones interpersonales y sociales (Bisquerra y Filella, 2018). En la siguiente tabla podemos ver la variedad de adjetivos utilizados:

Tabla 1. Palabras que aluden a sentimientos o sensaciones relacionadas con Painting dialogues

| | | | | | | |
|-------------|---------------|--------------|----------------|-------------|----------------|--------------|
| invasión | fluidez | psicodelia | calma | escalofríos | presión | igualdad |
| locura | relajación | intuición | sosegado | ahogo | agresividad | diversión |
| ansiedad | salvajismo | tranquilidad | confianza | nerviosismo | fuerza | desconfianza |
| comprensión | intensidad | estrés | comodidad | desorden | alegría | tensión |
| presión | caos | complicidad | choques | inquietud | intranquilidad | frustración |
| frustración | incertidumbre | angustia | compenetración | energía | inseguridad | dominación |
| rareza | incoherencia | cohibición | curiosidad | contraste | agobio | libertad |
| creatividad | amistad | fiesta | Extroversión | Fantasia | Audición | Presión |
| soltura | tristeza | impotencia | ira | confusión | intensidad | valentía |
| amistad | timidez | paz | extrañeza | | | |

Fuente: Creación propia, 2022.

¹ La citación relativa a los escritos del alumnado ha seguido la siguiente pauta: Número de la pareja o nombre de grupo de trabajo, de las siglas de la universidad desde donde se ha realizado la investigación y del curso académico.

Respecto de las condiciones impuestas para la realización de la tarea, los alumnos señalan que el mantener los ojos cerrados ayuda a potenciar la conciencia de lo que sucede, amplificando los sentidos y las percepciones latentes. Algunos cuentan cómo pierden la conciencia espacial relacionada con el tamaño del folio. Se lo imaginan mucho más amplio y explican cómo han querido avanzar con el lápiz teniendo la sensación de retroceso o estancamiento o cómo han añadido, sin poder contenerse, más líneas de las que creían necesarias. En la mayoría de los casos hablan de sentimientos contradictorios y expresan como han empezado a escucharse después de pasar por la frustración, llegando a estados de fluidez tras cierta desconfianza.

El alumnado resalta la importancia de esta práctica para su desarrollo como futuros docentes, así como el aprendizaje técnico a partir de la experimentación, que tan relacionado está con la asignatura cursada.

Sin duda hemos aprendido mucho con la realización de esta actividad. Nos hemos dado cuenta de que la comunicación no siempre es igual, es muy diferente dependiendo de la persona que nos toca como pareja y también depende de nuestra actitud, ya que no todos los días somos iguales. También hemos aprendido a tener conciencia del momento presente (aquí y ahora), es decir, que nos conectamos con nuestro cuerpo y nuestras emociones para saber cómo nos sentimos, escuchamos, estando atentos a nuestras necesidades y a las de los demás. Así podremos confiar en los trazos que realicemos. (Grupo Las 5Ms, UCA, 21/22)

La observación realizada por las investigadoras coincide con las sensaciones expresadas por el alumnado, detectándose cambios significativos durante la realización del ejercicio, donde se puede apreciar como se va pasando progresivamente de la tensión inicial a una ejecución más distendida, como se amplía la escucha para alcanzar el trabajo sincrónico desde el desempeño individual y como se llega al disfrute de la actividad sin juzgarse a sí mismos y al compañero.

Por último, es conveniente señalar que en las semanas posteriores al ejercicio se observó que los hallazgos alcanzados por los participantes se mantuvieron en el tiempo. Se percibió que la confianza del estudiantado en sí mismo, en los compañeros, en la docente y en las propuestas presentadas se incrementaron, que hubo una mayor comunicación interpersonal y conciencia de grupo y que existió más entendimiento respecto de la expresión plástica como herramienta docente y para el conocimiento del alumnado.

4. Conclusiones

Esta generación de estudiantes, que ronda los dieciocho años, tiene ciertas particularidades que le impide comunicarse de manera fluida con el territorio físico circundante, a pesar de tener una gran actividad autodidacta en lo que se refiere a la búsqueda de información a través de internet, no están acostumbrados a manejarse creativamente en su contexto sociocultural y carecen de herramientas para ello. Es una generación muy individualista, que apenas tiene habilidades interpersonales, debido a que aprenden y socializan en línea. Suelen ser impacientes y frustrarse con facilidad, puesto que persiguen respuestas inmediatas y no siempre las consiguen, lo que provoca falta de atención y por lo tanto profundización (González-Pérez y Mercado, 2014; Jiménez *et al.*, 2020; Pérez-Escoda *et al.*, 2016).

Esta actividad les proporciona un espacio que entraña un tipo de comunicación directa, donde la presencia física de los participantes es fundamental, así como el encuentro gestual y la amplitud perceptiva compartida. Los cuerpos se acompañan en el espacio físico del aula, creando cierto tipo de intimidad común que se completa en el espacio del papel. El ejercicio requiere de atención plena y participación, lo que implica que deben tener paciencia y confianza en el proceso de acción. De este modo se llegará a una mayor profundización en el análisis posterior, potenciando el pensamiento crítico y simbólico, la corresponsabilidad y la toma de decisiones. El fortalecimiento de las relaciones entre el estudiantado permite una mayor comprensión, no sólo en lo que respecta a los contenidos docentes, sino también sobre los atributos sensibles que implica cualquier intercambio.

En el contexto universitario donde la comunicación multidireccional es compleja, dado el número de estudiantes y la disposición de la clase como aula magistral, este tipo de ejercicios, que comprenden la enseñanza como práctica performativa (Hooks, 1994), ayudan a la interacción y al conocimiento de

nuestros estudiantes que, a través de sus propias voces, explican su manera de sentir y de relacionarse con el mundo.

Estas prácticas nos confrontan con nuevos paradigmas que implican estar en constante movimiento hacia aprendizajes significativos, buscando nuevas posibilidades de interacción, que no pretenden llegar a sucesos predeterminados, sino que implican cambios en el foco de la mirada y que transitan lugares del no saber repletos de ramificaciones (Carrasco-Segovia y Hernández, 2020): “el aula se potencia como un lugar de recorrido para el aprendizaje y el descubrimiento, abierto al juego y a la curiosidad que producen conocimiento a partir de los encuentros, la espacialidad, el movimiento, la sensorialidad y los afectos” (Soto, 2022, p.19).

Para finalizar consideramos destacar la importancia de la toma de conciencia sobre la necesidad de llevar a cabo este tipo de ejercicios por parte de docentes, familias, terapeutas, trabajadores sociales, etc. Ya que son ejercicios de muy sencillos para desarrollar pero que implican gran contenido de aprendizaje relacionado con la interacción y comunicación con el otro en cualquier ámbito de la vida.

Destacamos especialmente su papel en el ámbito educativo, ya que pueden ser empleados como herramientas de aprendizaje dado que su carácter transversal comprende algunas de las competencias básicas de las diferentes áreas de conocimiento en el currículum académico, como podrían ser la comunicación lingüística, el sentido de iniciativa, aprender a aprender, las competencias sociales y cívicas, la conciencia y expresiones culturales o el conocimiento e interacción con el mundo físico (BOE-A-2022-3296 / BOE-1-2015-37). Sin olvidar la labor comprometida que deberíamos tener todos los docentes en relación a la puesta en práctica de actividades que potencien la empatía y el sentido de comunidad, para el desarrollo afectivo, perceptivo, reflexivo y socialmente comprometido del estudiantado.

Referencias

- Bauman, T., y Pilch, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych*. Wyd. Akademickie Żak.
- Carrasco Segovia, S., Bogarín Flores, S. y Zuñiga López, D (2019). La cartografía artística como ruta de comprensión a las intra-acciones de las experiencias investigativas, pedagógicas y artísticas. *Invisibilidades Revista Ibero-Americana de Pesquisa em educacao, cultura e artes*, 12, 48-58. <https://www.apecv.pt/revista/invisibilidades/12/10.24981.16470508.12.7.pdf>
- Carrasco-Segovia, S., y Hernández-Hernández, F. (2020). Mapping affections and movements in teachers' embodied learning. *Movimento*, 26(1). <https://doi.org/10.22456/1982-8918.94792>
- Catz de Katz, H., Flores, M., y Katz de Lanzillotta, S. (2001). La importancia del desarrollo de la técnica del garabato de Winnicott y la aplicación a la consulta terapéutica en el contexto sociocultural actual. *Revista De Psicoanálisis*, LVIII, 4, 953-963. http://www.fepal.org/images/congreso2002/adultos/catz_h_de_katz_garabato.pdf
- Czajkowska, A. (2019). *Fototerapia. Fotografia w pracy nauczyciela, pedagoga i terapeuty*. Lodz University. <https://wydawnictwo.uni.lodz.pl/produkt/fototerapia/>
- De Miguel Álvarez, L. (2015). El garabato y la "escritura dibujada" como recurso metodológico en la enseñanza del dibujo para el diseño. *ArDin. Arte, Diseño e Ingeniería*, 4, 11-33. <https://www.ingentaconnect.com/content/doi/22548319/2015/00000001/00000004/art0002;jsessionid=c2aio0j5kkn1.x-ic-live-01>
- Eco, U. (1994). *Lector in fabula*. Instituto de Publicaciones del Estado de Varsovia.
- González-Pérez, M.A. y Mercado, P. (2014). Gerenciando la generación Y o el reto Millenials. *AD-minister*, 28, 7-8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322331212001>
- Heidegger, M. (1994). *Bycie i czas*. PWN.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. propuestas para repensar la educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-108. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- hooks, b. (1994). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros, S.L.
- Jiménez, I., Vázquez, G. y Bracamontes, E. (2020). ¿Qué quieren los estudiantes universitarios? Perspectivas de las generaciones actuales. *Interpretextos*, 23, 131-152. http://www.ucol.mx/interpretextos/pdfs/731_inpret2313.pdf
- Kandinsky, V. (1980). *De lo Espiritual en el Arte*. Premia Editora.
- Karczmarzyk, M. (2015). *Wspólnota i u(nie)upamiętnianie. Rewizualizacje, znaczenia i strategie budowy miasta w przestrzeni Gdańska, w: Miasto jak wspólny pokój: Gdańskie modi co-vivendi*. M. Mendel (red.). Instytut Kultury Miejskiej. <https://sklepikm.pl/pl/p/Miasto-jak-wspolny-pokoj-Gdanskie-modi-co-vivendi/75>
- Karczmarzyk, M. (2020). Metoda dialogów wizualno-werbalnych w terapii z dzieckiem niepełnosprawnym w wieku wczesnoszkolnym. *Niepełnosprawność. Półrocznik naukowy*, 36, 91-102. <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/niepelnosprawnosc/article/view/5478/4814>
- Kinzbruner, G. (2004). El gesto pictórico. *Pharos Arte, Ciencia y Tecnología*, 11(2), 9-19. <https://www.redalyc.org/pdf/208/20811203.pdf>
- López-Ruiz, D. y López-Martínez, M.D. (2019). Fototerapia como narrativa visual: aplicación en violencia de género. *Estud. Mensaje period*, 25(1), 317-334. <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/63731>
- Melosik, Z; Szkudlarek, T. (2009). *Kultura tożsamość, edukacja – migotanie znaczeń*. Oficyna Wydawnicza Impuls. <https://www.impulsoficyna.com.pl/publikacje-naukowe/905-kultura-tozsamosc-i-edukacja.html>
- Morgovsky, J. (2007). Photography on the Couch: The psychological aspects uses of photography. *General Psychologist*, 42(1), 120-145. <http://users.rider.edu/~suler/photopsy/psy%20benefits%20of%20photo.pdf>
- Olivares, S.A. y González, J.A. (2016). La Generación Z y los retos del docente. Los retos de la docencia ante las nuevas características de los estudiantes universitarios. *Proceedings*, 11, 114-124. https://www.researchgate.net/publication/327176360_La_generacion_Z_y_los_retos_del_docente

- Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A. y Fandos-Igado, M. (2016). Digital Skill in the Z Generation: Key Questions for a Curricular Introduction in Primary School. *Media Education Research Journal*, 49(23), 71-79. https://www.academia.edu/29317597/Digital_Skills_in_the_Z_Generation_Key_Questions_for_a_Curricular_Introduction_in_Primary_School
- Rojewska-Nowak, A. (2012). *Arteterapia w procesie aktywizacji osób zagrożonych wykluczeniem społecznym*, *Czasopismo: socjologia.pl*. Wydawnictwo PROMOTOR.
- Rutkowiak, J. (Ed.). (1992). *Pytanie, dialog, wychowanie: praca zbiorowa*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Soja, E. (1996). *Thirdspace: Expanding the Geographical Imagination*. Blackwel Publishers Inc.
- Soto, A. (2022). Cuerpos atentos, espacios vivos y trazos pensantes. Cartografías de movimiento para en el aprendizaje en el área de diseño digital y multimedia y arquitectura. *ArDin. Arte, Diseño e Ingeniería*, 11, 97-130. <http://polired.upm.es/index.php/ardin/article/view/4804>
- Stern, A. (1977). *La expresión*. Promoción Cultural. S.A.
- Suler, J. (2013). *Photographoc, Psychology: Image and Psyche*. Rider University.
- Weiser, J. (1999). *Techiniki Foto/Terapii w doradztwie i terapii – materiały warsztatowe*. Hanford, fuente no publicada.
- Weber, S. y Mitchell, C. (2004) *About Art-Based Research . Extractos de Visual Artistic Modes of Representation for Self-Study*. International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices.