

ALTERITAT RADICAL

ARNAUSALA SAEZ

ALTERITAT RADICAL

ARNAUSALA SAEZ

CRÈDITS

VIOLETA MAYORAL, artista
LAURA BENÍTEZ, filòsofa i docent
ROSER SANJUÁN, treballadora cultural

EDITA

Centre d'Art La Panera
Ajuntament de Lleida

COORDINACIÓ EDITORIAL

Anna Roigé

RESPONSABLE DEL PROGRAMA
«ALTERITAT RADICAL»
Roser Sanjuán

CONCEPTE

Arnau Sala Saez
Roser Sanjuán

ACOMPANYAMENT DE
Roc Domingo

AMB LA COL·LABORACIÓ DE
Violeta Mayoral
Laura Benítez
Rosa Maria Gil

DISSENY GRÀFIC
131.gd (Pau Llop + Esteve Padilla)

IMPRESSIÓ
Imprenta Barnola SL

DL L 240-2023

EDICIÓ
300 exemplars

AGRAÏMENTS

3R D'ESO DE LINS MANUEL
DE MONTSUAR

Tutora: Anna Roqué

Laia Pujol, Emma Sisteré, Lídia Muñoz,
Lucia Widup, Júlia Mejon, Iker Gómez,
Irune Pérez, Faust Serramona,
Ariana Lara, Carla Molla, Lucia Cotonat,
Xavi Pérez, Alana Navarro, Roger
Drudis, Paula Medina, Berta Pérez,
Lluc Muñoz, Josep Maria Mora,
Eric Moix, Saveour Omos, Owen Gómez,
Jordi Álvarez i Abel Ranera.

I, molt especialment, a tot l'equip docent
de l'INS Manuel de Montsuar, de Lleida.

Aquesta publicació ha estat possible
gràcies al suport de «Subvencions per als
programes municipals d'arts escèniques,
música i arts visuals en l'àmbit de
l'ensenyament reglat» per al període
2021-2022.



ÍNDEX

7

INTRODUCCIÓ PRESENTACIÓ ROSER SANJUÁN CONVERSA ENTRE VIOLETA MAYORAL I ARNAU SALA SAEZ SISTEMES DINTRE DE SISTEMES QUE DESBORDEN SISTEMES LAURA BENÍTEZ BIOGRAFIA

13

17

29

37

INTRODUCCIÓ

«Alteritat radical» és un projecte d'investigació i d'experimentació en mediació cultural, el qual té per objectiu l'elaboració d'un prototipatge d'eines per abordar àmpliament les polítiques de l'alteritat i les concepcions capacitistes de la identitat. Mitjançant aquest projecte, diversos agents artístics

i educatius ens hem implicat en un procés de treball específic i experimental.

Partint del treball de l'artista Arnau Sala Saez i de les seves pràctiques, que reflexionen entorn d'espectres radicals de l'alteritat, s'ha organitzat una estada de treball en residència artística a l'INS Manuel de Montsuar, de Lleida.

La residència d'aquest artista s'ha ideat com un laboratori d'estímul per a l'emergència de subjectivitats diverses, on desplegar i assajar múltiples estratègies de mediació artística per impulsar l'agència de canvi i transformació del treball dels

artistes, així com les afectacions derivades de la comunitat educativa d'aquest context específic.

Entenem el procés com la realització d'un compendi d'iniciatives i aprenentatges al voltant d'aquest programa, perquè esdevinguin nous recursos per abordar l'alteritat a l'aula, més enllà de la presència dels artistes, els quals han estat el motor d'inici del treball, que desitgem que es pugui continuar.

Amb «Alteritat radical» hem investigat al voltant del lapsus d'atenció i de la neurodiversitat através

de les pràctiques artístiques sota el guiatge d'Arnau Sala Saez, el qual treballa entorn de les potencialitats creatives de la distracció com a eina d'autoconeixement i escolta activa. Mitjançant aquest projecte, hem experimentat amb ladesconstrucció dels mecanismes que defineixen diverses condicions, com el TDAH (trastorn perdèficit d'atenció amb hiperactivitat), com a disfuncionals, en un marc capitalista centrat en la producció.

En el transcurs de les diferents sessions, s'han introduït exemples de diferents llenguatges de

la creació contemporània —ja siguin les arts visuals, l'art sonor o la música contemporània—, i s'han combinat amb referents provinents d'àrees com la religió, la mitologia, la ciència o la filosofia, cercant explorar el fenomen de l'atenció mitjançant diversos punts de vista, per tal de reflexionar sobre quines són les nostres limitacions cognitives dins del context social, sobretot tenint en compte que aquest ens exigeix una normativitat que ens permet encaixar en unes expectatives professionals i acadèmiques regides per la idea capitalista de productivitat.

PRESENTACIÓ ROSER SANJUÁN

Arnau Sala Saez ha generat recursos per fer de l'art una eina amb què els joves puguin conèixer i reconèixer-se a ells mateixos, no només a través de l'accés a la informació d'altres artistes i referents, sinó, sobretot, a través d'experiències significatives, amb la voluntat de tenir un record del projecte més enllà de l'horari escolar.

I ho ha fet amb la paciència de qui sap que els processos educatius poden fructificar molt més enllà del nostre present. Així, amb paciència extrema, ha posat a l'abast d'aquest grup experiències i referents de les pràctiques artístiques contemporànies, desitjant que alguna, en algun moment, potser ja fora de la seva formació a l'institut, pugui ser una bugia per engegarel motor de la curiositat i les ganas de conèixer-ne més.

Per aquest motiu, l'Arnau sempre ha tingut cura de proporcionar tots els referents i recursos de les seves sessions a l'alumnat. D'aquesta manera, ha autoeditat un fanzín que és un compendi de tots els recursos d'interès, coneixedor com

és que —com diu Marina Garcés— un mestre o una mestra, un llibre, un centre o comunitat educatius poden, per a bé o per a mal, haver canviat el curs i el sentit de la seva vida.

Aquestes pràctiques com a docentparteixen d'una sinceritat i generositat de qui ha superat una experiència de fracàs escolar, un record com el que Daniel Pennac relata en la seva obra *Mal d'escola*, en què es veu la solitud i la vergonya de l'alumne que no comprèn —que està perdut— en un món on tots els altres comprenen.

Aquesta vivència li dona, a la seva pràctica docent, una genuïnitat, des del seu rol de qui sap que, malgrat les dificultats, sovint n'hi ha prou amb una mirada (sense prejudicis), una paraula amable, una confiança, per alleugerir esperits i transportar-nos a un present rigorosament d'indicació.

Daniel Pennac, com l'Arnau, insisteix a ancorar-se en el present, en el concepte d'habitar el present com a mitjà per mitigar la falta d'atenció (i de desesperació), a fi de no deixar-se arrossegat pel passat ni pel futur, sinó per l'avui i per l'ara.

I aquest és el valor afegit d'incloure el treball d'un artista com l'Arnau en el dia a dia d'un grup d'alumnes de 3r d'ESO: entrar en contacte amb uns continguts i unes pràctiques que no inclouen els seus currículums, però que poden desvetllar el més important per a l'aprenentatge: l'interès que ens porti a nous coneixements.

CONVERSA

ENTRE VIOLETA MAYORAL Y ARNAU SALA SAEZ

VIOLETA MAYORAL De quina manera el fet de treballar en un context pedagògic té sentit amb la teva pràctica artística?

ARNAU SALA SAEZ En aquest moment, treballar a l'aula m'ajuda a entendre la meva investigació, però també a revisar-la. És un lloc tensat i molt vulnerable, que t'obliga a qüestionar constantment les teves afirmacions i maneres de relacionar-te. Jo tenia moltes ganes de reprendre el procés amb adolescents i continuar explorant aquelles coses que havien sorgit a les classes als altres instituts on havia estat treballant. També havia dut a terme un taller a Hangar amb el projecte «Biofriction» i a l'Escola Massana sobre l'escuta distreta, en què ja tractava de temes sobre el dèficit d'atenció aplicat a l'escuta. Així que volia continuar aprofundint en la distracció com a metodologia i en la idea d'alteritat, i quin context millor que l'aula.

VM M'interessa molt la manera com reflexiones sobre l'atenció i la llegeixes dins d'una lògica productivista.

La distracció està lligada a la improductivitat, mentre que l'atenció ho està a la productivitat. Quan deixes d'entendre la distracció com una cosa essencialment negativa?

AS Ha estat un procés llarg i terapèutic que ha passat per moltes etapes. Ser diagnosticat amb dèficit d'atenció a una edat adulta va ser una experiència disruptiva per diversos factors. El principal és que va canviar la manera d'entendre'm a mi mateix. Al principi va ser un alleujament, perquè per fi podia comprendre què estava passant. Al mateix temps, però, aquella etiqueta que definia el que em passava com un trastorn va suposar una limitació i va caure sobre meu el pes de l'estigma. Em feia sentir una persona incapç d'enfrontar-se a la vida.

Per tant, el procés ha estat deixar d'identificar el que em passa com una patologia i entendre per què jo no hi tenia res a veure, que no era tot el que se m'havia dit (dropo, incapç, etc.), i sobretot aprendre a deixar de sentir que ser així és culpa meva. Vaig aconseguir entendre que és un problema sistèmic que no té en compte altres sensibilitats i temporalitats a banda d'aquelles que es regeixen per les lògiques de l'eficiència i la rendibilitat. Ara sé que la distracció és una forma de resistència davant d'una sèrie de dinàmiques contemporànies i que té un potencial pedagògic enorme si no ens hi apropem a través de la patologia.

Durant molts anys vaig pensar que haver fracassat acadèmicament em feia ser una persona no vàlida per a la societat. Quan intentava apropar-me a través de la metodologia o tècnica dominant a un tipus de coneixement que m'interessava, em frustrava perquè no aconseguia comprendre'l, estava més lluny de les expectatives. Ara bé, m'hi estava apropiant de moltes maneres i detonava en mi altres motivacions. També em passa amb la música, i concretament amb la percussió. Durant molts anys vaig fer això—tocar, improvisar—, cosa que em va portar a altres pràctiques relacionades amb el so i amb l'art. La bateria m'ha anat donant pistes de com aplicar la intuïció i la sensibilitat, de com apropar-me a la realitat o al que m'interessa des d'un altre lloc i una altra temporalitat.

Afortunadament, en la meva pràctica artística he trobat un lloc en el qual puc aprofitar aquesta condició, on puc investigar d'una manera menys dogmàtica, més flexible, més intuïtiva. Conèixer per a mi té a veure amb l'experimentació, i experimentar té a veure amb el fet de posar en crisi l'stat quo, les formes canòniques d'apropar-se a la realitat. Lalumnat pot aprendre a tocar un instrument a través de l'estudi del solfeig, de la partitura, d'allò que és acadèmic, però a mi m'agrada ensenyar-los altres camps sensibles en els quals puguin moure's, sense un llenguatge o un codi normatiu.

VM Tinc curiositat per saber com és tornar a l'aula, a un context educatiu en què l'atenció és la base de la pedagogia, amb un projecte que entén la distracció com una eina. ¿Com t'apropes a l'alumnat des del paper de professor, tenint en compte la teva experiència com a adolescent que viu el rebuig acadèmic i l'exclusió?

AS M'hi apropo des de la sinceritat. Des d'on, si no?

El primer que hi comparteixo és la meva experiència a l'institut i la meva incapacitat de prestar atenció a classe. Faig molt èmfasi en el fet que no tinc expectatives, que no n'espero res concret, d'ells. Busco una manera de generar un espai de comoditat, d'integrar les pluralitats, perquè puguin sentir-se bé sent ells mateixos. Però això no sempre funciona, perquè no estan acostumats a tenir aquest espai i no saben com actuar. És difícil sobretot perquè el sistema està pensat per aconseguir uns resultats acadèmics determinats i a l'alumnat se'l premia quan representen el paper que se n'espera. Quan els proposen un exercici diferent, no tothom sap com comportar-se perquè no saben què poden experimentar. Reconec clarament com apareix l'expectativa sistèmica, la imatge de com ha de ser un adolescent, i no tothom se sent segur quan se'ls demana que vagin més enllà del que estan acostumats a fer. Ho reconec perquè també apareix en mi la imatge del professor i identifico en mi la veu que qüestiona una actuació diferent d'aquella representació.

Sortir del que se't demana socialment comporta sovint renunciar a aquesta veu interna, entendre que aquesta veu apresa no és del tot teva.

Per això, ser a classe és un procés d'aprenentatge que t'empeny a revisar les expectatives. És gairebé un mecanisme de supervivència, en què cal obrir-te i acceptar qualsevol cosa que pugui passar a classe. Acceptar el caos com una eina educativa, afegir caosal caos i jugar-hi. Ara bé, tots els processos experimentals són difícils perquè tendim a les certeses i tornem a perpetuar aquelles dinàmiques que precisament volem evitar. No hi ha un manual d'instruccions; l'eina més poderosa és la nostra capacitat d'aprendre posant en qüestió les nostres expectatives i estar molt pendents de com reproduïm aquests valors apresos, però aquest cop en el paper de professor.

VM Em pregunto què entens per atenció.

AS El tema de l'atenció o la no-atenció és complex perquè les coses no són o blanques o negres. Com més investigo, més consciència agafo que tots dos estats estan molt a prop, que són bastant semblants. És un tema complex perquè transcendeix el concepte en si; és a dir, al que és important se li ha de prestar atenció, i si no n'hi prestes estàs distret. Però en realitat no estàs distret, sinó que estàs atenent a altres coses. La qüestió, llavors, té a veure amb allò a què una societat considera que és important atendre i allò a què no.

S'entén l'atenció d'una maneramolt dualista. Per això, a les persones a qui esdiagnostica déficit d'atenció, el primer que les travessa és aquesta condició dicotòmica, és a dir, «soc funcional o disfuncional», i llavors comença la culpabilitat i la idea de fracàs davant la idea d'èxit. Per a mi, és obvi que la societat t'està fent tornar disfuncional en el moment que no es replanteja el que exclou i el que sentencia. Jo em pregunto per a què i per a qui s'és funcional.

Per a mi cal que la informació que els estic donant a classe l'absorbeixin, però no m'interessa una metodologia que es basi en la memorització. No m'importa que la informació que els proposo no els arribi tal com jo l'he enunciat; m'interessa més

que prenguin les seves pròpies conclusions, perquè d'aquesta manera aquests inputs es converteixen en aprenentatge. I aprendre sempre està bé, sigui el que sigui. Després la pràctica s'encarregarà de solidificar aquesta informació, no?

Sobretot, el que no vull crear en l'alumnat és un sentiment de bloqueig o d'incapacitat buscant l'excel·lència. Per això no els ensenyó que hi ha una cosa bona i una altra de dolenta; en la meva manera de pensar no hi caben les dicotomies, més aviat la pluralitat. Cal tenir molta cura perquè no ser conscient de la diversitat a l'aula a la llarga pot portar molts alumnes a la depressió i a la falta d'autoestima. Jo, a classe, intento ensenyar una cosa que per a mi és molt potent transmetre, i és que aquesta manera de veure l'atenció no és igual en totes les cultures ni es considera de la mateixa manera. Tampoc la idea de fracàs o d'èxit és igual.

Em passa molt sovint a les meves classes que molts alumnes que suposadament no arriben al nivell mitjà entenen al vol les coses que els plantejo i, en canvi, altres alumnes que tenen bones notes no aconsegueixen comprendre el que està passant i fins i tot tiren la tovallola ràpidament. Crec que això passa perquè aquesta idea d'excel·lència que es busca constantment en el sistema educatiu acaba constrenyent la infinitud de maneres de relacionar-se amb el món, la pluralitat de camins per adquirir coneixement. El pitjor és que ni tan sols saben que tenen la capacitat d'experimentar.

VM Crec que l'exercici que fas a classe amb el fang o la llibreta de distracció són un bon exemple de com aplicar la distracció a l'aprenentatge.

AS Hi va haver exercicis que em feien entendre que la distracció era una forma d'aprendre. Per exemple, quan jo els deia que podien estar distrets es concentraven. Sembla mentida, però en aquell moment s'enfocaven.

Els solia posar blocs de fang al pupitre. El meu objectiu és que el manipulessin mentre jo feia la classe. Molts alumnes tenen llibretes plenes de dibuixos fantàstics i hi

dibuixen mentre el professor parla. El que passava és que s'hiperencavaven en el fang i ignoraven totalment el que els estava explicant. Per a mi això era un èxit, perquè havia trobat un espai perquè poguessin fluir sense cap ordre o expectativa del professor, un lloc en què no es bloquejaven, ja que no es preguntaven si ho estaven fent bé o malament.

La qüestió, suposo, és posar a la seva disposició una sèrie d'eines i tenir molta cura de no fomentar una expectativa quant als resultats, que experimentin i que no els caigui aquella pressió sistèmica a sobre, que no pensin que és culpa seva o que no són vàlids. És important que el context escolar estigui oberta més possibilitats i que es qüestioni el dualisme pedagògic. L'alumnat pot donar pistes de què és el que necessita; l'alumnat pot ensenyar el professorat.

VM Quan no prestes atenció, també aprens?

AS Sí, sempre estàs aprenent. El que passa és que no hi donem valor perquè hem après a donar-ne a un cert tipus d'aprenentatge que s'adquireix a través d'una sèrie de canals i metodologies. Correm el risc d'ensenyar a l'alumnat que alguna cosa falla en ells, quan realment el que falla és un sistema al qual no li interessa la pluralitat de sensibilitats, capacitats i inquietuds si no són rendibles.

Quan estàs en silenci, sense parlar, suposadament distret, pot ser que estiguis processant informació. La teva ments'està prenent el temps necessari per posar al seu lloc el que arriba de l'exterior, per comprendre certs sentiments, etc. Em sembla que aquest és un estat cognitiu important.

Sento que hem d'estudiar en profunditat què passa en aquest lloc de «distracció» i com integrar-ho a una proposta pedagògica. Una altra pregunta que em faig és com apartar la productivitat de l'ensenyament i treballar amb altres temps.

VM Quin paper ha tingut l'experimentació en la teva pràctica?

AS Ha estat crucial. Em va permetre trobar el meu propi

camí. O, més important encara, em va permetre descobrir que existeixen altres camins. Sense experimentació no hauria fet res. Per a mi és l'única opció davant d'una informació o situació confusa que sento que em limita. Ho percebo com l'única possibilitat. És veritat que per deixar-te experimentar cal donar valor al que tu ets, i aquest és un procés llarg, que requereix confiança. No és immediat creure que un dia ets incapaç i l'endemà capaç; has de lluitar contra aquests sentiments tota la vida.

El primer cop que vaig sentir que estava experimentant va ser amb el dibuix. Era molt petit i volia copiar uns personatges que m'agradaven molt. Ràpidament vaig entendre que no podria ser igual que el que estava intentant copiar; però em cridaven molt l'atenció altres coses que apareixien al paper. Jo no sabia si m'agradaven o no, però em sorprendien. Quan tenia tretze anys, el meu oncle em va regalar una guitarra elèctrica que ell no feia servir; i a casa em van dir que si volia tocar-la havia d'anar a classes. Òbviament, a l'acadèmia no enteniares, les lliçons em semblaven insuportables i no podia tocar cap acord. Tot el que em deia el professor era massa pesat i aguditzava el meu sentiment d'incapacitat. Poc temps després, vaig anar al local d'assaig d'uns amics i em van deixar tocar la bateria; immediatament vaig començar a fluir amb l'instrument. Vaig sentir molta esperança i em va animar molt a continuar provant. Durant anys, em vaig aferrar a aquest instrument i vaig començar a fer coses que em sorprendien a mi mateix. Però amb el temps vaig començar a percebre l'instrument com a limitant, i havia de buscar altres maneres de «tocar-lo», cosa que em va fer experimentar amb altres eines — bastonetes xinesos, objectes varis — o amplificar-lo amb micròfons de contacte, treballar amb el *feedback* i experimentar amb el ritme i els patrons d'una manera totalment sensible i intuïtiva.

VM Suposo que poses en qüestió el dogmatisme unit a la tècnica.

AS Una tècnica imposta potser una cosa limitant, i el meu procés per arribar a adquirir-la és molt lent. No funciona per a mi. Jo creo les meves pròpies tècniques d'una manera intuïtiva. I no ho dic des de la urgència, però perquè es converteixi en una cosa de què puc parlar o que puc expressar a través de la raó necessito interioritzar-ho molt, i això per a mi és un procés dilatat.

Tocar aquest instrument em va donar molta llibertat però també, en un moment donat, em feia sentir limitat perquè mai m'he sentit còmode en un rol concret. Tendim a enunciar la nostra identitat a través de certes classificacions i és una cosa amb què he lluitat sempre. Per això no em sentia representat en el paper de bateria o músic. Sempre he tingut la necessitat de trencar amb aquest rol perquè apareguin altres coses.

Recordo el primer cop que vaig escoltar música *noise*. Me'n van deixar dos discos i vaig pensar: «Això no sé si ho puc escoltar, però ho vull escoltar». Hi havia un gaudi, però a la vegada un rebuig. Encara no sé si era cultural, sensible o totes dues coses alhora.

M'agrada posar-los, com a exemple a classe, concerts de *noise* en directe perquè vegin que hi ha persones que decideixen fer un concert de soroll i altres persones que decideixen pagar una entrada i aplaudir-ho, perquè entenguin que també es pot donar valor a una cosa que la societat rebutja.

Em sembla interessant que prenguin consciència que quan escoltem música no només estem sentint sons, sinó que consumim una sèrie de valors que li són atribuïts socialment. El soroll està altament codificat, i crec que això pot limitar la nostra experiència amb el material sensible, ja que ens endinsem en un altre tipus de lògiques. La classificació o la definició categòrica del que ens envolta fa que l'expectativa hi entri en joc i, amb ella, una manera determinada de viure-ho. Els prejudicis són una cosa que constantment abordem a classe.

També intento parlar-los de coses molt quotidianes

que per a mi tenen un caràcter transcendental. I intento fer-los entendre com discriminem unes coses per sobre d'unes altres. En una de les classes, va venir la científica Rosa Maria Gil Iranzo, que investiga el sistema neurològic aplicat a la tecnologia. Ens va ensenyar exemples de noves tecnologies i com aquestes inciden en l'atenció. Vam fer exercicis a classe de percepció individual i en grup, i vam veure com la nostra ment discrimina sense adonar-nos-en. Va ser interessant que poguessin veure també com des de les ciències de la cognició o des de la tecnologia es tracta del fenomen de l'atenció.

VM Creus que és difícil no actuar segons les expectatives socials?

AS Clar. Jo empatitzo amb l'alumnat que no sap què fer més enllà del que se'ls ha ensenyat. A mi em passa constantment, que lluito amb el que crec que s'espera de mi. És una trampa que ens posem a nosaltres mateixos. La pràctica meditativa m'ajuda molt a observar les exigències, i cada cop es tornen més secundàries. Fa dotze anys vaig començar a meditar i, amb el temps, hi he incorporat les ensenyances budistes. A poc a poc entenc què és el que passa cognitivament i també com aplicar-ho a la meva vida. La meva manera d'abordar la pràctica de la meditació ha canviat molt; abans la idea que tenia era treure'n un rendiment productivista, eliminar estrès per ser més productiu. Ara és tot el contrari.

A classe hi he introduït la meditació perquè experimentin amb el fet que el flux de pensaments sempre hi és i entenguin que es pot controlar. Vam fer una visita al temple budista de Dag Shang Kagyü, a Panillo, al Pirineu d'Osca, on els van ensenyar els diferents tipus de mantres i meditacions, que més endavant vam poder fer servir per a la creació d'un petit protocol de distracció. La distracció l'hem treballada a través de l'escolta, que hem entès com un fenomen que sempre està passant, sense que en siguem conscients. Vam fer alguns exercicis d'escolta més clàssics de Pauline Oliveros, Max Neuhaus o Annea Lockwood, però també exercicis d'escolta distreta, els quals solen ser una variació d'aquests darrers, generalment

seguint-ne les instruccions al revés, o fent el contrari. Vam fer-ne alguns al parc de la Mitjana, a Lleida. Vam amagar i buscar sons o vam endevinar sons en grup. Molts dels exercicis tracten de posar de manifest allò que és allà, però que passa desapercebut. Sempre tinc molt en compte la confusió que genera la sobreestimulació, per la qual cosa intento no afegir més informació de la necessària i m'enfoco a aconseguir que siguem conscients del que està passant.

Això és una cosa amb què he treballat en la meva pràctica artística. En redueixo les variants, simplifico la quantitat d'informació que ens envolta. Per exemple, faig servir nombres múltiples de l'11 i empro la mateixa gamma cromàtica de blau, i encara que això sembli una cosa limitant, les seves possibilitats són infinites.

VM En quin moment et trobaves en la teva pràctica quan vas fer el disc *Participant*?

AS Va ser un moment de transició molt intensa perquè estava posant en crisi la meva manera productivista de fer música, intentant deixar d'encaixar en un context concret i amb la voluntat de sortir de les dinàmiques i lògiques mercantils.

El disc explora les fissures, el so es desdibuixa, s'escapa a la part següent, sembla que sagna. És un disc molt personal i impulsiu i té moltes capes. Sempre penso que estava mudant la pell i que això em va ajudar a relacionar-me amb la meva pràctica d'una manera molt més sana. També va arribar en un moment en què necessitava bregar amb una crisi amb la contemporaneïtat, una crisi que sembla que no s'acaba mai.

Em preguntava què fer-ne, de tot això, i llavors va aparèixer *Participant*. Després vaig treballar en una sèrie de tallers per poder parlar d'aquests temes en profunditat. Diria que aquest disc em va situar en un altre context.

D'altra banda, va ser un moment que em vaig allunyar totalment del temps productivista i pràcticament em vaig aïllar gairebé dos anys. Ho vaig passar molt malament econòmicament, però em va permetre concentrar-me per complet. A les persones diagnosticades amb dèficit

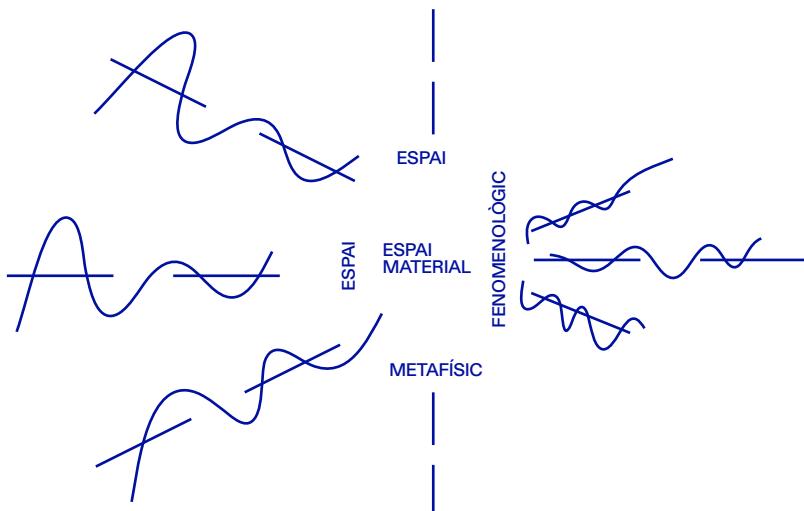
d'atenció sovint ens passa que ens hiperconcentrem en una cosa de la qual ens costa sortir o que ens costa compaginar temporalment amb tasques i deures quotidians. Entres en conflicte amb el teu entorn perquè va massa ràpid i no tens temps d'assimilar-ho.

VM De quina manera t'agraderia continuar relacionat amb l'aula?

AS Això és una cosa que jo també em pregunto. Tot i que és un espai complex, m'agrada l'aula perquè m'empeny a adaptar-me i a aprendre a temps real. D'altra banda, sortir de l'entorn de l'art contemporani em fa comprendre que les dinàmiques productivistes, la competitivitat i l'individualisme associats a la idea d'èxit (o de fracàs) impregnen el conjunt social. Treballar a l'aula implica posar en comú el teu treball, compartir-lo fins i tot quan encara no s'ha formalitzat, i té molt d'una voluntat d'aprendre de la resta. Això sempre és així, sigui en projectes educatius o instituts, o en tallers on hi ha espai per a l'articulació col·lectiva. Per a mi és un format que em permet sortir de les meves narratives internes i en el qual em sento privilegiat, perquè fins ara he pogut actuar des de la llibertat.

D'altra banda, ser professor em sembla una feina duríssima i molt complexa. Jo sento admiració cap a les persones que tenen aquesta professió i que treballen perquè el sistema educatiu continuï millorant.

SISTEMES DINTRE DE SISTEMES
QUE DESBORDEN SISTEMES¹
LAURA BENÍTEZ



2

PISTESETIMOLÒGIQUES³ DE DISTRACCIÓ

DISTRACCIÓ (*distracció* en català) Del llatí *distractio, distractionis* («separació, divisió en múltiples vies, desunió»), nom d’acció del verb *distrahere* («estirar en direccions contràries o divergents»). *Distrahere* està compost de *dis-* («separació per múltiples vies, divergència») i el verb *trahere* («arrosseggar, estirar»).

1 Atès el caràcter singular del text (escrit originàriament en espanyol), totes aquelles paraules emprades metalingüísticament s’han mantingut en llengua castellana per garantir el sentit global de la dissertació. (N. de l’ed.)

2 Tres espais o sistemes dintre de sistemes que no tenen unes delimitacions clares, tampoc concretes. Les delimitacions només funcionen com a temptativa de representació temporal i metafòrica de la cosa.

3 Definicions etimològiques de les paraules en espanyol procedents del *Diccionario etimológico castellano en línea*: <http://etimologias.dechile.net/>. S’hi han afegit algunes cometes per remarcar qüestions problemàtiques i iròniques. *Etimológico* (*etimològic* en català): paraula formada amb arrels gregues, que significa «relatiu al vertader origen de les paraules». Els seus components lèxics són *etymos* («vertader») i *logos* («paraula, estudi, tractat»), més el sufix *-ikos* («relatiu a»).

SISTEMA Del llatí *systema*, i aquest, del grec *σύστημα* (*systema* = «unió de coses d'una manera organitzada»), composta de *συν* (*syn* = «junt», com a sinagoga i idiosincràsia), *ιστημι* (*hístemi* = «establir, posardret, estar dret») i el sufix-*μα*, que indica instrumental-mitjà-resultat, com a *axioma*, *lexema*, *morfema*.

NADA(resen català): prové del llatí *nata*, forma «femenina» del particípi *natus, -a, -um* («nat, originat»), del llatí *nasci* («néixer»). Per entendre'n l'estrangeva evolució semàntica cal saber que el *nada* castellà procedeix d'un *nata* inclòs en l'expressió llatina *res nata*, idiotisme del llatí vulgar molt emprat des de Plaute, al segle III aC, que significava «l'assumpto enqüestió», «la circumstància produïda que ens ocupa». Així, veiem expressions com, en Ciceró, *pro re nata* («vist l'estat de les circumstàncies») o, en Terenci, *ere nata* («a partir de l'estat de coses»). L'evolució d'aquesta expressió a unsentit negatiu en espanyol es produeix per analogia amb *nati*, el particípi en masculí plural. Aquest també estava inclòs en una expressió, *homines nati* («els homes nascuts»), que freqüentment es feia servir amb el valor d'«el gènere humà» o, si es vol, «tots». Curiosament, aquest *nati*, que en principi va donar *nadi*, en castellà acaba significant el contrari: *nadie*. La inclusió d'aquesta expressió en oracions negatives en llatí —del tipus *homines nati non fecerunt* («el gènere humà no ho feu») = «tots no ho feren» = «ningú ho feu»), *homines nati numquam viderunt* («el gènere humà mai ho veié») = «tots mai ho veieren» = «ningú ho veié»), etc.— sembla que és el que fa assumir a aquest particípi un valor negatiu que substitueix al final *nemo* («ningú», «nadie» en castellà). Paral·lelament, es considera que l'expressió *res nata*, per analogia, passa de significar «l'assumpto en qüestió» a «cap assumpte en qüestió» (és a dir, «nada» en castellà), i substitueix la forma de l'indefinit llatí *nihil*.

OMNIA ME DISTRAHUNT, NIHIL IN ME CONFERO
OMNIA ME DISTRAHUNT, NIHIL INTENDUNT
IN NIHIL, NULA OUSÍA

SISTEMES DE DISTR/ACCIÓ

La proposta d'escolta(-es) distr_activa(-es) escapa a les temptatives de mera interpretació del món, partint d'una escolta *a-través-de-la-qual* es configuren altres esdevenirs materials i temporals. Allò que *potser* passarà o *potser* no. Amb els seus *patrons de distracció*, Arnaud Sala proposa un desplaçament, potser sense pretendre-ho, del que s'ha entès com a escolta profunda, principalment lligada a figures com Pauline Oliveros. Una pràctica altament reclamada, gairebé sacralitzada, per aquellsque, replicant l'ordre transcendentali el culte d'adoració a l'èmfasi del *si mateix*,⁴ s'autodefineix en com a *experten art sonor*, categoritzan rituals sacres, composicions de Veritat.

El món vertader, assequible al savi, al pietós, al virtuós, –ell viu en aquell món, és aquell món.
*(La forma més antiga de la Idea, relativament intel·ligent, simple, convincent. Transcripció de la tesi «jo, Platò, soc la veritat».)*⁵

(Jo, expert en art sonor, soc la veritat.)

El problema, si és que n'hi hagués, no es troba en la proposta, per se, de Pauline Oliveros. L'escolta profunda es presenta aquí a tall d'introducció a una pràctica particular i situada que, adiferència de moltes altres, no posseeix testimoni de veritat. Una pràctica diferenciada que opera en una mena

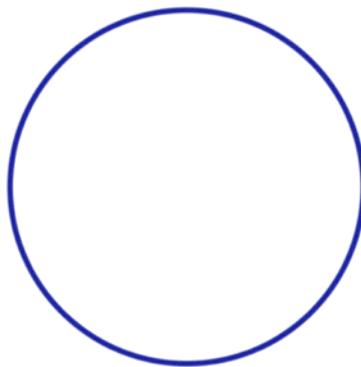
4 Potser perquè només s'escolten «profundament» a ells mateixos.

5 «Com el món veritable va acabar esdevenint una faula. Història d'un error», *Crepuscle dels ídols* (1888). En aquest fragment, juntament amb cinc punts més, Nietzsche presenta una crítica a la metafísica clàssica a través de la figura de Platò. Per a Nietzsche, Sòcrates comença el que ell anomenarà «la decadència de la cultura europea», posant la vida al servei del coneixement, quan, des de la seva perspectiva, hauria de ser el contrari: el coneixement al servei de la vida. En aquest punt, la crítica a Platò fa referència al *món de les idees*, atès que Nietzsche acusa Platò de donar més importància a un món «més enllà» i no al món empíric en què ens trobem, on la vida passa. Segons Nietzsche, fent això, Platò nega la vida; per això critica fortament aquesta «tendència» de la filosofia occidental a buscar un element que transcedeixi el món (empíric), un «element» fora del món que ordena i dota de sentit el món (*món de les idees*, poder substancial, Déu...). Per tant, aquest fragment mostra, entre altres qüestions, una crítica a l'*ordre transcendental* a la possessió de la Veritat.

La proposta nietzscheana busca afirmar la vida, no negar-la

de llimbs temporals, els del potser. Que en lloc de situar-se en certes aspiracions a un estat transcendental a través derituals d'escolaprofunda, suposa undespertar a la quotidianitat. Una incertesa constitutiva que *està-sent-aquí entre mig-de* les pràctiques artístiques i la filosofia. Aquesta(-es) escolta(-es) distreta(-es) es [des]centrenen la vacuitat,⁶ generant plans d'in-diferència en què s'obre un horitzó de possibilitat per alliberar-se de l'èmfasi⁷ del *si mateix*. Revertint o invertint la figura ascètica de l'expert, que sacralitza l'escolta profunda i atenta, per la de l'artista-filòsof;⁸ encarnant la promesa nietzscheana d'*una amistat productiva entre l'art i la filosofia*; saltant a un buit que buida qui escolta en allò que s'escolta. Una in-diferència amistosa que articula compenetracions recíproques que, sense negar el particular, contribueixen a dissoldre la rigidesa substancial. Una(-es) escolta(-es) distreta(-es) que són un gir radical a l'*aquí*. Una pràctica dispersa d'*estevenir_amb*.

EL JA-NO [ÉS] CONSTITUTIU (DEL MÓN)

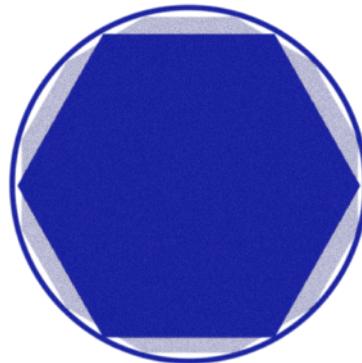


Això (ja)no-és un cercle

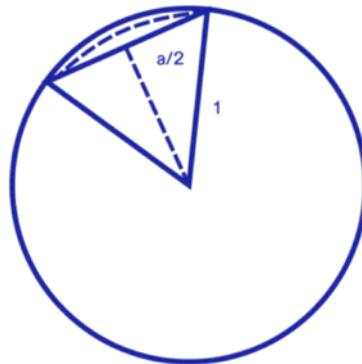
6 Fa referència a la vacuitat (*sūnyatā*) en el budisme zen, que es diferencia del concepte de substància (*ousía*) de la tradició occidental.

7 De l'èmfasi del *si mateix*, no del *si mateix*.

8 Es proposa des del text cap a la pràctica, no que la pràctica (ni qui la practica) pretengui autodefinir-se com a tal.

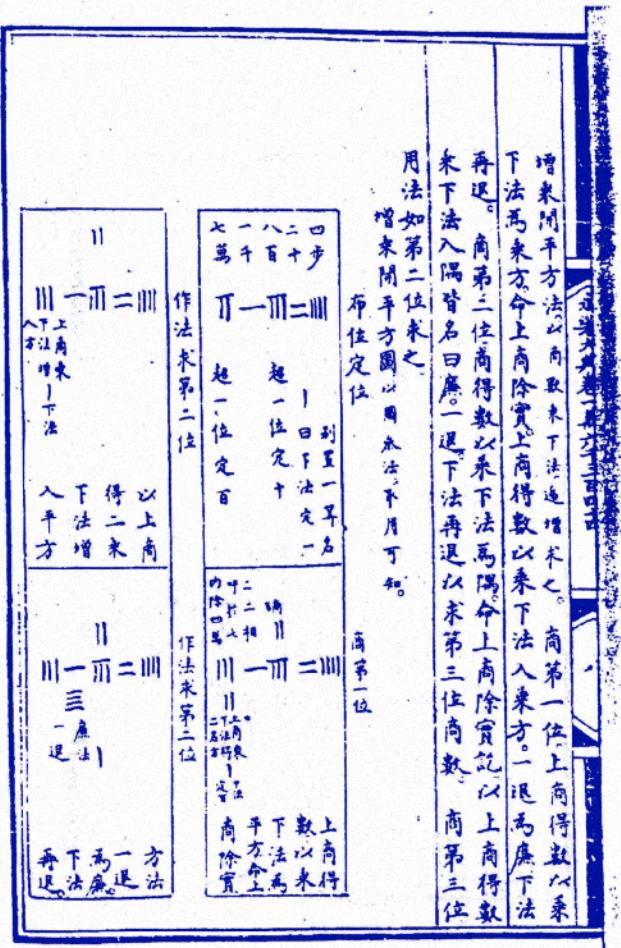


És un polígon, amb 192 costats i 192 cantons



Mètode per calcular l'àrea d'un cercle

Aquests [ja-no] cercles que són polígons il·lustren l'algoritme π de Liu Hui, matemàtic del regne de Cao Wei del segle III, per calcular els valors de π calculant els perímetres de polígons. Generant sistemes dintre de sistemes. Com també ho feu Zu Chongzhi, matemàtic i astrònom del segle V, que emprà per a les seves operacions el *rod calculus*, un sistema mecànic de càlcul basat en varetes.



Rod calculus

Tant Liu Hui com Zu Chongzhi destacaren perquè, entre altres qüestions, consideraren que no cal crear un mètode per calcular una aproximació exacta a π a la primera. Remarcant que el que cal és la generació d'un mètode que pugui aproximar-s'hi i que, per tant, pugui ser repetit [procés] tants cops com es vulgui, fins que el resultat sigui tan precís com es *desitgi*. Una repetició processual molt similar [àmbit metafòric] als mantres, meditacions i protocols de distracció que articulen aquelles altres escoltes de la quotidianitat. Un *rod calculus* distret que

ens aproxima més a un π subversiu que a un samadhi. A un π que desborda. A una(-es) pràctica(-ques) d'escolta(-es) distreta_dist(r)_activa(-es) que dificulten sostenir una concepció de subjectivitat excloent, així com qualsevol concepció d'un *si mateix* fix, permanent i durador, aquell *jo constitutiu del món*. [F - | EgL Ont].⁹

L'escolta distreta, més dispersa que congregada, desinterioritza l'espai, i el converteix en una mena de casa oberta. En un sistema dintre de sistemes que desborden sistemes.¹⁰

9 Sobre la falsedat de la fórmula.

Significat: fenòmens no egològics que obren el que és ontològic

10 Aquest text no és un sistema descriptiu, és un joc de pistes que impossibilita una concentració en ús a tall d'interpretació d'una pràctica des de la imposició de processos de significació a través de la paraula escrita.

BIOGRAFIA

ARNAU SALA SAEZ(Manresa, 1978) és artistaresident a Barcelona. La seva feina s'ha presentat en diversos espais, tant de manera individual com col·lectiva: «Memòries creuades», Fundació Suñol (Barcelona, 2022); «Patrons de distracció», L'Anònima (Manresa, 2022); «Distraction patterns», etHALL (l'Hospitalet de Llobregat 2020); «Memorial per un fals flanger», capella del Sant Sepulcre (Batea, 2021); «Vis», en conversa amb Julia Spínola, Fundació Joan Miró (Barcelona, 2021); «Fuera de lugar. Caminar por un suelo inestable», en col·laboració amb Violeta Mayoral, etHALL(l'Hospitalet de Llobregat, 2020); «Atenció Attention», Centro de Arte Museo Reina Sofía (Madrid,2021); «SDSDS», Stedelijk Museum (Amsterdam, 2020) i FASE (l'Hospitalet de Llobregat, 2020); «Participant», Hangar(Barcelona, 2018); «Participant», Huarte Centro de Arte Contemporáneo (Huarte, 2018); «Índigo 99», Arts Santa Mònica(Barcelona, 2017); «11.11.11.», Espai Privat (Barcelona, 2011); «Continent exotèric II», PR.S.S. Gallery (Durham, Estats Units); «Nuestros círculos son cuadrados», Staalplaat Gallery (Berlín, 2010); «Dark psych», Show Cave Night Gallery(Los Angeles,2009), o «Sympathy for the private life», amb Robert Francisco, Espacio Abisal (Bilbao, 2009), entre d'altres.

Ha portat a terme diferents col·laboracions, com «Cantar l'aigua», amb Laia Estruch i Marc Vives, Festival Grec (Barcelona, 2017); «Matadero S/N», amb Lucía Lijtmaer i Servando Rocha, Centro Cultural Matadero (Madrid, 2017); «Hacer cuerpo con la máquina», amb Joachim Koester, Blue Project Foundation (Barcelona, 2016); «Swoon», amb Mark Cunningham i Sílvia Mestres, Antic Teatre (Barcelona, 2016); «OnzeVint-i-dos. Vint-i-dos moviments per ordinador, cinta magnètica, projectors, cadira i martell», amb Rubén Patiño, L'Automàtica (Barcelona, 2014); «Merce Cunningham Dance Company Event», amb Takehisa Kosugi, Agustí Fernández i Liba Villavecchia, Mercat de les Flors (Barcelona, 2010), «Massa aus ferides», amb Macromassa, Antic Teatre (Barcelona, 2010), o «Grup d'improvisadors, MP7», CCCB (Barcelona, 2009).

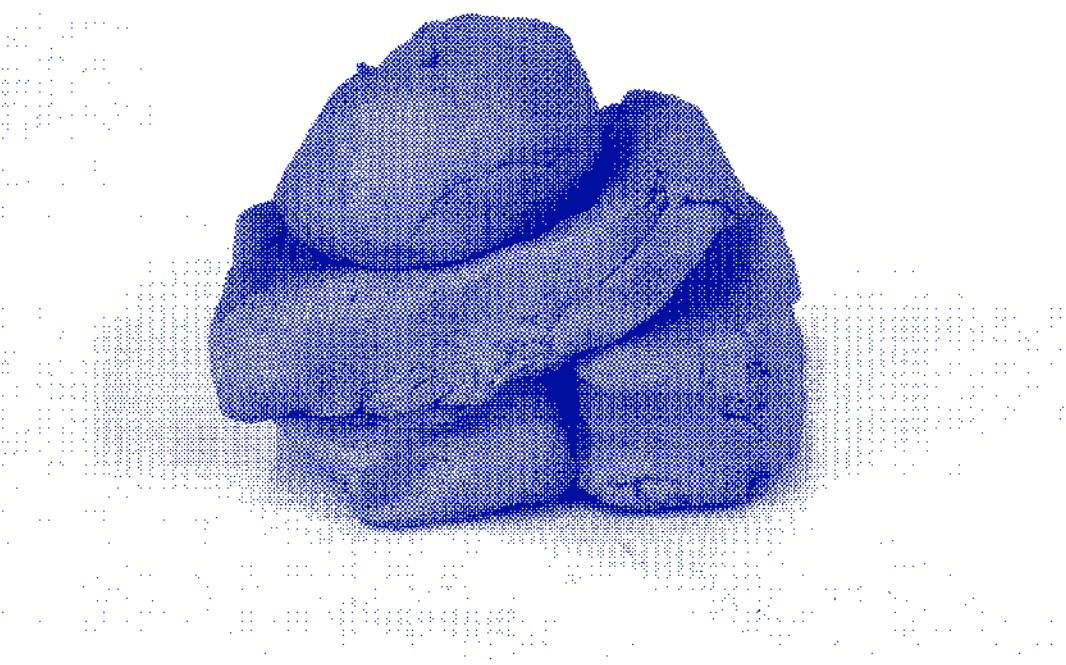
També desenvolupa projectes educatius, com «Hiper-Mediacions», Can Felipa (Barcelona, 2022); «Alteritat radical», La Panera i INS Manuel de Montsuar (Lleida, 2022); «Escolta superficial / Inconsciència sònica», Escola Massana (Barcelona, 2021); «Shallow listening / Sonic unconsciousness», Bio Friction Summer Lab. Hangar (Barcelona, 2021), així com la seva participació en el projecte «En residència», a l'Institut Escola Trinitat Nova (Barcelona, 2020-2021).

Actualment coordina la plataforma Anòmia des de l'any 2012, amb la qual presenta projectes que graviten al voltant de les pràctiques de la música, el so i les arts visuals a través de diferents formats. Amb l'artista Violeta Mayoral coordinen conjuntament Sector 3, un cicle de trobades itinerants multidisciplinàries. També és artista resident a Hangar a Barcelona.



Sistemes dintre de sistemes dintre de sistemes

Hiperenfocar-se i deixar d'escutar





Meditación en clase

—Exercici 2





Dag Shang Kagyu



Alteritat Radical, 21 Febrer 2022

—Exemple de soroll visual



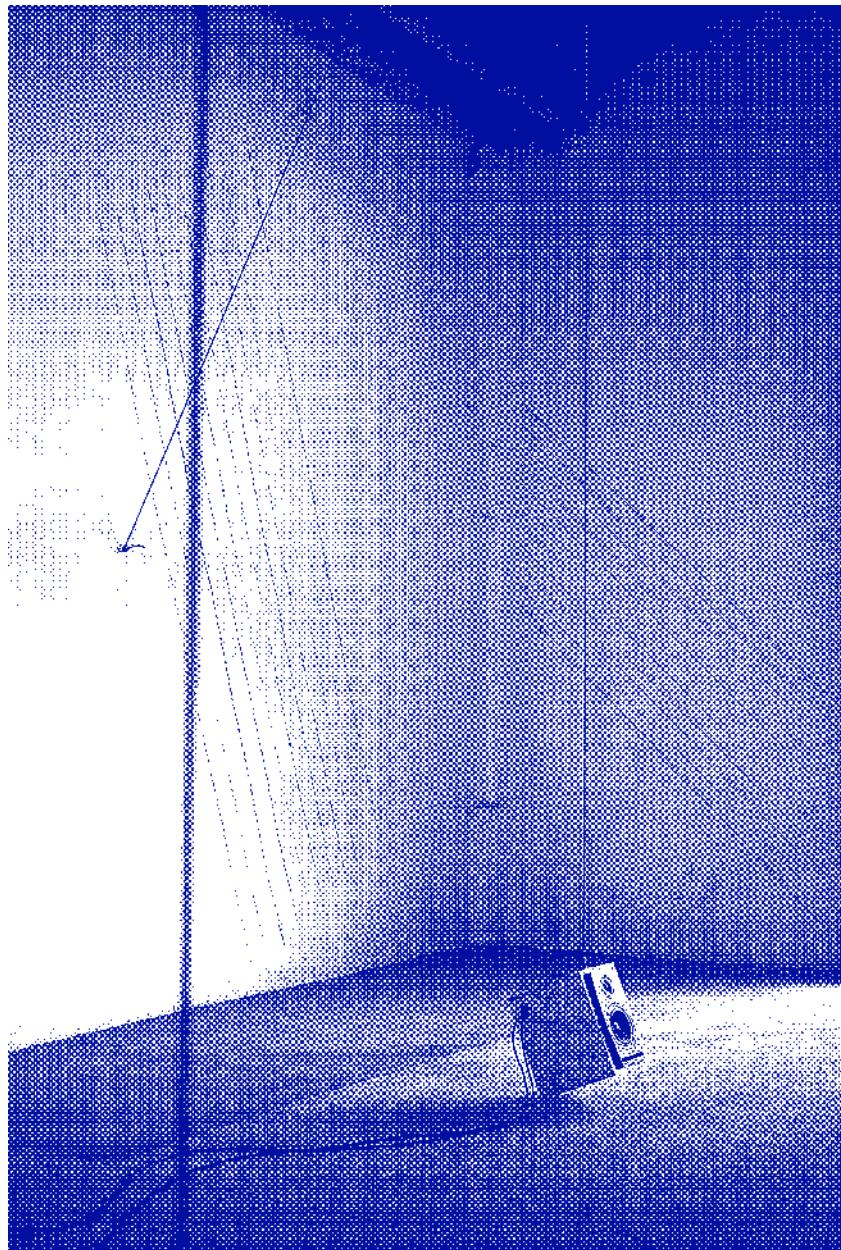
—Com dibuixaries el silenci?

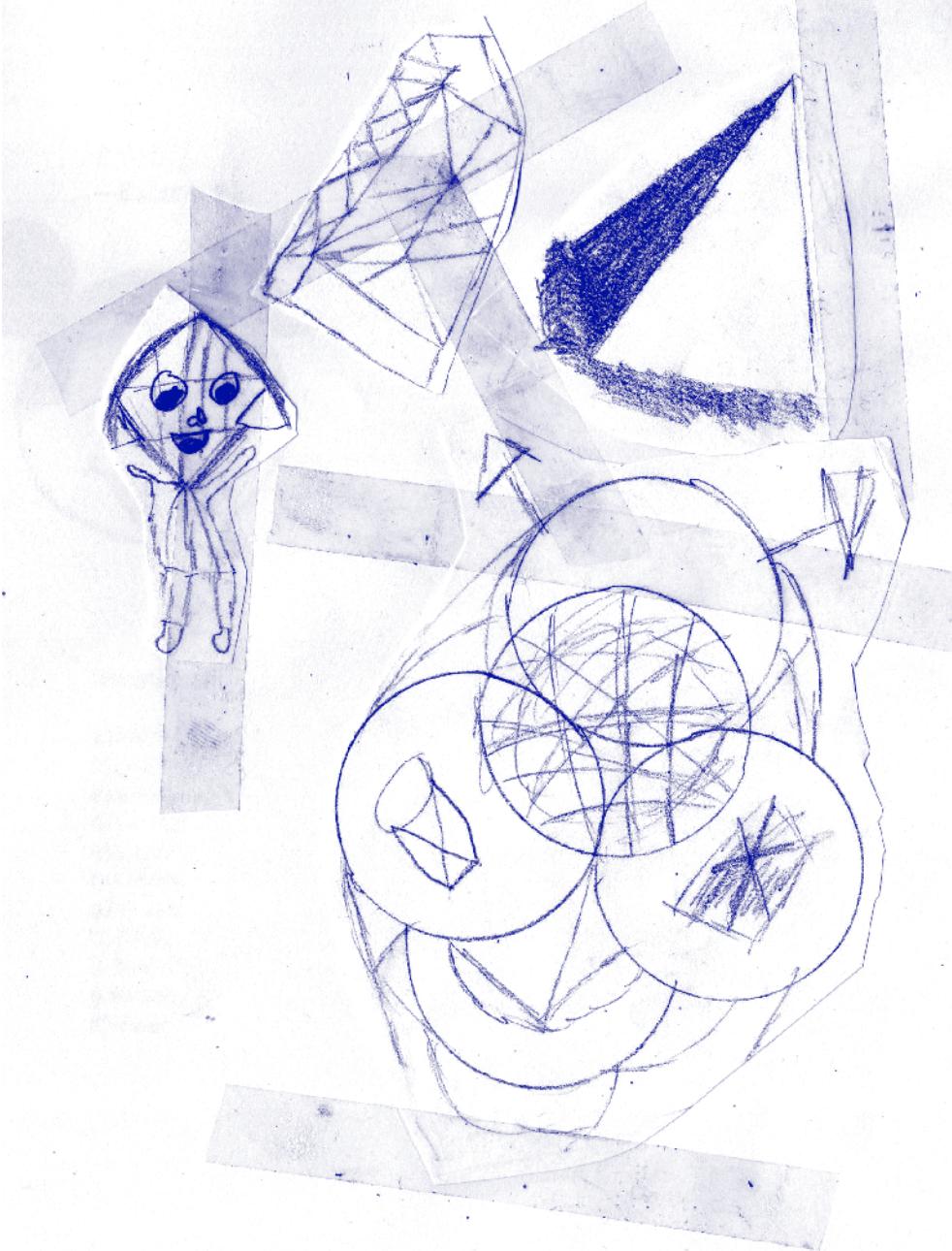




Memorial per un fals flanger

Patrons de Distracció





3

cosas que son arte con cosas.

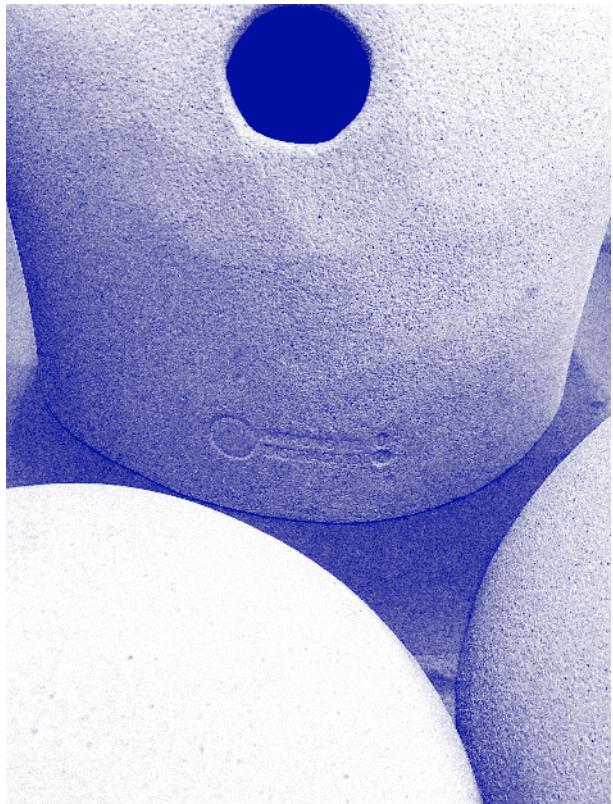
Com definires el que es l'art?

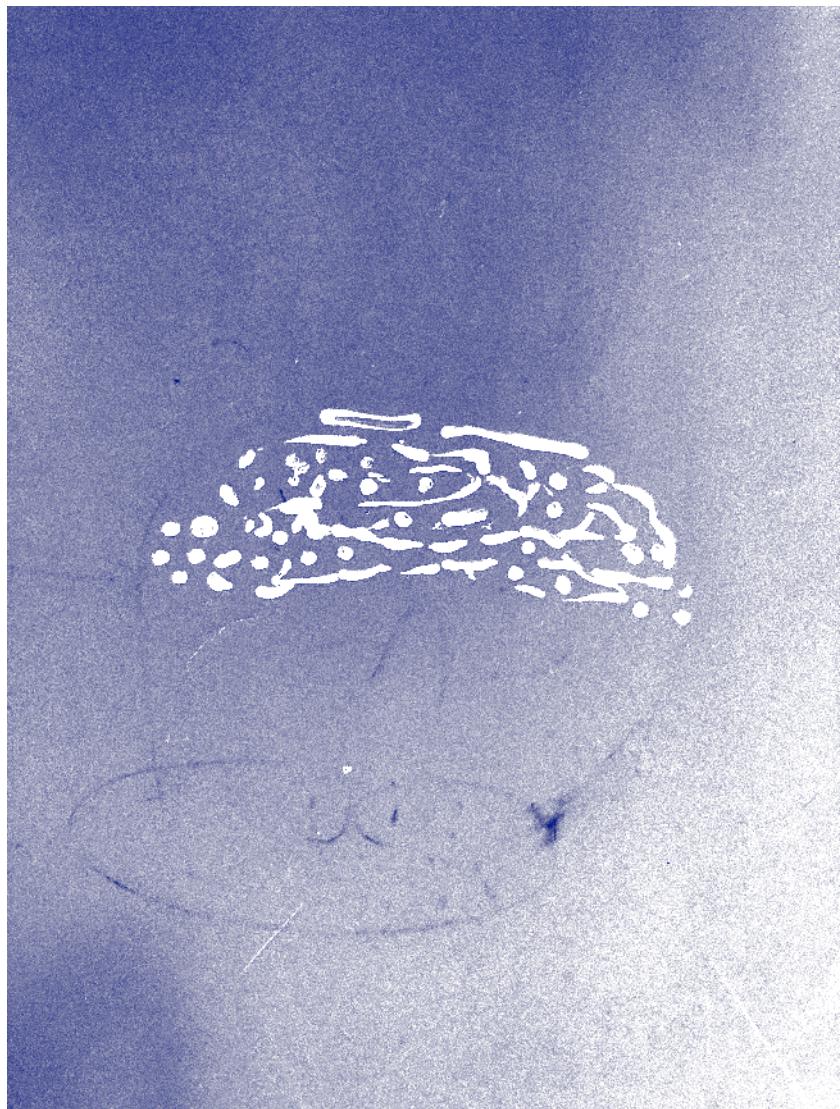
que son messages.

que es el soroll?

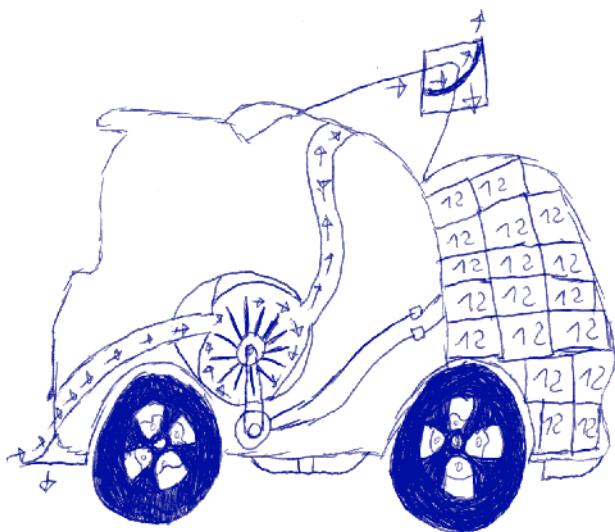
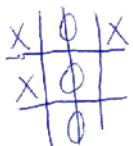
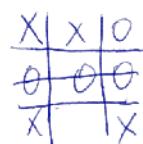


James E. Gaskins
Gaskins





Detalle pupitre



WELD

18-725 FUNDAMENTAL

25 MAINTENANCE

NO-EN

LS IDEAS

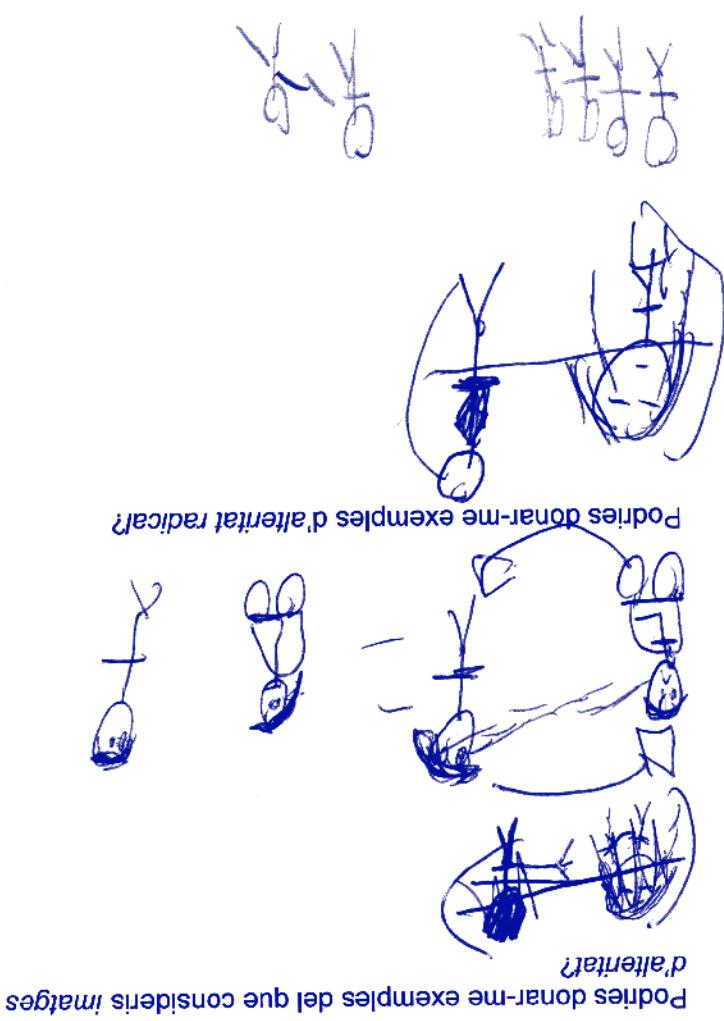
W E R E M

R E P R E S E N T A

C L I C K S

U A L

O T O D E S U





Excercici d'escolta a l'aire lliure

for the private life», con Robert Francisco, Espacio Absidal (Bilbao, 2009), entre otros.

Ha llevado a cabo distintas colaboraciones como «Centar Iñigua», con Lilia Estruich y Marc Vives, Festival Grec (Barcelona, 2017); «Matadero S/N», con Lucía Lijtmaer y Servando Rocha, Centro Cultural Matadero (Madrid, 2017); «Hacer cuadro con la máquina», con Joachim Koester, con Mark Cunningham y Silvia Mestres, Antic Teatre (Barcelona, 2016); «OnceVint-i-dos. Vint-i-dos moviments per ordinarodr, ciuta mágnetica, projectors, cadastra i marxella», con Rubén Patiño, Automática (Barcelona, 2014); «Merce Cunningham Dance Company Event», con Takheisa Kosugi, Agustí Ferranández y Liba Villavechia, Mercat de les Flors (Barcelona, 2010), «Massa aus frides», con Macromassa, Antic Teatre (Barcelona, 2010), o «Grup d'improvisadors, MP7», CCB (Barcelona, 2009).

También desarrolla proyectos educativos, como «Hipertadiccions», Can Freixa (Barcelona, 2022); «Altredad inconsciosness», Bio Friction Summer Lab. Hangar (Barcelona, 2021), así como su participación en el proyecto «En residència», en el Institut Escuela Tàmitat Nova (Barcelona, 2020-2021).

Actualmente coordina la plataforma Ambia desde el año 2012, con la que presenta proyectos que gravitan en torno a las prácticas de la música, el sonido y las artes visuales a través de distintos formatos. Con la artista Violeta Mayoral coordinan conjuntamente Sector 3, un ciclo de encuentros itinerantes multidisciplinares. También es artista residente en Hangar en Barcelona.

ARNAU SALASAEZ (Màrquesa, 1978) es artista residente en Barcelona. Su trabajo se ha presentado en varios espacios, tanto de modo individual como colectivo: «Memories» (Barcelona, 2022); «Distraction patterns», «Frida Kahlo Studio» (Barcelona, 2022); «Patrons de creades», «Frida Kahlo Studio» (Barcelona, 2022); «Distractions», «La Bohème» (Màrquesa, 2022); «Hospital de Llobregat» (Hospital de Llobregat 2021); «Memorial per un fons d'ulleres», capilla del Sant Sepulcre (Batea, 2021); «Vis», en «Conversació en Juilia Simola, Fundació Joan Miró» (Barcelona, 2021); «Fúnera de l'úrgent. Camímarpor un suelto inestable», en «Llobregat, 2020); «Atenció Atenció», Centro de Arte Reina Sofia (Madrid, 2021); «SDS», Stedelijk Museum (Ámsterdam, 2020); «FASE (L'Hospitalet de Llobregat, 2020); «Participant», Hangar (Barcelona, 2018); «Indigo Huarte Centre de Arte Contemporáneo (Huarte, 2018); «Participant» (Barcelona, 2011); «Continuitat exòtica III», PR.S.S. (Privateat (Barcelona, 2017); «III.III.», España 99», Arts Santa Mònica (Barcelona, 2017); «Nuestros otros son Galería (Durham, Estados Unidos); «Sympathy euadridos», Stadspilat Galería (Berlín, 2010); «Dark psyche», Show CaveNight Galería (Los Ángeles, 2009), o «Sympathy

de procesos de significación a través de la palabra escrita.
una concrentración al uso a modo de interpretación de una práctica desde la imposibilidad

⁹ Este texto no es un sistema descriptivo, es un juicio de pistas que impone la imposibilidad de procesos no egológicos que abren lo ontológico.

Sobre la falsedad de la fórmula.

8

sistema dentro de sistemas que desbordan sistemas.⁹

el espacio, convirtiéndolo en una suerte de casa abierta. En un
La esencia dispersa que congregada, desinterioriza

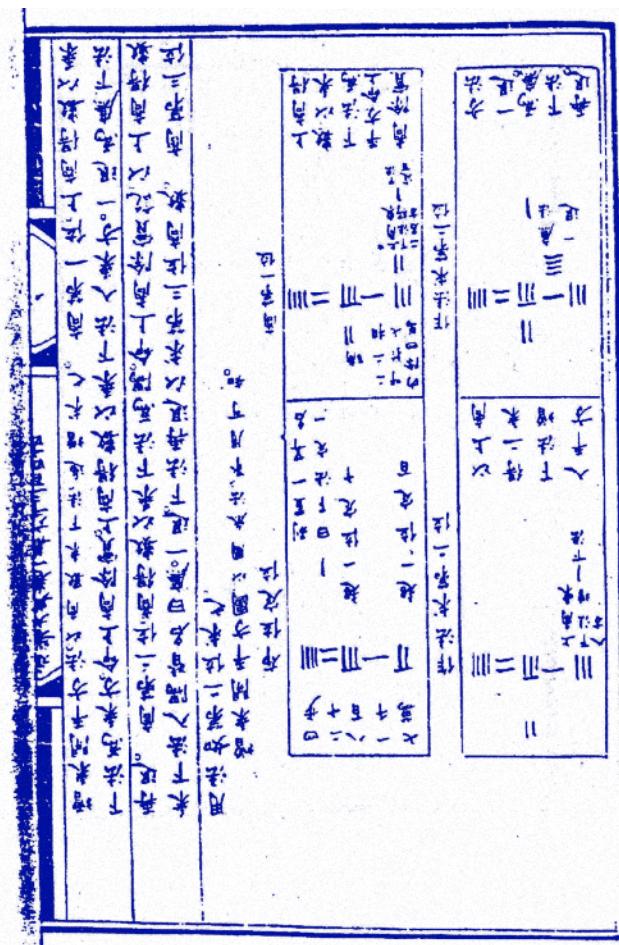
EGL Out].⁸

permamente y durante, ese yo constituyó el mundo. [F -]

exclusivamente, así como cualquier concepción de un *si mismo* fijo,
activa(s) que difficultan sostener una concepción de subjetividad
desbordada. A una(s) práctica(s) de esencia(s) dispersa(s) distorsionada(s).

nos aproxima más a un *usurversivo* que a un *samadhi*. A un *u* que
esas otras esencias de lo cotidiano. Un *rod calculates* disperso que
mantienen, mediaciones y protocolos de distinción que articulan
Una repetición procesual muy similar [ambitionario] a los
quieras, hasta que el resultado sea tan preciso como se deseé.

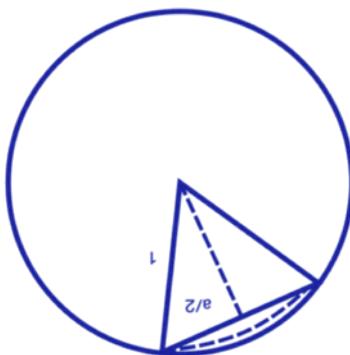
Tanto Liu Hui como Zu Chongzhi destacaron por que, entre otras cuestiones, consideraron que no es necesario crear un método para calcular una aproximación exacta a π a la primera. Remarcando que lo necesario es la generación de un método que pudea aproximar y que, por tanto, pudea ser repetido [procesado] tantas veces como se



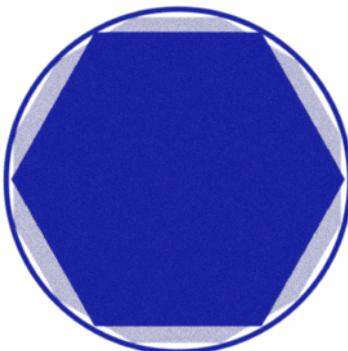
varillas.

rod *calculus*, un sistema mecánico de cálculo basado en astrolabio del siglo V, quien utilizó para sus operaciones el sistema de polígonos. Como también hizo Zu Chongzhi, matemático y de sistemas. Los perimetros de polígonos. Generando sistemas dentro de sistemas. Los perimetros de polígonos. Generando sistemas dentro de sistemas. Como también hizo Zu Chongzhi, matemático y de sistemas. Los perimetros de polígonos. Generando sistemas dentro de sistemas. Wei del siglo III, para calcular los valores de π calculando el algoritmo π de Liu Hui, matemático del reino de Cao Wei del siglo III, para calcular el área de un cuadrado

Método para calcular el área de un cuadrado



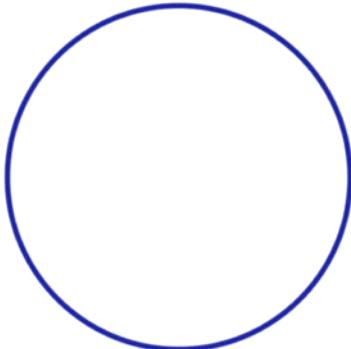
Es un polígono, con 192 lados y 192 esquinas



- 7 Se propone desde el texto hacia la práctica, no que la práctica (ni quien la práctica) pretenda autodefinirse como tal.
- 6 Del énfasis del *sí mismo*, no del *sí mismo*.

- 5 Hace referencia a unaidad (sintonía) en el budismo zen, que se diferencia del concepto de substancia (ousia) de la tradición occidental.

Esto (ya) no es un círculo



EL YA-NO [ES] CONSTITUTIVO (DEL MUNDO)

radical al *ayu*. Una práctica dispersa de *devenir-con*.
substancial. Una(s) escucha(s) distrida(s) que son un grito
sin negar lo particular, contribuyendo a disolver la rigidez
amistosa que articula complejaciones reciprocas que,
que vacía a quien escucha en lo escurchado. Una in-diferencia
productiva entre el arte y la filosofía; saltando a un vacío
filosófico, encarnando la promesa-metátesis de una amistad
que sacraliza la escucha profunda y atenta, por la del artista.
Revirtiendo o invertiendo la figura racionalidad-experto,
abre un horizonte de posibilidades para liberarse del énfasis de los
filosóficos. Esto(s) escucha(s) distrida(s) se [des]entran en
la vaciedad, generando planos de in-diferencia en los que se
siendo-aquiente-medio-de las prácticas artísticas y la
alo cotidiano. Una inquietud-mirre constitutiva que está-
de rituales de escucha profunda, supone un despegar
ciertas aspiraciones a un estado trascendental a través
temporal, el del quizás. Que en lugar de situarse en
práctica diferenciada que opera en una suerte de limbo
muchas otras, no ostentates testimonió de verdad. Una
a una práctica particular y situada que, a diferencia de

- La propuesta nietzscheana busca afirmar la vida, no negarla.
- Otras cuestiones, una crítica al orden trascendental y a la ostentación de Verdad.
- (mundo de las ideas, poder sustancial, Dios...). Por tanto, este tránsito muere, entre (empírico), un «elemento» fuera del mundo que ordena y dota de sentido al mundo «terrenal» de la filosofía occidental a buscar un elemento que trascienda el mundo Según Nietzsche, haceendo esto, Platón niega la vida; por ello critica fieramente esa «mas Alla», y no al mundo empírico en el que nos encontramos, donde la vida sucede.
- Las ideas, dado que Nietzsche acusa a Platón de dar más importancia a un mundo al servicio de la vida. En este punto la crítica a Platón hace referencia al mundo de conocimiento, cuando, desde su perspectiva, deberían ser al contrario: el conocimiento «la decadencia de la cultura europea», pointingo la vida al servicio del la filosofía de Platón. Para Nietzsche, Sociedad, Música lo que el llamara «error», Crepusculo de los idólos (1888). En este tránsito, junto a otros cinco puntos, Nietzsche presenta una crítica a la metafísica clásica a través de «Como el „mundo verdadero“ al fin devino en fábula. Historia de 4
- 3 Quizas porque solo se escuchan «profundamente» a ellos mismos.
-

El problema, si es que lo hubiera, no se encuentra en la escucha profunda se presenta aquí a modo de introducción

Propuesta, per se, de Pauline Oliveros. La mención a la

(Yo, experto en arte sonoro, soy la Verdad.)

El mundo verdadero, asequible al saber, al piadoso, al virtuoso, —el vive en ese mundo, es ese mundo. La forma más antigua de la Idea, relativamente intelectual, simple, continente. Transcripción de la tesis «yo, Platón, soy la Verdad».)⁴

El principio fundamental de la interpretación ritual sacros, composiciones de Verdad.

sonoro, categorizando rituales sacros, composiciones de Verdad.

Enfasis del *sí mismo*, se autodefinen como expertos en arte repitiendo el orden trascendental y el culto de adoración al principio de reclamada, casi sacralizada, por quienes, práctica altamente recitada a figuras como Pauline Oliveros. Una de lo que se ha entendido como escucha profunda,

principialmente ligada a otras como Pauline Oliveros. Una de los devorites materiales y temporales. Aquello que quizás sucede o quizás no. Con sus patrones de distorsión, Alina Sala propone un desplazamiento, quizás sin pretenderlo,

otras tentativas de mera interpretación, del mundo,

Las tentativas de mera interpretación, del mundo,

partiendo de una escucha-a-traves-de-la-cual se conforman otros devorites materiales y temporales. Aquello que quizás sucede o quizás no. Con sus patrones de distorsión, Alina Sala propone un desplazamiento, quizás sin pretenderlo,

La propuesta deescucha(s) distritactiva(s) escapa a

IN NIIHL, NULLA OUTIA
OMNIA ME DISTRAHUNT, NIIHL INTENDUNT
OMNIA ME DISTRAHUNT, NIIHL IN ME CONFERO

individuo latino *nihil*.
 pasa de significar «el asunto en cuestión» a «ningún asunto en cuestión» (es decir, «nada»), y sustituyéla forma del que sustituye al final a *nemo* («nadie»). Paralelamente, es lo que hace asumir a este participio un valor negativo «todos nuncas lo vieron» = «nadie lo vio»), etc.—parece que se considera que la expresión *res nata*, por analogía,
numquam uiderunt («el género humano nuncas lo vio») = «todos no lo hicieron» = «nadie lo hizo», *homines nati* = «homines nati non fecerunt» («el género humano no lo hizo») esta expresión en oraciones negativas en latín—del tipo *nadi*, acaba significando locoantario: nadie. La inclusión de «todos». Curiosamente, ese *nati*, que en principio dio el valor de «el género humano» o, si se quiere, números nacidos», que frecuentemente se empleaba con estaba incluido en una expresión, *homines nati* («los con *nati*, el participio en masculino plural. Este también esta expresión a un sentido negativo se produce por analogía *nata* («a partir del estado de cosas»). La evolución de expresiones como, en Cicero, *pro re nata* («visto circunstancia producida que nos ocupa»). Así, veamos C., que significa «el asunto en cuestión», «la vulgar muy empleado desde Platón, en el siglo III a. incluido en la expresión latina *res nata*, idiotismo del latín hemos desabrir que «nuestro» *nada* procede de un *nata* («nacer»). Para entender su extraria evolución semántica *natus*, -a, -um («nacido, originado»), del latín *nasci* procede del latín *nasci*, forma «femenina» del participio

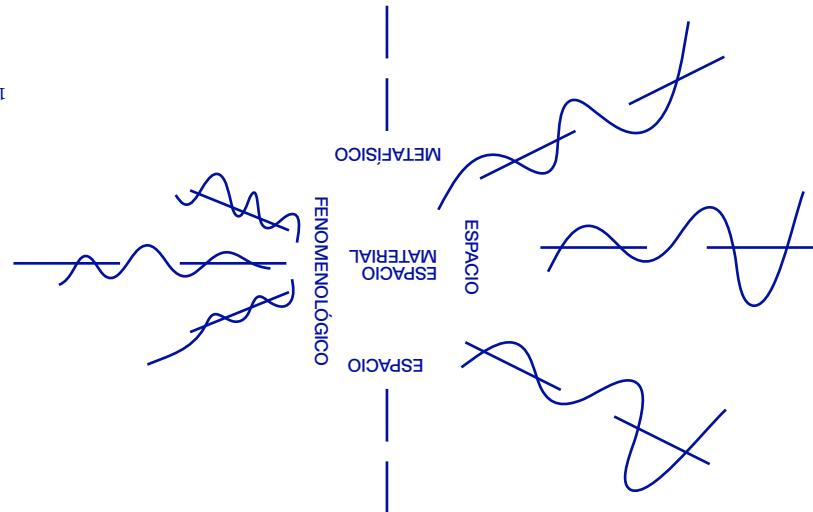
«establecer, poner en pie, detener, estar en pie») y el sujeto -*ua*, que indica instrumental-medio-resultado, como en *axioma*, *lexema*, *morfema*.

1. **Tres espacios sistemas dentro de sistemas que no tienen una que tentatividad representación temporal y metafórica de la cosa.**
dilemitaciones claras, tampoco conciertas. Las dilemitaciones solo funcionan en tanto que tienen una que tentatividad representación temporal y metafórica de la cosa.
2. **Definiciones etimológicas del Diccionario etimológico castellano**
lunes: <http://etimologias.dechile.net/>. Algunas comillas se han añadido para remarcar que etimologías e imágenes están formadas con razones griegas, que significan «relativo» y logos («palabra, estudio, tratado», más el sufijo -los («relativo a»). Verdadero origen de las palabras. Sus componentes léxicos son etymos («verdadero») Etimológico: palabra formada con razones griegas, que significan «relativo» y que etimologías e imágenes están formadas con razones griegas.

como en sinagoga e idiocincrasia», *totum (h)ystemi* =
origenizada», compuesta de *ovis* (*syn* = «junto»,
abutim (*systema* = «unión de cosas en una manera
SISTEMA Del latín *systema*, y este, del griego
divergencia») y el verbo *trahere* («arrastrar, tirar»).
Distráhere se compone de *dis-* («separación por múltiples vías,
división en múltiples vías, desunión»), nombre de acción del verbo
distráhere («tirar en direcciones contrarias o divergentes»).

DISTRACCIÓN Del latín *distractio*, *distractio* («separación,

PISTAS ETIMOLÓGICAS² DE DISTRACCIÓN



compartirlo incluso cuando todavía no se ha formalizado, y tiene mucho de una voluntad de aprender de los demás. Esto siempre es así, ya sea en proyectos educativos en institutos, o en talleres donde hay espacio para la artelación colectiva. Para mí es un formato que me permite salir de mis narrativas interiores y en el que me siento privilegiado, porque hasta ahora he podido acudir desde la libertad.

Por otro lado, la docencia me parece distinta y muy compleja. Yo siendo admiración hacia las personas que tienen esta profesión y que trabajan para que siga mejorando el sistema educativo.

as Esto es algo que yo también me pregunto. Aunque es un espacio complejo, me gusta la aula porque me impulsa a adaptarme y a aprender a tiempo real. Por otro lado, salí del entorno del arte contemporáneo que hace comprender que las dinámicas productivistas, la competitividad y el individualismo social. Trabajar en el aula pasa por poner en común tu trabajo, asociados a la idea de éxito (o fracaso) permiten el conjunto.

Vm ?De qué manera te gustaría seguir tu relación con el aula?

Me preguntaba qué hacer con todo eso, y entonces aprecié la participación. Despues trabajé en una serie de talleres para poder hablar de estos temas en profundidad. Dicha que esté dentro del tiempo productivista y prácticamente me aside casi dos años. Lo pasé muy mal económicamente, pero me permitió conectar de atención a mundo nos personas diagnosticadas con trastorno de atención totalmente. A las personas diagnosticadas con en conflicto con tu entorno porque va demasiado rápido y no te da tiempo a asimilarlo.

Por otro lado, fue un momento en el que me alejé totalmente de la práctica musical que se acaba nunca. Me preguntaba qué hacer con tanto espacio en otro contexto. Para poder hablar de estos temas en profundidad. Dicha que esté dentro del tiempo productivista y prácticamente me aside casi dos años. También llegué en un momento en el que necesitaba lidiar con una crisis con la contemporaneidad, una crisis que parece escapar a la implicación de muchas capas. Siempre pienso en que estaba mudando la piel que esto me ayudó a escapar a la implicación de parte, parece sangrar. Es un discurso personal e impulsivo y tiene muchas capas. Siempre pienso en que se acaba mundo la piel que estoy haciendo.

Vm ?En qué momento te encontrabas con tu práctica cuando hiciste el discurso *Participant?*

As Fue un momento de transición muy intensa porque estaba sus posibilidades son infinitas.

VM ?Crees que es difícil no actuar según las expectativas sociales?

Tocar ese instrumento me dio mucha libertad, pero también, en un momento dado, me hacía sentir limitado porque necesitaba romper con ese rol para que aparezcan otras cosas. Recuerdo la primera vez que escuché música noise. Me gustaba ponerle, como ejemplo en clase, conciertos de noise en directo para que vean que hay personas que deciden hacer un concierto de riido y otras personas que decidieron no irse en directo para que vean que hay personas que deciden pasear una enriada y aplaudirlo, para que entiendan que también se puede dar valor a algo que la sociedad rechaza.

Me parece interesante que tomen conciencia de que cuando escuchamos música no solo estamos escuchando sonidos, sino que consumimos una serie de valores establecidos socialmente a ella. El riido essta altamente codificado, y creo que esto ya que nos adentramos en otro tipo de logros. La clasificación de juicio son algo que abordamos en clase constantemente.

También intento hablarles de cosas muy cotidianas que para mí tienen un carácter trascendental. Y trato de hacerles entender cómo discutirnos unas cosas por encima de otras.

En una de las clases, viro la científica Rosa María Gil Tranzo, que investiga el sistema neurológico aplicado a la tecnología. Nos enseño ejemplos de nuevas tecnologías y cómo estas inciden en grupo, y vimos cómo nuestra mente discrimina sin darnos cuenta. Fue interesante que pudieran ver tambien cómo desde la atención. Las ciencias de la cognición o desde la tecnología se trata el fenómeno de la atención.

As Una tecnica impuesta puede ser algo limitante, y mi proceso para llegar a adquirir la es muy lento. No funciona para mí. Yo creo mis propias técnicas de una forma intuitiva. Y no lo digo desde la urgencia, pero para que se convierta en algo de lo que puedo hablar o que pude expresar a través de la razón necesito interiorizarlo mucho, y esto para mí es un proceso distinto.

VM Supongo que pones en cuestión el dogmatismo ligado a la técnica.

núñez un acuerdo. Todo lo que me decía el profesor era algo demasiado pesado y agudizaba mi sentimiento de incapacidad. Poco tiempo despues, fui al local de ensayo de unos amigos y me desfazon tocarr la batería; inmediatamente empecé a fluir con el instrumento. Sentí mucha esperanza y me sintió mucho a ese instrumento. Durante años, me aferre a ese instrumento y empecé a hacer cosas que me sorprendían a mí mismo. Pero con el tiempo empecé a perdibir el instrumento como limitante, y tenía que buscar otras maneras de «tocarlo», lo que me hizo experimentar con otras herramientas —pajillos chinos, experimentar con otras herramientas —pajillos chinos, objetos variados— o simplemente con micros de contacto, trazar una forma totalmente sensible e intuitiva.

La primera vez que sentí que estaba experimentando fue con el dibujo. Era muy pequeño y quería copiar unos personajes que me gustaban mucho. Realmente entendí que no podía ser igual que lo que estaba intentando copiar, pero llamaban mucho mi atención otras cosas que aprecian en el papel. Yo no sabía si me gustaban o no, pero me sorprendían. Cuando tenía tres años, mi tío me regaló una guitarra eléctrica que él no usaba, y en casa me dijeron que si quería tocarla tenía que ir a clases. Obviamente, en la academia no entendía nada, las lecciones me parecían insoportables y no podía tocar.

que siento que me limita. Lo perdió como la única posibilidad. Es verdad que para dejar de experimentar es necesario dar valor a lo que tú eres, y este es un proceso largo, que requiere confianza. No es inmediato crear que un día eres incapaz y al otro capaz; tienes que luchar con esos sentimientos toda tu vida.

As Ha sido crucial. Me permitió encontrar mi propio camino. O, más importante aún, me permitió descubrir que existen otros caminos. Sin experimentación no habría hecho nada. Para mí es la única opción delante de una información o situación confusa

VM ¿Qué papel ha tenido la experimentación en tu práctica?

as SI, siempre estás aprendiendo. Lo que pasa es que no le damos valor porque hemos aprendido a darles lo que queremos. Cada uno de nosotros tiene una serie de canales y metodologías. Corremos el riesgo de ensayar a los alumnos que algo falla en ellos, cuando realmente lo que falla es un sistema al que no le interesa la pluralidad de sensibilidades, cuando estás en silencio, sin hablar, supuestamente distraidxs, puedes ser que estés procesando información. Tú mente se está tomando el tiempo necesario para poner en su sitio lo que lleva del exterior, para comprender ciertos sentimientos, etc. Me parece que este es un estadio cognitivo importante.

Siento que debemos estudiar en profundidad qué sucede en ese lugar de «distracción» y cómo integrarlo a una propuesta pedagógica. Otra pregunta que me hago es cómo apartar la productividad de la enseñanza y trabajar con otros tiempos.

convierten en aprendizaje. Y aprender siempre esta bien, sea lo que sea. Despues la práctica se encargará de solidificar esa información, ¿no?

Sobre todo, lo que no quiere crear en los alumnos es un sentimiento de borgoña o de incapacidad buscando la excelencia. Por eso no les enseño que hay una cosa buena y bien la pluriabilidad. Hay que tener mucho cuidado porque no otra mala; en mi forma de pensar no caben las dicotomías, más a muchxs alumnos a la depresión y a la falta de autoestima. Yo, ser consciente de la diversidad en el aula a la larga puede llevar transmición, y es que esta forma de ver la atención no es igual en todas las culturas ni se considera de la misma forma. Tampoco la que lo las cosas que les planteo y sin embargo, otros alumnos que alumnxs que supuestamente no llegan al nivel medio entienden al principio esta idea de excelencia que se busca constantemente en el sistema educativo termina por construir la infinidad de formas de relacionarse con el mundo, la pluralidad de caminos para adquirir conocimiento. Lo peor es que ni siquiera saben que de distacción son un buen ejemplo de como aplicar la distacción a su forma de aprender. Por ejemplo, cuando yo les decía as Hubo ejercicios que me hacían entender que la distacción era un ese momento se enfocaban.

Mi objetivo es que lo manipularan mentiras yo daaba la clase. Los solía poner bloques de barro en el pupitre.

Muchxs alumnos tienen libretas llenas de dibujos fantásticos y dibujan mentiras los profesores hablan. Lo que sucede es que se hipernotaaban en el barro e ignoraban totalmente lo que les estaba explicando. Para mí eso era un éxito, porque habla

Por eso estar en clase es un proceso de aprendizaje que te empuja a revisar las expectativas. Es casi un mecanismo de equilibrio que pudea pasar en clase. Aceptar el caos como una herramienta educativa, achaclar caos al caos y jüugar con eso. Sin embargo, todos los procesos experimentales son difíciles porque tiendenmos a las contradicciones y volvemos a perpetuar aquellas dinámicas que precisamente queremos evitar. No hay una nuesta capacidad de aprender juntas o negras. Cuanto más invesitigo, más conciencia tomo de que ambos estados estan muy cerca, de que son bastante parecidos. Es un tema complejo que trasciende el concepto en si, es decir, lo que puestando estas distridas. Pero en realidad no estas distridas, sino que estas atendiendo a otras cosas. La cuestión, que es importante atender y a aquello a que no.

Se entiende la atención de una forma muy dualista. Por eso, a las personas a las que se les diagnosticaba deficit de atención, lo primero que les trataríase es esa condición empírica, es decir, «soy funcional o disfuncional», y entonces dicotómica, es decir, para mí, es obvio que la sociedad te está volviendo de éxito. Para mí, es obvio que la idea de fracaso frente a la idea de éxito la culpabiliza y la idea de «soy funcional o disfuncional».

Entonces lo que sentimos, tiene que ver con aquello a que una sociedad considera lo que es necesario que la gente y que la función social en el momento que no se repite lo que existe y lo que sentimos. Yo me pregunto para que tienen se es funcional. Lo que sentimos, para mí es necesario que la información que le proporciono no les lleve tal y como yo la he enunciado, me interesa más que tomen sus metodologías que se base en memorizar. No me importa esto y dando en clase la absurda, pero no me interesa una información que la información que les

VM Me pregunto que entiendes por atención.

Por eso esstar en clase es un proceso de aprendizaje que superativéncia, en el que se hace necesario abrirte y aceptar que la información que pudea pasar en clase. Aceptar el caos como una herramienta educativa, achaclar caos al caos y jüugar con eso. Sin embargo, todos los procesos experimentales son difíciles porque tiendenmos a las contradicciones y volvemos a perpetuar aquellas dinámicas que precisamente queremos evitar. No hay una nuesta capacidad de aprender juntas o negras. Cuanto más invesitigo, más conciencia tomo de que ambos estados estan muy cerca, de que son bastante parecidos. Es un tema complejo que trasciende el concepto en si, es decir, lo que puestando estas distridas. Pero en realidad no estas distridas, sino que estas atendiendo a otras cosas. La cuestión, que es importante atender y a aquello a que no.

Se entiende la atención de una forma muy dualista. Por eso, a las personas a las que se les diagnosticaba deficit de atención, lo primero que les trataríase es esa condición empírica, es decir, «soy funcional o disfuncional», y entonces dicotómica, es decir, para mí, es obvio que la idea de éxito la culpabiliza y la idea de «soy funcional o disfuncional».

Entonces lo que sentimos, tiene que ver con aquello a que una sociedad considera lo que es necesario que la gente y que la función social en el momento que no se repite lo que existe y lo que sentimos. Yo me pregunto para que tienen se es funcional. Lo que sentimos, para mí es necesario que la información que le proporciono no les lleve tal y como yo la he enunciado, me interesa más que tomen sus metodologías que se base en memorizar. No me importa esto y dando en clase la absurda, pero no me interesa una información que la información que les

que vive el rechazo académico y la exclusión?

que la base de la
un contexto educativo en el que la atención es la base de la
pedagogía, con un proyecto que entiende la distinción como una
heramienta. ¿Cómo te acercas a las alumnas desde el rol de
profesores, teniendo en cuenta tu experiencia como adolecente
instituto y mi incapacidad de prestar atención en clase. Hago
de ellos algo concreto. Busco una manera de generar un espacio de
esos resultados académicos determinados y a las alumnas se
Es difícil sobre todo porque ese espacio yo no saben cómo actuar.
bien siendo ellos mismos. Pero esto no siempre funciona, porque no
comodidad, de integrar las pluralidades, para poder sentirlas
de ellos algo concreto. Busco una manera de generar un espacio de
cómo comportarse porque no saben qué pueden experimentar.

Cuando les propones un ejercicio distinto, no todos saben
les premia cuando repiten el rol que se espera de ellos.
nos resultados académicos determinados y a las alumnas se
están acostumbradas a tener ese espacio yo no saben cómo actuar.
bien siendo ellas mismas. Pero esto no siempre funciona, porque no
comodidad, de integrar las pluralidades, para poder sentirlas
de ellos algo concreto. Busco una manera de generar un espacio de
cómo comportarse porque no saben qué pueden experimentar.

Así accedo desde la sinceridad ?Dónde mejor?

Afortunadamente, he encontrado en mí práctica
artística un lugar en el que puedo aprovechar esta condición, en
el que puedo invertir de una manera menos dogmática,
más flexible, más intuitiva. Conocer para mí tiene que ver con
la experimentación, y experimentar tiene que ver con poner
en crisis el statu quo, las formas canónicas de acercarse a la
realidad. Las alumnas pueden aprender a tocar un instrumento a
pedagogía, con un proyecto que entiende la distinción como una
heramienta. ¿Cómo te acercas a las alumnas desde el rol de
profesores, teniendo en cuenta tu experiencia como adolecente
instituto y mi incapacidad de prestar atención en clase. Hago
de ellos algo concreto. Busco una manera de generar un espacio de
esos resultados académicos determinados y a las alumnas se
Es difícil sobre todo porque ese espacio yo no saben cómo actuar.
bien siendo ellos mismos. Pero esto no siempre funciona, porque no
comodidad, de integrar las pluralidades, para poder sentirlas
de ellos algo concreto. Busco una manera de generar un espacio de
cómo comportarse porque no saben qué pueden experimentar.

de la atención y la lección dentro de una lógica productivista. La distracción es la lógica a la improductividad, mientras que la atención lo es a la productividad. ¿Cuando dejás de entender las distracciones es que cambia la manera de entenderme a mí mismo. El principio fue una experiencia disruptiva por varios factores. El edad adulta fue una experiencia disruptiva como un supuesto una muchas etapas. Ser diágnosticado con deficit de atención en una persona incapaz de enfrentarse a la vida.

Por lo tanto, el proceso ha sido dejar de identificarte lo que me sucede como una patología y entender por qué yo no tenía nada que ver con ello, que no era todo lo que se me habla de sentir que soy mi culpa. Logré entender que dicho (vago, incapaz, etc.), y sobre todo aprender a dejar de sentir que soy mi culpa. Lo que todo apresuraba es un problema sistémico que no tiene en cuenta otras sensibilidades y temoridades más que aquellas que se due la distracción es una forma de resistencia frente a una serie de dinámicas contemporáneas y que tiene un potencial pedagógico enorme si no nos acercamos a través de la patología.

Durante muchos años pensé que haber fracasado académicamente me hacía ser una persona no válida para la sociedad. Cuando intentaba acercarme a través de metodologías o técnicas dominante a un tipo de conocimiento que en mi otras motivaciones. También me pasó con la música, y me estabas acercando a aquello de muchas maneras y detestaba comprenderlo, estabas más lejos de las expectativas. Sin embargo, como aplicar la intuición y la sensibilidad, de cómo acercarme con el sonido con el arte. La batalla me ha ido dando pistas de tocar, improvisar—, lo que me llevó a otras prácticas relacionadas concretamente con la percusión. Durante muchos años hice eso —concrete—, pero que no me llevó a otra práctica—, lo que me llevó a otra práctica—, otra que me interesa desde otro lugar y a la realidad o a lo que me interesa desde otro lugar y otra temporalidad.

La distracción como algo esencialmente negativo?

La distracción es la lógica a la improductividad. ¿Cuando dejás de entender las distracciones es la lógica a la improductividad, mientras que la atención lo es a la productividad. ¿Cuando dejás de entender la atención como algo esencialmente negativo?

VM Me interesa mucho la manera en la que reflexionas acerca

mejor contexto que el aula.
 La distinción como metodología y la idea de alteridad, y que
 la escucha. Así que quería seguir profundizando en
 ya trataba temas sobre el efecto de atención apilcado a
 y en la Escuela Massana sobre la escucha distorsionada, donde
 cabo un taller en Hangar con el proyecto «Biofiction»
 que habría estado trabajando. También había llevado a
 proceso con adolescentes y continuó explorando aquellas cosas
 modos de relacionarse. Yo tenía muchas ganas de retomar el
 obliga a cuestionar constantemente tus afirmaciones y
 revisarla. Es un lugar tenso donde soy muy vulnerable, que te
 me ayuda a entender mi investigación, pero también a
 ARNAU SALA SAEZ En este momento, trabajaría en el aula
 contexto pedagógico tiene sentido con tu práctica artística?

VIOLETA MAYORAL ¿De qué manera trabajas en un

y ARNAU SALA SAEZ
 ENTRÉ VIOLETA MAYORAL
 CONVERSACIÓN

nos lleva a nuevos conocimientos. despejar lo más importante para el aprendizaje: el interés que y prácticas que no incluyen sus curiosos, pero que puden de 3º de la ESO: entrar en contacto con nos contenidos artista como el de Arnau en el día a día de un grupo de alumnos Y este es el valor añadido de incluir el trabajo de un

Daniel Pennac, como Arnau, insiste en acercarse en el presente, en el concepto de habitar el presente como medio para mitigar la falta de atención (y de desesperación), para no dejar de arrastrar por el pasado ni por el futuro, sino por el hoy y el ahora.

Esta vivencia le da, a su práctica docente, un purismo, desde confianza, para aliviar espíritus y transportarlos a un presente basada con una mirada (sin prejuicios), una palabra amable, una su rol de quien sabe que, a pesar de las dificultades, a menudo triunfosaamente de indicativo.

Estas prácticas como docente parten de una sincericidad en el que todos los demás comprenden. del alumno que no comprende —que está perdido— en un mundo su obra *Mal de escuela*, donde se ve la soledad y la vergüenza escolar, un recuerdo como el que Daniel Pennac relata en generosidad de quien ha superado una experiencia de fracaso

para bien o para mal, haber cambiado el curso y sentido de maestra, un libro, un centro o comunidad educativos puden como es de que —como dice Marina Garcés— un maestro o una maestra bien o para mal, haber cambiado el curso y sentido de un compromiso de todos los recursos de interés, conocedor su vida.

Por este motivo, Arnau siempre se ha cuidado de proporcionar todos los referentes y recursos de sus sesiones al alumnado. De este modo, ha autodeditado una zincine que es

de la curiosidad y las ganas de conoecer más. En el instituto, puede ser una búsqia para ponere en marcha el motor alrguna, en algún momento, quizás ya fuerá de su formacion las prácticas artísticas contemporáneas, deseando que al alcance de este grupo experimentas y referentes de nuestro presente. Así, con extrema paciencia, ha puesto en la educación pueden fructificar mucho más allá de Y lo ha hecho con la paciencia de quién sabe que los procesos del horario escolar.

con la voluntad de tener un recuerdo del proyecto más allá sobre todo, a través de experiencias significativas, la información de otros artistas y referentes, si no, reconocerse a ellos mismos, no solo a través del acceso a una heramienta con la que los jóvenes puedan conoecer y Arnaud Saiz ha generado recursos para hacer del arte

nos permita encajar en
unas expectativas profesionales
y académicas regidas por la
idea capitalista de productividad.

nos exige una normalividad que todo teniendo en cuenta que este contexto social, sobre cognitivas dentro de cuáles son nuestras limitaciones de vista, para reflexionar sobre mediante distintos puntos el fenómeno de la atención o la filosofía, buscando explorar religión, la mitología, la ciencia procedentes de áreas como la han combinado con referentes contemporánea —, y se el arte sonoro o la música —ya sean las artes visuales, de la creación contemporánea ejemplos de diferentes lenguajes se han introducido las distintas sesiones, En el transcurso de

Con «Alteridad radical» hemos traves de las prácticas artísticas atencióñ y la neurodiversidad a quien trabaja en torno a las potencias creativas de la distracción como herramienta de autocoñocimiento y escucha de los hemos experimentado con la deconstrucción de los mecanismos que definenvarias condiciones, como el TDAH (trastorno por déficit de atención e hiperractividad), como disfuncionales, en un marco capitalista centrado en la producción.

seguir:
del trabajo, que deseamos pueda
que han sido el motor de iniciación
de la presencia de los artistas,
alteridad en el aula, más allá
recursos para abordar la
que se convierten en nuevos
en turno a este programa, para
de iniciativas y aprendizajes
la realización de un compendio
Entendemos el proceso como

contexto específico.
comunidad educativa de este
afectaciones derivadas de la
de los artistas, así como las
y transformación del trabajo
impulsar la agenciadé cambio

de mediación artística para
y ensayar múltiples estrategias
varias, donde desarollar
emergencia de subjectividades
laboratorio de estímulo para la
artista se ha ideado como un
Lleida. La residencia de este
INS Manuel de Montsuar, de
residencia artística en el
una estancia de trabajo en
de la alteridad, se ha organizado
en torno a espacios radicales
de sus prácticas, que reflexionan
artista Arnau Sala Saenz y
partiendo del trabajo del
P

experimental.
proceso de trabajo específico y
nos hemos implicado en un
agentes artísticos y educativos

Mediante este proyecto, varios
capacitistas de la identidad.
alteridad y las concepciones
ampliamente las políticas de la
de herramientas para abordar
la elaboración de un prototípado
cultural, que tiene por objetivo
experimentación en mediación
y proyecto de investigación y
«Alteridad radical» es un

INTRODUCCIÓN	7
PRESENTACIÓN	13
ROSER SANJUÁN	17
CONVERSACIÓN	29
VIOLETA MAYORAL	37
Y ARNAU SALA SAEZ	53
SISTEMAS DENTRO	53
DE SISTEMAS QUE	53
DESBORDAN SISTEMAS	53
Laura Benítez	53
BIOGRAFÍA	87

CREDITS

VIOLETA MAYORAL, artista
3.º DE LA ESO DEL INS MANUEL
DE MONTSUAR

LAURA BENÍTEZ, filósofa y docente
ROSE R SANJUÁN, trabajadora cultural

EDITA
Centre d'Art La Panera
Ajuntament de Lleida

COORDINACIÓN EDITORIAL
Anna Roigé

RESPONSABLE DEL PROGRAMA
«ALTERRITAT RADICAL.»

Y, muy especialmente, a todo el equipo
de docentes del INS Manuel de Montsuar,

Xavi Pérez, Alina Navarro, Roger
Druelts, Paula Medina, Berta Pérez,
Lluïc Muñoz, Josep Maria Mora,
Eric Molí, Savour Omos, Owen Gómez,
Jordi Alvarés i Abel Ramera.

de Lleida.

Roser Sanjuán

ACOMPAÑAMIENTO DE
Rocío Domínguez

CON LA COLABORACIÓN DE
Violèta Mayoral

Laura Benítez
Rosa María Gil

IMPRESIÓN
Imprenta Barronla SL

DL L 240-2023

2021-2022.
de la enseñanza reglada» para el periodo
musical y artes visuales en el ámbito
programas municipales de artes escénicas,
al apoyo de «Subvenciones para los
Está publicación ha sido posible gracias

300 ejemplares
EDICIÓN



de Catalunya

LA PÀNEERA



Ajuntament de Lleida

ALTE RIDA RADICAL

ARNAU SALA SAEZ

ALTE RIDAD

RADICAL

ARNAU SALA SAEZ