



PROGRAMA CAIXA D'EINES

MEMÒRIA EDUCATIUS GRANER
2020-2021

1 **Una paraula prohibida**
Esther Blázquez i David Pérez

11 **El cos com a esdeveniment**
Bea Fernández

15 **Una colònia drag**
Xavier Manubens i David Pérez

29 **C.I.R.C.A.**
Alba Rihe i Imma Solé

34 **Funambulismes**
Ariadna Miquel, Esther Blázquez i
David Pérez

43 **Material gràfic**

44 **Taula d'indicadors**

UNA PARAULA PROHIBIDA

Esther Blázquez i David Pérez

«Una paraula prohibida» proposa una reflexió sobre l'escola com a dispositiu estètic de (re)presentació del món. A través d'un recorregut pels itineraris de la comunitat de «Zones de contacte», l'article fa una reflexió sobre la gestualitat, la mediació i la performativitat de la pedagogia.



1/ (Se)qüela pública (2013), Valeriano López.

Antigament, a les aules hi havia un espai reservat a la bola del món. Un joc molt comú consistia a fer-la girar sobre el seu eix i aturar-la en un punt amb l'índex. Kazakhstan! Aleshores la nostra imaginació es bolcava a desxifrar com devia ser aquell país, qui hi devia viure i quines llengües devia parlar-hi la gent. A través d'aquest joc, començàvem a intuir que el món era una massa suspesa sobre si mateixa que se sostenia en l'exercici d'una atenció compartida. La fascinació que ens produïa aquest joc consistia a reprendre el món en un punt qualsevol per imaginar-ne les formes i desxifrar els signes amb què es (re)presentava. Aquella bola posava virtualment el món a la nostra disposició i, alhora, ens en sostenia per poder-lo contemplar com a espectadores.

Una operació semblant tenia lloc a les pissarres. A les pissarres, s'hi escrivia, s'hi dibuixava i s'hi (re)presentaven les formes amb les quals es denomina, es coneix, es mostra i s'aprèn el món. En aquella superfície subjecta a innumbrables cicles d'esborrat i (re)escriptura, el món es (re)presentava d'acord amb la matèria que tocava i emetia signes sobre els quals la mestra ens cridava l'atenció. A vegades, aquells signes convocaven alguna pregunta, una emoció, un desig o un interès pel món. D'altres, feien vacil·lar les nostres parpelles i ens enfonsaven una mica més en el tedi dels pupitres, on els nostres cossos es removien inquietos esperant l'instant alliberador del timbre. La inquietud més gran, tanmateix, es presentava quan la mestra ens cridava per sortir a la pissarra. En aquell moment, moltes preferíem el confortable avorriment dels pupitres abans que els rigors de l'exercici públic i encarnat de la paraula. Aquell trajecte que anava del pupitre a la pissarra ens retallava de la nostra condició d'alumnes i espectadors per col·locar-nos a l'espai del magisteri d'una matèria. En aquells moments era pràcticament inevitable sentir la responsabilitat de fer actuar el món, de trobar els signes adients i d'encarnar la tasca que diàriament duu a terme qualsevol mestra: posar a disposició el món com a (re)presentació, iniciar-nos i fer-nos sensibles als seus signes, a les seves matèries, a les seves històries, al seu passat i també al seu esdevenidor. Una es veia compromesa a assumir aquell rol de mestra sabent que, en el fons, no tenia cap garantia que el món pogués estar justament contingut en el seu saber i, potser encara pitjor, que tots aquells signes que arrencàvem a l'aire, la memòria, la interpretació o la imaginació podien no arribar a interessar la nostra audiència. En aquells instants excepcionals, encara que odiessis els teus mestres per totes les hores de vida que et robaven, o pel to analgèsic de la seva veu, o senzillament pel suspens del semestre passat, sovint t'assaltava una inconfessable sensació d'admiració: com podia ningú fer una feina semblant? Impartir sempre la mateixa matèria, carregar amb els signes del món com una mula, repetir-los curs rere curs, i exposar-los davant d'una audiència que només ocasionalment està interessada a desxifrar-los.

A *Mal de escuela*, Daniel Pennac ens suggereix que la resposta a aquesta pregunta tan torbadora passa per una paraula prohibida a l'escola: l'amor¹. Segons Pennac, el que sosté l'exercici de la pedagogia és l'amor al món i a la matèria. I és que, tal com ens recorda Hanna Arendt, «l'educació és el punt en què decidim si estimem prou el món per assumir-ne una responsabilitat i, d'aquesta manera, salvar-lo de la ruïna que, si no fos per la renovació, si no fos per l'arribada dels nous, seria inevitable». I afegeix: «L'educació també és on decidim si estimem prou els nostres fills per no foragitar-los del nostre món i lliurar-los als seus propis recursos, per no prendre'ls de les mans l'oportunitat d'emprendre una cosa nova, quelcom que nosaltres no imaginem. Prou per preparar-los amb temps per a la tasca de renovar un món comú»². Des d'aquesta perspectiva, l'amor pedagògic apareix com una labor d'ampliació d'aquests cossos que ens mena a sostenir i renovar els nostres vincles amb un món comú.

¹ Vegeu Pennac, Daniel. *Mal de escuela*. Literatura Random House, Barcelona, 2012.

² «La crisis de la educación», a Hannah Arendt, *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios para la reflexión política*. Península. Barcelona., 1996. Pàg. 208.

En la seva revisió de l'escena de la caverna³, Jean Masschelein ens proposa que el viatge que duu la humanitat a la *concepció/il·luminació* del món no passa per la coneguda escena platònica en què el filòsof assenyala la sortida de la caverna per sostreure'ns de l'enganyós joc teatral de la (re)presentació que hi té lloc a l'interior. Per a Masschelein, el món mai no compareix directament sota la llum del sol, sinó indirectament a la flama d'una caverna que el preserva de dissoldre's en la vida. No és la sortida de la caverna, sinó l'entrada antropològica a les coves la que concep/il·lumina món i el preserva com a (re)presentació. Des d'aquesta perspectiva, el coneixement no es correspon amb la metàfora de la il·luminació cognoscitiva, sinó amb el trajecte pedagògic d'aquells que ens introdueixen a les coves per sostreure'ns de la immediatesa de la vida i suspendre la nostra atenció a les formes en què (re)presentem el món. Segons aquesta lectura, l'escola com a dispositiu estètic té l'origen a les coves paleolítiques, on alguns humans van començar a inscriure el món sobre les parets per llegar-lo a no se sap gaire bé a qui. El coneixement del món no ens arriba gràcies al concurs filosòfic d'aquells que el sotmeten a la prova de la veritat, sinó a l'amor pedagògic d'aquells que ens l'ofereixen sense demanar res a canvi perquè saben que la veritat es renova en cada naixement i entenen que cal disposar els antics signes del món per tal que alliberin la responsabilitat de concebre'ls/il·luminar-los, novament, sota la fragilitat d'una flama alimentada artificialment⁴.

TRES ESCENES (E)DUCATIVES

Aquest curs vam començar convocant la gestualitat del mestre per tal d'obrir un espai de reflexió sobre les maneres de fer art i educació. Els gestos no només ens parlen del que fem i de com ho fem, sinó de les relacions i els compromisos que establim amb el món. Un gest fa lliscar un saber particular, el que cadascú es procura a través de la seva experiència, vinculant el que fa amb el que sent i pensa. En aquest sentit, una mirada cap a la gestualitat ens permet ens permet situar-nos en un espai on les idees no són més importants que els cossos, les matèries que les maneres d'oferir-les, les competències que els propòsits, o els resultats que els processos. En els gestos que fem, totes aquestes dimensions estan incorporades i ens permeten elaborar una narrativa situada, plena de matisos i sentits particulars.

Per posar en perspectiva la qüestió de la performativitat de la pedagogia, vam començar convocant algunes escenes educatives que ens convidaven a reflexionar sobre l'escola com a dispositiu de suspensió i (re)presentació del món.

³ Jean Masschelein, «An educational cave story (on animal that go to "school")», a Paul Smeyers (ed.), *International Handbook of Philosophy of Education*, 2021.

⁴ Per seguir el fil d'aquesta lectura de l'educació es pot consultar «De las manos y las maneras», a Jorge Larrosa, *El maestro artesano: materiales para conversar sobre el oficio*. Leartes. Ulzama, 2020. Pàg. 118-142.

Quina és l'operació fonamental que defineix l'escola? Quines mediacions s'estableixen entre l'escola, el món i la vida? Podríem elaborar una cosa semblant a un catàleg dels gestos pedagògics fonamentals? Quines disposicions corporals defineixen les nostres pràctiques pedagògiques? Com fem servir els nostres cossos a les aules? Quines paraules i quins gestos repetim més? De quins materials, jocs o rituals ens servim per acompanyar l'aventura d'aprendre el món? Quines estratègies establím perquè els nostres alumnes parin atenció? Com aconseguim desvetllar-los l'interès per una matèria, una imatge, un text o una cançó? Quins són, en definitiva, les maneres i els modes que orienten la nostra *performance* a l'aula?

Per introduir aquestes qüestions vam convocar tres pel·lícules que ens convidaven a reflexionar sobre algunes escenes de transmissió pedagògica. Com en el joc amb què hem iniciat aquest relat, cadascuna d'aquestes pel·lícules jugava a fer girar el nostre món per posar-lo «cap per avall» i (re)descobrir l'escola en altres racons del planeta.



2/ *Takhté Siah (Les pissarres)* de Samira Makhmalbaf. Iran, 2008.

Amb *Takhté Siah* (Les pissarres) viatgem fins a l'Iran per descobrir uns mestres-pissarra que deambulaven per les muntanyes kurdes a la recerca d'alumnes per ensenyar. Enmig d'un paisatge assolat per la guerra, *Takhté Siah* ens va dur a reflexionar sobre la vocació pedagògica d'uns professors obstinats a fer sortir els infants de la guerra per ensenyar-los a llegir. Als seus gestos ressonava l'esperit de les missions pedagògiques de la República, però també la fragilitat amb què el món pot acabar en la ruïna si no en cuidem els espais de transmissió i renovació. A *Takhté Siah*, les pissarres serveixen de metàfora de l'amor per l'educació, però també de sostre, de paret i d'escut davant la intempèrie d'una vida que ha renunciat a l'escola. En una de les escenes, un professor arriba a una llogarret remot cridant «Qui vol aprendre coses?». Al ressò que deixa aquesta pregunta pels carrerons deserts del llogarret s'obre un espai per reflexionar sobre el drama entre el món i la vida, (re)presentats per les figures de l'alfabetització i la fam. La pel·lícula ens mostra que, a l'extrem, la vida és la fam i només vol (sobre)viure. Potser per això l'escola combat la vida estimant una cosa infinitament més fràgil que té a veure amb el seu suport i la seva renovació tan necessària.



3/ *L'ull sobre el pou* de Johan van der Keuken. Índia, 1988.

Si les pissarres de *Takhté Siah* ens convidaven a reflexionar sobre aquesta escola en el seu instant de perill, *L'ull sobre el pou* traça un itinerari per algunes escoles índies de cant vàdic, arts marcial i ball que ens proposen un debat sobre les formes de transmissió de les pràctiques performatives i sobre el lloc del cos en l'ensenyament.

En aquest documental, la ritualitat, la repetició del gest i els vincles corporals entre mestres i alumnes qüestionen profundament els fonaments de l'educació occidental. Dins d'aquestes formes d'ensenyament tradicionals, la relació pedagògica amb el món no passa per l'aprehensió i el domini dels seus signes, sinó per un estat de trànsit i simbiosi corporal. Els cossos no abasten el món per mitjà d'una il·lusió cognoscitiva, sinó per mitjà d'una gimnàstica atencional que els dissol en un acte ritual, desinteressat i dessubjectivat. La commoció que ens produeixen aquestes imatges té a veure amb el fet que l'horitzó d'aquestes formes d'ensenyament no és el de *ser-en-el-món*, sinó el d'*estar-en-el-món* d'una manera impersonal. A través d'aquestes escenes, ens vam aventurar en un debat sobre la ritualitat i les pedagogies del cos en què vam abordar algunes problemàtiques relacionades amb l'atenció i l'interès de l'alumnat.



4/ *En rachâchant* de Danièle Huillet i Jean-Marie Straub. França, 1982.

La darrera escena ens la va proporcionar *En rachâchant*, un curtmetratge francès en què un nen que es diu Ernesto es rebel·la contra els rigors de l'escola perquè li ensenyen «coses que no sap». Aquest curtmetratge duu fins al paroxisme el model de la denominada escola els aprenentatges i ens convidava a debatre les relacions pedagògiques que s'estableixen entre alumnes, famílies i professors al si de les denominades *comunitats educatives*. Amb aquest material, ens interessava introduir una reflexió discordant davant dels discursos d'innovació pedagògica que aposten per reduir l'escola a l'interès, la motivació i la competència de l'alumne. I és que quan l'aprenentatge de l'alumne es posa al centre de les relacions pedagògiques és fàcil acabar avalant la premissa de l'autoaprenentatge i crear la sensació que no cal cap tipus de mediació a l'aula. D'aquesta manera, els mestres esdevenen mers «acompanyants» o *followers* dels desitjos i les necessitats d'un alumne que acaba tirant la pluralitat de les relacions pedagògiques en benefici -o malbaratament- seu i reduint el món al seu propi interès. Com si els aprenentatges es poguessin assimilar al model empresarial de l'oferta i la demanda cultural, o al càlcul dels llenguatges de les competències i els objectius educatius o artístics. El que aprenem mai no està del tot contingut en la nostra voluntat d'aprendre-ho, de la mateixa manera que tampoc tenim mai la certesa de què apren l'altre quan li ensenyem⁵ alguna cosa. És a dir, no som nosaltres les que decidim què i com aprendre, sinó que l'aprenentatge s'esdevé en el curs d'una acció el sentit de la qual roman obert i inacabat. Aprendre una cosa ens posa en correspondència amb un món particular i desplega les nostres capacitats sensibles per obrar amb aquest món i valorar-ne els modes d'existència: per exemple, les formes concretes en què es practica, es mostra i s'anomena la dansa i, en definitiva, les formes en què pren cos entre les coses del món. Des d'aquesta perspectiva, els aprenentatges són processos de simbiosi que fan que ens tornem sensibles als signes del món que ens envolta i que ens demanen una cura, una atenció i un compromís.

Amb aquest plantejament volíem crear les condicions per crear una comunitat basada en processos de conversa oberts on poguéssim posar en joc els gestos, les pràctiques i les maneres de fer pròpies de l'art i l'educació. Crear un espai col·lectiu on poguéssim elaborar el que fem com a mestres i artistes a través dels nostres propis gestos. Tornar a posar en el centre les matèries que articulen els nostres compromisos amb els mons que estimem i les formes concretes de convocar-los i experimentar-los a les aules.



5/ Trobades entre mestres i artistes. Graner, abril del 2021.

⁵ Ensenyar és fer senyals, mostrar una cosa o oferir-la als sentits. Totes ensenyem, en la mesura que ens resulta inevitable fer senyals, assenyalar coses de nosaltres mateixes o del món. Des d'una perspectiva gestual, més que no pas una relació privilegiada amb el saber, l'ensenyament és una articulació sensible del cos amb les matèries del món.

Aquesta temptativa d'obrir un espai de correspondència entre les pràctiques de l'art i l'educació passava per reforçar les instàncies materials de trobada, però també per facilitar condicions i oportunitats -formals i informals- per a la conversa. Des del nostre espai de maniobra com a mediadores, aquesta posada en correspondència passava per iniciar-nos en una llengua per a la conversa entre dos mons que no podien continuar encantats en els seus llenguatges respectius sense assumir el repte de pensar-se junts davant d'una realitat que els co(i)mplica. Dir que necessitàvem una llengua per a la conversa era assumir el repte d'inventar un llenguatge mestís, sense propietàries, que deixés de banda els jocs d'autoritat per parlar de les pràctiques concretes, dels gestos quotidians, dels afectes que ens (com)mouen i de les problemàtiques que troben a les aules. La llengua que van imaginar té molts accents, perquè es reconeix singularment en cada cos; vacil·la en cada síl·laba, perquè neix en cadascun dels nostres actes; no s'enganya amb els cels de l'optimisme, perquè llisca sobre els accidents del món per descriure'ls i donar-los un sentit; és concreta, perquè ara atenció al que ens passa -i no només al que passa en general-, i fronterera, perquè no es deixa atrapar per les lògiques centralitzadores del lloc, i viu, per dir-ho així, als marges del sentit.



6/ Trobades entre mestres i artistes. Graner, abril del 2021.

La nostra feina ha consistit a donar una forma concreta a aquesta conversa, llegint els signes de les pràctiques artístiques i educatives, i apuntant els entrellocs des d'on es pot iniciar una conversa. Les tres línies de conversa que vam elaborar per generar espais de transferència van ser: a) Atenció, percepció i moviment en l'etapa d'infantil;

b) Cossos, fantasia i diversitat en l'etapa de primària, i c) Ritualitats i gamificació dels aprenentatges en l'etapa de secundària. L'elecció d'aquestes temàtiques no respon a cap mena d'arbitrarietat o imposició, són temes, signes, inclinacions que estaven (pre)figurats en les propostes del programa i que connectaven amb les (pre)ocupacions que comprometen diàriament les pràctiques educatives. Així, per exemple, a «El cos com a esdeveniment que es mostra» Bea Fernández proposava revisar les aproximacions a la infància des d'una perspectiva que posava en relació la materialitat dels cossos amb les potències del moviment i els processos de (trans)formació de l'atenció. Xavier Manubens partia de l'imaginari i la pràctica drag per «reconfigurar» la imatge personal a través de les «fantasies del jo» i l'ètica comunitària de les house de la cultura drag. Alba Rihe va començar explorant l'imaginari de l'ecologia i el postespecisme amb la imatge de la kombucha, i va acabar enfocant la seva feina cap a la gamificació dels aprenentatges i l'adopció de mecanismes dels videojocs basats en «en els interessos dels jugadors». I Mariona Naudin proposava una escena basada en rituals teatrals en què es podia establir una connexió entre «el cos individual i el cos col·lectiu» per bastir una mirada des de l'alteritat.

La nostra tasca com a mediadores ha consistit a acompanyar, qüestionar i ampliar el sentit de les propostes per dibuixar un espai on la pràctica fos una oportunitat per iniciar una conversa oberta i horitzontal sobre les matèries proposades per al debat, la conversa i l'experimentació. Tot i que les línies de conversa es van presentar seqüenciades per etapes i associades als projectes que es duïen a terme a les aules, també vam tenir l'oportunitat d'abordar-les de manera transversal en les tres trobades entre mestres i artistes que van reunir la comunitat.

En aquests espais, l'energia de la comunitat es condensa i s'intensifica sobre l'exercici d'una paraula compartida que facilita la transversalitat dels aprenentatges, propicia la circulació dels sabers i desestabilitza els rols de poder que s'articulen entre qui ensenya i qui aprèn a l'escena educativa, o entre qui actua i qui observa en l'escena artística. Amb aquest joc de desplaçaments entre escenes, pràctiques, rols i sabers volíem impulsar dinàmiques en què es pogués pensar l'art des de l'educació i l'educació des de l'art, obrint espais de correspondència on es poguessin contrastar les mirades de la comunitat. Amb aquest plantejament buscàvem situar les «Trobades entre mestres i artistes» com a oportunitats per a la conversa, la col·laboració i la composició de sabers híbrids a través de pràctiques de creació de coneixement en col·lectiu. En aquest sentit, ens interessava crear espais d'escolta i circulació de la paraula que propiciessin processos d'agència compartida en què mestres, artistes, gestores i mediadores estàvem convidades a elaborar una cartografia de coneixements concrets sobre les nostres maneres de fer art i educació.

Aquesta cartografia es va començar a desplegar a la primera trobada, amb el motiu transversal de la performativitat del pedagog i la relació de l'escola amb el món. És a dir, amb un cicle de converses sobre els gestos específics que condueixen les nostres

actuacions a l'aula. Si a la primera trobada vam situar la qüestió central de la nostra actuació a l'aula, a la segona ens vam centrar a elaborar col·lectivament una reflexió sobre les matèries comunes que articulaven les línies de conversa. Els projectes artístics van esdevenir oportunitats per conversar sobre el lloc que ocupen en les nostres pràctiques el cos, el moviment, el treball amb la diversitat i la creació de marcs d'atenció i interès a partir de jocs i rituals col·lectius. A través de la creació de diverses agències de pensament col·lectiu, vam proposar a la comunitat elaborar una mena de decàleg d'afirmacions entorn de cada tòpic i vam activar un espai de joc que ens convidava a compartir les nostres posicions particulars al voltant d'aquestes afirmacions. Amb aquestes propostes buscàvem crear un clima que permetés visibilitzar els consensos i les dissensions del grup, però també fer aflorar les posicions i eines particulars que cadascuna de nosaltres activa a les aules.



7/ Trobades entre mestres i artistes. Graner, juny del 2021.

A l'última trobada ens vam centrar a abordar la qüestió de la mirada pedagògica a través de dinàmiques d'avaluació col·lectiva que ens convidaven a elaborar i contrastar les narratives sobre les experiències del programa. Mitjançant una bateria de preguntes generadores vam proposar explorar els llimars que connectaven les nostres pràctiques per operar un (inter)canvi de mirades, transferir-nos eines i desenvolupar una atenció cap als signes que emeten els cossos a les aules. Ens semblava que calia enfocar conjuntament les pràctiques del programa i les maneres en què les nostres mirades es (con)jugaven per elaborar un sentit i una narrativa oberta.



8/ Plataforma web de la investigació: www.zonesdecontacte.hotglue.me

Aquesta cartografia de coneixements es reflecteix, en part, en les relatories que acompanyen la memòria d'aquest curs. El gruix dels materials que es presenten aborden l'escriptura com a mitjà de reflexió entre els cossos i assagen formats dialògics en què les mirades escapen a les prescripcions del jo per (com)posar-se en plural. Per mitjà d'entrevistes, correspondències, mailings o manifestos ens interessava proposar un espai d'elaboració que ens comprometés amb la diferència i recollís -almenys en part- la diversitat de (pre)posicions, sentits i mirades de la comunitat educativa de Graner.

Esther Blázquez i David Pérez

EL COS COM A ESDEVENIMENT

Bea Fernández

«El cos com a esdeveniment» proposa una reflexió sobre el moviment a l'aula d'infantil a partir dels tallers duts a terme per Bea Fernández a les escoles El Polvorí i Enric Granados, i a les escoles bressol Collserola, Niu d'Infants i El Cotxet del barri de la Marina.



El cos com a esdeveniment que s'exposa. Bea Fernández. Escola Enric Granados

Després d'una llarga trajectòria laboral com a intèrpret, ballarina i posteriorment investigadora, sorgeix un interès per la idea de transmissió del coneixement i per com posar-la en pràctica en diferents contextos, alhora que soc mare i acompanyant del desenvolupament d'una nena de cinc anys que em fa observar i escoltar les seves necessitats relacionals i com travessen la seva expressió i el seu llenguatge corporal i s'hi fan visibles. Rebre la proposta del Graner per participar en «Zones de contacte» i dur a terme aquest projecte cruïlla entre educació i pràctica experimental i artística a l'aula, en aquest moment, ha representat situar i aterrar moltes qüestions i pilars de la meua feina en un territori estranger o aliè però que, sens dubte, té un enorme potencial si som capaços de treballar des de la confiança, l'experimentació i l'empatia amb les docents i les famílies.



El cos com a esdeveniment que s'exposa. Bea Fernández. Escola Enric Granados

Durant aquests mesos he dut a terme diferents formats o experiències d'aterratge a les aules, en funció de les temporalitats, els equips, els espais i els grups d'alumnes. Per motius de calendari, he treballat d'una manera força intensiva. Això en alguns casos ha funcionat molt bé, perquè la mateixa assiduitat de les trobades ha permès consolidar els afectes i els vincles, la qual cosa ha donat peu a sessions fluides i a crear molta proximitat amb les nenes, però en altres casos potser caldria preveure d'allargar en el temps les sessions perquè el procés es desenvolupi d'una manera més gradual.

El meu impuls o imaginari ha estat generar espais i situacions on el que és desconegut s'implementés com un lloc de potencialitat, posant el focus d'observació en aquesta capacitat innata i encara no anul·lada de l'infant que experimenta constantment a través del desig de percebre, atenent des de la dispersió absoluta i accionant decisions canviants. Aquest lloc on la materialitat del cos de l'infant trenca les jerarquies entre corporalitats i gaudeix de les dimensions afectives que s'inscriuen en tota la matèria, tant humana com no humana. Aquest punt de partida em resulta un territori molt fèrtil on qualsevol pràctica creativa pot tenir un lloc. Sabent per endavant que es crearien situacions fràgils per a totes les parts i que apareixerien espais on ningú sap del cert el que està passant, em vaig posar com a pràctica pròpia intentar romandre-hi (en la pràctica mateixa de la cosa) sense deixar d'escoltar, d'observar i d'incidir en les oportunitats que oferiria... Parant atenció als moments en què alguna cosa apareix per primera vegada, al pensament o a les emocions que hi ha darrere el llenguatge corporal, a l'error com a lloc de descobriment i per fer un reset, i sobretot a com es teixeix la relació amb algú que ve d'un altre món, com un ovni que aterra, irromp en aquestes aules-espais normalment protegits i tancats en si mateixos, i més aquest any marcat per la covid, on qualsevol gest d'improvisació o trencament de la norma és un problema.



El cos com a esdeveniment que s'exposa. Bea Fernández. Escola Enric Granados

Els meus principals objectius a l'hora de posar-me en joc en aquests espais i contextos aliens per a mi eren, en primer lloc, desjerarquitzar els rols tan dibuixats en aquests contextos, intensificar la meua capacitat d'escolta i d'improvisació in situ per adaptar la pràctica en tot moment a l'aquí i l'ara. Observar i alhora oferir els dispositius necessaris i les traduccions o translacions del meu treball coreogràfic i d'investigació amb ballarins, aquest cop en contacte i fricció amb aquest context fràgil i canviant. No aferrar-me a metodologies practicades com a eines o estratègies en si mateixes, sinó com a patrons efímers o mapes de possibilitats amb capacitat de ser afectats en funció de la mateixa dinàmica de grup aquell dia i en aquell lloc.

Segons es van anar esdevenint les sessions i, per tant, les experiències amb els infants, molt aviat em vaig adonar que realment el que més m'interessava era generar un dispositiu d'arrencada, com una estructura bàsica que delimités un espai per mitjà de materials senzills, fins i tot materials que ja formen part de l'escola, amb els quals generar una estructura diferent per a cada dia, per a cada sessió. A partir d'aquest dispositiu, posar en joc els continguts o dinàmiques relacionats amb aquest dia com una base, un llenguatge comú al grup. Però el que calia atendre en realitat i com a pràctica principal eren l'escolta i la capacitat d'incloure qualsevol proposta feta per les nenes en la improvisació-pràctica, amb la qual cosa les derives han estat ben vingudes, amb tot el seu risc, a entrar en territoris desconeguts i fràgils, en què no se sap molt bé què està passant. Aquest lloc és potencialment l'espai de la creació i, quan s'ha donat, ha estat molt reconeixible per totes, docents, nenes i jo mateixa, de manera que l'hem pogut anomenar d'alguna manera en el temps dedicat tant a tancar la sessió com en sessions posteriors d'avaluació.



El cos com a esdeveniment que s'exposa. Bea Fernández. Escola Enric Granados i E Collserola

Són aquests espais els que crec que cal reivindicar a l'escola, ja que són espais que poden espantar o no entendre's des de la docència. Per això em sembla indispensable trobar la manera de fer participis en tot moment les docents, trobar les maneres i els temps perquè entenguin i segueixin de prop el procés d'investigació.

M'ha resultat molt diferent el tipus de treball o les estratègies a dur a terme a infantil, amb tot el desenvolupament de sessions i la possibilitat de desplegar un contingut i posar-lo a prova per mitjà de la repetició i les diferents trobades, i les experiències a les escoles bressol, que estan plantejades més aviat com a sessions puntuals i de menys recorregut. En aquest aspecte, em sembla interessant aportar que, especialment a Niu d'Infants, tant en les sessions amb les docents com el dia de l'avaluació, van quedar paleses les ganes i l'interès de les docents i de la nova directora per generar trobades entre l'artista i les docents a fi de practicar cos i espais d'investigació conjunts que després es puguin bolcar a l'aula d'una manera ja incorporada en el seu dia a dia, atès que els més petits fluctuen en temporalitats d'atenció més curtes i imprevistes, i aquesta manera de treballar encaixaria més amb les seves rutines.

Bea Fernández

UNA COLÒNIA DRAG UNA COLÒNIA DRAG UNA COLÒNIA DRAG

Xavier Manubens i David Pérez

«Una colònia drag» és un recull de la correspondència mantinguda entre Xavier Manubens i David Pérez al voltant del projecte «House of the Seas», desenvolupat a les escoles Seat i Bàrkeno, del barri de la Marina. A partir d'un format epistolar, «Una colònia drag» obre un camp de reflexió-acció sobre els cossos, la fantasia i la diversitat als «entrellocs» que s'esdevenen entre la pràctica drag i les pedagogies de l'emancipació.



Il·lustració de «House of the Seas», Xavier Manubens

Benvolgude X.,

Últimament fantasiejo amb la idea que potser faràs una mena de colònia *drag* a l'escola Seat. El tema de la colònia té molts accents, i alguns -com sabem- són ben controvertits. Però, a l'escola, anar de colònies o fer unes colònies és tot un esdeveniment, un viatge i una aventura col·lectiva: el cultiu de qui sap què en un espai altre -molts cops rural-, generalment allunyat de la metròpolis i els seus ritmes. Em pregunto per què encara es continuen fent colònies a l'escola, quin sentit té aquesta sortida al «camp», que en unes colònies *drag* podria agafar un sentit (est)ètic ben colpidor. Potser té alguna cosa a veure amb l'esplai i el temps de lleure. O potser amb obrir el que Hakim Bey anomenava una zona temporalment autònoma. I, en tots dos casos, amb estirar d'alguna manera aquest somni de l'escola com a temps alliberat- de la família, de la societat, del mercat i la fàbrica. Però m'ensumo que les lògiques de neg(oci) han enfosquit molt aquesta singularitat de l'esplai com a temps de lleure i de l'escola com a

temps alliberat. Potser tu em pots dir alguna cosa més dels esplais. Jo no hi he anat mai, a cap. Però sí que he anat de colònies a alguna casa de camp, i també a alguna ciutat. I t'haig de dir que, per mi, no té res a veure l'estada al camp amb l'estada a la ciutat. De les tres colònies que vaig fer, una va ser a la ciutat de Burgos, un lloc aleshores remot per a mi. Em fa vergonya confessar-ho, però en aquelles colònies els mestres ens van portar a les fàbriques de Campofrío i Mantecados Martínez. I també a una catedral on hi havia un ninot que s'empassava mosques, que va ser el que em va impressionar més de tot plegat. Li deien el Papamosques, i era un autòmat repenjat al capdamunt d'una de les voltes de la catedral que feia anar una campana i obria la boca, com per empassar-se mosques. No havia vist mai una joguina tan antiga fent de vocal i president d'un espai sacre. Recordo que el Papamosques presidia tot l'espai i te l'havies de mirar -com tot a l'església- des de sota, mentre s'empassava l'aire dels segles i les pregàries dels visitants. Ara que ho penso, les divinitats potser s'han convertit en autòmats per a nosaltres, com aquesta joguina secularitzada de la catedral de Burgos. En qualsevol cas, tot plegat va ser una experiència terrible. No sé què s'empatollaven els meus mestres fent passar les colònies per un viatge a la fàbrica. Ho vaig sentir com una condemna, com si ens assenyalessin el lloc que ens pertocava al món. Recordo que ens van rebre els supervisors de l'empresa i ens van fer una passejada per tota la planta. Als diferents departaments de la factoria hi havia treballadores que, com l'autòmat de la catedral, executaven accions mecàniques i precises. I vaig pensar que ho portaven fent tants segles com el Papamosques. Em va semblar que els seus cossos estaven realment afligits per la repetició d'un gest buit, condemnats a un ritualisme fatigant, com el del personatge de Sísif, que molts anys després vaig descobrir a un llibre d'Albert Camus. Al final de la visita, potser per mitigar la inquietud dels nostres cossos infantils, recordo que ens van farcir de bosses amb *mantecados* i embotits de tota mena. Res a veure, per cert, amb els embotits que la meva àvia feia a l'aldea on va néixer ma mare, i on jo feia any rere any les meves autèntiques «colònies d'estiu». En qualsevol cas, ara que ho torno a pensar, aquella experiència de la fàbrica potser també em parlava de les colònies, però d'unes colònies d'una altra mena: les colònies fabrils que, al segle XIX, van prometre la vida a tots aquells que només tenien la seva pròpia existència per patrimoni.

Però si t'haig de ser honest, Campofrío no em va descobrir l'espai de la fàbrica. Jo ja el coneixia perquè la meva mare hi treballava, i no m'agradava gens el que la fàbrica li feia. La fàbrica li va trencar les dents amb els caragols que feia servir a la cadena de muntatge on treballava fent caravanes. I potser això, penso ara, té a veure amb el fet que la meva mare només té dues mans i li demanaven més. Sempre ens demanen més, aquells qui manen. I, molts cops, també els que obeeixen. Més servitud als vells o nous autòmats de la divinitat.

Suposo que sempre som a temps d'aprendre alguna cosa, fins i tot de les experiències més equivocades d'aquells que ens precedeixen i ens aventuren al món. I això em fa rumiar que aquelles colònies em van ensenyar que jo no volia entrar a la fàbrica. I si

en aquell moment de la meua infància em vaig sentir condemnat a repetir la vida de la meua mare, el ritualisme mecànic i evangelitzador de la fàbrica, potser va ser perquè naixés en mi el desig d'emancipar-me d'allò que sentia com la meua (pre)destinació.

De fet, tota la meua biografia des d'aleshores fins fa poc es pot llegir com un afany per preservar el caràcter escolar i el desig d'aprendre els mons que la mateixa història ens nega. Una mena de gest obstinat per defugir la consignació a l'espai de la fàbrica i el treball assalariat. Però també, a pesar de mi mateix i del meu desig, un gest de resistència a les frontisses entre la fàbrica i l'escola. I és que, si he viscut amb contrarietat un lloc en aquest món, ha sigut aquest interstici obert entre el treball i l'estudi. Tot i això, les coses van ser diferents per a mi que per a la meua mare, en el sentit (no sempre alliberador) que la fàbrica va (re)convertir-se en restaurant i en allò que els estadistes anomenen el tercer sector: aquesta destinació col·lectiva que ha fet de Catalunya -en part- un parc per a l'oci i el turisme de masses. Així vaig esdevenir -durant una part de la meua vida- un cambrer que volia servir copes d'art. La paradoxa de tot plegat és que ara que he trobat un lloc com a artista, estic treballant a una fàbrica de creació. El que em porta a pensar que els vells fantasmes que defugim troben cos als nostres propis somnis. O dit d'una altra manera, no deixen de colonitzar-nos mai, amagant-se sota les formes més insospitades en el mateix cos de les fantasies que ens animen a empènyer el que som, el que volem ser.

Però no per això penso que hàgim d'oblidar i renovar els sentits de les velles paraules, com la paraula *colònies*. I potser tu fas una colònia *drag*, o potser una altra cosa, què sé jo. Però a mi se m'ha acudit pensar-ho així, i et volia preguntar com penses tu el que fas o el que estàs fent a l'escola; com parla el que fas de qui ets, de la teua experiència i de les escriptures que fas de la teua vida, i, també, quines llengües (i cossos) necessitem per parlar de la infància com a alteritat radical, o com l'esp(l)ai de la fantasia per excel·lència, o com la promesa de renovació dels mons que volem fer viure.

Molts petons i molta sort,

David



«House of the Seas», Xavier Manubens. Escola Bàrkeno



«House of the Seas», Xavier Manubens. Escola Bàrkeno

Estimada D.,

Jo també fantasiejo sovint amb el que estic fent a l'escola Seat. La pràctica *drag* està entrant a les aules més de pressa que el coronavirus. I és que cada cop és més evident que aquesta pràctica ja era allà abans que jo hi arribés.

La primera sessió va començar amb una pràctica de preguntes: les alumnes podien preguntar-me el que fos i sense filtres, un examen a la inversa. Penso que aquest sistema de preguntes els ajuda a preguntar-se coses a elles mateixes. La meva sorpresa va ser la quantitat de vocabulari que ja dominen sobre qüestions de gènere i sexualitat. Jo no en sabia tant a la seva edat. A mi només em van ensenyar a posar un preservatiu a un plàtan i em van dir que les relacions homosexuals entre homes eren molt perilloses, perquè l'anús sagnava amb facilitat i hi havia el risc de contraure el virus d'immunodeficiència humana (llavors encara se'n deia *sida*). Era vora el 2003 i Beyoncé ja havia llançat el seu primer disc en solitari.

M'he quedat fascinada amb la teva història del Papamosques de la catedral de Burgos. M'ha recordat el Gargantua basc, aquell que alguna vegada fou fill de gegants i que des de mitjans del segle XIX apareix en algunes festivitats d'Euskal Herria. Gargantua és un ninot enorme, buit per dins i de tradició senzilla: les criatures hi entren per la boca, llisquen per l'interior com si fos un llefiscós sistema digestiu i acaben sortint-ne per darrere. Literalment, el gegant s'empassa i evacua la canalla. Un bon símil del nos-

tre sistema educatiu actual. A més a més, Gargantua és un personatge grotesc inspirat en el mateix que va escriure François Rabelais el 1534. A la seva novel·la satírica-escològica-humanista explica la història de Gargantua i el seu fill Pantagrueu. Una de les paràboles crítiques que recorren el relat tracta de l'Abadia de Thelema, lloc destinat a la pregària i l'educació, on el lema era «fes el que vulguis». Jo penso molt en aquesta relació anarquista amb l'educació. Potser té alguna cosa a veure amb aquesta zona temporalment autònoma de Hakim Bey que comentes. Al llarg d'aquests anys donant classes a criatures, sento que necessiten més que mai un espai d'anunciació propi. Aquest espai no es pot construir dins de la normativitat: els hem de facilitar eines perquè puguin construir les seves pròpies normes, des del que són i des del que volen. Com més llibertat tenen, més autoorganització necessiten. És en aquest pensar-nos com a col·lectiu divers que apareixen la llibertat i la confiança. «Fes el que vulguis» és un dispositiu sense dispositiu, un exercici de relació grup-individu, una negociació constant entre l'entusiasme i l'excitació individual i col·lectiva. Potser el que volem és que aquestes nenes colonitzin el món amb aquest espai propi, dissident i crític, que neix del seu cos i la seva relació amb l'altre, un espai que és borrós, caòtic, gasós, només controlable des de dins.

I aquest «fes el que vulguis» de Rabelais té com a base un profund coneixement de la pràctica carnavalesca de l'edat mitjana. Una pràctica ben perversa: un dia a l'any podem fer el que vulguem, invertir els nostres rols, ser allò que mai no podem ser. Un espai de llibertat programat i oficialitzat per les institucions religiosa i monàrquica, en tot cas, per calmar qualsevol espai de revolució. A l'escola Seat, mentre preparam la setmana de carnaval amb les alumnes i decidim les consignes estètiques de cada dia (dilluns amb pijama, dimarts amb barret, dimecres amb sabates imparelles...), escolto una frase: «Aprofitem els dies de carnaval per fer el que normalment no podem fer.» I tot el grup classe aplaudeix, crida, riu, s'aixeca de la cadira i salta, una gran fuga d'energia. I l'error és aquest, pensar que només un cop l'any podem invertir els nostres rols i després reprimir qualsevol possibilitat de dissidència. Perquè per carnaval tot s'hi val. Com diu una de les meves drag queens preferides, Bianca Del Rio: «Jo celebren el carnaval cada dia, i el mateix dia de carnaval em disfresso d'home.»

La pràctica *drag* forma part de la infància d'una manera radical. La fantasia és part del nostre pensament simbòlic, i no hi ha res més simbòlic per a un infant que el seu propi cos. La dissidència és un joc que no els és permès amb regularitat. Aquesta gent necessita eines per fabricar la seva pròpia imatge, les seves pròpies fissures, perquè l'imaginari ja el tenen. Potser només necessiten saber que el que s'imaginen és realitzable, segurament encara no els ho han dit mai. I el *drag* apareix aquí com una de les solucions possibles, un *drag* molt expandit que busca la fabricació de la pròpia imatge i es pregunta per les qüestions identitàries de forma oberta. *Drag* són arrels geogràfiques, *drag* és el teu color preferit, *drag* és diversitat funcional, *drag* és ornament, *drag* és mutació híbrida del cos, *drag* és fantasia del jo, *drag* és família, *drag* és aprendre a escoltar allò mutable. I encara que soni a tòpic, *drag* és aprendre a pensar des del cos. I encara més: *drag* és aprendre a posar el cos.

M'ha fet riure que a les teves línies escriguis camp en cursiva. Em recorda una de les crítiques més ferotges que m'han fet sempre, tant a la meua època d'estudiant d'art com també un cop dins del món professional. Sempre m'han dit que la meua manera de posar el cos a la *performance* és molt CAMP. Les crítiques sempre eren negatives: se m'instava a tenir un cos neutral, un cos preparat per allotjar la performativitat del minimalisme heteropatriarcal. «Fes-ho de veritat, sense misteri, sense solemnitat. No siguis tan camp», deien. La primera vegada que vaig sentir aquesta paraula vaig buscar-ne la traducció per internet. Em vaig sorprendre al llegir les seves dues traduccions: campament militar, efeminat/da. Vaig entendre que la *performance* no era el lloc per parlar del gènere ni de la seva representació. Em van ensenyar que la *performance* era un espai de llibertat total, sempre que procurés un cos blanc, heterosexual i funcional.

I aquí som ara, reentrant al món de la *performance* amb una perruca i una vagina ben grossa i ben camp.

Moltes abraçades,

Symphony of The Seas



«House of the Seas», Xavier Manubens. Escola SEAT

Estimada S.,

La teva carta m'ha fet venir ganes d'empènyer els nostres noms per totes les lletres de l'alfabet, com si fóssim al carnaval inextingible de Bianca Del Rio, o en aquesta simfonia *drag* que tot just comenceu a assajar a l'escola SEAT. Aquest desig m'ha fet pensar que, potser, al cor del pensament fantàstic es troba la possibilitat de ser un altre, de defugir les assignacions preestablertes per obrir un camp de transfiguració basat en la *sympátheia* del món màgic. Crec que quan som canalla, som molt a prop d'aquest món. També al teatre i al carnaval podem sentir com la màgia esvaeix els nostres cossos per crear associacions inèdites amb la diversitat que ens envolta. De fet, crec que si em vaig animar a estudiar interpretació va ser tot just pel desig inconfessable de deixar de ser jo mateix i viure el món a la pell d'un altre. Penso que volia sostenir la fantasia que jo, amb els meus dubtes, amb les meves poques certeses i amb el meu inconformisme, podia subvertir la meva assignació al món per esdevenir un altre, o per descobrir-me com un altre. Llavors tenia vint-i-un anys, havia deixat els estudis universitaris i volia fer pel·lícules perquè no m'agradava gens el món que m'envoltava. Amb aquesta idea vaig treballar de valent tot un estiu per pagar-me els estudis de cinema, i també em vaig apuntar a classes d'interpretació a La Casona. Recordo que vaig dir a la meva germana que «volia entendre la natura humana». La meva mare estava molt escandalitzada. No li entrava al cap que deixés els estudis per anar a fer teatre. El meu desig li semblava una mena de «joc d'infants» fantasiós i gens pragmàtic: un espai per defugir el mandat de ser el que ella creia que havia de ser: un estudiant que es preparava per a un «ofici de futur». Al seu parer, el teatre era un amagatall on evadir el món que ella havia anticipat per a mi. El veia com un passatemps que només alimentava fantasies que em podien extraviar del meu deure i arruïnar definitivament el meu sentit de la realitat.

Del que no s'adonava és que, si volia fer teatre, no era exclusivament perquè rebutgés el món -i el nom- que ella m'havia assignat, sinó perquè percebia aquesta potència fantàstica dels cossos, aquesta gramàtica del teatre que ens convida a transitar per identitats, llocs i noms allunyats de nosaltres mateixes. Jo pressentia la potència de la transfiguració. Em vaig enamorar de personatges salvatges, brutals, cànids, irreverents i paròdics. A voltes l'ambigüitat era tan gran que ja no sabia on començava la meva identitat social i la ficció dels personatges que encarnava. Vaig aconseguir viatjar a Rússia, als Estats Units, a França, a l'Àfrica colonial, a Londres i als mons subtils i suspesos de Samuel Beckett. Vaig conèixer les desfetes de la guerra, la brutalitat patriarcal dels silencis de Bernarda Alba, els desitjos soterrats de les ànimes de Harold Pinter. Al capdavant, vaig viure aventures fantàstiques que la meva mare hauria volgut per a mi, però que no s'imaginava que eren possibles en aquell espai buit del teatre.

Tot i això, també trobo que aquest gegant de la fantasia sovint se'ns empassa per la boca i ens evacua pel darrere. Com si no ens poguéssim contenir molta estona a la gola i ens fes fora del món màgic. I llavors ens trobem emmerdades entre els consensos d'època i el realisme vigent. En aquest sentit, no m'ha estranyat gaire que a les te-

ves classes de *performance* volguessin reduir el teu cos camp a la «neutralitat» de la presència heteronormativa, perquè penso que l'art de la *performance* és l'atac històric més punyent que s'ha fet per matar la il·lusió i la fantasia que animen el teatre. Però també perquè el teatre i la *performance* no deixen de confrontar-nos amb el judici d'una mirada pública, que ens vol fer passar com a titelles per les seves pròpies fantasies. I particularment crec que la *performance* ha reivindicat una mena de retorn d'allò real a través d'un cos que reafirma la seva realitat i fixa la seva identitat social de forma unívoca. Potser el punt inconfessable per a molts dels defensors de la realitat de la *performance* és que aquesta «presència real» respon a les fantasies hegemòniques del patriarcat. Però deixant a banda la tradició heroica del *performance art*, em sembla que aquest gènere ha fet molt de costat a les lluites pel reconeixement de la diversitat dels cossos i els drets socials. Trobo que va fer sortir les fantasies del refugi de la cultura literària del teatre, per afirmar-les com un territori existencial, legítim i real al cor de molts moviments d'emancipació. Potser per això penso que és important col·lectivitzar les fantasies, fer-les sortir de l'armari i compartir-les a una House com la vostra, on els mons propis poden afirmar territoris col·lectius i transicions possibles per al cos social.

M'ha semblat molt suggeridor que parlessis del fet que «la canalla necessita un espai d'anunciació propi». M'ha fet caure en el veïnatge semàntic entre l'anunciació i l'enunciació. Una lletra ens pot fer ballar molt el cap. No sé si volies dir això exactament, però aquest desviament del sentit entre la paraula dita (l'acció d'enunciar) i la paraula rebuda (l'anunci de quelcom) m'ha obert les portes dels malentesos i els embòlics entre qui parla -o escriu- i qui escolta -o llegeix. Crec que mai no arribem a saber exactament allò que diem perquè l'acció de parlar -o enunciar quelcom- de seguida tomba al camp de l'anunciació com a paraula rebuda, escoltada i sentida per algú altre. Aquesta és la meravella i la potència de la diferenciació del llenguatge: tu em dius alguna cosa, i jo entenc una altra cosa, o l'entenc a la meua manera. Tu fas servir un sentit de la paraula, i jo en rebo un altre, o rebo la diferència del (teu) sentit. Això també em sembla el gran equívoc de la teoria de la comunicació: postular que el sentit rau en el subjecte que parla, i no entre els subjectes o objectes que participen de la comunicació. Obstinar-se a defensar que la comunicació és un fenomen eficaç, unívoc i unidireccional, en comptes d'un malentès fèrtil on els sentits es bifurquen, s'extravien i es renoven com a diferència dins d'una cadena de repeticions. Vista així, la comunicació és una paròdia, un intercanvi fallit, una possibilitat sempre oberta de diferenciació: la davallada constant del subjecte d'enunciació a l'escena de l'anunciació.

Aquests desviaments del sentit entre qui parla i qui escolta, o qui escriu i qui llegeix, crec que tenen molt a veure amb el dissens i la dissidència. Però amb una dissidència que s'esdevé malgrat nosaltres, o potser contra nosaltres, i no té a veure tant amb els nostres desitjos com amb la nostra experiència del llenguatge. És la dissidència d'allò que som contra nosaltres mateixes -éssers lingüístics que difereixen el sentit-, i que sempre ens traeix per permetre'ns dir alguna cosa més o menys d'allò que enunciem per «nosaltres mateixes». Potser quan Oscar Wilde deia allò de «visc amb el terror de no ser malentès» tenia alguna cosa semblant al cap. O potser no, i jo l'estic traint amb la meua citació. Ves a saber on es troba realment el malentès. Però el que m'apassiona

d'això no té a veure amb la veritat dels enunciats, sinó amb la potència de diferenciació de les identitats, amb la plasticitat dels cossos i amb els processos de singularització que s'esdevenen a les repeticions intencionals -conscients o inconscients- o a les associacions fantàstiques. O si vols, un cop més, amb els/les *drags* que trobes a l'aula. Com són i quins noms es donen? Amb quins éssers s'associen i fabriquen la seva imatge? Quins sentits et desperten a tu? Com rep la canalla la *Symphony*? Quines teatralitats s'esdevenen en els vostres jocs? Com són les dinàmiques que activen la fantasia a la vostra House? Com treballem els imaginaris socials del gènere, la raça o la diversitat funcional? Com socialitzeu aquestes fantasies del jo i quins «jo» apareixen?

M'ha captivat molt la història de Gargantua i aquesta apel·lació a «fes el que vulguis». He llegit que Rabelais va ser monjo i va escriure aquesta sàtira per criticar l'orde monàstic, on la consigna és més aviat «fes la voluntat divina». A més de la traducció «fes el que vulguis», que connecta de manera immediata amb el mite del lliure albir i l'imaginari carnavalesc, també he trobat la traducció de «fes la teva voluntat», que afronta de manera més evident el mandat diví que Rabelais rebutjava. Trobo que el problema de la utopia de l'Abadia de Thelema és l'ideal humanista que suposa una inclinació natural a la virtut, el bé o la realització espontània d'un mateix. Rabelais l'anomenava honor, i deia que els homes perden «l'instint natural i l'espontaneïtat que els condueix a la virtut» quan s'estanquen o són oprimits per la societat.

Penso que a l'educació aquesta idea tan antiga se'ns presenta com una innovació dins de les pedagogies lliures i les noves retòriques competencials quan es defensa una educació basada en els interessos i desitjos de l'alumnat. També quan es parla d'autoaprenentatge s'invoca aquesta consigna de «fes la teva voluntat» per fer-te a tu mateix. Fins i tot diria que l'adopció que hem fet a l'àmbit escènic de la categoria d'arts vives participa d'aquesta celebració de l'autenticitat, l'espontaneïtat i la vitalitat dels cossos per assolir la realització a través de l'autoexpressió. El que em pregunto és com fer-nos una voluntat pròpia a una societat com la nostra. Què és el que vull, o quin és la meva voluntat, no em sembla una pregunta gens fàcil de respondre. Me l'he fet milers de cops, com moltes suposo, i la veritat és que encara no ho sé, ni tampoc tinc per cert què hi guanyaria amb la resposta. Molts cops, quan m'he pensat que ho sabia, de seguida m'he sorprès en la incertesa, l'ambigüitat i la plasticitat del desig, l'interès o la voluntat. Per això em pregunto que hi ha al fons d'aquest «jo mateix», a què responen els «meus» desitjos o la «meva» voluntat. I, per a mi, el que hi ha és un plec singular del que ens envolta. Per això sempre he pensat que cal transformar els nostres entorns, obrir-nos al món, donar més lloc a l'alteritat que ens envolta que a la interioritat de la individualitat.

Tot això ho plantejo perquè hi ha un gran debat sobre qui ha de tenir el protagonisme a l'educació. I des dels àmbits (neo)liberals no deixa d'afirmar-se que els nens i les nenes són els protagonistes de l'educació, que allò que hem de posar al centre són els seus interessos, les seves necessitats i les seves emocions. A mi aquest tipus d'afirmacions em semblen molt problemàtiques. No només perquè són d'un individualisme ferotge,

sinó també perquè empobreixen les relacions educatives fins al punt de reduir-les a la gestió de les emocions i les demandes clientelistes del *management* empresarial. I trobo que aquests discursos molts cops es fonamenten en la confiança en l'espontaneïtat de l'ésser, o bé en la idea que allò que defineix l'educació és una noció activa de l'aprenentatge, i no en la relació viva -i agònica- d'una experiència compartida.

Quan pensava sobre l'Abadia de Thelema en el marc educatiu, m'ha vingut al cap la història d'*El senyor de les mosques*, de William Golding. És una mena de contraimatge de l'Abadia de Thelema que proposa una distopia en la qual la infància és lliurada als seus propis recursos. Després d'un accident aeri a una illa deserta, els únics supervivents són un grup de nens que han de passar-ne de tots colors per sobreviure sense l'ajut de la societat. Al llarg de la novel·la assistim a una temptativa de supervivència i d'autogovern que acaba en una mena de guerra on despunta de manera molt evident la crueltat humana. Com d'altres distopies, la ficció de Golding discuteix ideals com la bondat intrínseca dels éssers humans. Però trobo que també ens pot servir per discutir les retòriques de la innovació que versen sobre el protagonisme unívoc de l'alumnat i defensen una mena de tall generacional -a vegades el relacionen amb la digitalització- que ve a dir que les velles generacions no poden ensenyar res de profit a les noves generacions perquè el món ha canviat i els nostres coneixements s'han tornat obsolets.

El curiós és que penso que la ficció del Golding tampoc no es pot reduir a la simplicitat que «l'home és un llop per a l'home», sinó que suggereix un sentit extramoral de la humanitat en un context de tall generacional. Suposo que *El senyor de les mosques* planteja una mena de colònia, però una colònia que no neix de cap propòsit humà, sinó d'un accident a la història que deixa a la infància abandonada als seus propis recursos. Naturalment, se'n poden fer moltes lectures, d'aquesta falla. Però la que m'interessa té a veure amb la mediació dels adults i les relacions intergeneracionals. Des d'aquest punt de vista, diria que la novel·la de Golding posa en escena un infanticidi, en la mesura que crec que és la mediació de l'adult la que dona lloc a la infància. És a dir, penso que la infància no és una altra cosa que una comprensió adulta d'una etapa de la vida. I si això fos així, som nosaltres les responsables de les cures, les definicions i el sosteniment de la infància com a espai de criança social. I trobo que molts dels discursos que advoquen pel protagonisme dels infants poden acabar avalant una crisi de presència a les aules que desautoritza la mediació dels i de les mestres o la relega a un lloc accessori o directament anecdòtic. Perquè quan l'aprenentatge de l'infant es posa al centre de les relacions pedagògiques, és fàcil acabar avalant les premisses de l'autoaprenentatge i crear la sensació que no cal cap mena d'autoria o mediació a l'aula. Els mestres esdevenen llavors acompanyants o *followers* dels impulsos dels infants, que de manera immediata els portaran a la seva realització personal. I tot això, i és on vull arribar, redunda en detriment de la responsabilitat personal i col·lectiva que defineix la infància i l'educació com un acte de rebuda i iniciació al món. Si no assumim aquesta responsabilitat, crec que ens trobem a les portes del que Hannah Arendt anomenava la banalitat del mal. Que es pot identificar amb una crisi de presència -com

passa amb la virtualització de les aules, per exemple- i una cadena infinita de delegació de decisions sobre l'interès o l'autonomia de l'infant en el seu aprenentatge.

Aquesta idea de la banalitat del mal va sorgir en el context dels judicis per l'holocaust nazi, i va situar Hannah Arendt, que era jueva i alemanya, al bell mig d'un gran escarni públic per defensar la idea que no hi ha cap indicatiu natural sobre el mal -que l'home no és un llop per a l'home-, sinó que el mal és l'efecte d'una manca de posició, d'un sistema de delegació de decisions, o, si vols, d'una crisi de presència dins de l'aparell burocràtic i social del nazisme. Molta gent va criticar-la perquè creia que no condemnava «la monstruositat» del nazisme, quan ella intentava entendre com va ser possible arribar a aquella situació. I va concloure que va ser la negligència generalitzada de la societat alemanya d'aquell temps la que va afavorir un dels darrers genocidis sistemàtics de la història recent.

Tornant a l'àmbit de l'educació, la qüestió que em plantejo és que, entre els discursos sobre el protagonisme dels infants, la virtualització, les premisses de l'autoaprenentatge i les noves normatives pandèmiques, podem acabar sostenint una negligència social generalitzada. Sense anar gaire lluny a la història, et posaré un exemple d'allò més proper. La meva neboda, que té setze anys, deixarà el batxillerat escènic que ha començat aquest any. És la quarta adolescent de la seva classe que ho farà aquest curs. I la raó que dona és que no suporta més les classes telemàtiques i els PowerPoints indesxifrables dels mestres. Que només va a classe per fer exàmens i, amb els protocols, no ha pogut fer-se amb el seu grup. I està deprimida perquè sent que li estan prenent el temps i no li ensenyen res. Jo crec que això també és abandonar l'adolescència als seus propis recursos. La qüestió que em plantejo és: quins són els seus propis recursos? I, també, quines són aquelles que es troben més abandonades als seus propis recursos en aquest procés de desregularització de l'escola? I no cal pensar gaire per arribar a la conclusió general que les filles i els fills de les classes benestants tindran assegurats els seus propis recursos, però la resta hauran de patir els sistemes d'aïllament i exclusió social, econòmica i cultural que assetgen les seves famílies.

Però, més enllà de la qüestió estructural, tot això ho dic per formular-nos una pregunta al voltant de la mediació de l'escola. I en aquest cas m'interessa molt conèixer quina és la teva posició i la teva mirada en aquest «dispositiu sense dispositiu», quina és la teva mediació com a artista, educadora o promotora d'aquesta comunitat *drag*. Perquè si tu no hi fossis, res d'això no els estaria passant així, d'aquesta manera, amb els llenguatges i els imaginaris que obres a l'aula. I trobo que en aquest context és important tornar a pensar en la presència, la mirada i l'acompanyament de l'adult. Així doncs, com treballem les voluntats, els desitjos i les fantasies que s'esdevenen a l'aula? I com s'emboquen els processos i les mirades artístiques i pedagògiques a «House of the Seas»?

Molts petons!

The(e)ma



«House of the Seas», Xavier Manubens. Escola Bàrkeno

Estimade T.,

M'agradaria molt que les nostres mares es coneguessin. Recordo que quan et vaig conèixer, deu fer uns tretze anys, ja m'explicaves que la teva mare no acabava de fer-se la idea que volies fer teatre. Em sembla molt acurada la definició que fas (o que feia la teva mare) sobre el pensament fantàstic vinculat al teatre. Aquest «passatemp que només alimentava fantasies que em podien extraviar del meu deure i arruïnar definitivament el meu sentit de la realitat». Potser enderrocar aquest sentit del real és l'única eina interessant que proposa el teatre. Jo vaig tenir molta sort i vaig poder practicar des de molt petita aquest sentit fantàstic de la realitat. La meva mare em comprava moltes perruques; les tenia totes a un prestatge, cada una amb el seu cap de plàstic. També tenia una capsa amb un munt de roba que la meva mare ja no feia servir. Al cap d'un temps va aconseguir comprar-me una minicadena per reproduir CD, i jo no parava de practicar playbacks cada dia quan tornava de l'escola. Així vaig passar la meva infància, amb Caribe Mix 2000 i les Spice Girls. Amb el temps vaig descobrir que totes aquelles tardes que passava sola a l'habitació convertida en King Àfrica o Emma Buton, canviant de perruques i de color de pintallavis, la meva mare m'espia per la porta. Era una espectadora, una voyeur. Durant una temporada també m'agradava produir *looks* i sortir al balcó de casa transfigurada en una mare de família. Al balcó, hi feia accions costumistes: regar les plantes, seure a llegir un llibre o menjar-me un plàtan. Casa meva era a la plaça del Diamant i m'encantava ser vista per tot el barri; jo creia que certament els confonia. I penso com n'és d'important la mirada, l'espia i el voyeur, què s'activa en el teu cos quan una altra persona és testimoni de la teva transfiguració. El caràcter públic del teatre xoca directament contra el caràcter privat del travestisme. Fer-nos públiques ens ajuda a seguir arruïnant el sentit de la realitat.

Penso que podem trobar unes bones eines per potenciar, fomentar i preservar aquesta manera d'entendre la realitat de forma fantàstica dins del pensament divergent i, també, dins la lògica asimètrica. El primer fa referència a totes aquelles operacions espontànies que fa el nostre cervell davant d'un problema o davant d'un dubte. El pensament divergent és capaç d'oferir moltíssimes respostes que s'allunyen de la lògica normativa i, en tot cas, empeny cap al món de les infinites possibilitats. La lògica asimètrica faria una operació similar, posant en dubte la relació causa-efecte. Totes les mitologies, per exemple, són dominades per aquesta lògica, en què les faules o esdeveniments divins no tenen una clara relació temporal o espacial: tan aviat el pare és el fill com el fill és el pare. Aquestes relacions estranyes formen part de nosaltres fins als set anys d'edat. Després, fins als dotze anys, encara queden certs rastres d'aquesta altra lògica, fins que la perdem definitivament. La meva feina és també esperonar els infants cap a aquesta direcció i seguir arruïnant les bases del pensament lògic, masculí i il·lustrat per avançar cap a una estructura de pensament divergent, asimètric i borrós.

Parles d'*El senyor de les mosques* i m'emociono. *El senyor de les mosques* és tot un hit i hauria de ser una lectura obligatòria almenys al cicle de secundària. Recordo que vaig veure'n l'adaptació cinematogràfica amb només nou anys; ens vam quedar desperts la meva mare i jo fins a les dues de la matinada veient la pel·lícula. Després la meva mare em va posar *La novia de Frankenstein* i penso que, com a mecanisme d'autodefensa, vaig adormir-me. No oblidaré mai aquelles taques vermelles als cossos dels nens un cop a l'illa, quan no saps si són tatuatges i ornamentacions tribals o restes de sang. Al cap i a la fi potser és el mateix. Segurament, per poder ser un altre i formular una nova realitat hem de sacrificar alguna cosa.

Jo penso que si parlem de pràctica *drag* o travesti, estem parlant també de sacrificar-nos a nosaltres mateixes. És un sacrifici a la inversa: com més desapareix el teu cos, més apareixes tu. És molt interessant veure aquest procés a les *drags* de l'aula. És com si tot just a les portes de la pubertat, en un moment en què les preguntes sobre la pròpia identitat es fan presents, la pràctica *drag* ajudés a contestar alguna d'aquestes preguntes. En quin moment la teva mare o el teu pare deixa d'escollir la roba que et posaràs durant el dia i passes a obrir tu mateixa l'armari i decidir què és el que et vols posar? En quin moment les amigues comencen a anomenar-te amb un sobrenom? En quin moment et plantejges formar part d'alguna tribu urbana? En quin moment decideixes relacionar-te o no amb les teves arrels? Totes aquestes preguntes formen part de la pràctica *drag* d'una manera molt sana. Ajuden a construir una autobiografia i un sentit fantàstic del jo.

Hi ha una nena a l'aula que ha decidit dir-se Edgar of the Seas. L'Edgar ara és un nen. El més interessant de l'Edgar és que, dins del seu *drag*, aposta per una aproximació a l'estètica gòtica. L'Edgar vol ser un fill de Satanàs. I jo no he parat de pensar en Edgar Allan Poe i el seu corb pertorbador, i veig evident que l'Edgar necessita aquesta referència. N'hi ha un altre que es diu Wolf of the Seas i ha construït el seu *drag* en un

encreuament: Wolf porta l'armilla de construcció d'obra del seu pare juntament amb unes banyes de Capricorn, ja que aquest és el seu signe del zodíac. I han sortit un munt d'exemples com aquests, com el nen de l'Índia que decideix que el seu *drag* és literalment una vaca, o aquell altre, el que marca més gols de la classe, que decideix convertir-se en Dora l'Exploradora. Si la identitat és també una convenció, juguem-hi de forma plàstica i elàstica. No deixem que l'enemic sàpiga què som. Si no és capaç d'identificar-nos, tampoc no serà capaç de controlar-nos. I aquesta és la potencialitat de la diferenciació.

Symphony

C.I.R.C.A. C.I.R.C.A. C.I.R.C.A.

Alba Rihe i Imma Solé

CIRCA és un recull de correspondències mantingudes per Alba Rihe i Imma Solé al voltant del projecte «Comunitat Interactiva Rara Corporal i Activadora», desenvolupat a l'Institut Montjuïc del barri de la Marina dins de l'assignatura d'arts vives. A partir d'aquest recull d'e-mails, Alba i Imma ens conviden reflexionar sobre la gamificació dels aprenentatges i l'adopció d'estratègies corporals dins dels dispositius pedagògics de l'aula.



1/ Il·lustració CIRCA d'Alba Rihe

Hola Imma!

Diverses derives hem compartit juntes després d'un llarg trajecte. M'agradaria conversar amb tu a través d'aquests mails perquè, juntes, expressem reflexions d'aquesta trobada entre les pràctiques artístiques i l'educació.

Si ja vam començar compartint espai Laila Tafur, tu i jo amb el «planeta Cobalto», pràctica derivada de la nostra peça Cobalto, a l'any de la pandèmia, el següent pas d'implicació va ser que jo m'encarregués de les classes d'arts vives individualment i així ho vaig fer. Aquest fet va teixir interaccions més profundes amb tu i més hores compartides! Durant els mesos de setembre a desembre, la meua voluntat va ser activar la meua escolta. Ja sé que això pot quedar molt "hippy", ja que les pràctiques

academicistes es basen en la producció i ells tenen molt inculcat el fet de respondre a una nota, o que un tipus comportament va lligat a una recompensa. Jo sentia que a vegades tenies urgència per saber què passaria o de quina manera els comunicàvem a ells el procés. Imma, com vas viure aquests primers mesos de derives?

Hola Alba,

M'agrada que per tancar aquest curs em facis reflexionar, posar fre i poder expressar com m'he sentit, com ens hem sentit, al llarg del nostre projecte CIRCA.

És cert que els alumnes estan acostumats a uns aprenentatges més academicistes i amb una nota o recompensa final. La gràcia i una de les coses que m'agrada de l'optativa d'arts vives és no haver de patir per aquesta gratificació final, perquè ells saben que la qualificació serà màxima, sense haver de patir per si aprovaran o no. Saben que, si estan dins del projecte amb una predisposició positiva i oberta, seran unes hores per gaudir i treballar diferent. Només cal tenir-ne ganes i estar receptiu a tot allò que els és desconegut.

Quan dius que al llarg del 1r trimestre tenia certa urgència per saber què passaria i cap a on anàvem, potser ha estat així, però ans el contrari, no era emergència sinó necessitat. Més que altres anys, volia entendre i/o visualitzar el procés més ràpid per encarar millor la situació actual que ens hem anat trobant. Aquest any les matèries optatives no han tingut optativitat, això ha comportat tenir grups on no a tothom li agradava el que li havia tocat, i l'actitud i participació dels adolescents no era tan receptiva i entusiasta com la de cursos anteriors. Volia saber cap a on anàvem per poder empènyer el grup i engrescar-los al màxim. Recorda que hi ha hagut quatre alumnes del grup que no han volgut entrar a les hores d'arts vives, em tranquil·litza que al final se n'hi hagin incorporat dos.

Els és molt incòmode treballar des del no saber.

El work in progres és el més important per a mi, anar estirant diferents fils ho trobo superenriquidor i el no saber a on acabarem em dona motivació afegida.

En aquesta escolta començo a formular, la idea del coneixement corporal. Entenc que a l'escola s'exclou el pensament corporal i es condensa en una assignatura, educació física. A l'hora de pensar i reflexionar, és tot el cos-casa el que fa l'acte. Ja només amb l'estructura escolar i la distribució de les aules (cadires i taules) s'anul·la una part del pensament, contraposat amb uns alumnes que estan en plena edat de creixement i que tenen un sistema endocrí que està segregant canvis. És la fórmula perfecta perquè molts tipus de personalitat quedin excloses del coneixement que s'imparteix a les aules. Jo, que ho visc dilluns dues hores, ho veig com un excés energètic que es respira a les aules i un sobreesforç per al professorat. Imma, tu com ho vius?

Uf! El sobreesforç per a mi és molt gran.

Està clar que l'alumnat es passa moltes hores tancat entre quatre parets davant d'una taula i en una cadira, això no és gens bo, està comprovat neurològicament que el cos necessita moure's, necessita aprendre des del pensament corporal.

Sobre aquest tema hi ha molt camí per recórrer, encara estem molt encotillats per un currículum ple de continguts separats per matèries i amb un sistema educatiu ple incongruències i pervers. Hi ha molta feina a fer. Fins que no s'entengui i ens creiem la importància d'aquest saber fer des d'un pensament corporal, no podrem seguir avançant. De què serveix que una minoria treballi des del coneixement corporal si la resta (sistema educatiu en general) no s'ho creu? És molt més fàcil i menys esgotador tenir els alumnes callats i asseguts a una cadira.

Jo a moments ho visc amb una certa impotència, amb un desgast i esforç que sovint em fa desesperar. El més important és el pòsit que deixes i que algun dia rellotjarà.

L'altre punt d'urgència i de reflexió que els adults hauríem de tenir en compte és l'impacte de les pantalles en aquestes construccions del «jo» que habiten l'aula d'arts vives. La pantalla ja és una extensió més en el nostre dia a dia, i els nostres ulls són testimonis d'hores de concentració a través de l'aparell. Aquestes hores d'observació es basen en veure relats de vides ideals compaginades amb realitats bombolla i poc comunitàries, i en com compartir i equilibrar la vida física amb una de virtual. Una altra pregunta que em formulo en diverses situacions és on queda el paper de la imaginació en la generació Z. Estimular la imaginació i crear dinàmiques pròpies ha estat el treball constant que s'ha dut a terme a l'aula, la rapidesa o agilitat mental davant de la improvisació.

En aquestes pràctiques, Imma, tu sempre em preguntaves com es condensaria aquest desplegament. Entenc que no tenia un final concret, ja que era una experimentació. Tu que els veus més, pots veure un canvi en la seva manera d'actuar?

El mòbil i el fet d'estar connectats tot el dia està fent molt mal, hi ha alumnes que tenen una gran addicció i dependència. A l'institut és un tema que ens preocupa molt i durant el curs ho treballem realitzant diferents tallers.

Alba, què ha passat quan els demanàvem improvisacions? El 1r que sortia sempre han estat frases que senten a les xarxes, mems que no paren de sentir i repetir, sempre les mateixes temàtiques. La generació Z diria que té la mateixa creativitat que les generacions anteriors, però les tecnologies els resten capacitat, castren la seva imaginació. En el moment que són capaços d'alliberar-se, la creativitat els surt per les venes. Sempre que arriba aquest moment, m'emociono. Quan aconseguim que a arts vives no pensin en els mòbils, tot flueix, tot és diferent. Ho has comprovat? Al final del projecte, he pogut veure com s'han destapat, han entès què estàvem creant i finalment han col·laborat moltíssim en aquesta experimentació. Des de fa uns dies, he vist que estan més contents, aquest final de l'elaboració del CIRCA se l'han fet seu. Fa un parell de setmanes una alumna va dir: «Aaah! Que això és el tauler de joc!!!!»

(referint-se a l'espai). En aquell moment em vaig sentir molt feliç! Vaig veure que el procés estava arribant al seu màxim. Com sempre passa, cal tenir paciència i al final ells mateixos prenen consciència de la feina feta i del que han creat.

Hola de nou Imma!

A l'última pregunta sobre les improvisacions es posa de manifest quelcom que em semblava una de les urgències més fortes del grup: on queda la imaginació, la estimulació, sense la venda de producte? Aquestes situacions m'han portat a pensar que les xarxes i estar constantment connectat, i mostrar-se permanentment, ajuden a fer que les fantasies s'ubiquin i es manifestin de manera homogènia. Si em poso «conspiranoica», hi ha un interès perquè les noves generacions no imaginin, perquè acabin sent utilitats per a la màquina i perquè no utilitzin la tecnologia des de l'empoderament, sinó des de l'addicció. Mira, si tens temps, ja saps que visc aquest tema amb molta passió, vaig fer una «riflexión» (entre la risa i la reflexió) sobre aquest tema.

<https://albarihe.com/BLOOOOG>

Hola Alba,

Fa dies que penso en escriure't, però aquest final de curs se m'està menjant i quan m'hi poso, em disperso entrant al link del teu blog que em vares passar. I és que una de les coses que em fa gaudir molt és quan els artistes em passeu referents, o visio-nats de peces, o reflexioneu sobre temes actuals. Sempre dic que la vostra mirada m'agrada llegir-la, tocar-la i entendre-la. Em quedo amb una de les frases d'aquest blog tan fantàstic que m'ha cridat l'atenció referent a l'addicció dels mòbils.

«Seres lectores, la verdad es que somos adictos! Nos gusta la pantalla, nos gusta un formato de imágenes Pinterest y un momento de composición áurea para recordar! ¿Pero qué contrapuntos se ocultan detrás de esta contemporánea adicción? Estas aplicaciones nada más contemplan unos pocos sentidos humanos, otros se quedan excluidos.»

Jo hi afegiria que queden exclosos i que sovint tenim por que surtin emergents, no fos cas que ens espantéssim del que veiem.

Ara, escrivint, he posat «elles» i m'he recordat del dia del primer contacte amb els articles neutres i les seves cares de «¿qué me estás contando?». Crec que amb el joc del ministeri del gènere s'han creat unes dinàmiques motivadores per saber més enllà del gènere neutre i les possibles declinacions sexuals que vivim en l'actualitat.

El joc del ministeri del gènere és una mostra del treball incansable i pacient que tu has dut a terme amb les alumnes. Ara, al final del procés, aquest gènere neutre i el missatge que has volgut transmetre el tenen plenament interioritzat. A vegades són ells que reclamen aquesta manera de parlar i de tractar el gènere de forma diferent. Així que «objetivo cumplido»!!!!

Això em porta a parlar del joc CIRCA.

Les tres esferes, el plantejament inicial conduït per mi, la meva absència amb instruccions i la seva participació creix. Els artistes no deixem de ser forasters que portem aire nou, però el que és interessant és els recursos que es queden a l'aula, com fer dinàmiques, en aquest cas, humor, joc i cos, i veure'ls gaudir en espais acadèmics.

Alba, tu has estat l'artista d'arts vives que més temps has passat amb nosaltres. Per tant, de forastera, en tens ben poc. Has portat aire fresc, humor i, com he dit abans, has aconseguit un canvi de mirada en els nostres "Trolets" (alumnes). Parlant de CIRCA diré que estic molt satisfeta del procés i resultat final. Haver apostat per fer un projecte a arts vives a partir de la gamificació ha fet palès que hi ha maneres alternatives a l'hora de transformar activitats educatives en experiències d'aprenentatge viscudes des del joc. Cal recordar que la motivació es considera un element clau de l'aprenentatge i que s'utilitza per captar l'atenció de les alumnes amb la finalitat que dediquin temps i esforços a certes activitats. Tu ho has pogut comprovar. Una classe que inclou el joc també inclou la diversió, i aquesta porta implícita la motivació. Que CIRCA quedi materialitzat em convida a utilitzar-lo amb la resta de l'institut i em faria molta il·lusió poder passar el joc a altres centres.

Imma, vull deixar constància (moment floretes) que és una fantasia treballar amb tu! Perquè la teva ment oberta deixa espais a l'ignot i això moltes vegades és el que els creatius necessitem perquè no sabem com enfocar les dinàmiques educatives. Gràcies he après un munt i seguirem per fer el final de joc!

Abraçades còsmiques!

Ai Alba, el plaer és meu! Fa un any i mig que la meva nena interior ha estat més desperta que mai, el joc i la fantasia han aparegut. Feia temps que no em passava. Així que mil gràcies, palleria dislèxica (així et vaig conèixer), per estar amb nosaltres en aquests dos cursos estranys i distòpics que ens ha tocat viure. Tu hi has posat el punt d'humor, el joc i la creativitat.



2/ Vídeo teaser del joc CIRCA amb alumnes de l'Institut Montjuïc:

<https://vimeo.com/574911195>

FUNAMBULISMES

FUNAMBULISMES

FUNAMBULISMES

Arts vives i pedagogies de l'emancipació

Ariadna Miquel, Esther Blázquez i David Pérez

«Funambulismes» ens presenta una conversa entre Ariadna Miquel i Artefactum sobre les relacions entre les arts vives i les pedagogies de l'emancipació. L'entrevista dibuixa un recorregut pels principals conceptes articuladors de «Zones de contacte» que aborden qüestions com ara la corporalitat, la polifonia i el dialogisme, o la qüestió liminar dels «entrellocs» de les arts vives i l'educació.



1/ Philippe Petit, *Word Trade Center* (Nova York), 1974.

A.M._ Aquest curs hem insistit molt en la idea de crear comunitats d'aprenentatge en el marc del programa Caixa d'Eines del Graner. Com enteneu aquestes comunitats d'aprenentatge i què poden aportar-nos?

Artefactum_ Concretament, parlem de comunitats d'aprenentatge i experiència, tot i que fem servir la forma abreujada de comunitats d'aprenentatge. El que definiria aquestes comunitats a «Zones de contacte» no té tant a veure amb la idea del «ser» i les elaboracions a l'entorn de la identitat com amb la idea d'«estar» amb altres. Estar amb altres en una situació molt concreta i, alhora, porosa i contingent: estar en conversa.

Estar en conversa és entrar en conversió: implica un sentit de (trans)formació, un exercici de traducció, una escolta i, en definitiva, una atenció a alguna cosa que no soc jo, que no està totalment en mi, sinó que està entre nosaltres. Aleshores, aquesta idea de comunitat que proposem se sosté en la pràctica concreta d'estar en conversa amb altres. I en aquest estat de conversa (que és alhora un estat de conversió), el que es posa en joc són els aprenentatges, els llenguatges, les eines i les maneres de fer característiques de l'art i l'educació.

La idea de l'aprenentatge apunta al que ens afirma i ens empodera com a subjectes, a allò que potencia les nostres possibilitats d'acció, mentre que la idea d'experiència implica el nostre torbament i la nostra caiguda: el qüestionament de la nostra posició al món. Si l'aprenentatge és un principi actiu que ens convida a posar en joc el que hem après en un context diferent (per continuar aprenent), l'experiència és un principi passiu que apunta a les passions (el que ens passa) que ens enterboleixen i ens confronten amb «altres coses» que no som nosaltres mateixes.

Allò amb què entrem-en-conversa pot ser una persona o un grup de persones, però també un llibre, una obra d'art, un bosc, una pràctica concreta o el mateix flux de la nostra consciència quan ens lliura el ressò llunyà d'altres veus (recordades, llegides o imaginades). Amb això ens agradaria apuntar que aquest «estat de convers(ac)ió» que proposem no coincideix exactament amb el que entenem per socialització, tot i que les formes de socialització són, naturalment, oportunitats per a la conversa. És a dir, una conversa pot donar-se en una situació on aparentment no ens està passant res, en condicions que podem associar a estats d'espera, soledat o aparent inacció. I qualsevol conversa remet d'una manera més o menys directa i evident a altres converses (recordades, llegides o imaginades) que van tenir lloc en un altre temps i en un altre espai. De manera que podem imaginar la història humana com una gran convenció de converses obertes on van apareixent objectes i llocs per al pensament, però també conversadores que alimenten aquests espais prenent desviacions; fent rèpliques, contrarèpliques i remissions a altres temps, a altres veus i a altres experiències.

Per això la conversa també té a veure amb la passió (l'escolta i la història): el que ens sobrevé i sacseja «a-pesar-de-nosaltres». Això és molt habitual en el cas de les experiències quotidianes i el món oníric, on freqüentment ens assalten records, imatges o veus (inintencionades) que es rebel·len contra nosaltres i ens conviden a qüestionar-nos. Però potser és més evident en estats socialment codificats com a patologies (com ara l'esquizofrènia), on perdem el sentit d'autoria i propietat de la consciència, i la nostra veu pròpia es difracta en una polifonia de veus que no reconeixem com a pròpies i atribuïm a altres subjectes.

En qualsevol cas, una conversa és una polifonia on ressona un nosaltres transitiu i obert: la possibilitat mateixa d'una comunitat en trànsit. I en aquest sentit, una conversa implica un joc d'equilibris entre el que és propi i el que és improp, l'adequat i l'inadequat, l'aprenentatge i l'experiència, l'acció i la passió, la parla i l'escolta, o la història, el present i el futur, i, per descomptat, la dissensió i el consens. Entrar en conversa és entrar en discussió, implica una certa disposició cap a les altres, i l'assumpció d'un risc: el de perdre'ns en l'espessor de l'alteritat del món.

La imatge d'un funàmbul creuant el cel sintetitza de manera molt corpòria aquesta pràctica de la conversa com un joc de (des)equilibris, ajustaments i compensacions on la conversadora (o l'equilibrista) assumeix el risc d'una conversa tensa i delicada amb les forces sensibles (o gravitacionals) del món.

A.M_ Un altre concepte recurrent és la idea de l'interstici o l'«entrelloc». Quins són els «entrellocs» de les arts vives i l'educació?

Artefactum_ Un entrelloc és una mena de significant obert i disponible per ser ocupat. El que equival a dir que no sabem què són aquests entrellocs, què hi tenen a dins, què podria viure en aquests intersticis, i què ens poden dir del món i de nosaltres mateixes. I també, sobretot, potser què ens poden dir sobre els llocs concrets des dels quals ja habitem el món. En aquest cas, l'escola i l'escena com a espais concrets, i les pràctiques de les arts vives i les pedagogies.

Els entrellocs no són llocs exactes, localitzables i determinats en un espai geogràfic concret, i molt menys en les cartografies que neixen dels mapes de la cultura, l'art i l'educació. Els entrellocs són llindars que ens conviden a recórrer la idea de la conversa, del trajecte, del viatge o de l'aventura cap allò que encara no sabem, ni hem experimentat. Són llocs que potser estan fora de lloc o, potser, llocs heterotòpics que tenen la capacitat de citar tots els espais (possibles, reals o imaginaris), com aquells dels quals parlava Foucault. Llocs radicalment altres que sempre estan per inventar i elaborar amb altres, i que neixen del desplaçament dels llocs materials en què treballem i vivim (l'escola, l'escena o el centre de creació), del (des)acord de les posicions de subjecte i les pràctiques que encarnem, i dels llenguatges que fem servir per copsar i explicar-nos el que fem.

Darrerament estem pensant l'aparició d'aquests entrellocs en relació amb la idea de conversa, i vinculant-ne la invenció a la creació d'una llengua per a la conversa. Des d'aquest punt de vista, la qüestió per a nosaltres no seria tant què són ni on són aquests entrellocs, sinó com plantejar les condicions perquè emergeixin i facilitar-los des de la pràctica de la mediació. I creiem que l'aparició (espectral) d'aquests entrellocs pot passar per la creació d'alguns llocs (aquests sí, concrets i reals) per a la trobada i la conversa que anomenem comunitats d'aprenentatge i que, d'alguna manera, orienten els nostres propòsits com a mediadores.

Dins d'aquestes comunitats d'aprenentatge, creiem que un dels principals reptes que se'ns plantegen passa per trobar una llengua per a la conversa: una llengua necessàriament estrangera (ni la teva ni meua), una espècie de comú inapropiable, una mena d'argot sense propietàries en què totes les veus estiguin autoritzades a introduir sentits (o paraules, o accions, o gestos, etc.) aliens, inestables i estrangers que porten accents nous al nostre món propi. En aquest sentit, una llengua per a la conversa ens permetria trobar-nos en aquests entrellocs que només som capaços d'imaginar com la possibilitat de desconstruir i articular d'una altra manera les pràctiques, els discursos, els coneixements i, en general, els camps de l'art i l'educació.

A.M_ Com es plantegen les metodologies de treball dins de les comunitats d'aprenentatge?

Artefactum_ Fa molts anys que assagem aquesta qüestió de com treballar amb altres i de quina manera això pot cristal·litzar en una mena de metodologia de treball col·laborativa. El problema que ens hem trobat amb la metodologia a força d'insistir i fracassar en la seva (re)elaboració és que, en el millor dels casos, una successió ordenada de procediments o protocols d'acció només assegura el funcionament d'alguna cosa, però són insuficients per acostar-se al que realment ens interessa: el fenomen del sentit.

Això no vol dir que ens allunyem de la metodologia i que deixem a l'atzar els processos de creació o d'aprenentatge. Però sí que ens serveix per qüestionar el «furor metodològic» que des de fa més d'una dècada recorre els camps de l'art i l'educació. Una mena de credo neofuncionalista sota l'influx del qual fa massa temps que operem i que, des del nostre punt de vista actual, ha desatès els sentits concrets que emergeixen dels gestos i les pràctiques de l'art i l'educació.

Una cultura, un art o una educació buidada de sentits concrets és un gran producte de consum (el parem bé i no ens farà ennuegar), i, si l'omplim de mètodes (de creació, d'aprenentatge o de recerca), ja tenim un mercat diversificat en què totes les consumidoras proactives tenim opcions. En aquest sentit, la deriva neoliberal és un gran negoci on aparentment tot funciona la mar de bé, però res no té massa sentit.

Per això pensem que és urgent i necessari reprendre la qüestió de la metodologia des dels sentits concrets que conceben/il·luminen les pràctiques i els oficis de les que fan art o educació. Tornar a reteixir el fenomen del sentit des dels gestos concrets de les mestres, les artistes i les alumnes. I la pràctica que proposem per fer-ho passa per entrar-en-conversa.

Entrar-en-conversa no és res tan immediat i evident com pot semblar a simple vista. Implica una atenció (un temps i un espai d'atenció), un treball (amb els llenguatges de l'art i l'educació), una escolta (dels sentits que ens porta l'altre) i una certa disposició a transformar-se. Implica entendre la formació d'una llengua per a la conversa com un acte transitiu i polifònic, un gerundi on assumim el risc de perdre molts dels sentits i els llenguatges donats per elaborar «la infància d'una llengua».

Des del nostre punt de vista, un dels problemes per entrar en conversa és l'autoreferencialitat dels llenguatges de l'art i l'educació, i la manca de (con)tacte que tenen els discursos culturals i educatius (entre ells i) amb les realitats materials i situades de les persones que fan literalment art i educació. I també, per descomptat, amb els hàbits de consum i producció de coneixement i experiència que hem naturalitzat. Una ritualitat social que redunda en una concepció particularment neoliberal que redefineix la cultura com un recurs utilitzable per a fins normalment relacionats amb la sostenibilitat dels sistemes de competència, la producció de nous mercats o la governabilitat de la població en una època marcada per pactes socials decreixents.

En els darrers anys hem assistit a una inflació discursiva sense precedents en què s'han articulat profundament una sèrie de posicions i discursos legítims (i situats) amb les lògiques neoliberals del mercat. Això, que pot sonar molt abstracte i general, té una traducció molt concreta i evident en els llenguatges de l'art i l'educació. En l'art parlem de sectors culturals, de les fàbriques de creació, de noves economies creatives, de mecenatge d'artistes, d'investigació artística, etc. En educació, els discursos dominants cavalquen sobre les competències de l'alumne, la gestió de les emocions, la virtualització de l'aprenentatge, els sistemes d'avaluació permanent, etc. Podria semblar que tot això és un problema de llenguatges i que, per tant, si canviem els llenguatges, solucionem el problema. Sembla que aquesta és, en part, l'estratègia de la cora política i la crítica cultural hegemònica: canviar els llenguatges per canviar i adaptar-nos al nou món. Com si el llenguatge pogués transformar-se sense el concurs

de l'experiència material i del sentit situat del que fem. Com si el llenguatge fos un flux més, desterritorialitzat, descorporitzat i desvinculat dels afectes i la història. Com si el llenguatge fos un recurs per a la innovació, administrable i dosificable en condicions de seguretat per (re)crear la ciutadania de segle XXI. O com si hi hagués un món abstracte i encara deshabitat que cal poblar amb les noves ciutadanes, en lloc de mons concrets i habitats que es renoven amb els cicles d'innombrables converses. Aquesta idea abstracta del llenguatge deixa de banda que la vida de qualsevol llenguatge (la seva possibilitat de comunicabilitat i transmissió) remet a l'espai corpori i encarnat de la llengua.

Per això, per a nosaltres no es tracta d'apropiar-nos dels llenguatges benpensants, sinó de començar a parlar (amb les paraules que ens surtin a l'encontre, tot i ser in-tempestives, incòmodes o antiquades) de les realitats materials amb què treballem; dels gestos concrets que obren una relació estètica o educativa amb el món; de les pràctiques quotidianes i situades que defineixen les nostres maneres de fer pròpies. Perquè si continuem buidant els llenguatges de les relacions i els gestos concrets que conceben/il·luminen el sentit, si no fem l'esforç de trobar una llengua encarnada i assumim de forma acrítica els llenguatges estandarditzats de l'època, si no ens encarnem en el llenguatge per reteixir-lo des de la gestualitat, ens quedarem sense la bellesa i la pluralitat del(s) món(s).

A.M_ En un centre com el Graner, dedicat als llenguatges de la dansa i les arts en viu, una de les preguntes que ens fem té a veure amb el lloc que ocupen les pràctiques artístiques en els contextos educatius. En aquest sentit, què pensem que poden aportar els llenguatges de les arts vives a l'educació? O a la inversa, què poden aportar la pedagogia i l'escola a la comunitat artística?

Artefactum_ La pedagogia està relacionada amb l'art d'introduir —guiar, mostrar— la infància al món. En l'antiguitat grega, els primers pedagogs van ser els que s'encarregaven de conduir, agafats de la mà, els nens per la ciutat. De manera que el gest concret que inaugura la tradició pedagògica a Occident està estretament relacionat amb el cos: amb una actitud de guia i de servei envers els cossos nouvinguts. La pedagogia neix vinculada a la qüestió de la natalitat. És a dir, al problema que representa el fet que no parin de néixer persones al món. I aquestes persones són éssers inacabats dels quals cal tenir cura i que cal introduir a la vida per al seu sosteniment i la seva renovació. Què fem amb aquests cossos nouvinguts? Com ens hi relacionem i com els introduïm al món? Aquestes són algunes de les qüestions que donen lloc a la pedagogia.

Si continuem pensant en aquesta imatge, podríem dir que el que fan les pedagogues és, concretament, passejar els nouvinguts, agafats de la mà, pel món de la polis. La qüestió que es planteja immediatament és què és això que anomenem món per al pedagog. En què consisteix? Què abasta? Com apareix? Des d'aquesta idea del passeig pedagògic, podríem dir que el món és alhora el mitjà i l'entorn de les humanitats a la ciutat —la polis. És a dir, això que anomenem món és el mitjà en el qual esdevenim éssers humans i, al mateix temps, el paisatge/passatge que habitem i al qual arribem com a nouvinguts. El veïnatge (fonètic) entre passeig, passatge i paisatge és especialment significatiu per revelar l'actitud estètica de la pedagogia. El que fa la pedagogia és «suspènre la vida» per lliurar-nos el món. És la pràctica d'introduir-nos, transmetre'ns i obrir-nos al món.

Si la qüestió de l'educació en general està relacionada amb aquest naixement polític al món com a esdeveniment de l'ésser (humà) i paisatge/passatge de les humanitats, les pedagogies emancipadores tenen a veure amb sostenir aquest naixement com a potència de renovació del món. La renovació del món no té res a veure amb la innovació. Tota renovació és una repetició amb diferència, i no una diferència ex nihilo. En aquest sentit, la renovació està en relació amb una poètica dels cicles, amb una concepció cíclica del temps. De manera que el moviment de la renovació pedagògica acull l'herència del que és vell —com a mediació primordial del món— i la sotmet a la promesa del naixement: el procés de diferenciació i difracció de la humanitat com a multiplicitat irreductible.

Des d'aquest punt de vista, advocar a favor de l'educació no es pot limitar a acollir l'herència de forma acrítica, sense sotmetre-la a la promesa del naixement. Si tornem a la imatge del passeig pedagògic, és fàcil intuir que els pedagogs saben que el món és injust i excloent i, per tant, és una tasca d'alliberament inacabada. Però també saben que no hi ha res més enllà del món. Perquè el món és el que ens precedeix i el que ens sobreviu, són els rastres, les històries i els mites que ens configuren i ens transformen en aquest «entrelloc» entre el que és vell i el que és nou. Per això la pedagogia es pot definir com un art de la mediació: un art dels passatges entre els mons i les generacions que té cura del tresor del món i la promesa del naixement. I si diem «art» i no ciència és justament per confrontar els espais facultatius o competencials, i recollir la dimensió estètica (plàstica, arquitectònica i experiencial) del passeig d'aquestes dues figures —la pedagoga i el noutat— pel món de la polis. De manera que la pedagogia no només neix com un art viu, sinó que és pròpiament l'art d'intercedir entre les generacions i els cicles de la reproducció.

Des del nostre punt de vista, les potències de l'educació i les arts vives conflueixen si les concebem com a espais de renovació del món. Si bé en el nostre context l'educació ha estat més lligada a la idea de tradició, i l'art —almenys des de les avantguardes— a la disrupció de la tradició, la potència de transformació d'aquesta aliança passa per una impugnació radical de les retòriques de la innovació que assalten tots dos camps. El que anomenem la disrupció de l'art té a veure amb «la traïció de la tradició» i la capacitat de l'art per discutir els llenguatges i les maneres de representació hegemònics del món. Per a nosaltres, la trobada de les arts i les pedagogies té a veure amb la disputa històrica entre aquestes dues polaritats que han condicionat el desenvolupament dels camps de l'art i l'educació: «la traïció de les tradicions», que ha vingut a col·lidir amb el neoliberalisme en la retòrica de la innovació, i «les tradicions de la traïció», que han derivat en visions dogmàtiques i tancades que funcionen com a marques «educatives» o «artístiques» en el mercat de les competències.

De manera més específica, pensem que la pedagogia pot reconnectar l'art amb una poètica dels naixements capaç de descongestionar les arts de les estètiques rupturistes i autònomes, les demandes d'innovació permanent, i els cicles de producció i consum d'experiències que caracteritzen la producció cultural contemporània (a Occident). Perquè, malgrat tots els seus mals, la pedagogia està més arrelada en el temps antropològic de la formació de l'ésser que les arts. I és que, tot i que l'art té una potència d'obertura extraordinària, roman atrapat o encisat pels discursos culturals de la innovació. En aquest sentit, la mediació del mestre ha preservat més el caràcter de mitjà sense finalitat que la mediació de l'artista, freqüentment fagocitada

pels mercats de l'experiència, les lògiques del consum cultural, la sociologia de l'art i la mateixa precarietat que caracteritza el «sector cultural».

D'altra banda, l'art pot introduir en l'educació una gramàtica experimental que reforci l'autonomia del professorat en un moment en què la pedagogia està ofegada, bé per l'aparell normatiu i burocràtic de l'Estat, bé pels discursos de la innovació que entronitzen la figura de la direcció en detriment dels claustres. És evident que hi ha molts interessos per apropar l'educació i l'art des del model de l'empresa. El problema d'aquest abordatge és que produeix un art més moralitzant i homogeni, i en una educació més alineada amb els interessos de l'empresa: les retòriques de l'ocupabilitat i de la competència.

Per això ens sembla fonamental recuperar la tradició de l'emancipació per situar les pràctiques pedagògiques i artístiques en l'espai intermedi de la renovació: reconeixement crític de la tradició i els condicionaments (socials, culturals, racials i de gènere), i emancipació de les opressions i els sistemes de servitud involuntària. Aquest seria el nostre horitzó mínim en un moment en què, d'una banda, qualsevol universal exigeix un replantejament situat i trenat amb la sostenibilitat material de les existències del planeta, i, de l'altra, els horitzons que van commoure la radicalitat de l'emancipació han perdut la nitidesa i s'han tornat evanescents i boirosos com els quadres de Victor Turner a l'època de la industrialització, o la liquiditat agònica de les figures de Francis Bacon en els albors de la postmodernitat.

Malgrat tot, i contra els imaginaris distòpics que no han deixat d'assaltar-nos des d'aleshores, encara és possible reconèixer en aquest veïnatge entre l'escola i el teatre part de la promesa utòpica que els va concebre: la d'alliberar el temps de la servitud involuntària, de la feina i dels condicionaments socials per obrir altres posicions al món. O, el que és el mateix, altres mons possibles i habitables. Perquè mai no hi ha UN món, el que hi ha són mons concrets que obren o tanquen les seves balises en funció de la nostra posició en l'espai-temps. En aquest sentit, per a nosaltres l'escola i el teatre són dos «espais d'assaig», dos llocs on suspendre les demandes de realització i efectivitat per assajar formes d'escolta, d'atenció i de renovació del món.

A.M_ Un dels propòsits d'aquest any és aprofundir en les narratives dels projectes i facilitar les eines per decantar converses, escriptures i relats sobre les experiències a les aules. Podeu compartir amb nosaltres com enteneu aquesta relació entre el cos i l'escriptura a «Zones de contacte»?

Artefactum_ Fa uns anys vam llegir una citació de Txèkhov que podria servir per plantejar les relacions entre el cos i l'escriptura. És una mena de consell per a escriptors novells i diu així: «Un no acaba amb el nas trencat per escriure malament; al contrari, escrivim perquè ens hem trencat el nas i no tenim enlloc on anar.» La primera lectura de la citació et deixa força desconcertat, però quan hi aprofundeixes una mica t'adones que posa en escena una relació molt particular entre el cos, els afectes i l'escriptura. Potser convé precisar que Txèkhov, a banda d'escriptor, era metge. I aquesta dada no sembla intranscendent, perquè el que ens diu Txèkhov és que l'escriptura neix d'un «cos pacient»: un cos al qual passen coses, un cos pres per una passió que frega el trauma.

Si donem per vàlid aquest plantejament de Txèkhov, no hi ha cap cesura entre el cos i l'escriptura, o entre el cos i el pensament. La relació entre el cos i l'escriptura és de contigüitat: l'escriptura (el pensament) neix de les passions i els afectes que (com) mouen els cossos. Escrivim (o pensem) perquè som un cos que pateix, perquè som un cos al qual passen coses, i no sabem on anar amb aquestes coses, ni què fer-ne, ni on posar-les. I les escrivim... com ara, potser.

Aquesta idea capta molt bé la manera en què podem concebre l'escriptura des del cos. I també ens permet qüestionar alguns dels dogmes de l'escena contemporània: els parells d'oposicions entre el cos i l'escriptura, els afectes i el pensament, el que és actiu i el que és passiu, o la presentació (efectiva i corpòria) i la representació (potencial i simbòlica).

Des del nostre punt de vista, aquesta classe de posicionaments només reïfiquen la desigualtat i empobreixen l'escena i l'escriptura. A qui convé deixar l'escriptura de l'escena artística o educativa en mans d'«els professionals del pensament»? Quina classe de relacions de poder es fossilitzen en aquest gest de delegació o de silenciament, en aquesta separació que s'institueix entre qui fa/actua, i qui escriu/pensa? Quins sistemes de producció de coneixement avalen aquestes premisses? Quins buits i quines absències produeix el discurs dels experts o dels professionals de l'escriptura? Què parla per ells i qui calla, assumeix o és silenciada?

El món no és un tauler cartesià on tothom ha d'ocupar la casella guanyada o assignada. El món només funciona així en la idiosincràsia dels que volen preservar la seva posició (la seva expertesa) o tenen por d'aventurar-se en el no saber fer (l'amateurisme). I si funciona així, es torna un joc predictable, avorrit i injust fins i tot per als que l'alimenten. A nosaltres, per descomptat, ens sembla vital i necessari moure els límits, creuar les fronteres entre qui actua i qui escriu, ser estrangeres, si podem i sabem, fins i tot en la casella que afirmem com a pròpia. En poques paraules, ens interessa advocar a favor de la polifonia: una forma de pluralisme epistemològic i experiencial. Per això a «Zones de contacte» no només apostem pels trànsits entre l'escena educativa i l'artística, sinó també per les migracions que ens porten a desaprendre el que s'ha imposat i a reconèixer-nos com a altres. La paraula nos(altra) sobre la qual s'assenta qualsevol pensament de la comunitat no es pot conjugar sense la distància que institueix la veu de la tercera persona, que és la que ens salva i dibuixa el nostre lloc propi. La trobada amb l'alteritat dibuixa i redefineix constantment l'experiència i els límits del nos(altra).

Advocar a favor de l'escriptura és una manera d'incentivar l'experiència del nos(altra). L'escriptura és una pràctica i un exercici sobre un mateix. El que Foucault anomenava una pràctica de si mateix. Un exercici que ens transforma i ens convida a prendre'ns l'espai i el temps per elaborar el que ens passa. En la frase de Txèkhov això apareix en termes radicalment traumàtics: trencar-se el nas és tot un esdeveniment que ens sobrevé i ens fa patir. Un accident que ens recorda que som un cos, que tenim límits i que som vulnerables, i ens demana —diu Txèkhov— fer experiència: donar-li un sentit al que ens passa a pesar de nosaltres o, fins i tot, contra nosaltres. I l'escriptura és un mitjà on elaborar aquests sentits: l'exercici d'explicar(-nos). Hi ha altres mitjans per fer experiència, per descomptat. Però creiem que en les arts i en l'educació ens toca posar-li cos a l'escriptura. Explicar-nos per (trans)formar-nos.

Crear discurs des de la potència de les pràctiques vives i situades que es pensen en veu alta i en plural. I potenciar aquestes pràctiques a través d'instàncies col·lectives de reflexió, trobada i debat. D'aquí ve l'interès pel que és dialògic, el que és conversacional i la polifonia. D'aquí també el repte de trobar una llengua per a la conversa en arts i educació, un entremons que trenqui l'encís dels llenguatges hegemònics. No hem d'oblidar que, quan escrivim qualsevol esdeveniment, el tornem a viure, el tornem a fer néixer d'una forma diferent en l'instant de la rememoració i l'escriptura. De manera que l'escriptura també té a veure amb el naixement i l'emancipació. És un mitjà pedagògic per conduir-se en la selva de les vivències: per repassar, per resseguir el curs de les vides. L'escriptura és l'amor pel traç, per l'empremta, per les inscripcions del món. L'acte de l'escriptura és inseparable de l'acte de la lectura del món. I si el món ens ho lliura tot, potser hauríem de correspondre-li inscrivint-nos-hi, obrint-li els sentits i alimentant-ne les imatges i els gestos més imperceptibles.

Amb aquesta postil·la final, ens agradaria apuntar el caràcter transversal que concedim a l'escriptura. Des del nostre punt de vista, l'escriptura té una dimensió pedagògica que ens ajuda a conduir-nos per la selva de les vivències pròpies i compartides; una dimensió estètica que estableix una distància plàstica o pictòrica respecte al món, i una dimensió ètica que ens ajuda a traçar ponts i converses amb cossos, temps i espais que encara no som capaços d'imaginar. Tal com ens recorda Ursula K. Le Guin, explicar és escoltar.

MATERIAL GRÀFIC

MATERIAL GRÀFIC

MATERIAL GRÀFIC

Imatges sessions Bea Fernández a l'Escola Enric Granados i Xavi Manubens a l'Escola Bàrkeno són d'©Anna Fàbrega

Galeria de fotos amb disponibilitat de descàrrega:
<https://bit.ly/fotografieseducatiuesGraner2021>

Vídeo Alba Rihe a l'Institut Montjuïc
<https://vimeo.com/574911195>

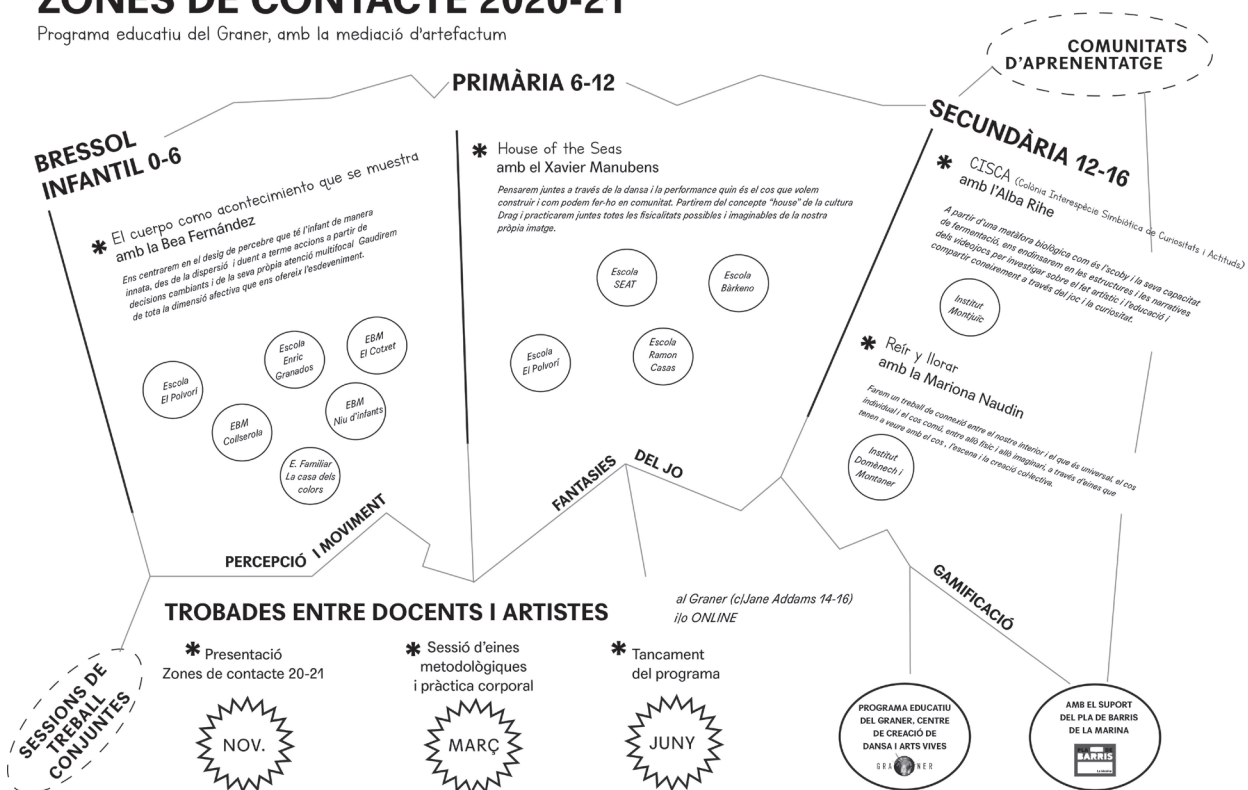
Vídeo-conversa Artefactum
<https://vimeo.com/518125995>

Vídeo-conversa Artefactum-Imma Solé (docent)
<https://vimeo.com/518103373>

Vídeo-conversa Ariadna Miquel-Imma Solé
<https://vimeo.com/518109882>

ZONES DE CONTACTE 2020-21

Programa educatiu del Graner, amb la mediació d'artefactum



INDICADORS INDICADORS INDICADORS

INDICADORS GRANER-CAIXA D'EINES 20-21					
Nre. d'activitats formatives	17				
Nre. D'hores total	173				
nre. De places	383				
nre. D'alumnes	320				
TALLER/ACTIVITAT	COMPANYIA/ARTISTA	Nº ALUMNES	Nº DIES	TIPUS PÚBLIC (Comunitat)	Nº HORES
Trobada entre mestres i artistes (online)	Artefactum	20	1	Mestres i artistes del programa Caixa d'Eines	2h
Desplegant la jungla (Escola Seat)	Big Bouncers	20	2	Infantil	2h
Desplegant la jungla (Ebm Collserola)	Big Bouncers	16	3	Bressol	3h
Desplegant la jungla (Ebm Cotxet)	Big Bouncers	16	2	Bressol	2h
Reir i llorar (Institut Domènech)	Mariona Naudin	21x2= 42	10	Secundària	20h
House of the Seas (Escola Seat)	Xavier Manubens	16 x 3= 48	8	Primària	30h
CISCA (Institut Montjuïc)	Alba Rihe	16	20	Secundària	40h
Planeta Cobalto (Institut Montjuïc)	Alba Rhie	16	11	Secundària	22h
El cuerpo como acontecimiento (Escola Polvorí)	Bea Fernández	8	10	Bressol	10h
El cuerpo como acontecimiento (Escola Enric Granados)	Bea Fernández	14	10	Infantil	10h
Trobada entre mestres i artistes (abril)	Artefactum	25	1	Mestres i artistes del programa Caixa d'Eines	3h
El cuerpo como acontecimiento (EBM Collserola)	Bea Fernández	14 x 3 = 28	2	Bressol	4h
El cuerpo como acontecimiento (EBM Niu d'Infants)	Bea Fernández	15 x 2= 30	8	Bressol	8h
El cuerpo como acontecimiento (EBM El Cotxet)	Bea Fernández	14 x 2= 28	2	Bressol	3h
El cuerpo como acontecimiento (Espai familiar La casa dels Colors)	Bea Fernández	12 x 2 = 24	1	Bressol/Públic familiar	2h
House of the Seas (Escola Bàrkeno)	Xavier Manubens	14	10	Primària	10h
Trobada entre mestres i artistes (juny)	Artefactum	18	1	Mestres i artistes del programa Caixa d'Eines	2h

Amb les escoles:

- Escola El Polvorí
- Escola Enric Granados
- EBM El Cotxet
- EBM Niu d'infants
- EBM Collserola
- Espai familiar La casa dels colors
- Escola SEAT
- Escola Bàrkeno
- Escola Ramon Casas
- Institut Montjuïc
- Institut Domènech i Montaner

Zones de Contacte és una recerca d'artefactum a partir del Programa Educatiu de Graner Centre de Creació de Dansa i Arts Vives. Els projectes educatius de Graner del curs 20-21 s'emmarquen dins de Caixa d'Eines, un programa de l'ICUB, el Consorci d'Educació de Barcelona i Pla de Barris, present a 56 centres de la ciutat.

