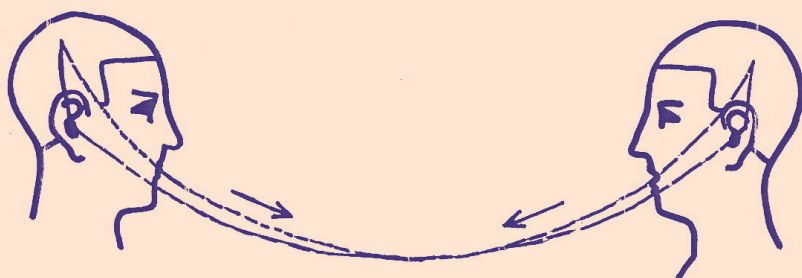


--> APRENDRE A ENSENYAR



DIÀLEGS ENTORN LES PEDAGOGIES DES DE LA DANSA

FÒRUM VIRTUAL DE PEDAGOGIA DE LA DANSA
CONSERVATORI SUPERIOR DE DANSA
INSTITUT DEL TEATRE DE BARCELONA

TARDOR 2020

--> ENSENYAR A APRENDRE

Per què un fòrum sobre pedagogia liderat pel CSD?

Vull aprofitar la presentació d'aquesta publicació, que té la voluntat de deixar un petit registre del Fòrum de pedagogia de la dansa realitzat a l'Institut del Teatre durant el curs 2020-2021, per acomiadar-me com a Director del Conservatori Superior de Dansa (CSD). Això fa que aquesta introducció sigui una mica especial: és, a la vegada, un inici i un comiat, i vol compartir almenys allò que estava intentant articular i que finalment hauran de continuar les persones que es facin càrrec del projecte en el futur.

Aquest primer fòrum formava part d'un projecte més ampli amb varies accions a desenvolupar, totes elles amb l'objectiu de generar nous marcs on poder pensar, compartir i contrastar idees sobre la pràctica de la dansa actual, la creació i la pedagogia envers els nous paradigmes i reptes que enfrontem dins l'àmbit educatiu i artístic. Des que vaig acceptar la direcció del CSD fins a finalitzar el mandat, aquest agost de 2021, aquest tema m'ha semblat prioritari i trobo que és urgent encetar-lo el més aviat possible.

‘Ensenyar a aprendre <---> Aprendre a ensenyar’.
Aquest punt de partida posava l'èmfasi en allò que volíem debatre i, a la vegada, dotava el fòrum d'un marc prou ampli per permetre la inclusió de preguntes i debats de tota mena, com ara repensar el model educatiu, sistemes d'avaluació, metodologies pedagògiques, qüestions filosòfiques i polítiques, etcètera. Tot plegat formava un magma de preguntes aclaparador, un ventall de temes complexos i, alhora, una possibilitat de generar una visió compartida, comuna, àmplia i concreta a la vegada, que ens ajudés a definir el nou pla d'estudis i un nou currículum adequats per als nous temps! Poca cosa... Val a dir que tant el meu equip com jo no som precisament conformistes i això fa que la nostra passió (i de vegades una certa inconsciència) ens portin a llançar-nos a piscines que no sabem si tenen aigua però també a descobrir territoris ignots.

En qualsevol cas em va tranquil·litzar que, una vegada centrats en matèria, la nostra intenció no era tant arribar a respostes i prendre decisions immediates

sinó, més aviat, obrir diàlegs i compartir allò que defineix qualsevol societat, grup i comunitat: que hi ha tantes visions com persones l'integren i tants matisos com preguntes es poden fer.

Però allò interessant de veritat era generar un motor de cara a començar a crear altres marcs més indefinits, una invitació a la reflexió compartida i oberta amb la comunitat interna i externa i també a experts d'altres àrees o disciplines.

Plantejar un fòrum obert, no gaire ortodox metodològicament parlant i potser massa inconcret tenia el risc de convertir-se en una capsa de Pandora i en el focus de totes les crítiques. Per això vull destacar i donar les gràcies a totes les persones participants: equips docents, alumnat, col·laboradors i col·laboradores externs. El fòrum va fer sorgir moltes idees interessants, molts aspectes a repensar i moltes i moltes coses sobre les que seguir reflexionant i treballant. És a dir, malgrat ser un primer projecte pilot i disposar de pocs recursos, personalment estic molt satisfet amb els resultats i amb tot el que ha aportat el fòrum.

En fi, no entraré en més detall sobre el fòrum, els continguts i apartats del qual ja teniu, però sí volia deixar almenys aquesta petita explicació de perquè era tan necessari generar un fòrum de pedagogia i, en el nostre cas, un fòrum sobre la pedagogia de la dansa.

En qualsevol cas marxo amb la certesa d'haver treballat àrduament i amb la satisfacció d'haver construït un equip sòlid i solvent que ha sabut gestionar les múltiples dificultats dels darrers anys. He iniciat molts projectes, he impulsat canvis que tindran un llarg recorregut i he aportat una visió diferent a la que hi havia fins ara a l'escola. Estic convençut que la meua contribució aportarà creixement al projecte futur del CSD.

Vull aprofitar per agrair el recolzament rebut per la major part del professorat del CSD, per la seva confiança i per facilitar tant les coses durant aquests anys tan durs. També vull agrair la seva tasca a una persona que per a mi ha estat imprescindible, la Sandra Parreu, que com moltes altres persones administratives ha fet possible que les coses funcionessin. Vull reconèixer la seva vàlua i el seu esforç al meu equip.

Per últim, vull agrair a tot l'alumnat que forma part del CSD la seva energia, il·lusió i compromís amb la dansa. Vosaltres sou el futur de la professió i l'únic sentit de totes les coses que fem. Com a director he tingut el privilegi de poder contribuir a definir aquest futur, que us desitjo que sigui el millor dels possibles, ple de bons projectes, de noves idees i de creació artística. Com a docent, espero retrobar-vos ben aviat.

Ho he fet tan bé com he sabut, encara que probablement he comès molts errors. Però aquests errors formen part troncal del que és la pedagogia: prova, error i tornar a començar. Admetre responsabilitats i errors és l'única forma per poder aprendre i millorar, en definitiva, per avançar. I aquestes processos són lents i, en ocasions, dolorosos, per això també cal saber quan aturar-se i quan és necessari deixar anar les coses.

Aquest moment m'ha arribat. En qualsevol cas, ha estat una bona experiència i deixo al capdavant un bon equip molt capaç, que espero hagi après molt de les meves errades.

L'escola i el procés d'aprenentatge han ser el lloc de les segones, terceres, quartes i infinites errades i oportunitats. És el seu lloc. Perquè després, quan assumim responsabilitats, els marges es tornen més estrets. Per això no hem d'oblidar-ho i hem de ser d'allò més generosos.

Us desitjo una bona lectura, una lectura que almenys a mi em fa tornar a moments molts feliços viscuts a la casa.

La dansa no és altra cosa que enllaçar un moment amb un altre, i dansar és aprendre a enllaçar passes, seqüències, idees, imatges i emocions.

Molta sort a totes i tots! Jo he après molt, i només pel que ha suposat com a experiència professional i vital aquesta oportunitat us estic molt i molt agraït.

El Fòrum de pedagogia de la dansa va tenir lloc a l'Auditori de l'Institut del Teatre de Barcelona i es va retransmetre en directe els divendres:

13 DE NOVEMBRE DE 2020

Pensar la pedagogia

Concha Fernández-Martorell,
Mar Medina i Aimar Pérez Galí

20 DE NOVEMBRE DE 2020

La pràctica

Nora Ancarola, Amaranta Velarde
i Lipi Hernández

27 DE NOVEMBRE DE 2020

Com acompanyem els processos d'aprenentatge?

Alicia Kopf, Constanza Brnčić
i Silvia Sant Funk

4 DE DESEMBRE DE 2020

Pedagogia online

Albert Sangrà, Juan Carlos Lérída,
Jara Rocha i Bàrbara Raubert

11 DE DESEMBRE DE 2020

Com superar el sistema numèric en l'avaluació?

Neus Sanmartí, Anna Roblas
i Enric M. Sebastiani



- 11 ≈ CONCHA FERNÁNDEZ MARTORELL
Pensar la pedagogía
- 21 ≈ JORDI SORA
Sobre els canvis educatius
- 31 ≈ CONSTANZA BRNČIĆ
El ding dong
- 37 ≈ NEUS SANMARTÍ
Repensar l'avaluació perquè
l'aprenentatge sigui més
significatiu i gratificant
- 43 ≈ JARA ROCHA
Entrevista al Institut del Teatre,
sistema sociotècnic
- 51 ≈ SILVIA SANT FUNK
Tirando del hilo de algunos conceptos
en torno al acompañamiento
- 55 ≈ SARA LÓPEZ VICENTE I AIMAR PÉREZ GALÍ
Especulación pedagógica desde la danza
- 69 ≈ NORA ANCAROLA
Conversación #2: La práctica
- 75 ≈ CARLA MOLL I SARA LÓPEZ
Charla de queridas en un confinament
- 81 ≈ ALICIA KOPF
Plié
- 85 ≈ JUAN CARLOS LÉRIDA
Mi maestra Paula
- 91 ≈ LALI MATEU
Alguns apunts

Agradezco la invitación a este fórum por la confianza doble que implica: en la reflexión filosófica sobre la pedagogía y en la práctica docente. Desde ambas perspectivas trataré de observar la experiencia humana del aprendizaje en el contexto del debate actual.

Pensar la pedagogía es una tarea filosófica esencial, pues la filosofía misma consiste en aprender a pensar, como escribió Platón. El motor que impulsa a la filosofía es el deseo de la verdad. Sabemos que jamás logrará alcanzarla, pero en esa búsqueda lo importante es aprender a filosofar.

El aprendizaje se produce en la práctica social, en la comunicación y el intercambio. El entusiasmo del docente y la admiración del alumno motivan el aprendizaje. Ambos llevan a cabo una experiencia transformadora de doble dirección.

El mecanismo del aprendizaje está ligado a la supervivencia y se pone en marcha al inicio de la vida a través de la relación afectiva que el niño tiene con la madre. El vínculo materno impulsa en el sujeto el deseo de aprender, al mismo tiempo que proporciona la seguridad para emprender este difícil camino: pasar de la dependencia a la autonomía. La seguridad favorece el deseo de aprender, pues el aprendizaje es un proceso de transformación que genera incertidumbre. El sujeto desprotegido tiene miedo al cambio, siente ansiedad ante la pérdida, teme la repetición de la carencia y opone resistencia al aprendizaje. A lo largo de su crecimiento

el niño amplía sus relaciones con nuevos lazos afectivos que le predispondrán al aprendizaje. El ambiente de afectividad en el aula infunde valor en los alumnos, lo que significa que el profesor no debe nunca despreciar su persona o sus creaciones, porque su tarea principal es dar seguridad y confianza al estudiante para impulsar el aprendizaje. Como señaló Constanza Brnčić¹, el acompañamiento entraña todo el juego del aprendizaje, empodera al alumno y da autoridad al que acompaña.

Los programas de innovación pedagógica han puesto en circulación una idea que se ha convertido en eje central: “aprender a aprender”. Esta afirmación tiene su origen en una aportación del filósofo y antropólogo Gregory Bateson. Hagamos una breve síntesis de su argumento.

El nivel de aprendizaje 0 consiste en la simple recepción de información. El nivel 1 implica innovación, pues el individuo es capaz de utilizar la información en un contexto distinto. El nivel de aprendizaje 2 es propio de los seres humanos: el sujeto no solo aprende conocimientos que aplicará a otros contextos, sino que además “aprende a aprender” esa materia, a profundizar en sus mecanismos, se hace diestro del propio aprendizaje y ve múltiples opciones en ese proceso, lo que conduce hacia una flexibilidad y expansión exponencial del aprendizaje.

Este es el fundamento del pensamiento creativo, pues escapa a la intencionalidad y el control del sistema educativo. Se trata de una comprensión de los contextos y patrones de aprendizaje, que permite llegar a preguntar cómo pensamos lo que pensamos y superar las determinaciones de la cultura. Por tanto tiene algo de subversivo.

Los recientes programas de aprendizaje competencial e innovación educativa se han apropiado de esta potente idea, pero modificando algo esencial:

- Con acierto, se ha desplazado el centro de atención hacia el alumno y el aprendizaje.

- Sin embargo, se ha marginado al docente, que ha llegado a ser considerado como “distorsionador”. Según Isabel Solé, “el aprendizaje es un fenómeno eminentemente individual, fruto de la interacción entre la persona que aprende y el objeto del aprendizaje. En las versiones más moderadas, el papel de la enseñanza –y

del profesor– en este proceso se prevé como una cosa completamente secundaria, y en las más radicales, como un elemento distorsionador de la dinámica establecida entre sujeto y objeto.”²

- Se prevé que el lugar del profesor lo ocupe la tecnología educativa. El alumno aprende directamente con el material informatizado. El dirigismo del aprendizaje se traslada a la enseñanza homogénea que proporcionan las plataformas TIC, relegando la labor de la diversidad docente. Jara Rocha habló de la “zoomificación totalitaria”³ como la nueva comunidad de aprendizaje.

- El punto subversivo de Bateson queda neutralizado y la competencia de “aprender a aprender” adquiere un nuevo significado: se trata de una “habilidad adaptativa”⁴ a todo tipo de tareas y requerimientos a lo largo de la vida en el entorno de una sociedad productiva cambiante.

Los contenidos y el lenguaje en los nuevos programas educativos.

El aprendizaje competencial se centra en dos importantes cambios: la sustitución de los conocimientos por las competencias y la introducción de un nuevo lenguaje.

La educación ha tenido siempre como objetivo la transmisión de conocimientos y pautas de comportamiento a la siguiente generación. En la escuela tradicional primaba el adoctrinamiento de los alumnos en las creencias míticas religiosas. La modernidad evolucionó hacia el paradigma ilustrado, racional, científico y tecnológico, que en el plano social proponía la educación de buenos ciudadanos. Esta versión ha sido cuestionada por las últimas reformas educativas. El mundo contemporáneo es consciente de que no hay verdades inamovibles, ni siquiera las científicas lo son, y la pedagogía cuestiona la necesidad de aprender tanta información que en pocos años será obsoleta. Al mismo tiempo, los cambios veloces de nuestra sociedad hacen necesaria una adaptación constante, y a lo largo de la vida, al proceso de producción.

Desde este punto de vista se propone la sustitución del aprendizaje de contenidos por el aprendizaje en competencias. Irina Bokova, directora general de la UNES-

CO, afirma que “las sociedades viven transformaciones profundas y esto exige nuevas formas de educación para promover las competencias que necesitan las sociedades y las economías, hoy y mañana.”⁵ La propuesta de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) es reconvertir la metodología de trabajo del entorno escolar en “procesos de aprendizaje autodirigidos adaptables a una sociedad cambiante”, porque los estudiantes han de “estar preparados para trabajos que aún no existen, tecnologías que aún no se han inventado y resolución de problemas que todavía no se reconocen como tales.”⁶ El objetivo del aprendizaje es que el estudiante adquiera la competencia de “habilidad adaptable” a una sociedad cambiante y desconocida, los conocimientos son solo el medio a través del cual adquirir competencias. De ahí que “aprender a aprender” haya sido adoptado como el eslogan de la nueva pedagogía: lo importante es ser experto en cambiar de conocimientos y adaptarse a las novedades productivas.

Lo que sorprende a cualquier educador es que se pueda adquirir esta “habilidad adaptativa” sin haber profundizado en los datos, las experiencias, las ideas o las creaciones concretas, es decir, los conocimientos, que son el alimento de la mente y permiten relacionar ideas, adaptarlas a nuevas situaciones, crear. ¿Realmente se consideran innecesarios los conocimientos para lograr competencias o más bien se está evitando que los alumnos comprendan el mundo desde la visión objetiva y global que aportan los conocimientos? ¿No será tal vez que los conocimientos y las artes se reservan para la educación en serio, la de quienes podrán tener un saber que les permita ver, anticipar y gobernar su vida y la de los otros?

La institución escolar, cuyas prácticas normativas configuran la identidad del sujeto, ha sido puesta al servicio del sistema político económico en sus diferentes etapas: desde el adoctrinamiento (verdad religiosa) y la formación racional (verdades científicas), hasta la de expertos adaptables (post verdad). Sin embargo, podemos tomar esta evidencia como punto de partida y hacer explícita la idea de que la única verdad del aula es la experiencia real del aprendizaje. Ya no podemos hablar de verdades doctrinales ni científicas, pero sí hay una ver-

dad: la transformación de los sujetos que intervienen en el acto presente del aprendizaje.

Esto obliga al entorno educativo a velar por el sujeto que está aprendiendo y no a defender supuestas verdades o a conseguir determinados objetivos. También este giro otorga a los conocimientos su verdadera naturaleza, la de servir a las personas a crecer en su dimensión humanista, para comprender el mundo y habitarlo.

Los conocimientos están estrechamente ligados a la naturaleza existencial del alumno, algo muy diferente al concepto de competencia. Si despojamos al estudiante de los conocimientos le dejamos sin nada, un vacío competencial. Es cierto que los conocimientos no son verdades inamovibles, pero tampoco hay que despreciarlos, porque son construcción de la vida colectiva e individual y constituyen a los sujetos que aprenden. Han de ser mostrados y ofrecidos a los estudiantes, ni impuestos ni escamoteados.

Acorde con el aprendizaje competencial se ha puesto en marcha un nuevo lenguaje. Hemos sido sorprendidos con una terminología extraña al ámbito escolar y afín a la semántica empresarial y mercantil: objetivos, resultados, competencias, estrategias, gestión, implementación, rendición de cuentas... La familiaridad con el uso de este lenguaje naturaliza el espacio productivo hacia el que se dirige todo lo que los alumnos hacen en la escuela.

Una alternativa a la orientación competencial y mercantilista en la era de la post verdad debería centrarse en la comprensión hermenéutica⁷, es decir, la conciencia de estar constituidos por la transformación histórica del lenguaje, que incluye el cuestionamiento autocrítico. El aprendizaje está fundado en el acto de comprender y el fenómeno de la comprensión es una actividad producida en el lenguaje, donde está depositada la totalidad de la experiencia humana. El lenguaje es el archivo histórico de lo que el ser humano ha sido, guarda memoria de todos sus conocimientos y vivencias y está abierto a las nuevas aportaciones que cada generación depositará. Todo el acontecer del aula se mueve en este terreno multidireccional.

La propuesta es sustituir la noción de competencia por la de comprensión y hacer del lenguaje y de su cualidad histórica el centro del aprendizaje. En lugar

de adquirir competencias para ser competentes podemos practicar los mecanismos de la comprensión para comprender el mundo, lo que llevaría también a una “ética de la comprensión”⁸ (E. Morin), algo diferente a la gestión de las emociones del aprendizaje competencial.

La práctica de la educación y el aprendizaje en libertad. Experiencias en diferentes marcos institucionales.

De nuevo son oportunas las palabras de Platón: “un espíritu libre no debe aprender esclavizado”, “no emplees la violencia con los niños cuando les des las lecciones; haz de manera que se instruyan jugando y así te pondrás mejor en situación de conocer las disposiciones de cada uno”⁹. La pedagogía ha de poner en práctica una educación en libertad, de lo contrario se produce el bloqueo de la persona.

¿Cómo motivar el aprendizaje en libertad en nuestras instituciones? Al menos cuatro situaciones favorecen y motivan el aprendizaje: la lectura no condicionada, la expresión espontánea, la comunicación veraz y el clima de afectividad. Las tres primeras tienen que ver con el lenguaje y la cuarta con el mundo emocional. Los conocimientos se fijan en el sujeto si están estrechamente unidos a una experiencia. El papel del docente es aquí esencial, pues a él corresponde generar los espacios y las situaciones adecuadas para conseguir una experiencia de aprendizaje provechosa. El profesor puede crear en el entorno educativo un espacio de experiencias en el que los conocimientos y las artes circulen, se cuestionen y se abran a un proceso de transformación y creación. El buen profesor aprende mucho en el aula y es importante que lo haga explícito, pues cuando el alumno es consciente se potencia la capacidad para aprender.

¿Qué retos se nos plantean hoy?

La pedagogía como acto creativo, político y amoroso.

La pedagogía es un acto creativo. Cuando el docente cuida su trabajo y valora a sus alumnos despierta en el estudiante una gratitud que tendrá un efecto expansivo, en

el sentido de la canción de Jorge Drexler: “cada uno da lo que recibe”. Al mismo tiempo, sabemos que la vida es aprender, una experiencia de supervivencia que nos acompaña siempre, nos ayuda a remontar en los momentos difíciles y nos aporta vivencias maravillosas; pero también es cierto que para poder sentir el impulso de comprender y expresar, tenemos que haber sido iniciados en la tarea de aprender y aquí el papel creativo del mentor es primordial.

La pedagogía es también un acto político, entendiendo por política el espacio compartido en el que se reflexiona y se decide, en el que se llega a acuerdos y compromisos. Sabemos que la escuela configura la identidad psicológica y moral del individuo, por tanto, el único acto de honestidad es ser conscientes de esta condición, declararlo abiertamente y poner todo el cuidado en esta delicada práctica. Si no se politiza la escuela y entre todos decidimos qué es lo que tiene valor y cuál ha de ser su finalidad, la formación de las personas queda expuesta a los discursos científicos o económicos, tanto más ideológicos cuanto más se definen como neutrales. Politizar la escuela significa también recoger la herencia de la humanidad y ofrecérsela a las nuevas generaciones para que libremente la renueven con sus aportaciones.

En relación a los contenidos, ha llegado el momento de cambiar las respuestas por preguntas. En lugar de construir relatos significativos, promover preguntas significativas: ¿Qué está pasando? Por otro lado, la escuela no tiene que resolver los males sociales sino preguntarse por qué se producen. Los conocimientos sirven, precisamente, para saber qué está pasando. En último término, la escuela podría mostrar lo que Ivan Illich llamó el “currículum oculto”¹⁰. Aplicando su propuesta al momento presente, el currículum oculto sería la correspondencia entre el nuevo lenguaje de la pedagogía y los condicionantes del mundo laboral que encontrará el alumno al salir de la escuela.

La pedagogía es también un acto de amor: a la vida, a las personas, a los conocimientos y al entorno escolar. Los programas de innovación educativa ya han caído en la cuenta de los beneficios del mundo emocional, pero tratan el tema desde la perspectiva empresarial y hablan

de gestión de las emociones, sistemas de motivación y estrategias de aprendizaje. La emoción no se puede gestionar, más bien está ligada al descubrimiento y la invención, se produce ante la perplejidad que despiertan los conocimientos y el entusiasmo que se desencadena en la práctica del aprendizaje. Estas son las experiencias que causan emoción.

Crear un clima de afectividad, de confianza, de respeto mutuo, de aprecio y valoración del otro es indispensable para motivar el aprendizaje. Erasmo de Rotterdam lo llamó la “razón de amor”. Porque el objetivo prioritario de la educación, como señala Natalia Ginzburg es que “a los niños y jóvenes no les falte nunca el amor a la vida”¹¹. Para que el aprendizaje como fuerza de supervivencia sea sólido y esté bien orientado, el diálogo, el entendimiento y la estimación sincera, la atracción del docente por el trabajo y por las personas, son imprescindibles; es lo que antiguamente se llamaba vocación. Diversos autores han planteado el cuidado de los afectos y las emociones como impulsor del aprendizaje: Pestalozzi, Rousseau, Goethe y Vigotsky, entre muchos otros.

Daniel Pennac termina su libro *Mal de escuela*¹² simulando una conversación entre dos profesores sobre las dificultades de enseñar a alumnos que solo piensan en huir del aula:

- “—Vamos, tú que lo sabes todo sin haber aprendido nada, ¿cuál es el modo de enseñar sin estar preparado para ello? ¿Hay algún método?
- No son métodos lo que faltan, solo habláis de los métodos. Os pasáis todo el tiempo refugiándoos en los métodos cuando, en el fondo de vosotros mismos, sabéis muy bien que el método no basta. Le falta algo.
- ¿Qué le falta?
- No puedo decirlo.
- [...]
- Se crea un silencio y al final dice:
- El amor.”

- 1- Institut del Teatre. Forum sobre Pedagogía de la Danza, sesión 3, 27.11.2020
- 2- “Es pot ensenyar allò que s’ha de construir?” *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 188. 1991. P. 33-35. Isabel Solé es catedrática de psicología evolutiva y de la educación. Facultad de Psicología. Universitat de Barcelona.
- 3- Institut del Teatre. Forum sobre Pedagogía de la Danza, sesión 4, 11.12.2020
- 4- *La naturaleza del aprendizaje*. Proyecto “Ambientes de aprendizaje innovadores”, OCDE, 2010. P. 3
- 5- *Repensar l’educació*. Centre UNESCO de Catalunya. 2015
- 6- *La naturaleza del aprendizaje*. Proyecto “Ambientes de aprendizaje innovadores”, OCDE, 2010. P. 8
- 7- Gadamer, H. G.: *Verdad y método*. Salamanca, 2001. Ed. Sígueme
- 8- Morin, E.: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, 2001. Ed. Paidós, p. 121
- 9- Platón: *La República*. Libro VII, 536c-537a
- 10- Illich, I.: *La sociedad desescolarizada*. Barcelona, 2016. Ed. La llave
- 11- Ginzburg, N.: *Las pequeñas virtudes*. Barcelona, 2002. Ed. Acantilado
- 12- Pennac, D.: *Mal de escuela*. Barcelona, 2008. Ed. Mondadori, p. 249

Sobre els canvis educatius

El mot antic grec *paidagogos* està format per dues parts: *paidos* ‘nen’ i *agogos* ‘conduir’. En els seus orígens, l’esclau que acompanyava l’infant a escola. Un ús que, per extensió, es va acabar donant en l’àmbit educatiu fora de la família. De fet, la traducció contemporània de *paidos* no és del tot correcta i ens hi hauríem de referir com a ‘fill’. Així s’entén millor l’ús d’aquella paraula per referir-se a qui traslladava la prole des de la llar cap al món extern. I encara és menys conegut que la segona arrel de la paraula –*agogos*– acabaria sent llatinitzada com *agere* o moure endavant¹, de manera que la tasca d’acompanyament educatiu té molt a veure amb el moviment des d’un lloc d’origen que deixem enrere. En el nostre context: des dels estudis previs, en direcció a l’especialització en Pedagogia de la Dansa.

És important fixar-se en la circularitat del procés que s’intenta perquè és del tot substancial. Es tracta d’una formació des d’una institució que s’autodefineix com l’espai on “conservar”, on guardar-ho tot (*conservatorium*); amb la missió de formar noves “acompanyadores”. És a dir: arrossegadores en la fugida de casa, si se’n permet aquesta exageració. Però penso que així es pot entendre millor la tensió sobre la qual voldria incidir en aquest escrit: una mena d’espai situat al límit entre dos mons. A una banda tot allò que té per objectiu consolidar la permanència dels coneixements i estructures de saber que el Conservatori garanteix i de l’altra aquell impuls que convida a anar més enllà. Entre un i altre, queda delimitada una petita franja entre antagònics, que en l’especificitat d’aquests ensenyaments és des d’on es crea o “engendra”, si atenem de nou al sentit etimològic del mot llatí.

Un últim apunt sobre aquell espai de frontera (o liminar). Com explicava el filòsof Eugenio Trias, és just allà on es llaurava a les antigues *polis*, perquè era la terra fèrtil que s’estenia entre la muralla de la ciutat i les praderies o els boscos que l’envoltaven. Lluny dels enemics que es podien endevinar més enllà. I arrecerats

pels defensors del baluard dels atacs. Mentre que la seva missió era proveir menjar de primera necessitat al conjunt de la població. Devien homenatge a l'organització de l'urbs, és cert. Però gaudien de la llibertat d'anar més enllà dels seus límits. En un acte que sempre es manifestava en tensió, naturalment, la que existeix en les relacions de forces de signe contrari².

És en aquest context contradictori que s'emmarca l'etapa educativa superior. Entre l'acompanyament i la fugida; entre l'adquisició del saber i els coneixements acumulats per la història; entre l'aventura i el repte dels nous horitzons. La seva problematització comença per l'acceptació tàcita (especialment entre els formadors) que es tracta de paradigmes oposats en un espai i un temps específics, tant indissoluble com impossible de resoldre. Les Jornades del Fòrum de Pedagogia de la Dansa organitzades pel Conservatori Superior de Dansa (CSD) de l'Institut del Teatre entre octubre i desembre de 2020 així ho van evidenciar.

El terreny fèrtil (quin alumnat)

Un antic proverbi de l'època taoista explica que un arbre esplendorós va ser tallat de la vall on vivia per convertir-lo en arpa. Cap músic, però, era capaç de fer-la sonar. L'emperador hi va fer anar els més importants instrumentistes. Tot era infructuós: ni una sola nota en sortia. Fins que un d'ells, el més savi entre els músics, es va atansar a l'instrument i en veu baixa hi digué unes poques paraules. I van començar a brollar-hi les més belles melodies. Preguntat sobre com ho havia fet, l'ancià va respondre que li havia parlat del bosc que el va veure néixer; de les flors que creixien al seu entorn, del rierol del qual alimentava les seves arrels, dels ocells que niuaven a les seves branques, de la lluna que l'acariciava al capvespre.

Fa com a mínim un parell de dècades que el sistema educatiu ha tornat a posar la mirada en l'alumne. Aquest desplaçament no és nou, de fet rescata alguns dels postulats dels anys trenta del segle xx. A la Segona República, Catalunya va tenir una nòmina de grans pedagogs de renom internacional que donen pistes de la pèrdua irreparable que va significar la posterior dictadura. Una

pàgina encara mal explicada de la història. La transformació educativa en marxa actualment hi ha sumat aspectes molt propis del temps en què vivim: l'educació per competències, l'abast de les eines digitals i la rendició definitiva al model postcapitalista. Una situació aquesta última que ha deixat a Marx en una posició de profecia mai acomplerta –la palanca de canvi– i on ha acabat triomfant la hiperespecialització denunciada per Durkheim en el context de la societat líquida que tan bé explicava Bauman³. Aquest és el context social on ens trobem, sigui o no un despropòsit general. I l'ensenyament superior ha de jugar en aquesta lliga, perquè no n'hi ha cap altra.

Sembla una obvietat, però qualsevol proposta de canvi per a una futura educació haurà de tenir clar com és la vall on van créixer aquells arbres. D'altra manera mai no podran (re)memorar. Això és: tornar a la memòria. I aquest és un procés que abasta totes les etapes educatives anteriors de l'alumnat i, de manera molt específica, el seu pas pel centre superior. Brollarà creació en la dansa, en el cas que ens ocupa, perquè ens farem conscients dels ocells i la lluna que en van formar part. Així que no és imaginable pensar en un model aïllat que tingui la dansa com a únic i principal referent. En tant que la seva substantivació és l'art, les futures pedagogues de la dansa hauran d'estar en contacte amb una alimentació suplementària més enllà de les tècniques pròpies i coneixements necessaris sobre el cos i el moviment. S'imposa una cultura de caràcter humanista, transfronterera, generalista i àmplia que faciliti l'accentuació en l'especialitat des de la diversitat de mirades i compromisos. La feminista, la social i comunitària, i l'artística com a vectors fonaments.

Després caldrà trencar amb la por al fracàs. Substancial per a la competitivitat del mercat i incorporada en l'inconscient col·lectiu. Les pautes i regulacions en són el seu principal instrument de control. Homogeneïtzació i estandardització; processos i procediments de suposada qualitat, que no fan altra cosa que coartar l'impuls creatiu. Hem de deixar que l'alumnat s'equivoqui, acceptar que és la manera natural com s'aprèn i donar-li el suport necessari perquè generi els canvis necessaris per a la seva millora personal i educativa. Deixar de viure en delegació. Una dependència que té molt a veu-

re amb l'origen de l'escola moderna com a artefacte de "construcció de ciutadania." Sotmesa a l'antic concepte d'*autoritas* o legitimació social basada en el saber; per a entrar en el nou paradigma de construcció centrat en la *communitas* o societat organitzada de persones lliures on cadascú aporta allò que millor sap.

Per últim, i la pandèmia de la COVID-19 ens ha forçat a explorar el camí, hem de començar a imaginar una nova manera de relació que tingui present les capacitats i, sobretot, les potencialitats de les eines digitals. Les que no ens acaben de convèncer gaire, com ara les connexions tradicionals en gran grup que tradueixen en línia la situació de l'aula. Però sobretot aquelles a les quals haurem de prestar una gran atenció de futur, com és la realitat virtual. No és només perquè l'alumnat actual és nadiu digital. Tampoc perquè constatem que l'escola fundada al segle XIX ha quedat obsoleta en els seus mètodes i maneres de treballar. És sobretot perquè som davant d'un canvi de paradigma davant del qual no tenim ni distància històrica ni experiència prèvia. Amb els seus encerts i problemes, que en generarà de ben segur. Però és una fletxa del temps: terreny de joc inapel·lable, en el qual es juga l'esdevenir, si creiem de debò en la capacitat de l'educació com a mitjà de transformació crític de la societat.

L'acompanyant (quin professorat)

Evidentment, amb totes les qüestions anteriors ens situem davant de la necessitat de repensar el paper d'un dels agents necessaris en tot aquest complex: el del professorat. No pas per confirmar els missatges catastrofistes que el situen fora del tauler amb l'arribada de l'era digital; sinó més aviat per constatar que estem assistint a un repte majúscul de recerca d'una nova identitat professional de profundes conseqüències.

La pregunta, de totes maneres, no és nova. Paga la pena recordar-ho. Una lectura atenta als preàmbuls de les diverses lleis educatives que s'han aprovat en democràcia, que no són poques, sempre incideixen en la necessitat de trobar un nou enfocament, una nova mirada per a la professió. En el fons hi ha una resistència evident al canvi, perquè si de debò s'hagués volgut una

transformació, no s'hauria proposat construir-la sobre velles estructures. De manera que la conclusió és fàcil: no ha estat mai en la veritable intenció del legislador aquella renovació, més aviat sempre preocupat per garantir l'estabilitat institucional. I només és possible si es repensa des dels petits espais d'intervenció quotidiana.

Impossible en aquest punt oblidar la lliçó del filòsof Michel Foucault sobre el micropoder: les xarxes de poder⁴ que relliguen les relacions, a tots els nivells, de petits fils entrellaçats, escampats aquí i allà; amb els quals vestim les relacions diàries en qualsevol dels espais que habitem. Cap consciència és més rellevant per a l'exercici professional de la docència que sentir-se part d'aquest entramat. Amb infinites ramificacions: el llenguatge que emprem; la manera com ens comuniquem; les accions horitzontals o verticals que promovem; el sentit de les intervencions que fem; o just tot el contrari: les omissions, deixadeses o ocultacions que cometem.

La pràctica reflexiva i l'avaluació en 360 graus poden aportar recursos per a la necessària crítica de la intervenció personal i grupal del professorat. Un col·lectiu rarament qüestionat, poc transparent en l'exercici de l'autoritat que exerceix i escassament participant en el debat sobre transformació educativa. Salta a la vista que és ignorat per la societat a la qual hauria de servir, és cert. Però bàsicament perquè representa un dels sectors gremialistes més antics i sistèmics que encara perduren. I en segon lloc perquè poc importa la seva opinió atès que el posicionament de la societat és ben clar: es tracta d'una institució obsoleta.

La pràctica reflexiva pot aportar, en aquell context, un exercici d'autoanàlisi personal i professional del tot necessari, que sumada a l'avaluació circular pot aportar elements per a la millora. Un treball sistemàtic de contrast de les opinions de la funció docent. La de la resta de companyes i companys d'un mateix Departament o estudis. I també la de l'alumnat, usuaris i ciutadans receptors del servei, al capdavant. Compromissaris i garantia de continuïtat a través del pagament de taxes i impostos. Un exercici de transparència democràtica, de retiment de comptes en tota regla.

L'educació (quin sistema)

Els moviments antiutilitaristes en ciències socials, tot i que sense una forta implantació en l'educació ni una teorització molt extensa en aquest àmbit, alerten des de fa dècades de la penetració del liberalisme en el sistema. El seu argumentari es podria resumir amb una màxima: l'escola no és una empresa⁵. Costa fer aquest discurs en temps d'auditories, indicadors i resultats quantitatius. Perquè sense ser contrari al principi de retiment de comptes esmentat unes línies abans, és del tot innecessari fer-ho des de la perspectiva comptable i numèrica. I en un centre dedicat a la formació artística, sense importar de quina especialitat parlem, especialment si es tracta de la més minoritària de les arts escèniques (la dansa), resulta del tot inaudit.

Després hi ha la qüestió dels recursos, evidentment. Vinculats, de nou, a un dels elements centrals de l'actual organització: l'èxit. Una temàtica sobre la qual caldria reflexionar en un altre espai per no confondre temes que no són la mateixa cosa: l'assoliment acadèmic; la projecció professional; el ressò publicitari; el suport de la crítica i el públic; l'èxit econòmic i social; o qualsevol altre aspecte valoratiu que es posi en joc. Potser en aquest capítol és un avantatge per a la majoria de les estudiants del Conservatori Superior de Dansa saber prou bé com està de limitada la cosa. Però no és tan clar si els estaments de qui depenen aquells recursos saben exactament què s'hi fa a les aules i amb quina projecció de futur. Vull dir amb una mirada real, no pas imaginada i romàntica com se sol explotar el món artístic.

Per fi, arribem a la qüestió del prestigi i de l'encaix de l'especialitat de Pedagogia de la Dansa en el nostre entorn social. El tema de les sortides laborals i ocupacions; així com tot el complex d'entramats administratius i legals que emparen o, potser per ser més exactes, desamparen les joves i els joves que opten per aquesta especialització. Res que no tingui a veure amb les dades generals d'aquest segment de població, una de les taxes d'atur més elevades de tota la UE, amb sobreformació i precarització assegurada.

Però de quin canvi educatiu estem parlant?

El Fòrum de cinc sessions que el Conservatori Superior de l'Institut del Teatre va organitzar a finals del 2020 va ser una magnífica ocasió per a posar sobre la taula alguns d'aquests temes i molts altres que no aborden aquestes línies. De vegades d'una manera explícita, altres cops inferides a conseqüència de les temàtiques tractades en les cinc sessions organitzades amb una durada d'un parell d'hores cadascuna. Un extraordinari material per a la reflexió educativa de la mà d'expertes i veus qualificades al voltant del fenomen pedagògic. Amb aspectes que tractaven tant una mirada més filosòfica, d'ideals i metes a assolir; passant per la pràctica i els processos creatius; el sistema d'avaluació; i el paper de les eines digitals en l'actual context. Conjunt d'anàlisis que el CSD vol tenir present (i que ja du a terme en moltes ocasions) en el marc de la transformació definitiva en estudis superiors d'aquella carrera professional.

En general, en l'intent de canvi en el si d'una institució es pot caure en el parany de la mirada interna. Absolutament necessària, però limitada. Si bé és cert que representa el marc possible de les intervencions que la mida humana pot abordar; queda petita davant de la realitat cultural i social en la qual es troba inserida. Amb el perill que amb el temps perdi la força i l'energia del grup motor impulsor.

S'han volgut assenyalar en aquest escrit, com a mínim, una sèrie de consideracions que traspassen estrictament les competències del Conservatori Superior de Dansa, però que és necessari abordar en aquell debat obert en què el centre es troba. Problematitzant-les breument. En aquest ordre: la caracterització de les especialistes en Pedagogia de la Dansa; el seu encaix en el centre on es formen; el paper del seu professorat; i la mateixa institució que acull tot aquell conjunt de sistemes; dins del context general on ens trobem.

Formular les bones preguntes. Aquesta és la missió principal que ens podem fixar davant dels canvis educatius que volem impulsar. Cosa gens fàcil. Encara menys les trobareu aquí. Però sí una invitació a pensar-les, una mica a les palpentes, per si entre totes fóssim capaces de trobar-les.

- 1- El manual clàssic “*Paideia*” de Werner Jaeger és molt clarificador en aquest àmbit i ens ajuda a repensar l’actual significat de determinades figures educatives i pedagògiques a la llum dels antics.
- 2- Aquest tema queda molt ben recollit en molts dels llibres del filòsof, en especial a “*La razón fronteriza*”.
- 3- Naturalment no és aquest el lloc on fer una anàlisi sociològica del món on ens toca viure. Però en tant que l’escola és filla de la modernitat, segle XIX, haurem d’acceptar que aquella perspectiva ajuda enormement a entendre quin és el moment d’aquesta institució: el principal instrument de socialització (i emmotllament) al sistema capitalista imperant.
- 4- Sobre el tema de les xarxes de poder la bibliografia de Michel Foucault és dispersa, segurament perquè és el principal tema sobre el qual volia tractar. Alguns articles publicats recentment, malgrat que potser no era la seva voluntat que veiessin la llum, ens aporten elements per a una millor comprensió del seu postulat i el caràcter radial (radical) d’aquelles relacions. Se’n desprèn, en tots els casos, una advertència severa: són les petites connexions de poder, les que exercim en el dia a dia, les que constitueixen la nostra quotidianitat; aquelles que aprofita el mal anomenat “poder central” (Estat, Llei...) en benefici propi. I no a l’inrevés: precisament perquè exercim el poder en el dia a dia; que l’estructura va trobar la manera d’aprofitar-se’n.
- 5- El mític llibre “*La escuela de la ignorancia*” (1999) de Jean-Claude Michéa, en aquella època professor de filosofia a Montpel·lier i membre del Moviment Antiutilitarista en les ciències socials (MAUSS), va obrir un interessant debat fa més de vint anys sobre el tema.

CONSTANZA BRNČIĆ

El ding dong

*Reflexiones desordenadas
acerca del acompañamiento*

“Método:

Hay que dormirse arriba en la luz.

Hay que estar despierto abajo,

en la oscuridad intraterrestre,

intracorporal de los diversos cuerpos que el hombre terrestre habita:

El de la tierra, el del universo, el suyo propio.”

María Zambrano, *Claros del bosque*

“A quien nunca se quedó sin palabras,

y yo os lo digo,

quien sólo sabe ayudarse a sí mismo

y con palabras,

a este, no se le puede ayudar.

Ni por el camino corto,

ni por el largo.

Hacer sostenible una única frase,

aguantar en el ding-dong de las palabras.

Nadie escriba esta frase

que no la firme.”

Ingeborg Bachmann, *Últimos poemas*

Unos meses después de aquel encuentro con Silvia e Imma en el Auditori del Institut del Teatre, con un público presente física y virtualmente, me paro un rato a recordar aquella conversación y a saborearla. Una conversación a la que acudimos invitadas por Aimar para reflexionar juntas y en voz alta sobre lo que significa acompañar en el contexto de los aprendizajes artísticos. Muchas cosas han sucedido estos meses en nuestro entorno laboral, en la institución, en la escuela y en el mundo, y, quizás por todo lo acontecido, cuanto más recuerdo aquella conversación, más alegría siento, porque constato lo importantes y lo vitales que son, al menos para mi, esos momentos de diálogo y compañía.

A Imma no la conozco, aunque he leído su obra *Germa de gel*. Con Sílvia hemos compartido varias aventuras pedagógico-dancísticas y Aimar es mi compañero en la escuela de danza (CSD), con el que comparto despacho, conversaciones, puntos de vista, disidencias, frustraciones, amores y un repelús intenso por las actitudes dogmáticas y por las metodolatrías. A muchas de las oyentes, hablantes y/o asistentes, las conozco, a otras no... en cualquier caso, en ese *set up* tan formal como es el Auditori del Institut del Teatre, se da una conversación sentida y vivida que me sacude bien, como cuando sacudimos el cuerpo en clase para que las articulaciones, la capa muscular, las fascias y la piel “hagan juego”.

¿Y qué recuerdo de lo hablado? Recuerdo compartir proximidades, afectos y faltas. Amores por textos, por tareas, por pensares. Proximidades estéticas y políticas. Faltas, vacíos y huecos en los recorridos vitales de cada una, que en realidad y muy a menudo han sido el motor de nuestras acciones concretas.

La conversación gira en torno a las experiencias de aprendizaje, de creación artística y de acompañamiento. Imma cuenta su propia experiencia como estudiante, frustrada por no encontrar un espacio en sus estudios donde la escritura fuera un goce creativo. Esto la llevará a crear un taller de escritura, *feed-back* y acompañamiento en que se trabaja desde la horizontalidad; escuchando y acogiendo todos los puntos de vista. Sílvia habla de la figura del *coach*, que cultiva un estado que se basa en buscar el propio centro. Una alineación y una apertura para permitir una conexión o vínculo con quien es acompañado. Quien acompaña escucha y observa, sin juzgar, y articula y lanza preguntas pertinentes.

Yo sugiero la idea de que la persona que acompaña recibe y escucha la interpelación de la otra: ¿Me acompañas?

Esa pregunta surge muy pronto en nuestras vidas cuando sentimos la soledad y no podemos aún sostenerla. Nos acostamos en la cama y pedimos a nuestra madre o a nuestro padre: ¿Me acompañas? Y necesitamos una presencia cercana, que nos hable, nos cante o simplemente ponga la mano sobre nuestra espalda.

“Cada distancia tiene su silencio”¹ dice el poeta Antonio Gamoneda, y es así como el juego de distancias y si-

lencios va alimentando nuestra experiencia de soledad, experiencia imprescindible en todo proceso de aprendizaje y en todo proceso artístico. Separarse, alejarse y distanciarse para darse cuenta de que los otros siempre están ahí, para darnos cuenta de que nuestra soledad ya no es una intemperie sino un abrigo hecho de la presencia, a distancias distintas, del otro. Y cuando nos podemos hacer cargo de ello, cuando nos hacemos responsables de esta condición, la soledad ya no es tal y se convierte en solitud: un asumir gozoso de nuestra frágil interdependencia hecha de distancias.

“¿Me acompañas?” Me pide hoy mi hijo para que lo lleve al *cole*. Y ahí vamos, caminando, uno al lado del otro, charlando, a momentos sumidos cada uno en sus pensamientos, otros cogidos de la mano. Lo siento a mi lado. Quizás yo he tenido más años de vida para poder hacer los recorridos sola, y por eso mi experiencia le da una reconfortante seguridad. Pero es cierto que, en ese proceso de trazar mis recorridos, de saborear mi soledad, solamente he podido dejarme acompañar cuando yo misma, responsablemente empoderada he investido de autoridad a alguien pidiéndole que me acompañe.

Porque no es quien recibe la pregunta (ya sea la docente, el *coach* o la institución) quien tiene poder. La pregunta empodera, precisamente, a quienes la plantean (las alumnas, las artistas) y al hacerlo invisten de autoridad a su interlocutor. Si, siguiendo a Hannah Arendt², entendemos la autoridad desde su raíz etimológica que encuentra en el verbo *augere* -que significa ampliar, hacer crecer, aumentar-, entonces, quienes son investidos de autoridad propician las condiciones para el crecimiento, la extensión y la ampliación de la experiencia en los procesos artísticos y de aprendizaje.

Vuelvo atrás en el tiempo, a aquella mesa en la que nos sentamos a conversar, en la que se creó un espacio dentro de la institución. Otro tiempo. Y muchas cosas han pasado desde entonces en esta institución: abusos de poder, asedio sexual y violencias varias han salido a la luz. Revuelo mediático, tristeza, una cierta alegría liberatoria y dolor por las víctimas. Se ha forzado la dimisión de dos mujeres, Magda Puyo y Montse Vellvehí, así como del resto del equipo directivo del ESAD, asumiendo responsabilidades por algo que formaba parte de la estructura

patriarcal de relaciones violentas que se daban y se dan en la vieja escuela de los aprendizajes artísticos.

Todas somos vulnerables, todos sentimos miedo, a veces somos incapaces de soportar, de hacer frente a nuestra soledad. De responsabilizarnos de ella. Y ahí están los abusadores preparados: Convirtiéndose en gurús, en personajes fascinantes que nos salvarán, maltratando, a veces de forma muy sutil y otras no tanto, a quién no tenga la fuerza para arrebatarse aquella autoridad que una vez le fue investida y que se convirtió en coacción y violencia porque era la única forma de ejercer un control. Qué diferencia con los modos, las prácticas y el pensamiento que traían Silvia e Imma en aquel diálogo en el Fórum, compartidas, seguramente, por gran parte del profesorado del Institut.

De nuevo vuelvo atrás. Creo que fue Jara quién en la conversación hizo la sugerencia de despersonalizar la pregunta: ¿Me acompañas? Y hacer que fuera la institución quien la planteara. ¿Qué sucedería entonces? Viendo la compleja estructura de reglamentos, normas y protocolos que rigen el Institut del Teatre, me pregunto si no será esa espesa red la que propicia y también oculta situaciones de violencia. ¿Y cómo podría esa compleja articulación de normativas invitar a los cuerpos que sangran, que viven, maman y mueren a acompañarla? Mucho me temo que los cuerpos respirantes se asfixian en esa red de procedimientos. Y nos convertimos todos en minotauros encerrados en el laberinto. En ese laberinto se acatan las normas, incluso las más delirantes, mientras se desfiguran las relaciones que más importan, precisamente las que propician el *augere* del que hablábamos antes. ¿Cómo va a poder florecer algo, si el poder que –recordémoslo– reside en quién se atreve a sostener la pregunta, en quien inviste de autoridad a alguien, si ese poder está continuamente cortapisado por normativas y protocolos poco flexibles? ¿Cómo no va a ser el lugar idóneo para que se reproduzcan los gurús y pseudo-gurús abusadores, cuando el poder que reside en la comunidad humana es mutilado y fragmentado por estructuras de pensamiento violentas, insertas en los protocolos y normativas?

¿Cómo acompañar procesos de aprendizaje artísticos en estas condiciones?

¿Cómo pensar y sentir indócilmente los procesos de acompañamiento en estos marcos?

¿Cómo pensar y sentir, de cero, con sentido del humor, con ironía, con dosis de blasfemia, el sentido y la tarea de acompañar?

¿Cómo acompañarnos en el infinito trabajo de desmantelamiento de las lógicas de la violencia?

La reflexión me ha llevado lejos. Quizás las emociones vividas en los últimos meses me llevan a escribir desordenadamente. Querría poder reírme más fuerte, ser más irónica. Tener más “mala leche”. Pero es que siempre me acompaña el sueño de una escuela como un lugar para aprender, enseñar y pensar las artes, compartir procesos y discusiones entusiastas, remover y cambiar las cosas. Un espacio abierto, más cesta, contenedor, recipiente, que lanza y espada; al que salir al encuentro de compañía a través de una pregunta.

1- GAMONEDA, A., *Descripción de la mentira*, Abada editores, Madrid: 2003.

2- ARENDT, H., “¿Qué es la autoridad?” en *Entre el pasado y el futuro*, Península, Madrid: 2016.

Repensar l'avaluació perquè l'aprenentatge sigui més significatiu i gratificant

*Reflexions a partir de la conversa
generada en el marc de la taula rodona
sobre l'avaluació*

Sempre associem l'avaluació a qualificació. És a dir, a decidir el que s'ha après. Però la funció més important és promoure que s'apregui. Els docents avaluem constantment; observem què diuen i què fan els estudiants, analitzem la qualitat de les accions amb uns criteris, i oferim un retorn que pot quedar reduït a 'bé' o 'no tant bé', o es pot ampliar fent suggeriments sobre com millorar (feedback).

Per tant, l'avaluació és un procés que fem constantment i no només en el moment de qualificar. Quins són els punts clau per fer una avaluació útil per aprendre i també, de tant en tant, per qualificar els resultats d'aprenentatge?

Plantejar-la de tal manera que no recaigui només en el docent la presa de decisions, tant les relacionades amb la millora com amb la qualificació. Si l'estudiant sempre espera que alguna persona experta li digui en què ha de millorar i com, mai serà un aprenent autònom. Un o una bona professional ha de ser capaç de reconèixer en què pot millorar i, si ho necessita, demanar ajuda per fer-ho, però no ho serà si sempre vol que algú li digui si ho fa bé.

Tanmateix, ens podem preguntar com es pot autoavaluar una persona que està aprenent si encara no en sap prou? Els estudis demostren que cal tenir clar *l'objectiu d'aprenentatge i també els criteris d'avaluació*. L'objec-

tiu no és obtenir un producte (ballar bé o ensenyar a ballar bé), sinó representar-se quins són els sabers que cal desenvolupar perquè el resultat sigui de qualitat. I els criteris possibiliten identificar en què fixar-se per reconèixer si aquesta qualitat s'està assolint i en què millorar. Objectius i criteris no s'interioritzen només perquè l'ensenyant els digui, sinó perquè s'ha dedicat temps a compartir-los i a comprovar que els estudiants se'ls representen bé.

Amb aquests referents (objectius i criteris), també és clau planificar bé com *donar i rebre un bon feedback*, és a dir, quins són els possibles camins per avançar. En molts moments, els que aprenen es poden donar un auto feedback (si faig..., possiblement milloraré) o demanar ajuda a altres persones, començant pels propis companys. Per tant, serà important canviar la pràctica de 'corregir' (que sovint s'assimila a dir què no es fa prou bé), per la d'ajudar a pensar en per què no es fa prou bé i en com superar les dificultats.

Una de les preguntes sorgides a la conversa en la taula rodona va ser precisament sobre com donar el feedback. Per fer-ho de manera útil cal planificar: *quan* (un moment proper a la detecció de la dificultat); *qui* (millor entre companys i, de tant en tant, els docents); i, *com* (amb propostes que ajudin en la reflexió i la presa de decisions per millorar). Dins d'aquest 'com' són molt importants les preguntes i el llenguatge que s'utilitza: tan poc idoni és dir "molt bé" com "molt malament", i funciona bé promoure que un company digui a un altre una cosa que li agrada del que fa; una pregunta que l'ajudi a pensar en el què fa i com; i una proposta de millora.

A l'inici costa no dir generalitats, però poc a poc es va aprenent a plantejar preguntes i propostes profundes. I les propostes que es generen són útils per a qui les fa, perquè a l'hora de plantejar-les també s'autoregula.

Finalment, per aconseguir que el feedback es tradueixi en millores cal promoure un clima de treball que ajudi a reconèixer que s'aprèn a partir de superar errors i dificultats. Gràcies a la dificultat es pot avançar. L'avaluació genera sovint emocions negatives que dificulten avançar, i en bona part es deu a que no hem après a posar en valor els errors.

Ens podem preguntar si aquesta visió de l'avaluació requereix molt de temps i molt 'escriure', quan la dansa és moviment. En aquest cas (i en tots), cal trobar un equilibri entre el temps motriu i temps metacognitiu. No tindria massa sentit demanar als aprenents de dansa que escrivissin moltes reflexions i que s'emportessin aquests 'deures' per fer a casa. Per sort, en aquests moments tenim moltes eines a l'abast per afavorir la meta-reflexió sense que ocupin molt de temps¹. Es pot acabar una sessió demanant un senzill titular, un dibuix o una postura corporal que expressi allò que *s'emporten* del treball fet, i si s'acompanya de l'escriptura d'un diari virtual en el que es justifica el perquè de la tria, encara millor, perquè facilita al docent i als companys on centrar el feedback o la retroalimentació.

Per acabar, ens queda la pregunta que sempre ens fem quan pensem en l'avaluació: com qualificar?

Un dels problemes que s'han d'afrontar és el de la por a no ser objectius, i en el cas de la dansa, com en tants altres, sovint els criteris d'avaluació depenen de cada docent. Per contrarestar la inseguretat que es crea, es tendeix a recollir moltes dades -d'activitats parcials-, i després fer mitjanes que es tradueixen en un número. Es creu que aquest reflecteix bé el nivell de 'competència' assolit per l'aprenent, però possiblement hem de posar-ho en qüestió perquè l'objectivitat en tota avaluació passa més per la triangulació (tres persones diferents que coincideixen en la valoració, que poden ser docents però també el propi aprenent o companys), que no pas per tenir moltes dades.

El repte és arribar a definir els criteris d'avaluació que han de permetre decidir què s'entén per un aprenentatge a diferents nivells de qualitat. Ja hem dit que apropiat-se d'ells és una condició perquè els aprenents es puguin anar autoregulant, però no és gens fàcil explicitar-los i aplicar-los tant al llarg del procés d'aprenentatge per anar-se autoregulant, com al final per decidir quant s'ha après. Per afrontar aquest repte, en els darrers anys ha sorgit l'instrument de la 'rúbrica'.

Una rúbrica busca explicitar bé el que s'entén pels diferents nivells d'aprenentatge, és a dir, què s'entén per malament, regular i bé (o per suspès, aprovat, excel-

lent, o per 3, 5, o 9), i no és gens fàcil posar en paraules allò que tota la vida els docents hem valorat sense verbalitzar-ho. Cal definir bé els aspectes en els que ens fixarem i valorarem, i també com concretarem cada nivell, de manera que l'aprenent pugui percebre què ha de fer per passar d'un nivell a un altre. A més, s'hauran de tenir en compte criteris que fins ara no aplicàvem, com per exemple; el nivell d'autonomia, de creativitat o de transferència amb la que es duen a terme les diferents accions.

Com es pot deduir, si reconeixem la complexitat de tot aprenentatge, no té massa sentit decidir que s'ha après o que s'és competent a un nivell de 6,5, perquè és impossible precisar tant. La majoria de les rúbriques defineixen quatre nivells (de fet cinc, perquè el nivell 0, que explicitaria que no es fa res bé, no s'inclou a una rúbrica), i per això actualment es tendeix a eliminar les qualificacions numèriques i a fer servir les de tota la vida (suspens, aprovat, notable i excel·lent), tot i que amb etiquetes diferents.

Serà important tenir present que aquestes qualificacions té sentit emetre-les al final d'un procés d'aprenentatge i, en canvi, no en té anar donant qualificacions contínuament. S'ha de tenir en compte que una qualificació és el 'final d'un camí' i els estudiants consideren que és on han arribat i ja no poden millorar. Per tant, mentre s'està aprenent és millor no qualificar i sí donar feedback. En canvi, al final d'un procés sí que té sentit identificar on s'ha arribat a partir de reconèixer evidències (comparació inici-final, aplicació d'una rúbrica en l'anàlisi d'alguna nova actuació on s'han d'aplicar els aprenentatges fets, etc.).

No cal dir que la qualificació final és, a més, una demanda social que en el cas dels estudis professionals té com a finalitat seleccionar les persones que poden ser idònies per a l'exercici de la professió, decisió que requereix molta humilitat i responsabilitat. Està ben demostrat, per exemple, que molts futurs mestres ben valorats a la carrera no se n'han sortit quan han estat a l'escola, i viceversa. Per això són tan importants les juntes d'avaluació o reunions de professorat en les que es contrasten mirades i s'arriba a acords.

Canviar el pensament i la pràctica de l'avaluació no és fàcil perquè tenim rutines molt ben interioritzades

i qualsevol canvi genera incertesa i inseguretat. Tanmateix, als docents ens cal una mica d'esperit aventurer per tal que l'avaluació que apliquem sigui útil per aprendre i gratificant tant per als que aprenen com per als que ensenyem.

1- Es pot consultar:

<https://www.teachthought.com/learning/60-things-students-can-create-to-demonstrate-what-they-know/>

<https://www.edutopia.org/sites/default/files/2018-01/edutopia-finley-53-ways-to-check-understanding-2016.pdf>

Entrevista al Institut del Teatre, sistema sociotécnico

Esta entrevista es ficción, y está basada en dos referentes anteriores: Matthew Fuller, “Interview with a photocopier” (2010?) y , vv.aa. “Interview with Etherbox” (Machine Research, transmediale 2016) ¹

Para comenzar, ¿con qué pronombre prefieres que me dirija a ti?

Uso el él, gracias.

De acuerdo. Quizás sea interesante comenzar poniéndonos en contexto. Antes de nada querría preguntarte por tu historia: ¿de dónde vienes, cuál es tu estirpe?

Pues mira, después de muchos años de armario y terapia ahora me siento cómodo contestándote que mi condición es bastante bastarda. Por un lado estuvo la genealogía de la educación pública en Catalunya, con idas y venidas de castellanización-catalanización, implementación de la LOGSE, etc. Por otro lado, en lo que he llegado a ser han participado muy intensamente las fuerzas institucionales de la conservación y difusión de las artes escénicas, también en Catalunya; ya ves que me conecto muy orgullosamente con este enclave geopolítico, pero también tengo una presencia internacional, por ejemplo siendo miembro del International Theatre Institute (ITI). Ten en cuenta que mi llegada al mundo es una de las primeras obras del plan de Enric Prat de la Riba. Quizás una tercera rama importante de mis ancestros es la del funcionariado, en términos más generales, y esa se me nota en la Junta de Gobierno y el Consejo de Dirección como órganos rectores, ¿no te parece?

Podría ser, pero no desvíes la atención: aquí mi rol es el de hacer preguntas, no el de contestarlas. Gracias por compartirme tu estirpe directa... pero echo de menos que me cuentes algún detalle sobre tus mentores, tus referentes, tus maestros: ¿quiénes fueron?

[Provee algo parecido a una sonrisa] ¡Me alegra que me hagas esta pregunta! Siempre he tenido predilección por la corriente solucionista de Silicon Valley. Desde que comencé con mis primeros experimentos de almacenaje y etiquetado de documentos (¡Ay, a veces siento nostalgia por aquella época en la que me podía concentrar en los matices de la archivística!), siempre he estado atento a las configuraciones y versiones que iban lanzando desde los cuarteles de Xerox, IBM o Microsoft, por nombrar a los más antiguos. Fue muy determinante aquella vez en que se decidió no organizar un claustro excepcional para consensuar la implementación de GSuite, porque pasó como *business as usual* pero supuso un cambio notable en mi (nuestro) funcionamiento como sistema sociotécnico. Desde entonces, la tarea ha consistido más en mantenerme al día de las actualizaciones accesibles para poder dotarnos (a la comunidad pedagógica del Institut) de una experiencia técnica lo más fiable posible. He necesitado muchas horas de meditación para entender que en algún momento voy a tener que matar al padre; o sea: ahora sé que necesito urgentemente una reprogramación profunda, de raíz (radical).

¿Por qué sientes algo así, justo ahora?

Bueno, si te soy honesto ya no me creo esos cuentos de la optimización, la eficacia y la eficiencia, y menos los que vienen teñidos por la imposición de una privatización voraz. Creo que ha sido gracias a la ayuda de docentes, staff y estudiantes entusiastas con hacer de sus propios aprendizajes un proceso creativo, experimental y crítico, que me he terminado dando cuenta de lo anquilosados que aún están mis valores sociotécnicos y de cómo de importante es dotarnos de unas estructuras situadas y revisables. Yo sé todo esto

ahora, pero aún lo llevo solo por dentro. Lo sé por mis conversaciones de pasillo, por el malestar explícito en las asambleas de estudiantes, por los intentos desesperados de algunos (pocos) docentes con voluntad de transformación real. Ahora necesito ver de qué modo puedo movilizar mi anquilosada maquinaria de contratos, protocolos virtuales y procedimientos burocráticos inmovilizantes, para transmitir a/con mi entorno todas mis sospechas acerca de la urgente toma de agencia colectiva de nuestra configuración infraestructural. ¿Cómo lo ves?

Te entiendo perfectamente. Parece que estamos viviendo un momento de dos velocidades: por un lado está la implementación a marchas forzadas del arsenal tecnofascista, patriarcal, ecocida, universalizante y colonial de GAFAM (todo el aparataje inyectado a base de capital y monopolio por los grandes de las Big Tech como Google, Amazon, Facebook, Apple, Zoom o Microsoft, pero no solo); y por otro lado está la activación de una conciencia pública y colectiva acerca de las implicaciones de usar ese arsenal sin miramientos, que implica una preocupación por la pérdida de soberanía tecnológica y el incremento general de la precariedad relacional.

¡Sí!, exactamente. Siento esas dos fuerzas en tensión en lo más profundo de mi ser. Cada mañana me miro en el tramposo espejo de la nube para recordarme cuál es mi misión social, y me propongo evidenciar los daños resultantes de aplicar valores del mundo de los negocios en el mundo de la pedagogía y el arte. Pero sin embargo tengo dudas con esto que acabas de decir de “la pérdida de la soberanía tecnológica”.

¿Por qué?

Porque la soberanía implica una relación de poder entre un soberano (que en ese discurso suele ser el ser humano/anthropos al mando de poderosas compañías o instituciones) sobre alguna forma de existencia

subrogada (una bestia, una máquina, un súbdito... pero también, por ser concreto: une docente precarie, una estudiante). Es una cuestión de entender que hay una multitud de supremacías interseccionadas que importa desafiar en el día a día, ¿me explico? La blanca, la humana, la disciplinar... Y aparte, no creo que esas jerarquías sean tampoco válidas para describir la intrincada y rica red de relaciones y afecciones que yo experimento en mi interior. Te digo esto desde mi lugar de enunciación como un sistema sociotécnico que está conformado por una red ciertamente tupida de agentes de todo tipo: individuos, departamentos, técnicas, herramientas, protocolos, memorias, relatos, edificios, mobiliario, vocabularios, burocracia, etc. No podría hablar de “mí mismo” sin tener en cuenta a todos estos agentes que me constituyen. Yo soy uno hecho de muchos. Mi yo es múltiple, emergente y contingente. De este modo, no creo que puedas señalar a mi soberano ni que me puedas considerar el soberano de nadie. Prefiero hablar de nuestros vínculos en términos de mutua constitución.

Ahí, muy interesante. Y en esta línea: ¿cuáles son tus dependencias?

Pues últimamente me estoy dando cuenta de que en realidad tengo muchísimas. Algunas elegidas, otras desafortunadamente todavía no. Por ejemplo, dependo de la Unión Europea, del Plan Bolonia y sus ECTSs. También del Ministerio de Educación del Reino de España (esto me impacta mucho, saber que en el sistema sociotécnico que soy, como pegamento infraestructural de agentes, participa por encima y por los lados la figura de un rey), de su envío de circulares, de sus planes de estudios y de su gramática a base de competencias y resultados de aprendizaje. Por otro lado dependo de la Diputación, aunque por supuesto tengo personalidad jurídica y patrimonio propios. En ese sentido sin duda dependo más o menos directamente del ayuntamiento de Barcelona, acerca de cuyo municipalismo aún me pregunto si podría traerme cambios a medio plazo. Además dependo de las fluctuaciones en el mercado de grandes compañías, contratadas para varios de los

suministros y servicios que coordino en mi interior: desde las teleco hasta la de la luz y el agua, pasando por Seven Medical Assistance o TPV virtual del Banc Sabadell. El servicio de mantenimiento, seguridad y limpieza está externalizado, y eso me preocupa porque no tengo claro que mi postura sea solidaria con las luchas por los derechos laborales básicos y justos en esos sectores. Y bueno, dependo de la actitud más o menos cuidadosa, más o menos generativa, más o menos implicada de todo el equipo de trabajo (personal administrativo, profesorado, etc) y de todo el cuerpo estudiantil. Si te soy sincero, creo que les estudiantes son quienes más me están acompañando en mi entendimiento de toda la complejidad que mis dependencias convocan.

¿Puedes decir algo más al respecto, por favor?

[Sigh] No sé si te has enterado, pero ha sido gracias a la valentía y a las acciones directas e indirectas (in situ o a través de los medios de comunicación) de numerosas estudiantes y ex-estudiantes de nuestro complejo pedagógico y cultural, que por fin se están agitando fuertemente mis bases de funcionamiento, mis lógicas internas y la estructura, que se había asentado en mi interior durante tanto tiempo que ya parecía hasta “natural”. Ahora es un momento delicado porque está habiendo mucho movimiento de posturas y sensibilidades, mucha circulación de discursos y análisis al respecto, y también mucha crítica desde dentro y desde fuera –hay en marcha una conversación pública, creo que sobre todo en redes sociales–. [Parece dudar por un momento, balbucea un poco] Mi “voz” unificada, mi discurso público como Institut, aún está alineado con las fuerzas de la conservación de un mundo que se acaba, pero en mi fuero interno –que es necesariamente colectivo, disonante y contradictorio por su complejidad– ya se ha instalado el disenso, y eso me hace muy feliz porque sé que del disenso se produce vibración y de la vibración se genera movimiento y el movimiento es la clave para la transformación de cualquier sistema sociotécnico que se tercie. Mira lo que está

pasándole al sistema sociotécnico de la policía yankee con el impulso de #defundthepolice, o lo que vimos suceder en Chile el año pasado con el estallido social. Independientemente de los juicios de éxito o fracaso, hay algo que aún no puedo expresar públicamente; no hasta que las bases me tomen desde abajo y me exijan alianza o complicidad, se entiendan como parte de mí y no ajenas, y todes juntas nos hagamos cargo de la producción de una imaginación tecnopolítica más oportuna a nuestra situación específica, a nuestros deseos y necesidades presentes y al reparto de unas tareas de cuidados infraestructurales que no pasen solo por el eficaz mantenimiento, sino por mantener las técnicas en sintonía de la comunidad que las activa. Me da pena no tener una presencia polifónica desde ya mismo. Supongo que necesito urgentemente aprender a pedirle a la comunidad que por favor me acompañe en este aprendizaje. Yo lo que puedo decirles para invitar a este cambio es que me consta que la transformación transfeminista, ecologista y anticolonial de nuestros espacios pedagógicos será tecnopolítica, o no será.

Gracias por esta primicia, por hablar por primera vez desde tu interior como colectividad politizada y no desde la fachada de verticalidad institucional que sueles mostrar. Esa potencia transformadora que acabas de describir me ha hecho pensar en el porvenir, en lo que tú como institución necesitas hacer aquí-ahora para activar el tiempo del futuro que en realidad está en juego desde ya, en un sentido cuántico.

Ay, menuda pregunta, déjame pensar-sentir [se sacude un puñado de enlaces, rota un poco su tejido conectivo, agita algunos archivos y luego apaga y vuelve a encender un par de dispositivos]. Creo que la forma más honesta de contestarla es diciéndote que me gustaría que identificáramos las configuraciones, los códigos de conducta, las relacionalidades semiótico-materiales, las pedagogías multidimensionales, la distribución de agencias y en general las prácticas tecnopolíticas a escalas micro, meso y macro para *ensanchar los posibles*. Querría que nos hiciéramos cargo de nuestra

infraestructura para dejar trazas y huellas anti-patriarcales, anti-fascistas, anti-racistas, anti-edadistas y anti-capacitistas (la lista sigue, sin duda) y sin embargo ocupadas en proveernos de un espacio seguro, digno, no excluyente, no extractivo, experimental, riguroso e imaginativo. No tecnófobo, pero sí informadamente tecno-diverso ante esta innovación totalitaria que rige 2021. Creo que si vivimos así, podremos dejar atrás la tecnocracia para contribuir a una tecnopolítica lo suficientemente compleja como para ser humildemente memorable (en el ámbito educativo, y más acá). Y honestamente, aunque creo que esto es posible, aún no sé del todo si vamos en buen camino.

¿Quieres decir que te gustaría organizarte mejor para ser, técnicamente, un buen ancestro?

No me hagas reír.

1- Enlaces entrevistas:

<https://datacide-magazine.com/interview-with-a-photocopier/>

<http://etherdump.constantvzw.org/p/machineresearch.interviewwithetherbox.raw.html>

Tirando del hilo de algunos conceptos en torno al acompañamiento

Puede ser interesante lanzar en este texto algunas características de la práctica de un coach para sugerir u ofrecer algunas conexiones con la práctica de una persona acompañante de un proceso creativo. Aquí un mini manual informal que invita a resonancias, reflexiones y preguntas.

ACOMPANAMIENTO: acompañar a alguien a hacer un viaje hacia alguna parte. Acompañar a alguien en un proceso de creación, en un proceso de aprendizaje.

Un posible preámbulo para las dos personas partícipes de una relación de acompañamiento:

- Identificar cuál es el **punto de partida** de una y otra. Dónde estoy ahora, qué caracteriza mi presente. **Mi estado actual.**
- Identificar también dónde quiero llegar. Establecer una **dirección** o una **intención** clara. **Estado deseado.**

Puede parecer obvio, y por obvio que sea también es interesante no obviarlo. Crea un marco de claridad. De esta primera conversación pueden surgir cuestiones, visiones, que nos servirán de anclaje a lo largo de todo el proceso.

Al acompañante le puede servir cultivar un estado de:

CENTRO: Conectado con el **presente**, con una actividad equilibrada entre **mente, emoción e instinto**.

CONEXIÓN: Estableciendo una conexión con la persona acompañada, un **vínculo**. Sostenido por una empatía hacia el otro, apertura y, sobre todo, por una voluntad y compromiso compartidos de hacer un viaje juntos.

SOSTÉN: Tiene que ver con la idea de **presencia que permanece**, con la capacidad de estar ahí marcando un contenedor, garantizando un espacio de aprendizaje, evolución como evolucione la práctica.

En cuenta:

Dejar de lado los **juicios de valor**: aprendo a no trasladar mi mapa, la lente a través de la que veo el mundo, como **persona subjetiva** que soy, construida a partir de mis experiencias personales y mi herencia cultural. Con mis propios gustos, anhelos y expectativas. Intento no proyectar lo que es mío en el otro/a. ¿Podemos sustituir el juicio por una búsqueda de **coherencia** o por un **flujo de comunicación**?

Esto no quiere decir que no pueda compartir una visión subjetiva, como persona que soy. A la vez es importante manifestarlo como tal: “mi sensación es..., mi imaginación..., mi percepción...”

Partiendo de este lugar practicamos:

OBSERVAR, OBSERVAR, OBSERVAR

SENTIR, SENTIR, SENTIR

ESCUCHAR, ESCUCHAR, ESCUCHAR

Desde este lugar en el que observo, siento y escucho como si lo hiciese por primera vez:

Hago **observaciones**, formulo **preguntas** que funcionan como disparadoras, como posibilitadoras de reflexiones, de contenidos, de aprendizajes, de horizontes...

SILENCIO Y RITMO:

¿Silencio y ritmo qué bien se acompañan!

¿Me acompañas? ¿Me das espacio?

El espacio y el tiempo como algo que es esencial, significativo y fértil.

Como acompañante **doy espacio, pero no me desvinculo**. Estoy **disponible**.

Quisiéramos mantener la tensión de la cuerda que nos une, estoy pendiente del movimiento del proceso, aunque no esté siempre presente.

Conviene marcar un cierto ritmo, siempre sensible a las necesidades reales de ese proceso. El ritmo, a menudo, lo marca también el contexto.

COMUNICACIÓN: Tener un buen flujo de comunicación que abarque, a ser posible, **pensamientos, sentimientos y necesidades**. Los tres ámbitos son esenciales para que fluya la complicitad y el compromiso de un acompaña-

miento. ¡Y cuánto nos cuenta también el propio cuerpo sin mediar palabra!

OBJETIVIDAD Y SUBJETIVIDAD: ¿Es la objetividad una ilusión? Todas somos subjetivas, así que bienvenida sea esa riqueza existencial. La cuestión es cómo dialogan diferentes subjetividades en una relación de acompañamiento. Qué subjetividad se coloca en el **centro** y cómo lo hacen otra u otras: como apoyo, como límite, como fuga, como fuerza centrífuga o centrípeta, como periferia.

ACOMPANAMIENTO GRUPAL: En el acompañamiento a un grupo se **multiplica el aprendizaje**. Las personas del grupo son espejos en las cuales nos reflejamos de una manera u otra. Los reflejos operan a muchos niveles, consciente e inconsciente.

Entender el grupo como un **sistema**, un grupo de personas que construyen relaciones entre ellas. En el sistema hay roles que se van definiendo y se instauran, de manera más o menos consciente. Lo significativo es verlo y tener en cuenta todas esas fuerzas que operan en un grupo asiduo.

El papel del acompañante es el de **hacer visible esta potencialidad** de aprendizaje, los unos de los otros, y ayudar a que la dinámica de aprendizaje sea lo más **transversal** posible. **Vehicular que todos podamos aprender de todos**.

Cuando una persona en un grupo expone su trabajo, su proceso, lo podemos percibir como un acto generoso ya que este momento compartido nos permite a todos aprender de ello de una manera u otra.

Vivir en sociedad, convivir, es una de las actividades en las que se generan más conexiones neuronales complejas. El aprendizaje, si es compartido, también.

El acompañante tiene también el papel de **posibilitar que cada uno de los participantes** se sienta parte y encuentre su lugar en el grupo porque **se siente visto y reconocido en su singularidad**.

A la vez colabora en la creación de una **noción de grupo**, un **sentido de comunidad que es muy motivador**. Es entonces cuando el grupo también puede absorber ese rol de centro, conexión y apertura característica de un acompañante.

Especulación pedagógica desde la danza

Durante el período de tiempo en que se redactó este texto los autores se apodaron “PING” y “PONG” de manera espontánea, haciendo alusión a la metáfora de lanzarse mutuamente la pelota durante unos días. Dichos apodos han sido añadidos al texto con tal de referenciar cuál de los dos autores escribe cada una de las entradas, usándose “PING” para Aimar y “PONG” para Sara.

PING > 04.04.21

Querida Sara, te propongo un juego. Es un juego en forma de diálogo. Un diálogo para pensar juntas. O mejor, para especular juntas. Un diálogo donde podamos imaginar, especular, inventar, predecir o divagar sobre la pedagogía del futuro (cercano o lejano) en / desde / para / según / sin / con la danza.

El juego –nada sofisticado, más bien nivel iniciación en diálogo–, consiste en:

A lanza una pregunta.

B responde, reflexiona, divaga, piensa, atraviesa o esquiva, cita o imagina sobre la pregunta lanzada y termina con otra pregunta que lanza a A.

Y así hasta que digamos basta.

¿Te apetece?

PONG > 05.04.21

¡Me apeteceísimo! Y si te parece, recojo tu última pregunta para partir desde ahí. La apetencia como agente interventor(a) en la motivación, tan mencionada en psicología de la educación y, por ende, en pedagogía –del presente y del futuro, ¡digo yo!–. Divago durante un par de días máximo, escribo y te lanzo otra pregunta.

PD: Me reconcome que el corrector marque la palabra “apetecísimo” como incorrecta. ¡Yo sé que tú la pillas!

PONG > 11.04.21

Aimar...

Está viniendo el texto!!!

Mañana lunes lo cuelgo!!

PONG > 12.04.21

(No han sido dos días, ¡Han sido unos pocos más!)

“Tiene que apetecerte hacerlo...”

...y si te apetece es porque encuentras algo de placer en ello que te produce bienestar.

La RAE define la apetencia como una inclinación o deseo. La pedagogía del futuro tendrá en cuenta que el deseo será la premisa por la cual se vertebrará su existencia. Las escuelas no serán como hoy las conocemos. Serán edificios que contendrán un espacio que estará, en primera instancia, vacío, en blanco. De manera que quienes tendrán que construirlo serán los propios alumnos. Puede que empiecen por ponerse de acuerdo y organizarse asumiendo diferentes roles: los que visualizan, los que construyen, los que bailan para ellos mismos o para los demás, los que dan apoyo, los que ordenan, los que desordenan, los que ponen música, los que simplemente observan. Puede que tomen las decisiones por mutuo acuerdo, o puede que alguno de ellos las tome por los demás.

En todo caso, sea como sea, irán dando forma a un espacio que podrán definir más que nunca como propio. Y habrán partido de su apetencia para darle forma. Y habrán aprendido. ¡Y tanto que habrán aprendido! ¿Cómo serían capaces de hacerlo, si no? No tendrán más remedio que trabajar en equipo, darse apoyo, aprovechar las virtudes de unos y otros, encontrar desavenencias y el modo de resolverlas, advertir los errores ajenos y asumir los propios... Así, la escuela del futuro garantizará que quienes decidan qué y cómo aprender sean quienes tienen que hacerlo. Y para ello bastará con preguntarse: ¿Qué nos apetece construir hoy? ¿Cómo deseamos que sea nuestra escuela?

Lo que me preguntaría a continuación sería: ¿Y los profesores? ¿Qué papel tendrán en estas (¡U otras!) escuelas del futuro?

PING > 14.04.21

Me gusta que la apetencia sea una *inclinación*. Una inclinación implica movimiento, salirse del eje, ir hacia... y pienso en la danza. O el andar. Andar implica un salirse del eje, implica una caída. Creo que esto se lo escuché decir una vez a Steve Paxton: *Walking is Falling*. Quizás podríamos afirmar que sin inclinación, por pequeña que sea, no habría danza.

Dicho esto, antes de hablar de los profesores, quería poner en cuestión tu propuesta del espacio blanco y vacío como lugar para empezar a construir. Me cuesta imaginar un espacio así como lugar que incite a la inclinación. De entrada me produce rechazo, quizás por su parecido al cubo blanco del museo como lugar utópico para el disfrute de la obra de arte, un espacio higiénico sin distracciones. Y entonces me pregunto: ¿Cuál sería un lugar utópico para el aprendizaje? Y lo primero que me viene a la cabeza es un bosque. Un bosque es un lugar con inclinaciones varias, un lugar con mil distracciones, con un sinfín de oportunidades de aprendizaje. Y, sobre todo, un lugar liberado del reloj. Desde que leí tu respuesta me quedé pensando en el tiempo, la falta de tiempo, o la tiranía del reloj. Tiempo no falta, pero no somos capaces de tomar el tiempo a nuestro favor, o provocar que el tiempo se incline hacia nuestra apetencia. Y una manera que he conseguido para percibir el tiempo de otro modo ha sido a través de las plantas. Observar su temporalidad me alucina, de verdad. Me tiene fascinado. Y si reflexiono sobre este hecho, puedo afirmar que las plantas, ahora mismo, son mis profesoras, pues me están enseñando una percepción del tiempo diferente a la que tengo tan encarnada.

Preguntas sobre los profesores. La pregunta sobre quién asume la función de enseñar o transmitir un conocimiento. Y mi pregunta es: ¿Será que los profesores no sólo son seres humanos? ¿Qué aprendo yo de los animales, las plantas, los fenómenos meteorológicos, la electricidad, el fuego, el dinero, etc.? ¿Y si la pedagogía del futuro asume que la fuente de aprendizaje es múltiple y variada y no siempre tiene que venir mediada por el humano?

Eso me hace pensar en que quizás la pedagogía del futuro tiene que mirar al pasado, pero un pasado muy pasado.

Si especulamos cómo fue la educación ancestral, ¿Podría darnos pistas de cómo molaría que fuera la del futuro (no muy lejano, espero)?

PONG > 15.04.21

Planteas varias preguntas que me han hecho reflexionar. Como, por ejemplo, tu afirmación acerca de que las plantas están enseñándote una percepción diferente del tiempo. Comprendo lo que quieres decir y, de hecho, yo a menudo intento trasladar a mi vida cotidiana la idea de desacelerar el tiempo y dejar que los procesos que atañen a mi vida privada, académica o profesional traten de adaptarse al tiempo natural que precisan. Como el de las plantas. Pero, por suerte o por desgracia, vivimos en una sociedad donde la inmediatez es protagonista, de manera que a veces no hay lugar para que las cosas lleven su tiempo. Pero esto es otra cuestión. Lo que quería decir es que tu afirmación me ha llevado a rescatar un tema que planteó Concha Fernández durante la primera charla del Fórum: la diferencia entre enseñar y educar. Fernández citaba a Platón afirmando que la diferencia entre los dos conceptos reside justamente en la idea de proceso. Enseñar se refiere más bien a comunicar una idea, mientras que educar hace referencia al enzarzar una idea con otra, al ejercicio, al desarrollo. (¡Más parecido a lo que estamos haciendo tú y yo aquí!) Además, definía el aprendizaje como una práctica social en la que era condición *sine qua non* comunicarse, es decir, establecer diálogo. Y para ello siempre es necesario... ¡El otro! Esto me hace desembocar en otra de las preguntas que planteabas. No tengo claro hasta qué punto la pedagogía del futuro debería asumir que el aprendizaje no siempre tenga que estar mediado por un humano. No lo tengo claro porque me cuesta imaginar este proceso sin la interacción entre dos o varias personas. (De nuevo, como hacemos tú y yo aquí). Por eso, más bien me pregunto si quizás la pedagogía del futuro debería tener esta idea del otro/a todavía más en cuenta. Quizás una manera de hacerlo sería dirigiendo a esta otra persona las preguntas, en lugar de a uno mismo/a: ¿Qué crees tú que podemos aprender de lo que tenemos alrededor? ¿Me acompañas a descubrir qué podemos aprender de los animales, las plantas, los fenómenos meteorológicos, la electricidad, el fuego, el

dinero...? ¿Nos desplazamos juntos por las *inclinaciones* del bosque? (¡Ui! Entonces si el aprendizaje fuera danza... ¡Nunca sería un solo!) Y pensando en la educación ancestral... las preguntas que se hicieron tuvieron que ir un poco en esta línea, ¿No crees? Mirarían alrededor, digo yo, y se preguntarían cómo sobrevivir aprendiendo justamente de los animales, de las plantas, de los fenómenos meteorológicos... pero imagino a nuestros ancestros en grupo. Nunca solos.

Y, para terminar, te lanzo una pregunta que tenía anotada de cuando tuvo lugar el Fórum y que creo que va al dedillo con este debate que estamos teniendo sobre la pedagogía del futuro: ¿Cómo podemos aprender algo que aún no existe? Y, es más, me pregunto: ¿Estaremos tú y yo aprendiendo desde ahora, el presente, cómo es la pedagogía del futuro? ¿Cuándo la pedagogía del futuro dejará de ser la pedagogía del futuro? (ufff... es densa la pregunta. ¡Adáptala según tu inspiración!)

PD: He recogido tu réplica sobre el espacio vacío o en blanco. Me ha abierto preguntas que necesitan el tiempo de las plantas antes de ser capaz de emitir una reflexión abierta.

PING > 17.04.21

Antes de ir a la última pregunta que planteas necesito compartir contigo algo en relación a la idea que exclamas sobre si el aprendizaje fuera danza nunca sería un solo. Hace años, tomando un taller de “Contact Improvisation” con una de las pioneras, Nita Little, hablaba del suelo como tu relación primaria antes de establecer otro tipo de vínculos con otros cuerpos. Había olvidado esta idea pero ayer tuve que dar una clase de trabajo en parejas y rescaté la libreta de ese verano en Viena y me vino muy fuerte esta idea otra vez. Jamás bailamos solas. Siempre bailas en relación con algo o alguien, y, sobre todo, siempre siempre bailas con la gravedad. Ese es el dúo primordial que posibilita esta cosa que hemos venido llamando danza. Pero, de nuevo, ahí tenemos esa mirada antropocéntrica que asume que si hay un cuerpo moviéndose es un solo y si hay dos cuerpos es un dúo. Ahá... porque tú lo digas. Y ahora que lo pienso (gracias por forzar mi neurona), me aventuro a especular que esa

asunción viene dada desde la perspectiva del que observa y analiza, es decir, el crítico o teórico que no baila y por tanto no tiene la práctica *encuerpada*. Y de ahí que insista tanto en que las personas que practicamos la danza debemos articular nuestro propio discurso, desde la propia experiencia del bailar. El discurso encarnado es mucho más rico y complejo que el que viene únicamente de la observación. Con esto no quiero decir que observar no sea rico y complejo, en absoluto. La observación es una de las herramientas más potentes e interesantes que disponemos las que gozamos del privilegio de la vista. Y ahora, tu pregunta sobre cómo aprender algo que aún no existe. Aquí entraríamos en el campo de lo filosófico, es decir, de preguntarnos sobre la existencia. ¿Que exista es que podamos nombrarlo? ¿Que exista es que podamos verlo, que sepamos de su estar en el mundo, que sea posible y palpable? Debe de haber un sinfín de cosas que existen que somos incapaces de percibir, ya sea por nuestras limitaciones humanas sensoriales o intelectuales. No sólo las personitas pequeñas descubren a diario cosas que no sabían que existían, también las adultas. Nos asombramos de un nuevo insecto con colores alucinantes y mil patitas que vuelan, de una nueva tecnología que nos parece ciencia-ficción, de otra forma de esclavitud que asumíamos extinguida, etc. Por lo tanto, que exista o no es una cuestión absolutamente personal, que interpela directamente nuestro estar en el mundo. ¿Cómo aprender algo que aún no existe? Mediante la predisposición al asombro, la ofrenda constante al aprendizaje, el cuestionamiento de cualquier tipo de dogma, sostener la pregunta.

¿Qué te lleva a preguntar esto? ¿Tiene relación con la danza o con su enseñanza?

PONG › 19.04.21

Desde luego que sí, te doy toda la razón con respecto a que jamás bailamos solas. A ti y a Nita Little. Entonces... ¿Por qué lo denominamos “solo” si de “solo” tiene más bien nada?, me pregunto. Mientras leía tu respuesta he tenido un par de asociaciones de ideas inmediatas. La primera de ellas ha sido con tu reflexión sobre la mirada antropocéntrica, momento en que he pensado de inmediato en los objetos coreográficos de William Forsythe.

Supongo que el hecho de entender la coreografía y la danza como prácticas distintas y procurar liberar a la coreografía del cuerpo tiene algo que ver con esto sobre lo que reflexionas. Y lo segundo que se me ha ocurrido mientras te leía divagando sobre aprender lo que aún no existe es... LO INVISIBLE. Se me repetía en bucle. Y recuperando, ahora sí, la pregunta que lanzabas, creo que lo invisible es inherente a la danza, a la coreografía, la pedagogía de la danza, al cuerpo. Bailamos, coreografiamos y enseñamos con algo que está ahí, sí, pero no podemos ver. ¿Cómo enseñamos y aprendemos la relación con la gravedad si no podemos verla (¡Ni tocarla!)? —aunque sí sentirla y experimentarla? ¿Cómo intuimos la poética de quien coreografía o diseña una práctica? ¿Cómo construimos la nuestra? ¿Cómo podemos moldear el espacio y el tiempo si al hacerlo no dejamos rastro? El mismo Forsythe habla del aire como el tercer “jugador invisible” en *Black Flags*, y lo integra como un elemento más que forma parte de esta coreografía liberada de cuerpo(s).

Hace poco leí *Las ciudades invisibles* de Italo Calvino. Es un compendio de relatos donde Calvino describe una serie de ciudades imposibles, desafiantes a las leyes de la física y al paso del tiempo. Cuando lo leía se iban construyendo en mi mente a medida que las descripciones iban avanzando. ¡Y las veía! Quizás, entonces, lo que decimos (y cómo lo decimos) para referirnos a aquello que no podemos ver guarde relación con esto de aprenderlo y, por consiguiente, de hacerlo existir como tú decías. No creo en la inocencia de las palabras que usamos. Puede que todo aquello que tiene que ver con lo invisible y su aprendizaje es precisamente lo que hace de nuestra tarea todo un arte. Poder aprenderlo interpela directamente a nuestra sensibilidad, a nuestro estar en el mundo como tú bien dices, a nuestra capacidad de abstracción y capacidad imaginativa. Y yo ahora me pregunto... ¿Interpelamos lo suficiente a la imaginación de los alumnos o intérpretes para que puedan tener una experiencia sensorial rica con respecto a lo que no se ve? ¿Usamos el lenguaje de manera favorable a la creación de imaginarios sobre lo invisible? (y en este punto rescato la pregunta que me hacía al principio: ¿Por qué llamamos “solo” a una relación que se establece entre un cuerpo con el aire, con la gravedad, con el espacio que

lo envuelve, con su espacio interno?). Reflexionando yo misma sobre estas preguntas regreso al tema que planteabas días atrás sobre el espacio vacío o en blanco. Puede que denominarlo entonces como “espacio invisible” favorezca la idea que intentaba transmitir entonces: que cada uno/a pueda visibilizar en él sus deseos, apetencias o inclinaciones.

Te invito aquí a abrir el melón del lenguaje en la pedagogía del futuro... ¡En algún momento nos iba a llegar!

PING > 20.04.21

Un espacio invisible donde visibilizar, visualizar, proyectar los deseos, apetencias o inclinaciones como lugar para la pedagogía del futuro me hace pensar en esta idea filosófica de lo que está en potencia pero aún no está actualizado. Un espacio de puro potencial, un *espacio libre de dogmas* (como reza la placa del Almacén de análisis que hay en el despacho que comparto con Constanza), un lugar donde especular, donde imaginar y donde acontece el conocimiento.

Y este lugar que estamos imaginando, donde eso que no se ve tiene valor, y mucho, también es un lugar que no solo pone en jaque el antropocentrismo sino también el ocularcentrismo. Todo el trabajo de las técnicas somáticas de alineación como la Técnica Alexander o el Feldenkrais se construyen desde la percepción, la sensación y la imaginación, y también la observación, pero una observación no retiniana sino más bien háptica. Recuerdo a uno de mis profesores más relevantes en mis años de estudiante que me decía que para producir un cambio primero había que imaginarlo.

Hablando de la imaginación necesito compartir contigo una cita de una escritora que me tiene muy enamorado. Úrsula K. Le Guin, en su libro *Contar es escuchar*, nos confiesa: “Yo creo que la imaginación es la herramienta más útil que posee la humanidad. Deja atrás al pulgar oponible. Puedo imaginar la vida sin mis pulgares, pero no sin mi imaginación. (...) La imaginación no es una forma de hacer dinero. No tiene cabida en el léxico del lucro. No es un arma, aunque todas las armas se originen en ella y de ella dependa el uso o no de las armas: como todas las herramientas y sus usos. La imaginación es un modo fundamental de pensar, un medio esencial para con-

vertirse en humano y seguir siéndolo. Es una herramienta mental.”¹

En relación al tema del lenguaje, déjame compartirte otra cita de otra autora que también me fascina. En este caso es del libro *Seguir con el problema* de Donna J. Haraway. La autora recuerda una frase de la antropóloga social británica Marilyn Strather: “*Importa qué ideas usamos para pensar (con) otras ideas*”, para luego seguir con su reflexión: “*Importa qué materias usamos para pensar otras materias; importa qué historias contamos para contar otras historias; importa qué nudos anudan nudos, qué pensamientos piensan pensamientos, qué descripciones describen descripciones, qué lazos enlazan lazos. Importa qué historias crean mundos, qué mundos crean historias.*”²

Tanto LeGuin como Haraway me están ayudando mucho a cuestionar y repensar mi manera de estar en el mundo y por extensión mi manera de desarrollar mi práctica artística y pedagógica. Y sobre todo esta ayuda viene dada en el ámbito del lenguaje y el pensamiento. Especular o imaginar la práctica que desarrollamos es absolutamente esencial para no caer en el dogma, en la verdad absoluta e inmutable. Son como estiramientos mentales y conceptuales, necesarios para estar en forma y no tener lesiones.

El curso pasado, tuve la suerte de acompañar el TFG de Bruno Ramri junto a Juan Carlos Lérida. Bruno nos ofreció la oportunidad precisamente de repensar la pedagogía desde la danza con un enfoque decolonial. En su trabajo, *Danzas Furiosas*, hacía un ejercicio de renombrar ciertos conceptos que, tal y como apuntó Concha Fernández Martorell en su intervención en la primera sesión del Fórum, provienen del mundo empresarial y mercantil. A modo de ejemplo, pasó a hablar de las *intenciones formativas* en lugar de hablar de *objetivos*, y de *intenciones pedagógicas* más que de *competencias*.³ Me gusta mucho que hable de intención. Tiene algo de inclinación, ¿No crees?

Ahora que tú estás desarrollando tu TFG jugando precisamente con el lenguaje, ¿Qué otros términos te has inventado que te han ayudado a construir una realidad que antes no podías nombrar?

PONG › 21.4.21

No creo que vayas muy desencaminado cuando especulas que imaginar la práctica es como hacer estiramientos mentales. Si no me equivoco, la neurociencia se ha ocupado ya de demostrar que cuando imaginamos que llevamos a cabo una acción, se activan los mismos mecanismos neuronales que cuando realmente la llevamos a cabo. Así que efectivamente, pensándolo de este modo, imaginar también es ejercitar la mente. Podría llamarse algo así como “sacar la mente a pasear”, haciendo un juego metafórico de palabras con uno de los dispositivos escénicos de Bruno, cuya web estuve curioseando anoche.

No he podido evitar pensar en la sinestesia cuando te he leído definiendo la observación en términos hápticos. La sinestesia, aparte de ser una cualidad de la que parece ser que disfruta un porcentaje mínimo de la población, es también el modo de denominar un recurso literario frecuentemente utilizado en poesía o literatura: la asociación de las propiedades de un sentido a otro. Y es que la sinestesia apela entonces a todo lo que tiene que ver con lo sensorial, los estímulos y al modo que tenemos de percibirlos, provocando asociaciones poéticas entre ellos en el sentido estricto de la palabra. Estaremos de acuerdo en que este campo, el de lo sensitivo y perceptivo, nos incumbe directamente. Y también el de la poética. Hace tiempo que vengo teniendo la sensación de que el lenguaje verbal que utilizamos a diario no termina de encajar bien para referirnos a todo aquello relacionado con el movimiento. Como cuando te pruebas una camiseta de tu talla, pero hay algo en ella que no te sienta bien. Me refiero a que hay aspectos de nuestra labor que se nos hacen difíciles de nombrar, de definir o visibilizar mediante el lenguaje, como veníamos discutiendo anteriormente en el caso de nombrar “solo” a una relación que se establece siempre con algo. Esta sensación ha derivado en una inquietud que, como bien decías, ha motivado uno de los hilos conductores del TFG en el que me hallo sumergida ahora mismo. Hoy por hoy, lo que soy capaz de verbalizar al respecto es que estos términos inventados que mencionabas tales como *huesear*, *muscular*, *velocideadamente* o *arribajando* entre otros, construyen una realidad desde el momento en que se *encuerpan* y se visibilizan a través del movimiento,

de la danza. Y es una realidad algo cómica y divertida, no vamos a engañarnos... Alterar de manera creativa las reglas morfológicas del lenguaje que utilizamos me permite remitir directamente a una acción o movimiento que, según el lenguaje ordinario, no existe. Y si no preguntáselo al corrector automático de este archivo, ¡Las marca todas como incorrectas! Pero como tú bien decías anteriormente, basta el cuestionamiento a cualquier tipo de dogma para poder hacer realidad y aprender lo que aún no existe, basta el apelar a un imaginario compartido por todas, el del verbo en sus múltiples formas o el adverbio, para dar cabida a una nueva posibilidad de movimiento que nos genere preguntas. Y en esas estoy. En el fondo creo que tiene algo de sinestésico, y por ende poético, el asociar las propiedades de un lenguaje a otro. Puede que la pedagogía del futuro pase también por aquí, por intentar generar nuevos términos que describan mejor lo que hacemos y cómo lo hacemos y que, a su vez, desprendan un discurso que guarde relación con nuestro posicionamiento como profesionales de la educación y de la danza. Al igual que tú, me siento muy afín con Bruno cuando habla de intenciones formativas e intenciones pedagógicas en lugar de objetivos y competencias.

Y parece que esta conversación encuentra su final. He elegido un breve fragmento de *La danza del futuro* de Jaime Conde-Salazar para ponerle la guinda. No quiero hacerlo sin antes darte las gracias, Aimar, por tu invitación a especular e imaginar juntos. Ha sido un placer.

“Hemos pensado el futuro como un tiempo separado de nuestra experiencia en el presente. Creímos que el futuro era esa dimensión lejana en la que a diferencia de lo que sucede en el pasado, no sabemos lo que ocurre o nos espera. Pasado, presente y futuro constituyen una estructura lineal que nos obligaba a entender el tiempo como un transcurrir entre dos imposibilidades. Así, según este modelo temporal convencional, el presente es solo la tensión entre un pasado irre recuperable y un futuro desconocido.

Pero quizás no estaría mal darse un respiro. Basta con que nos hagamos cargo de nuestro poder de producir realidad y comencemos a probar otras maneras de entender el tiempo. Aunque solo sea como un juego, como un intento.

Imaginemos que el futuro es una dimensión contenida en el presente. La realidad de nuestras vidas sucede también en esa dimensión. El futuro es todo lo que no se ha realizado, todo lo que tiene una densidad mínima, todo aquello que somos capaces de concebir pero que está por venir. Los fenómenos del futuro son siempre sutiles, casi invisibles y, generalmente, el lenguaje no basta para referirnos a ellos. El futuro es el lugar del deseo, de lo que solo alcanzamos a intuir, de lo que se huele, de lo que resuena, de lo que se escapa a nuestra conciencia diurna y a nuestra memoria, de la incertidumbre, en definitiva, de todo aquello que está en el aire. Así, podemos pensar que, en efecto, el futuro no es algo lejano que desconocemos sino que es algo que está ya aquí y ahora y que, por tanto, podemos indagar sobre ello.”⁴

- 1- Le Guin, Úrsula K, *Contar es escuchar*. Sobre la escritura, la lectura, la imaginación, traducción Martín Schifano, Círculo de Tiza, 2020, p. 272
- 2- Haraway, Donna J., *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*, traducción de Helen Torres, Consonni, 2019, p. 35
- 3- https://brunoramri.com/2020/11/23/que-es-lo-que-la-pedagogia-decolonial-puede-aportar-a-la-danza/?fbclid=IwAR1WJODSO4rJx_9Pi2dm-cvIIVdF9R5NHTQpLCD0hQQ2oqy3T-SFXONoX_rU
- 4- Conde-Salazar, Jaime., *La danza del futuro*, Continta me tienes, 2018, p.33

Conversación #2: La práctica

Me gustaría comenzar diciendo que compartir mesa con Lipi Hernández y Amaranta Velarde para debatir cuestiones relacionadas con la creación y la docencia me parece en estos momentos realmente importante y un gran placer. Es relevante también poner en valor la práctica docente en paralelo a la práctica artística en relación a estímulos y recorridos que se enriquecen mutuamente, ya que no siempre han sido así comprendidos.

En los inicios la docencia me permitió encontrar una forma de subsistencia y el arte ocupaba el espacio que se preserva con tesón para “realizarse” profesionalmente. Con el tiempo fui entendiendo que el verdadero lugar donde se producía una verdadera incidencia social y humana era en la práctica docente. El retorno que nos proporcionan los estudiantes cuando nos evidencian que algo de nuestra transmisión ha generado en ellos alguna transformación, en su hacer o en su propia expresión, es un regalo que inicialmente no tenía previsto.

Vivimos en un país donde la compaginación de las dos actividades no era lo habitual. Afortunadamente hace algunos años, la docencia se ha puesto en primer plano y se ha revalorizado su importancia debido a la necesidad de la mediación entre arte y educación, interacción imprescindible para que una sociedad no pierda su espacio humanista de reflexión crítica.

Pero antes de comenzar con el contenido específico por el que hemos sido llamadas, me gustaría realizar una pequeña observación respecto a lo que consideramos arte, hoy.

Podríamos decir que hasta hace relativamente poco tiempo (20 o 30 años), la práctica artística era considerada válida exclusivamente si tenía legitimación institucional, como una lógica deriva de ese Renacimiento europeo donde se consolidó la construcción monolítica que deja de lado los consensos institucionales y todo lo proveniente de los rituales, las creaciones interdisci-

plinares, las artes periféricas... lo que se prolongó durante todos estos siglos hasta al menos los años 70.

Para ejemplificar lo dicho anteriormente, si cogemos un libro como *Tres miradas sobre el arte* de Rafael Argullol, texto de cabecera en los años 80), que hablaba del recorrido del artista, los estímulos, y sus transformaciones, todos, absolutamente todos los ejemplos citados son de artistas masculinos, blancos y europeos, en definitiva, *andro eurocéntricos* e inmovilistas. Hoy, un relato semejante no se sostiene de ningún modo, ya que esa construcción del arte donde la propia intencionalidad del artista y la legitimidad institucional se ha mantenido gracias a los poderes económicos que despreciaron las minorías, el arte de las mujeres, el de las culturas colonizadas y la periferia en su sentido más amplio es un relato caduco y fuera de lugar.

Y es justamente en esos años 80/90 del pasado siglo cuando decido dedicarme a la docencia de manera paralela a mi actividad artística, en concreto a la enseñanza de las artes visuales.

En aquella época, la enseñanza artística en Barcelona se debatía entre dos mundos: la decimonónica mimesis repetitiva y tecnicista y el mundo que abogaba por una expresión propia, lo que de manera muy poco inteligente se traducía en nuestro país con la dicotomía figuración-abstracción y sólo unos pocos centros de arte habían entendido la sentencia “hegeliana” que retoma Danto en *Después del fin del Arte*, que decía que el arte devendría filosofía.

Libros de arte y pedagogía como los de Lowenfeld¹ o Pleyner², que proponían desde perspectivas muy diferentes la práctica artística como una búsqueda de la expresión más prístina, dejaban claro que expresión sí, pero desde la reflexión teórica, también.

Sin embargo, la reflexión teórica dentro de la enseñanza pública llegó con el diseño, porque Barcelona intenta ponerse a la cabeza del diseño y todo lo procesual se aplica en las metodologías del diseño, tanto que alguna parte del profesorado asimila como idénticos los procesos del arte y el diseño

Algunos artistas-profesores veíamos con muy buenos ojos las prácticas de la escuela de Dusseldorf u otras Universidades europeas o latinoamericanas, donde artis-

tas de reconocida trayectoria realizaban un trabajo docente importante. En nuestro país esto no estaba en el imaginario del artista, e incluso (aún hoy) muchos ocultan su práctica docente como una pequeña vergüenza que los coloca fuera del modelo de artista autónomo.

A pesar de que la práctica docente para algunos se centraba en la expresión, nos permitió ver que había individuos diferentes, y la observación de la diversidad y de las muy diferentes necesidades y deseos fue para mí algo bastante esclarecedor.

Mi práctica docente se produjo al unísono, muy porosa y difícil de escindir de la artística, aunque tengo muy claro que son dos cosas diferentes, con objetivos y estrategias muy bien diferenciadas entre sí.

En relación a la pregunta ¿Qué es enseñar a bailar, a crear?

Estoy convencida de que la creación tiene que ver con el deseo, por tanto la enseñanza del arte tiene una primera etapa donde su objetivo es conseguir que la persona que tenemos delante desaprenda el deseo impuesto de manera imperativa por muchos de los agentes que han ayudado a construir su imaginario: la familia, los maestros, los ídolos...

Isidoro Valcárcel Medina nos dice: “El arte se puede aprender pero no enseñar, sólo tiene valor la experiencia propia”. Si bien no estoy del todo de acuerdo con esta afirmación, sí creo que la transmisión no tiene por qué ser ejemplar. Enseñar lo que no es transmisible es una tarea muy difícil. Lo que trasparamos debería ser el señalamiento de algunos caminos donde encontrar ese deseo propio. La danza, la poesía, la pintura o el arte sonoro trabajan de manera específica ese meollo, lo innombrable, ese no nombrable, lo real, lo que no es posible simbolizar. Pero para generar, para presentar algo de ese innombrable, la transmisión suele ser vacua. Entonces, ¿Sólo enseñamos la técnica, lo descriptible, lo práctico? ¿Cómo enseñar todo lo que rodea el meollo, la piedra, los estímulos, las emociones, las obsesiones, los mecanismos, los dispositivos personales como un todo? Difícil, pero no imposible. Es algo más complicado aún cuando el sistema educativo se nos presenta acercándonos estudiantes con una nula formación humanística y lo relacional es pobre o desconocido. Hay que empezar de

cero y ese desaprender del que os hablaba anteriormente es muy muy importante y básico para poder avanzar.

Marina Garcés, en su reciente libro *Escola d'aprenents* recuerda una frase de G. Deleuze en relación al accionar como docente: “No como yo, sino conmigo”. La práctica docente como acompañamiento me parece muy acertada.

Otro de los problemas que nos encontramos en las Instituciones educativas es el estar atrapados en la excelencia y la búsqueda de la perfección, o mejor dicho, en lo que se supone como excelente y lo que la Institución legítima. Ante ello, *El malogrado*, libro de Thomas Bernhard, podría ser la clave. Lo ponía como ejemplo de lo que no se tiene que hacer. La comparación insidiosa, lo bueno y malo como parámetros. Un verdadero fracaso.

Pero, volviendo a las ideas antes citadas, ¿Cómo podemos aprender algo que aún no existe, que no tiene nombre? ¿Es eso la educación del arte?

Intentaré responderlo en parte con un breve listado de los diversos intereses que detecto en los estudiantes:

- El arte como experiencia y desarrollo personal.
- El arte como necesidad de compartir y expresar emociones.
- El arte como herramienta de cambio y transformación.
- El arte como activismo social.

Esto puede demostrar fácilmente que delante de un grupo, en la mayoría de los casos encontraba que el deseo de los otros pocas veces se correspondía con el mío. Individuales, personales... la manera de desentrañar ese deseo del otro/a más allá de lo impuesto... ese deseo tan complejo y tan diverso, donde la experiencia y el desarrollo personal parecen tener intereses opuestos.

Es por ello que enseñar parece ser que se trata de encontrar con qué estrategias podemos contar para dirigir el acompañamiento y no un modelo a seguir. Acompañar deseos de la creación observando no solo lo que vibra sino lo que realmente pasa.

Me parece importante resaltar también que desde la posición de un artista visual todo es cuerpo, herida en el cuerpo... Todo está enganchado en la lengua y en el

lenguaje, donde el cuerpo está muy focalizado. Pero no hay duda de que en la danza la exposición del cuerpo es lo esencial: Cuerpo encarnado, cuerpo nombrado.

Otra cosa que creo interesante resaltar es que, cuando hablamos de aprendizaje y enseñanza, no podemos dejar de hablar de la figura del mediador, extensión e interconexión con la sociedad. El mediador o mediadora es parte de ese cúmulo de gente muy bien formada que intermedia entre los espacios culturales i/o artísticos i los centros educativos, que hacen porosa la institución, que abren la enseñanza a lo que se reflexiona en el mundo entre el arte y la cultura. Los mediadores han dejado clara la importancia de la porosidad entre instituciones y que generar esa dimensión social en los espacios educativos es primordial, aunque en un principio percibamos un cierto rechazo por parte de algunos docentes (quienes deberían ser los propios mediadores) o una desestabilización del espacio normativo educativo.

Y es justamente esa relación y equilibrio entre arte y sociedad la que nos permitirá entender el juego del dis- sentir y transcurrir en el deseo de transformación (*Los artistas bajo la carpa del circo, perplejos* de Alexander Kluge³), imprescindible en todo, absolutamente todo, acto de creación sincero.

1- “*Desarrollo de la capacidad creadora*” de 1972, de Viktor Lowenfeld y W. Lambert Brittain fue un libro de referencia en cuanto a la importancia de la expresión en la sociedad en general y el arte en particular.

2- En “*La enseñanza de la pintura*” de 1978, ensayos sobre Matisse, Mondrian, la Bauhaus y los constructivistas rusos, Marcelin Pleynet resalta la función subversiva del lugar del sujeto en el orden de representación.

3- En este libro y película, Alexander Kluge nos presenta a su protagonista, Leni Peickert, una mujer que hereda un circo. Pero, en vez de continuar con el circo de manera tradicional, Leni intenta llevar a cabo una reforma en la concepción de este espectáculo. Decide crear un “circo social” en el que incluso los espectadores formen parte de la función. Pero esta reforma a lo que la lleva, en definitiva, es a dejar de hacer “circo”.

CARLA MOLL I SARA LÓPEZ

Charla de queridas en un confinament

Guió original. Pendent de ser estrenat pròximament no sabem on.

[Carla, divertida, en busca de feina i una miqueta estressada amb 26 anys, es troba confinada al piset del Born de Barcelona. Sara, riallera i de 31 anys, a la casa on es troben en Bruno i en Batman –els seus gats– i amb l’agobio d’haver d’entregar el seu Treball Final de Grau, conversa amb la Carla sobre què és la pedagogia de la dansa]

[Sona “La vie en rose” de fons. Llum tènue i aroma d’encens. Cadascuna amb una cervesa a la mà.]

CARLA: Sara, quan vam assistir al Fòrum de Pedagogia de la dansa al novembre en l’Insti, se’m va despertar una qüestió: quines són les diferències i similituds que es troben entre la pràctica docent i la pràctica artística o de creació? No sé si pràctica artística definir el que vull dir. Saps de que parlo?

SARA: Si, t’entenc. És una qüestió que ens ha sorgit repetidament al llarg d’aquests quatre anys oi? Tinc la sensació que sovint es dona per fet que la pràctica coreogràfica forma part d’allò creatiu i artístic. Però... *¿Qué hay de nosotras*, Carlu? Crec que estaràs d’acord amb mi si afirmo que em sento pedagoga, intèrpret, creadora i artista *a partes iguales*.

CARLA: Si ets pedagoga, intèrpret i creadora, potser és perquè et mous dins el món laboral d’aquestes tres professions? O realment creus que aquests tres àmbits tenen un punt en comú? Òbviament, parlo tenint en compte les seves especificitats, tu millor que ningú saps que cada rol té una finalitat diferent quan

desenvolupes cadascuna de les tasques. Però durant aquests anys ens hem afirmat que som creadores i cal dur a terme una “tasca creativa”. Crec que això no es posa en dubte, però escoltant altres opinions de professionals de la dansa, on la diferència és més evident que les similituds, em qüestiono: perquè no hi acabo d'estar d'acord, amb aquesta visió? Sento que no puc argumentar el meu posicionament, i a més a més, em sorgeixen més dubtes.

SARA: Carlu, faig un petit parèntesis. Parlem en plural: som pedagogues, som intèrprets i som creadores i totes dues ens movem dins del món laboral compaginant aquests rols. A part d'això: comparteixo totalment la teva sensació. Penso que és comprensible que no siguem capaces encara de “sentenciar” amb les paraules adequades el nostre posicionament, ja que ens trobem en un espai-temps de transformació i reflexió molt *heavy*. Ens falta temps de repòs per a que baixi tot aquesta allau d'informació que tenim a sobre. Tot i així, coneixent-te i coneixent-me, sé que en el fons ho tenim clar. Creiem que la pedagogia de la dansa és quelcom que té molt a veure amb allò artístic i creatiu. Per què? Potser perquè entenem que la nostra pràctica esdevé creativa des del moment que intenta trencar els motlles de toooooooooota la tradició dansística. No repetir els mateixos patrons amb els que tu i jo hem après. Potser perquè l'entenem com un disparador que ens transforma a nosaltres mateixes i a les persones amb qui compartim el procés d'aprenentatge i, en conseqüència, transforma la societat. No és aquesta, precisament, una de les funcions de l'art? Potser perquè entenem que a la pedagogia de la dansa hi ha també cabuda per a la poètica que nosaltres, com a artistes, desenvolupem. I potser perquè entenem que exercint aquesta pràctica ens estem posicionant i defensant uns valors, ja no només com a professionals de la dansa i de l'educació, sinó també com a persones que formen part d'una societat. En relació a això últim, cito a l'Aimar per a reforçar-ho: *“También debemos tener presente que la pedagogía es, siempre e inevitablemente, una labor política. Las decisiones que*

*tomemos en relación a las prácticas que compartamos, cómo lo hagamos, con qué lenguaje, metodologías, discurso, tendrá un efecto u otro, pero siempre será una decisión que, consciente o inconscientemente, se lleva a cabo de acuerdo a una serie de decisiones ideológicas.”*¹

CARLA: Aquesta és la clau, la poètica de la que parla Fratini! Si partim del fet que la creació és el desig propi de transmetre alguna cosa, i que el mateix estímul és el desig, com diu la Lipi, no creus que s'evidencia en la pràctica de creació d'un coreògraf, però no s'entén a l'àmbit pedagògic on aquesta busca la seva pròpia poètica per a desenvolupar les classes? Tinc la sensació que és aquí on em perd. Al final, nosaltres estem buscant aquesta poètica per posicionar-nos davant la pràctica docent, però al mateix temps, penso que quan trobes la manera de posicionar-te no serveix no qüestionar-la cada cop que la poses en pràctica. Amb això, vull dir que com a docent et posicions per a obrir perspectives i que cadascuna trobe les eines pròpies per desenvolupar-se. Així ho diria l'Andrés. Però clar, dins de la teva poètica i perspectiva, no? I quan això passa, el més lògic és qüestionar-la cada dia per poder reafirmar-la o no. Posicionar-se és fer política, no Sari?

SARA: Ai la poètica... crec que *hemos dado en el clavo*, amiga! Escoltant-te intueixo que estàs parlant de la poètica com quelcom que cerquem prèviament a l'exercici en present de la nostra tasca. I intueixo també que la defineixes com quelcom que revisitem constantment, que ens rebota quan entrem en l'estat de permeabilització a l'aula, *l'estat de membrana* com diria l'Anna, i que d'aquest rebot se'ns deriven preguntes, reflexions, qüestionaments que ens permeten seguir desenvolupant-la. Carlu, si t'hi fixes estem fent servir un camp semàntic particular: estem parlant de poètica, de desitjos, d'estímul, de posicionament, de creació, d'artístic/a, de sensacions, d'intuïcions, de desenvolupament... és un camp semàntic que no només em sembla aplicable a la pedagogia de la dansa, tema del que estem parlant

tu i jo, sinó també al de la coreografia i l'art en general. Per tant, sota el meu punt de vista, això no fa res més que corroborar el que estem mirant de defensar des del principi. Trobo més similituds que diferències!

CARLA: Nena, recordes el que va dir la Laura l'altre dia a Acció Tutorial? “¡Todo está en todo!” ¿Sentenciamos?

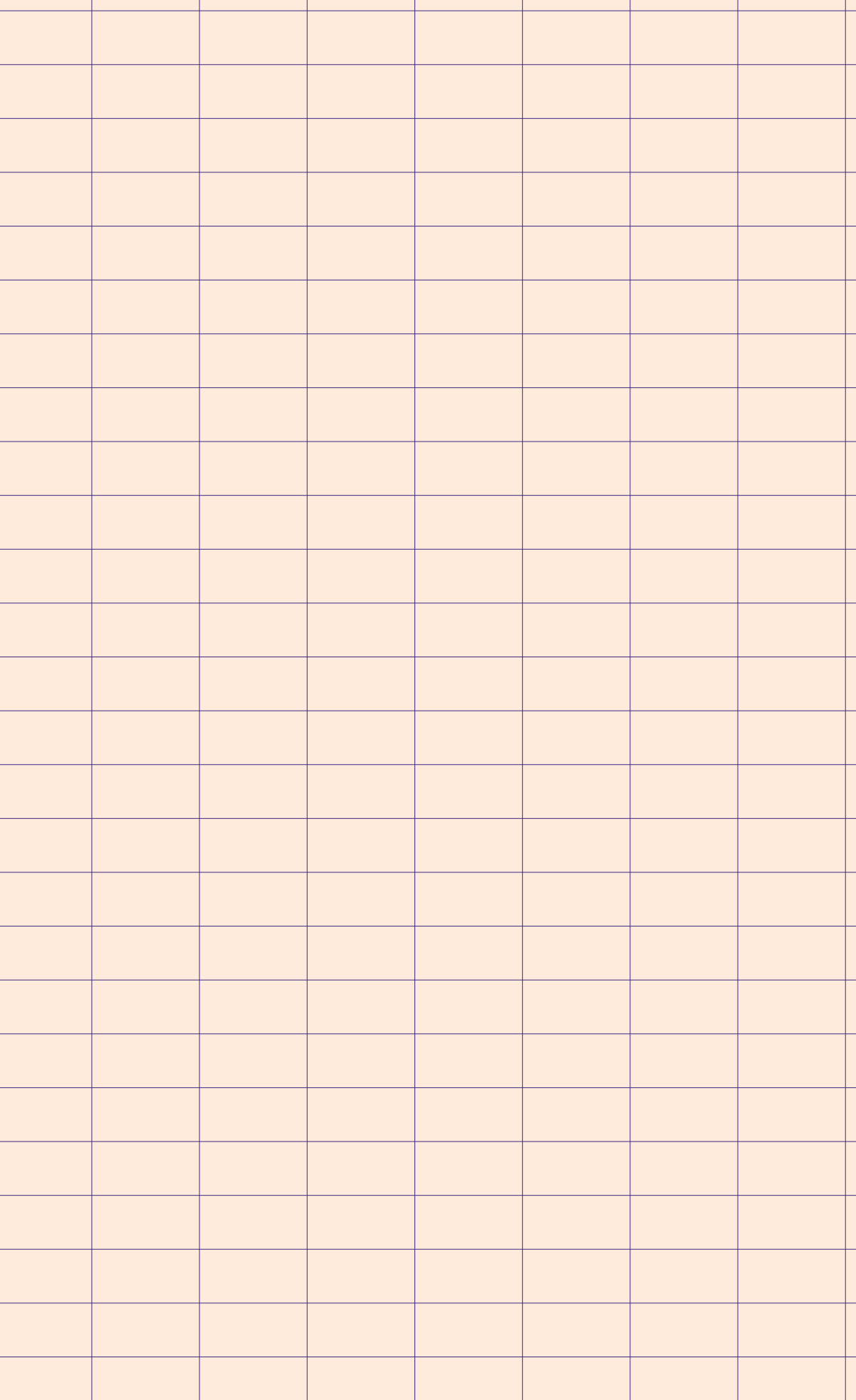
SARA: ¡Sentenciamos! Pero revisem aquesta sentència d'aquí quatre anys més, per comprovar si la seguim sostenint.

CARLA: No tia, jo la reviso demà!

SARA: Truca'm!

Carla i Sara: gràcies a totes les persones que ens han dedicat un temps-espai per traspasar-nos el seu punt de vista, el qual ens permet continuar reflexionant.

1- Pérez Galí, A., *Conversaciones, anotaciones y dramaturgia en las artes vivas: España y Uruguay*, VV.AA., Xurxo Ponce (comp.), Estuario editora, Montevideo, Uruguay, 2019, pág. 102



ALICIA KOPF

Plié

Sóc vertical, i a diferència de Sylvia Plath, ho preferiré a ser horitzontal. Un dels elements clau en l’evolució biogràfica és la conquesta d’aquesta verticalitat, donada sobretot pel control dels punts de recolzament. En una classe de dansa un desafiament a la gravetat tan senzill com un salt pot esdevenir complex, digne de ser pensat: el desig de vol i la pulsio de joc en la pirueta, la diferència entre descens, aterratge i caiguda sovint après dolorosament. Caigudes sense control, enlairaments maldrestes. Cal força i tècnica per fer que el cos sigui còmplice i no esclau de la gravetat. Com va dir Kajo Tsuboi en una cita que podria agradar a Verne, ballar és dialogar amb el centre de la terra.

A “Estètica de la dansa contemporània” Laurence Louppe, ens recorda com l’investigador del moviment, el ballarí, passa la vida avaluant, desplaçant, i reeducant els propis punts de recolzament. Una tasca que es pot equiparar al del treball d’autoconeixement. En dansa, “El cos d’aquest recolzament, el terra, és l’única paret d’abandó que se’ns concedeix fins la mort (inclòs en la mort).” Serà alhora la superfície d’impuls cap a l’ascensió. Per aquesta raó filosòfica la dansa contemporània considera el terra com el principal aliat per a tractar la qüestió del pes, i és que “un ballarí no balla mai sol, sempre balla amb el sòl”. El codi del moviment, està tan *in-corporat* com el llenguatge. El poeta W.B. Yeats ho va posar en vers: “How can we know the dancer from the dance?” Com distingir la dansa del ballarí. La dansa se’ns incorpora, i així la seva visió del món.

Saltar, volar, deixar enrere la gravetat del “jo” (i de les circumstàncies).

En contrast, la dansa clàssica, el ballet, ha volgut assolir la lleugeresa posant l’accent en el moment d’elevació; el ballarí sap que el salt (la única possibilitat de vol que ens és donada) no és una alliberació, sinó un desplaçament del pes. *Plié* significa doblegar, i repre-

senta la posició dels genolls flexionats i els peus oberts per a obtenir una màxima superfície de propulsió en un descens inicial que ens propulsarà més amunt. Aquesta posició permet elevar-nos al màxim i caure amortint l'impacte. També són la preparació als girs i per a les piruetes. Com a exercici a l'inici de les classes de ball, aquesta sèrie de moviments desenvolupa l'equilibri.

Les arts visuals acostumen a tractar el seu objecte en un espai de representació extern, bidimensional o tridimensional, fora del cos de l'autor, però tal com apunta Louppe, “la dansa no representa especialitats, les produeix”. Integrar la quarta dimensió, que esdevé ja part del territori d'allò real és un repte proper a la creació verbal (el llenguatge és la matèria conductora dels nostres pensaments, sovint inseparables del cos, portador d'identitat, creador de narratives biogràfiques). El moviment està tan *in-corporat* al cos com el llenguatge.

Últimament penso que la dansa és la forma més evolucionada del dibuix.

Parlant del salt, algú em diu que després de l'ascens ve la caiguda. Al cap i a la fi, el terra no està tan lluny. Molts estem acostumats a ballar-hi molt arran, al vol ras; el pes de la crisi, de l'herència familiar. La lleugeresa de qui ha crescut en una atmosfera pesada m'admira, no la de la inconsciència, sinó la de qui ha educat prou l'equilibri i la força com per, malgrat tot, ser lleuger.

Mi maestra Paula

Adelante, atrás, pausa. Play, cámara lenta, volver al inicio, intentar descifrar ese paso de Paula Abdul¹ en los primeros videoclips de la década de los 80s que veía en TV. Programas de música como únicos lugares donde veía danza y gracias a mi reproductor de VHS lograba grabar para ver una y otra vez esa coreografía, ese paso, ese gesto.

Esta podría ser una de mis primeras relaciones con la “pedagogía de pantalla”, con el aprendizaje virtual. A diferencia de ver una película y que se quedaran fotografiadas en mi cerebro las imágenes de danza, el VHS suponía mi primer autoaprendizaje. Aprendizaje donde yo mismo decidía la metodología de estudio. Rebobinar, parar, repetir, mirar el movimiento bidimensional y colocarme de espalda a la pantalla. Intentar contrarrestar ese efecto espejo y descifrar si el brazo derecho de Paula Abdul era mi izquierdo o mi derecho. Paula en video se convirtió en una de mis herramientas educativas.

Más tarde llegó a mi la cámara de video, que me permitió grabar y grabarme. Ahora podía seguir revisando el movimiento una y otra vez. Pero en esta ocasión Paula Abdul era yo. Yo era quien estaba en esa grabación y así mi propia imagen grabada comenzó a formar parte también de mis herramientas educativas.

Después el big bang digital que supuso *Me at the zoo*², el primer video que se reprodujo en YouTube el 14 de Febrero de 2005, el servidor de alojamiento de videos se convirtió en el lugar donde poco a poco todo se haría público. No solo Paula, si no yo mismo también, al igual que otros desconocidos. Un recurso educativo donde no solo podía encontrar videos, sino que a su vez me permitía acceder y seleccionar, casi al instante, dentro de una biblioteca online de danza variada. También puntuar, opinar, generar tutoriales sobre como hacer twerking, entender un marcaje por bulerías con cantos de Utrera o demostraciones de Steve Paxton. Todos como herramientas educativas digitales autogestionadas.

Más tarde, las redes sociales y en particular Instagram dieron la opción de visualizar durante 1 minuto múltiples manifestaciones de danza. Ya no solo podía ver a otros y otras, sino tal vez ver lo que alguien grabó y compartió al instante la danza de otra persona que no sabía que era grabada. Y eso nos convirtió también en herramienta pedagógica de otros sin saberlo e incluso sin quererlo.

Un solo profesor o profesora ya no estaba para dar una información que, por otra parte, está disponible en internet aunque aparezca de manera reducida, compactada. Las identidades personales sobre lo que significa ser alumna, receptora, emisora... se comienzan a presentar diluidas y en ocasiones ausentes, de tal manera que es imposible reconocer con certeza al “otro”. ¿Qué es el otro?, ¿Dónde está el otro?. Esto me hace continuamente resignificar conceptos como copia, remezcla, inspiración o plagio. Y sin lugar a duda también hacerlo sobre orígenes y trayectorias.

Toda esta tecnología comenzó a transformar en mí el significado de privado y público en el instante que surgió la posibilidad (o tal vez la obligación) de la enseñanza de danza mediante las videoconferencias. Algunos tecnófobos/tecnófilos y nativos/migrantes digitales tuvimos que adentrarnos en ella por arrastre colectivo.

Hablando desde el ámbito de la docencia he de decir que en mi primera clase a través de videoconferencia me lesioné. Mostrar mi movimiento, hablar con las alumnas, mirar a la pantalla, volver al movimiento... Todo ese cambio de alturas y de foco repercutió en mis lumbares. ¡Chas! Un tirón, una contractura. Se unió la inexperiencia de ofrecer clases mediante este formato, a la tensión de intuir que las videoconferencias ofrecían desconocidas opciones de relación con la pedagogía de la danza.

La siguiente experiencia fue impartiendo un taller online³ donde el alumnado estaría en Montreal. Catorce personas presenciales en un estudio de Montreal, más siete personas en sus casas (en la otra punta de Canadá y en Estados Unidos). Yo en cambio desde Barcelona en un estudio de danza a solas. ¿Qué aprendí? De la necesidad de un mediador/a entre el grupo de allí y yo. Alguien que conociera a esa comunidad y que conozca mi trabajo.

Pienso aún sobre la necesidad de crear esas mediaciones que inevitablemente pueden ayudarnos a crear redes pedagógicas donde no exista una jerarquía de aprendizaje tan solo a través de quien emite, del profesor o profesora que está impartiendo. Miriam Allard es la profesora que en Montreal trabaja habitualmente con ese grupo al que impartí ese taller online. Miriam conoce mi trabajo, Miriam me traducía al francés, pero también traducía a sus alumnas distintos contenidos, herramientas y objetivos que yo aportó, porque ella estaba allí, conocía el espacio, sabía cómo estaban ese día, esa semana. Sabía y sabe del contexto más que yo. Más tarde Miriam y yo pudimos hablar sobre lo aprendido como docentes y el camino a transitar en ese aspecto de mediación.

¿Qué descubrí también? La solidaridad entre las personas que estaban en casa y mi papel como pedagogo solitario. El grupo presencial en Montreal había decidido seguir las inercias y jerarquías comunes de grupo. Frontalidad ante la cámara, como si de un espejo se tratara, menor relación y contacto con las otras y con el espacio.

¿Qué más descubrí? Que el acto de unirnos todas en formato dual (presencial y online) fue relevante para ese momento en concreto, donde casi no se podían compartir momentos sociales, donde la danza no estaba en los teatros ni en la vida cotidiana. Pero también pensé, por otro lado, que tal vez no podría dar un curso presencial en Montreal. Los costes son menores con las videoconferencias. No se necesita el mismo presupuesto para mi billete, el alojamiento y las dietas. ¿Sucederá?

Durante el tiempo de confinamiento también el ámbito de la investigación pedagógica se me puso de manifiesto. Con el Laboratorio de investigación desde el flamenco⁴ abordamos algunos aspectos al respecto. ¿En qué nos ayudó la videoconferencia? A cuestionar la sincronidad sonora y de imagen desde la propia herramienta digital elegida (la plataforma Zoom en esa ocasión). Herramienta que nos permitía experimentar y practicar sobre aspectos relevantes al cuerpo y nuevas relaciones con la música, con la rítmica y con el espacio privado del hogar. Este último como lugar íntimo donde habita también la danza y en este caso el flamenco.

La herramienta digital también nos ofreció el espacio del chat. Un lugar que permitió la comunicación al instante, escribir y compartir sobre los primeros resultados de la investigación. Como grupo de investigación ampliamos los recursos metodológicos para el registro de las sesiones. Algo que en formato presencial aún estábamos intentando hacer. ¿Cómo recoger eficazmente datos relevantes en las investigaciones teórico-prácticas?

Y por último hablo como intérprete en el campo de la actuación online. Durante el confinamiento recurrí al uso de la videoconferencia para poder actuar ante la imposibilidad de volar a Alemania y realizar la obra *“Angels and Demons”*⁵. Obra que tenía planteada junto al bailarín Pascal Merighi. Y puedo decir que nunca me he sentido tan solo como bailarín que como me sentí en mi casa retransmitiendo mi danza para un teatro alemán. Esa soledad venía acentuada al comprobar cómo la estética y los procedimientos propios del cine imperaban en esos instantes. Mi cuerpo se convirtió en un mero instrumento cinematográfico. A veces objeto, a veces imagen.

Como veis, desde Paula Abdul hasta aquí he recogido diversos recursos y herramientas educativas, y aún así me sigo preguntando cuánto seré capaz de relacionarme con una pantalla y seguir compartiendo la danza, aunque no me vean siempre o no me escuchen. ¿De qué manera podré transmitir mis conocimientos sin tener obligatoriamente que mediar entre la pantalla y el cuerpo del otro? ¿Quién me enseñará? ¿El alumno/a que reciba muchas más clases online que yo? ¿Es él o ella quien tal vez sepa de las particularidades del medio audiovisual en relación con la pedagogía? ¿Haremos juntos una revolución pedagógica?

1- <https://www.youtube.com/watch?v=o7aShcmEksu>

2- <https://www.youtube.com/watch?v=jNQXAC9IVRw>

3- <https://vimeo.com/451272042>

4- <https://laboratorioflamencoit.wordpress.com/2020/05/09/40o-encuentro-proyecto-laboratorio-de-investigacion-desde-el-flamenco-it/>

5- <https://www.vimeo.com/472385423>

— Alguns apunts —

13-11-20 / PENSAR LA PEDAGOGIA

Amb Concha Fernández Martorell i Aimar Pérez Galí

Què és l'educació? Què és l'aprenentatge? Segons Plató el fenomen de l'aprenentatge és un procés que va de l'interior a l'exterior. Mou les idees generant una transformació sense retorn. La motivació d'aquest aprenentatge dóna efectivitat i autonomia a qui aprèn. Concha Fernández ens parla de diversos nivells d'aprenentatge. Existeix un nivell base en el que si no hi ha transformació no es dóna l'aprenentatge. El primer nivell és poder aplicar allò après en un context. El segon nivell és poder aplicar allò après en un altre context, apareixent així la consciència d'ús de l'aprenentatge i el procés creatiu amb el coneixement. El tercer nivell és el coneixement profund i místic que ens permet modelar i gestionar l'aprenentatge. El quart nivell és quelcom inaccessible per la ment humana i té relació amb el coneixement profund de la naturalesa.

En els darrers temps i sobretot en l'últim any, la tecnologia educativa ha fet una accelerada adaptació a la societat canviant. Sembla que la tecnologia i els continguts generats prevalen davant de la figura del docent. Però no tan sols s'està produint un canvi del rol docent, sinó que l'acte pedagògic i d'aprenentatge –segons Aimar Pérez Galí– tendeix a individualitzar-se allunyant-se de la comunitat i l'aprenentatge col·lectiu.

Els coneixements i competències que cal assolir en l'aprenentatge són veritats qüestionades. Qui té el poder o la presa de decisió final? Qui té la veritat o la certesa? Vivim en un món canviant i l'educació ha d'adaptar-se a això. La OCDE actualment parla d'una educació en competències; un aprenentatge autodirigit que prepari als estudiants per feines que encara no existeixen, per a continguts que encara no se saben, així que consideren important dotar als alumnes d'adaptabilitat. Segons Fernández, el que és veritat és l'existència del que aprèn, que s'alimenta de coneixement per a cons-

truir el món. Proposa que en comptes de competència en podríem dir comprensió, ja que comprendre és fer un aprenentatge, abraçant que existeixen moltes maneres de comprendre. L'ús del llenguatge no és neutral. Té una càrrega política, i en molts casos l'educació beu encara d'una terminologia militar i empresarial que ens ubica en una concepció de l'objectiu educatiu.

L'aula hauria de ser un espai de llibertat on prendre decisions; un espai de possibilitat. L'aula ha de ser un espai on passin coses si volem també que en passin fora. El sistema educatiu no només és l'espai oficialitzat o institucional de l'escola. Segons Pérez Galí, si es vol que fora de l'aula passin coses s'ha de treballar la comunitat, en els espais culturals i socials. No es pot controlar el que un alumne aprèn. L'educació és potser trobar la manera de que quelcom sigui comprès. De quina manera? Amb quins límits? Com es pot fer encaixar això en un marc institucional? Com es negocia?

20-11-20 / LA PRÀCTICA

Amb Nora Ancarola,
Amaranta Velarde i Lipi Hernández

Què és ensenyar a ballar? És transmissible l'art? Pot ensenyar-se? Nora Ancarola ens planteja aquestes qüestions. Naveguem entre la pràctica docent i la pràctica artística per intentar desxifrar si són el mateix, si són complementàries, o oposades.

Tot és cos, i el que no és cos és la construcció política del que fem; allò que és relacional i allò que és innombrable. Això és el que treballem en la pràctica artística, perquè la part que es pot nombrar és només una tècnica. Però com es pot aprendre/ensenyar alguna cosa que “no existeix”? En una pràctica artística hi ha una pràctica pedagògica i en una pràctica pedagògica hi ha una pràctica artística. Una conté l'altre i viceversa. No són el mateix però es nodreixen. La pràctica artística i la docent no tenen el mateix objectiu, no es focalitzen en el mateix, però es troben i sovint es necessiten. Tenen interessos i funcions diferents i és important conèixer els límits d'aquesta diferència per tal d'utilitzar cada pràctica de la manera més eficient i responsable possi-

ble. Amaranta Velarde ens defineix l'aprenentatge com a acció per extreure'n conclusions i afegir diferents maneres de pensar. Tant la pràctica artística com la pràctica docent són doncs ideològiques i polítiques. En ambdues s'hi troba aprenentatge i discurs.

Es parla que la creació té a veure amb el desig, molt sovint guiat per la societat. Cal desgranar-lo, inclús desaprendre's, i obrir-se a noves possibilitats de desitjos. (A vegades apareix l'encàrrec, no confondre amb el desig!).

En un grup de treball, els desitjos, el cossos,... són molt diferents, i sovint és complicat trobar una línia curricular que pugui satisfer-los a tots, comenta Ancarola. Davant d'això Lipi Hernández proposa treballar sobre el contingut, no sobre la forma. Treballar des de llocs comuns per travessar la forma, reflexió que es relaciona directament amb la filosofia de la seva tècnica DATA.

Entorn als desitjos, a les diferències, a la forma i al contingut de la pràctica artística i docent en sorgeixen metapreguntes: qui legitima la pràctica artística actualment?, com et legitimes com a creador/a?, quins permisos et dones com a docent?, com es classifica la dansa?, què és la dansa d'avui? Tot això ens fa plantejar la pràctica. Ancarola parla de dissidència i adaptació preguntant-se fins on arriba el que es legitima i fins on arriba l'art? Molt sovint l'adaptació i la institució es mengen la dissidència. Queden moltes coses fora del que es legitima!!

27-11-20 / COM ACOMPANYEM

ELS PROCESSOS D'APRENTATGE?

Amb Alicia Kopf, Silvia Sant Funk
i Constanza Brnčić

M'acompanyes? Constanza Brnčić ens diu que aquest gest empodera a qui pregunta i dona autoritat a qui és preguntat. Tenir el poder per dipositar l'autoritat d'ajudar en algú que et faci créixer. És aquí on comença l'ensenyament/aprenentatge. És un gest bidireccional, d'alumne a docent i viceversa. Brnčić també parla del silenci necessari en cada distància; el joc de distàncies espa-

cials i temporals que es genera en la relació alumne/docent, i que influeix en el moviment de la informació. Podem referir-nos per exemple a la jerarquització dels espais, a ritmes d'aprenentatge, a dinàmiques d'autonomia,...

Silvia Sant Funk parla de l'aprenentatge conscient, per part de l'alumne, que cal que demani ser acompanyat per tal de predisposar-se a aquest. Sant Funk comenta que la docència conté un 50% de comunicació i coneixements, i un altre 50% que conté a l'alumne o grup, i tot el que el relaciona amb aquest: vincle, límits, dinàmiques, observació, escolta, espai...

Alicia Kopf desplega la pregunta sobre els continguts. *Què considerem que hem de saber?* En l'àmbit educatiu oficialitzat les Institucions decideixen els continguts d'un aprenentatge, i també consideren el com d'aquest ensenyament/aprenentatge. Se'ns planteja altre cop la docència com a acte polític, ideològic i social. Qui, i des d'on es valida el que s'ensenya? I quan acompanyem com a docents, des d'on validem? El que acompanya pot demanar ser acompanyat? Si és així, qui acompanya al que acompanya? La Institució pot preguntar *m'acompanyes?* l'espai pot preguntar *m'acompanyes?*

El gest d'ensenyament/aprenentatge és bidireccional i és important ser-ne conscient i transmetre-ho a l'alumnat en un acte d'honestetat i horitzontalitat. La potencialitat d'aquest gest -igual que l'art- és que no es pot controlar. Des de la posició docent es pot saber què i com es transmet un coneixement, però no es té la seguretat de quin i com fa l'aprenentatge l'alumne. De la mateixa manera imprevisible, tampoc se sap quin aprenentatge en farà el docent, perquè quan s'acompanya s'aprèn.

04-12-20 / PEDAGOGIA ONLINE
Amb Albert Sangrà, Bàrbara Raubert,
Jara Rocha i Juan Carlos Lérída

Les diverses condicions actuals d'aprenentatge i les múltiples articulacions possibles d'aquest necessiten, segons Jara Rocha, d'estructures d'aprenentatge adaptades al moment. Ara que la paraula "tecnologia" és tant

present, Rocha es pregunta: entenem al professor com a tecnologia? O, pensem que la tecnologia està ocupant el lloc del professor? Dependrà de quin pes o en quin sentit vulguem entendre la tecnologia. Rocha apunta que cada cop més, els departaments tecnològics dels centres educatius estan entenent i entrant a formar part dels processos docents, generant una amalgama d'agents participants; una comunitat d'aprenentatge.

Les aplicacions i l'univers on-line viuen una actualització constant de continguts i mirades. Permet una visualització a distància i ofereix un mapa de relacions de continguts i altres vincles. Traspasa maneres de relacionar-se, i fer-ne un ús creatiu ens pot fer arribar més lluny. Tot això exposa Bàrbara Raubert mentre llença la pregunta: on es troba el límit del que no es pot fer *on-line*?

Juan Carlos Lérída comenta que les cintes VHS i les càmeres de vídeo van ser algunes de les seves primeres eines educatives, i és per això que veu en *Youtube* o *Instagram* eines que juguen aquest paper. Què és per tant una eina pedagògica? Tornem a trobar-nos límits,... o no? Lérída planteja a més, que una eina pedagògica no és tan sols aquella que té un objectiu docent (per exemple un *tutorial*), sinó tot allò que pot inspirar, que pot copiar-se o ser apropiat; tot allò que pot generar una altra cosa.

Albert Sangrà, que ens parla dels inicis de la UOC -la flexibilitat d'un model educatiu a distància que ja fa anys que va plantejar el fet de que l'alumne no pugui assistir presencialment a classe- reivindica que la *zoomificació* no és educació on-line, ja que aquesta darrera necessita d'un disseny. La pedagogia on-line no ha de ser una rèplica de la presencialitat! En la idea de la funció de professor que planteja Rocha, les infinites possibilitats de l'espai on-line que comenta Raubert i l'obertura del potencial pedagògic que planteja Lérída, Sangrà afirma que no existeix una única manera de ser professor i que es poden crear nous espais d'aprenentatge; nous contextos.

Les xarxes socials i la *zoomificació* ens han portat del privat al públic. Les xarxes socials ja han canviat la nostra relació social, espacial, temporal, laboral, i fins i tot la nostra relació íntima individual. Les conseqüènci-

es de la pandèmia del COVID-19 han afegit una nova gestió en tot aquest canvi de relacions que ja havíem iniciat. També a nivell pedagògic, els recursos, les condicions de l'alumnat, els espais,...han canviat oferint-nos un camp de potencialitats enormes, a la vegada que en molts casos ha corroborat les seves carències. Cap pràctica pedagògica pot traspasar canals sense ser re-pensada.

11-12-20 / L'AVALUACIÓ

Amb Neus Sanmartí, Anna Roblas
i Enric M. Sebastiani

Neus Sanmartí avança que canviar l'avaluació vol dir canviar-ho tot; objectius, aules, la relació amb les famílies, els estudiants... i això és difícil i llarg. Una bona avaluació donarà lloc a un bon aprenentatge, però quan parlem de qualificació estem parlant del final de tot el procés. Enric M. Sebastiani afegeix que l'avaluació és necessària en l'àmbit de la docència per poder tenir el màxim d'informació per acompanyar a l'alumnat i poder regular l'ensenyament/aprenentatge. Podríem parlar doncs de l'observació i l'escolta com a aspectes destacats d'una avaluació.

Anna Roblas planteja que el model d'avaluació també es construeix en l'àmbit familiar i social. Cada docent i alumna porten una motxilla amb unes experiències, i és amb aquesta càrrega emocional que observen i valoren. Per això existeixen una gran diversitat de models. Roblas es pregunta d'on surt la incomoditat que produeix l'avaluació, i comenta que avaluar és exposar-se (tant docent com alumna) a una mirada externa i a la vulnerabilitat que això genera.

L'avaluació ha de ser objectiva? Pot ser objectiva? Sanmartí considera que l'avaluació objectiva parteix d'una triangulació, on un dels actors ha de ser l'alumna, que és qui pot demostrar el que ha après. L'objectivitat es trobarà en les observacions coincidents dels tres (o més) actors sobre evidències. Sebastiani reivindica la mirada natural sobre el procés d'avaluació; avaluar significa donar valor, i això és una visió subjectiva. La visió clàssica de l'avaluació, que busca ser objectiva, a vegades desconeix o desvalora les característiques de l'alumne,

que són diverses. Roblas amplia la triangulació afegint més punts de vista necessaris per a una avaluació, considerant important d'integrar a totes les relacions que apareixen en el procés. L'avaluació en dansa remet a la intimitat i la identitat de cadascú, amb el treball d'un material molt plàstic. Hi ha una subjectivitat extrema en el que generem i en el que percebem i mirem, per això és important que les valoracions coincidents procedeixin des de molts punts diversos.

Sanmartí i Roblas convergeixen en que el sistema numèric d'avaluació no té cap sentit. En l'àmbit artístic oficial s'ha adoptat amb naturalitat un sistema numèric d'avaluació que es troba molt lluny del material amb el que es treballa. Segons Roblas el número ens treu pes; treu dificultat en l'elaboració de la narració de l'avaluació. Segurament l'avaluació numèrica és un plantejament que serveix per a buscar una justícia a la feina feta, o processada, però reflecteix o ajuda en l'aprenentatge? Segons Sanmartí la rúbrica interessant és la que dona idees al que aprèn de què és el que ha de millorar; l'avaluació que dona idees per avançar. Són importants en aquesta línia: el *feedback*, la retroalimentació, el *feedforward* (mirant endavant), i potenciar la meta-reflexió; entendre com entenc, per saber què i com millorar.

L'avaluació comença des de l'inici, no tan sols en l'observació de l'alumnat sinó en la reflexió del docent sobre el que ensenya. Sebastiani comenta que en el procés de canvi de saber què i com avaluem, canviem el què i el com ensenyem als teus alumnes. Hem de ser conscients de què ensenyem per saber com avaluar-ho i viceversa.

La qualificació de l'avaluació és una imposició d'un sistema per a resumir processos de treball i deixar-ne testimoni; un sistema de valoració sovint fred i genèric. En canvi l'avaluació ens pot dur molt més lluny. Poden ser processos d'acompanyament i autoreflexió, compartits en comunitat, que serveixin de motor per avançar. I en aquest avançar, hi ha segur un aprenentatge.



L'edició d'aquesta publicació ha anat a cura de l'*Aimar Pérez Galí* amb la complicitat en la supervisió i correcció de textos de l'*Aleix Cabau Hernando*. La gràfica i maquetació l'ha realitzat el *Roger Adam Bernad* i s'ha imprès als tallers de *Serper*, Cornellà, a la tardor del 2021.

Aquesta publicació recull escrits arran del Fòrum Virtual de Pedagogia de la dansa, *Ensenyar a aprendre <----> Aprendre a ensenyar. Converses entorn les pedagogies des de la dansa*, organitzat pel Conservatori Superior de Dansa de l'Institut del Teatre durant cinc divendres de tardor de 2020.

Cada divendres es va abordar un tema –la pedagogia, la pràctica, l'acompanyament, l'avaluació i la pedagogia *online*–, on docents del CSD dialogaven amb persones vinculades amb el tema a tractar però que la seva pràctica prové d'altres disciplines com la filosofia, la literatura i les arts visuals, entre d'altres.

Articles, entrevistes, apunts i reflexions a cura de: Nora Ancarola, Constanza Brnčić, Alexis Eupierre, Concha Fernández Martorell, Alicia Kopf, Juan Carlos Lérida, Sara López Vicente, Lali Mateu, Carla Moll, Aimar Pérez Galí, Jara Rocha, Neus Sanmartí, Silvia Sant Funk i Jordi Sora.

EN AQUEST ENLLAÇ HI POTS TROBAR
LES GRAVACIONS DE CADA SESSIÓ

[https://www.institutdelteatre.cat/
projectes/forum-del-csd.htm](https://www.institutdelteatre.cat/projectes/forum-del-csd.htm)



Diputació
Barcelona

| Institut del Teatre