

EL TRABAJO GRUPAL DESDE UNA PERSPECTIVA POLÍTICA. BASKET BEAT: UNA PROPUESTA HOLÍSTICA PARA GENERAR PROCESOS EDUCATIVOS EN LAS ARTES COMUNITARIAS.

**Josep M^a Aragay Borràs
David Sitges Sardà**

Grupo GIAS de la Facultad Pere Tarrés (Universidad Ramon Llull). Asociación
Basket Beat

RESUMEN:

Delante la necesidad de buscar vínculos de carácter comunitario y la responsabilidad de los artistas de atender las situaciones sociales de emergencia, estamos viviendo la profesionalización de un nuevo sector híbrido entre educación y cultura. Más allá de las potencialidades de las artes y la música (la música como metáfora y la música como medio de alteración de la conciencia), se plantean algunos elementos fundamentales que Basket Beat está desarrollando para sostener un trabajo político en la acción social: la direccionalidad educativa, el rol del profesional y la sistematización de una metodología.

EL USO SOCIAL Y EDUCATIVO DE LAS ARTES

Aunque no conocemos ningún proyecto con la transversalidad que tiene Basket Beat (el balón como instrumento social y musical, con su vertiente educativa, de formación e investigación así como artística), existen numerosos referentes de los que el proyecto bebe y puede beber: grupos como Stomp que hacen música con objetos; el proyecto Music Basketball (que perfecciona las técnicas de los jugadores de baloncesto con la ayuda de la música); los nuevos deportes inclusivos como el Baskin o el método de percusión corporal BAPNE (Biomecánica, Anatomía, Psicología, Neurociencia y Etnomusicología) entre otros.

En términos más generales, el proyecto Basket Beat se construye e intersecciona con la pedagogía y creación musical, la educación física, la musicoterapia y, especialmente –hasta el momento–, con la educación social y las artes comunitarias.

En un monográfico como este, entendemos que es prioritario contextualizar el último término que citamos. Y es que ya sea por la necesidad de encontrar otras soluciones a los problemas de la sociedad y a las famosas crisis económicas, o por la necesidad de buscar vínculos de carácter comunitario, se proponen cada vez más –en los ámbitos comunitarios y sociales– respuestas colectivas, originales y eficaces que tienen como pilar principal el arte y la creatividad. De hecho, son muchos los que ven este fenómeno como la mayor de las revoluciones culturales de nuestra época. Brugarolas (2015), con menos poética, explica que “el arte comunitario está de moda porque ser social y solidario son valores actuales”.

El arte social, el arte comunitario o como le queramos llamar¹, se conforma, desde

¹ Como nos explica Van Erven (2015), “utilizamos términos diferentes como arte aplicado (applied art, en el Reino Unido), arte público de nuevo género (new genre public art, en Estados Unidos) o arte comprometido (engaged

nuestra perspectiva, por un conjunto global de profesionales, prácticas, teorías, metodologías, redes, festivales, instituciones e, incluso, políticas educativas, sociales y culturales que persiguen el acceso a la experiencia artística en grupo, así como la socialización y la mejora de la calidad de vida de los participantes y de las comunidades.

Reformulando a Higgins (2012), uno de los autores de referencia en el ámbito, vemos que las artes comunitarias tienen que ver con: a) las artes de una comunidad; b) hacer “arte” en grupo; y c) una intervención conjunta entre un artista o facilitador y los participantes. En nuestro caso, como también hace Higgins, nos situamos en la tercera de las acepciones. Sin embargo, están apareciendo multitud de miradas y aproximaciones a este nuevo ámbito de las artes comunitarias que conforman un continuum que va desde la creación contemporánea hasta la arteterapia, pasando por el arte político o las estéticas dialógicas. Estamos convencidas de que todos los modelos son valiosos, pero claro está —y nos permitimos poner un ejemplo quizá demasiado sencillo— que no es lo mismo ver, interpretar o crear un espectáculo (aunque las tres experiencias sean complementarias y con las tres podamos abordar temarios parecidos)².

Siguiendo con el uso social, educativo y terapéutico de las distintas expresiones artísticas, nos gusta recordar que las artes (el teatro, danza, circo...) como el deporte no tienen la virtud en sí mismas de ser transformadoras. Lo cierto es que, en abstracto, descontextualizado, no hay nada que sea transformador. De hecho, irremediablemente somos consumidores y creadores de cultura, sin darnos cuenta de que a menudo esta representa los modelos identitarios inamovibles que propone el sistema capitalista (basados —entre otras cosas— en la globalización/homogeneización).

En palabras de Freire (2005), “hablaríamos de una cultura de la dominación que tiene la intención de anestesiar la conciencia y anular el pensamiento/acción, en contra de una cultura para la libertad que significa un acto de resistencia basado en la comunicación simétrica y la toma de decisiones a partir del colectivo”. Siguiendo esta idea, está bastante claro que la cultura no deja de ser un elemento más de control. De este modo, deberíamos entender la noción de cultura y el papel que esta juega en la mediación entre “profesionales” y “participantes” como elementos centrales de cualquier proyecto.

El capítulo que presentamos y nuestro proyecto se posiciona en una perspectiva intensiva de las artes comunitarias en la medida que utilizamos la disciplina artística como expresión comunicativa, aprendizaje y búsqueda de la creatividad de las personas, así como construcción —desde la acción y la participación— de contenidos y conocimientos culturales no establecidos.

El profesional acompaña las actividades pensando en los elementos que se requieren “trabajar” en el plano socioeducativo y, especialmente, en el ámbito político; se promueve la dirección que deciden los participantes (que son los verdaderos agentes del cambio) y, como

art) para hablar de las mismas experiencias. Y es que como nos dicen Baltà y García (2016), “este es un sector muy afectado por las definiciones, por la necesidad de afirmación y de diferencia, y debido a que los diversos profesionales, compañías, proyectos o instituciones tienden a identificarse con objetivos y conceptos diversos”.

² De la misma manera, no es lo mismo aquellos proyectos que nacen orgánicamente desde la comunidad (en los que poco tenemos que decir los profesionales más que aprender) que aquellos en los que unas “expertas” acompañan un proceso y son pagados por ello. En este caso, el nuestro, nos debemos situar en un plano profesional y, por tanto, conectado a la ética y nuestras responsabilidades, para acompañar comunidades en procesos de enseñanza-aprendizaje y de creación.

nos explica Núñez (2007), el proyecto (el proceso educativo) se plantea como “un ANTI—DESTINO: una práctica que juega, caso por caso, contra la asignación cierta de un futuro que se supone ya previsto”.

BASKET BEAT COMO ESPACIO Y ESTRATEGIA PARA EL TRABAJO GRUPAL

No hace falta ser muy observador para ver que el sistema educativo actual pone el énfasis mayoritariamente en dos tipos de inteligencia, la lógico-matemática y la lingüístico-verbal, relegando a un segundo plano todas las demás (espacial o visual, corporal-kinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista y existencial –Gardner, 2004–). Esto es obvio tanto por lo que respecta al currículum académico como a la forma en la que es transmitido.

Las habilidades lingüísticas y matemáticas son las que se pueden medir con los test de CI, y aunque ha llovido mucho desde que estos surgieron, parecemos no habernos dado cuenta de que la inteligencia y los modelos de aprendizaje son algo mucho más amplio y complejo. Una de las consecuencias del énfasis en estas dos inteligencias es la hipertrofia cognitiva, o sea, la sobre estimulación de unas determinadas áreas cerebrales en detrimento de otras. Pero, y esto quizás es lo más preocupante, el acentuar unilateralmente las aptitudes de nuestros alumnos implica también un privilegiar a aquellos que tienen una inclinación natural hacia estas dos inteligencias.

El sistema, pues, lleva implícita una criba: aquellos que por su naturaleza sean más refractarios al modo imperante de enseñar serán catalogados como menos capaces, como malos estudiantes, como hiperactivos, etc. Sacarán malas notas, dejarán la escuela antes de tiempo, serán los que alborotan, en definitiva, experimentarán un cierto tipo de exclusión. Con ello no podemos predecir qué será de ellos en un futuro, pero sí que podemos afirmar que el sistema educativo no sólo les ha excluido, sino que no se ha preocupado de potenciar aquello en lo que sí son inteligentes. No será una exclusión social ni económica, sino que será lo que podríamos llamar una exclusión cognitiva.

Desde Basket Beat contemplamos al menos seis de las otras inteligencias, esto es, concebimos al ser humano holísticamente (del griego *holon*, “todo”, “totalidad”), como un ser en el que las dimensiones corporal, emocional, mental, cultural y espiritual están inevitablemente entrelazadas, y forman parte de un todo que es mayor que la suma de sus partes. Tomar una decisión, por ejemplo, parece algo exclusivamente mental, pero necesitamos de la inteligencia emocional para hacerlo, pues de lo contrario nos perderíamos en un mar infinito de posibilidades (Goleman, 1995).

La metodología que usamos para generar cambios, insights y aprendizajes interpela a los diferentes niveles de nuestro ser, pues pensamos que todos ellos necesitan ser atendidos si queremos que la nuestra sea una praxis que fomente un crecimiento integral y sea auténticamente inclusiva.

En Basket Beat acompañamos a personas en su crecimiento personal y social, especialmente en entornos desfavorecidos, a través de la creación y el aprendizaje musical en grupo y con pelotas de baloncesto. Nuestros objetivos son, en primer término, facilitar la voz,

el pensamiento crítico y el encuentro con el otro así como, en segundo, incomodar a aquellas instituciones del sistema que reproducen los problemas en lugar de solucionarlos³.

Más allá de que a medio y largo plazo la práctica artística genere, frecuentemente, impactos positivos en el desarrollo personal de los participantes, casi solo por el hecho de participar regularmente y en grupo, cuando afirmamos que –en nuestro caso– Basket Beat es una herramienta pedagógica intencionada para aprender música, así como para facilitar la vivencia sobre valores, conceptos y procedimientos a personas y grupos, es que estamos realmente preocupados por saber qué y cómo debemos hacer para que así sea. No es una cuestión de azar o del poder intrínseco de las diferentes disciplinas artísticas, sino que nos hacemos responsables activos del proceso de enseñanza / aprendizaje: promovemos y acompañamos el cambio.

Así, Basket Beat como recurso creativo en la acción social (superando la interdisciplinariedad y el hecho de hacer música con pelotas de baloncesto) pasa principalmente por tres bloques fundamentales: 1) la direccionalidad educativa, entendida como la politicidad de nuestra acción sociopedagógica y cultural; 2) el profesional, en tanto que representante, responsable y modelo para encarnar el discurso crítico, político y teórico; y 3) la metodología que empleamos, definida como “el conjunto de decisiones organizativas y didácticas sobre estrategias así como recursos” (Parcerisa, 1999). No es casualidad que estos tres bloques estén presentados en este orden, sino que estamos convencidas de que el profesional está al servicio de una manera de entender el mundo y que, a su vez, la metodología es un instrumento que usamos como profesionales en una dirección determinada.

La direccionalidad educativa

Podemos entender la direccionalidad educativa basándonos en multitud de aspectos. El primero, como hemos anticipado, requiere posicionarnos en el por qué y el para qué. *¿Por qué y para qué nos dedicamos a la educación? ¿Por qué y para qué acompañamos a personas? ¿Por qué y para qué acompañamos a estas personas?* Debemos preguntarnos y mojar nos –entendiendo que no hay recetas ni respuestas puras– sobre qué significa o es la cultura (estática/hegemónica/elitista/estética VS dinámica/democrática/colectiva/ética), la educación (bancaria VS dialógica), la problemática social (“propiedad” de algunos VS “propiedad” de todas), etc. El segundo, tiene que ver con cómo nos organizamos como entidad; el modelo organizativo, la toma de decisiones, la transparencia o la identidad que tenemos como facilitadoras: nuestro origen, nuestra edad o género. Y es que nuestro trabajo político debería empezar en las estructuras de nuestra organización y en las relaciones que tenemos entre nosotras.

Definitivamente no podemos ser solo “chicos blancos catalanes treintañeros y acomodados” quienes facilitemos los espacios que proponemos. En este sentido, el tercer aspecto de la direccionalidad educativa tiene que ver con qué tipo de trabajo proponemos:

³ En el curso 2018/2019 hemos trabajado en 6 países y hemos trabajado con 5490 personas en más de 50 ciudades y más de 80 centros educativos (50 de ellos centros de primaria y secundaria). Y es que nuestra razón de ser es la realización de talleres socioeducativos en escuelas, institutos, centros penitenciarios, equipamientos públicos y plazas (más de 25 sesiones por semana). El contenido que generamos en estos nos lleva a hacer investigación y publicaciones así como impartir formaciones para estudiantes y profesionales sobre el uso social de las artes, la revisión del rol como profesionales y nuestra metodología (más de 300 horas anuales de formación). Finalmente, hemos creado una orquesta de pelotas de baloncesto –que ofrece una salida profesional a jóvenes y nos posiciona en el circuito cultural catalán– con la que hemos actuado en salas como el Mercat de les Flors, el Kursal de Manresa o la Atlántida de Vic.

proyectos y procesos regulares (más que centrarnos en los productos o las actividades puntuales) que tienen el encuentro entre personas como cuestión prioritaria y que accionan e interaccionan en todos los agentes y personas: las instituciones, los participantes, las familias y los profesionales.

En términos más concretos, en Basket Beat la politicidad tiene que ver con entender la autonomía y la participación no solo como objetivos sino también como procesos; acercarnos de forma exigente a todas las personas de una manera similar; reconocernos como sujetos con capacidades comunicativas, críticas y reflexivas; acompañar desde el qué sucede y no desde lo que suele ser o debería pasar; facilitar procesos de liberación desde la admiración, así como desde la responsabilidad compartida; combinar el trabajo corporal con el emocional y cognitivo; comprender que todo acto es precedido, aunque se rompa la coherencia, de una intención positiva; ver la realidad como algo cambiante y divergente sin necesidad de encorsetarla en divisiones binarias; implicar personas con roles diferentes en los procesos; promover verbalizaciones y la conciencia del lenguaje como generador de realidades; unir el centro con la periferia.

El profesional

Cada expresión artística y cada uno de sus géneros nos aporta elementos únicos y complementarios. Igualmente pasa con las pelotas de baloncesto y el trabajo grupal. No obstante, más allá de estas, lo importante –y parece que innovador– es cómo facilitamos los procesos de enseñanza y aprendizaje: cómo nos movemos, cómo miramos, cómo construimos el conocimiento, cómo organizamos el espacio, en qué lugar nos situamos. Y es que los “cómo” acaban siendo más sustanciales que lo que formalmente “enseñamos” o hacemos. Cómo desarrollamos nuestra tarea como educadoras⁴ ante los demás es lo que realmente remueve, lo que queriendo –o sin querer– estamos enseñando: lo que los demás aprenden.

De hecho, para poner un ejemplo que todos podamos entender: nunca hemos realizado ninguna asignatura de machismo, de violencia, de condescendencia, de ego, de malos hábitos y, en cambio, es lo que predomina en nosotras. Es la dura realidad. Igual que aprendimos geografía, física o lengua, hemos aprendido a ser educadoras. Sabemos los discursos, debatimos términos, citamos la escuela nueva, pero nuestras prácticas son tradicionales, están llenas de autoritarismo, de repetición, y promueven lo previsible. Estamos incorporando nuevas metodologías sin cambiar nuestra mentalidad, sin cambiar nuestra manera de ver las cosas, pues, irremediamente, aparecen fisuras entre lo que sabemos, lo que decimos y lo que hacemos. Es un tópico, pero el cambio –ante todo– debe iniciarse en nosotras.

Si además del “estar” atendemos el “ser”, el músico comunitario, consciente o no, debería encarnar –siguiendo a Higgins (2013)– la heteronomía (falta de libertad) “en renunciar a su ego y activar un encuentro que no se origina en su propio interés”. Estamos al servicio de las personas, de todo lo que pasa entre ellas y de una concepción/visión de educación, cultura y acción social determinada. Como nos dice el autor, “esto no es fácil de poner en práctica ya que se opone a los impulsos naturales predominantes de preocuparse por uno mismo”.

Úcar (2009), en el prólogo “Los rastros de la opresión” nos cuenta que Boal llama “comodín” al técnico del teatro del oprimido que trabaja con personas, grupos y comunidades. “El comodín es el que se ajusta a la situación; quien puede situarse en cualquier lugar; quien

⁴ Utilizamos el plural femenino porque entendemos que el genérico masculino no es neutral y no está libre de una carga histórica masculinizada.

puede jugar cualquier papel y adoptar cualquier valor; es la carta que se necesita. Por encima de todo, el comodín es un medio”.

Habiendo reflexionado sobre el ser y estar, ponemos un poco más de énfasis en esa actitud de la educadora de poner atención absoluta en los demás. Y es que como nos explica Laferrière en el Monográfico *A cop d'art* (2015), “lo que nutre mi trabajo es el hecho de ponerme a disposición no solo de las personas, sino de todo lo que pasa a mi alrededor. De todo lo que sucede”.

De esta manera, estar a disposición de todo lo que pasa pone de manifiesto la necesidad –por parte del educador– de darse cuenta de los detalles que no son perceptibles en la superficie. Así, nos exigimos mirar a los otros para, por un lado, reconocerlos y, por el otro, identificar datos objetivos sin juicios (en la medida en que los participantes son los protagonistas) que nos pueden ayudar en nuestra tarea como educadoras. A continuación, visibilizar (o que se visibilice) lo identificado (ya sea celebrando, cuestionando o confrontando) provoca –a veces– que, de golpe, todo pueda cambiar. Así pues, nuestra destreza como educadoras consiste en saber capturar esos instantes y escoger cuales promovemos que se hagan conscientes para todo el grupo. Finalmente, hay que transferir esas situación a fuera del taller para dotarla –colectivamente– de nueva carga educativa.

En resumen, los profesionales tenemos –por un lado– que identificar (y mostrar), durante las sesiones, situaciones que ayuden a comprender y tomar consciencia de lo que está pasando; por el otro, tenemos que imaginar, recrear o prescribir situaciones fuera de la sesión (en casa, en el trabajo, en la plaza...) que nos permitan redescubrir, proyectar o entrenar esta idea en nuestra vida cotidiana. Y es que para que se dé aprendizaje y este sea significativo, el participante necesita relacionar lo que está aprendiendo con sus experiencias y conocimientos previos. De alguna manera, tenemos que conseguir unir pasado y futuro en el presente.

Entre el profesional y la metodología hay un sinfín de estrategias, de maneras de hacer que nos ayudan como profesionales y que, a su vez, pueden ser vistas cómo enseñanzas en sí mismas.

La primera es la metacognición o autoconciencia entendida como la atención continua a los propios estados internos (Goleman, 1995). El saber cómo nos sentimos y qué estamos pensando, momento a momento, es clave para el conocimiento de uno mismo, pilar fundamental de la inteligencia emocional (que es la suma de la inteligencia inter e intrapersonal). Identificar el surgimiento de una emoción no solo me permite darme cuenta de qué me afecta y en qué medida, sino que también me da cierto grado de libertad respecto a ella. Al ser capaces de identificar y nombrar una emoción, la actividad eléctrica en la amígdala se reduce, aumentando en el córtex prefrontal y haciendo que la intensidad de la emoción disminuya (Lieberman, Inagaki y Tabibnia, 2011). En *Basket Beat* creemos que esta habilidad es fundamental para todo aquél que esté dedicado a la educación. Nuestra capacidad de estar atentos y percibir lo que está sucediendo en el grupo, nuestra capacidad de visibilizar aquellos hechos que para los demás pasan desapercibidos, depende de la habilidad que tengamos para mantenernos ecuanimes e imparciales. Si estamos a merced de nuestras emociones, nuestra percepción será más fragmentada, menos periférica, y tarde o temprano caeremos en el error de juzgar a la persona en lugar de hacer visible un comportamiento objetivo. Y es que nuestro trabajo no es juzgar, sino visibilizar los comportamientos objetivos (y a menudo automáticos) de los participantes, para que se tome conciencia de ellos y puedan ser cuestionados.

La estabilidad emocional también nos permite dirigirnos a los demás de manera asertiva, haciendo que nuestros mensajes, a pesar de contener críticas, sean percibidos como constructivos. Además, al no ser reactivos, al no reaccionar mecánicamente a determinados

comportamientos, mostramos tácitamente la aceptación de la idiosincrasia de cada uno de los participantes, generando un clima de confianza en el grupo entero.

Para nosotras, el silencio, la observación (muy relacionada con la metacognición), la pregunta y el cambio de lugar son otras cuatro estrategias/entrenamientos muy eficientes para visibilizar cosas que pasan en el grupo y que la educadora “enseña enseñando”. Abordamos brevemente cada una de ellas. Al contrario de aquella pedagogía donde el profesor habla y los alumnos “escuchan”, se trata de romper aquella cultura del silencio de la que hablaba Freire y poder estar calladas como dinamizadoras. Y es que perseguimos que los participantes disfruten del silencio, que tengan herramientas para interpretarlo y que permitan/animen la palabra de los otros.

Como nos explica Díez (2004) citando a Riesman, “el silencio descubre el individuo solo entre la multitud, te hace enfrentarse con la vida y, sobre todo, te deja la libertad suficiente para que, como protagonista de la película de la tu propia existencia, decidas con autonomía”. En segundo Lugar, la observación, permite construir conocimiento que transite de la imagen y lo concreto al concepto y la abstracción. De hecho, la observación reflexiva constituye uno de los principales estilos de aprendizaje⁵. En tercer lugar, la pregunta es una excepcional técnica pedagógica, tanto para el educador como por el participante. Desde la mayéutica de Sócrates, la pregunta invita al diálogo, nos recuerda que el conocimiento está en el nosotros, facilita que los participantes sean los protagonistas y promueve/sostiene la sorpresa, la curiosidad y el deseo. De hecho, Freire (2005) afirmaba que “la educación liberadora era la pedagogía de la pregunta o crítica que, además, remueve y construye el «profesor»” (al contrario de la pedagogía de la respuesta, una práctica tradicional que es castradora)⁶. Finalmente, es fundamental el tema de los cambios de sitio. Seguramente por nuestra percepción de seguridad o los hábitos aprendidos preferimos y repetimos unos lugares respecto a otros (y junto a determinadas personas antes que otras). El profesional debe flexibilizar esta realidad empezando por que los participantes se hagan conscientes de esta dinámica y de las distintas perspectivas y roles que nos puede aportar cambiarla, *¿que vivan otros espacios?*

Al final, todo se resume en poder salir de uno mismo, ser crítico y flexible. En este sentido, la organización en círculo nos permite estar la mayoría de momentos en la circunferencia y sentir que podemos asumir cambios en esta sin que nuestra exposición sea muy

⁵ Cuando hablamos de observación en Basket Beat, nos referimos –además de una actitud constante del dinamizador– a una experiencia de aprendizaje que hay que redescubrir. De este modo, la figura del observador se propone cuando el grupo o alguno de sus miembros no está procesando la percepción de un contenido. Es decir, a veces, la experiencia concreta de los ejercicios no es suficiente para comprender todas las cosas que están pasando. Sistemáticamente, proponemos que alguien no bote el balón y le damos la tarea (y la responsabilidad) de mirar con atención lo que está sucediendo para proponer cambios, darnos feedback o porque uno u otros tomemos conciencia. Es interesante que no sea solo la dinamizadora de la actividad quien observe. Y es que la observación entre iguales, que al principio es incómoda, es enormemente movilizadora ya que promueve la verdadera toma de conciencia y comprensión de las cosas. En este sentido, es fabuloso lo que pasa cuando incorporamos la figura del observador: en primer lugar, en la medida en que estamos poniendo la atención en una o varias personas, se produce una experiencia compartida de protagonismo y reconocimiento que, a veces, ya provoca que las cosas mejoren (y es que añadimos un clima de atención, de cuidado); en segundo lugar, entendemos que es más lógico que los observadores cojan la palabra (tiene más sentido que los que hacíamos el ejercicio, escuchemos, y que los que escuchábamos, hablemos); y, finalmente, los “observados”, más o menos voluntariamente –ante la mirada de los que tienen específicamente el propósito de observar–, suelen desdoblarse su experiencia entre la acción y la contemplación. En otras palabras, es recurrente que cuando existe la figura del observador, algunos que están tocando (y que anteriormente no se daban cuenta que lo estaban haciendo “mal”) identifican el lugar donde tienen dificultades solo por el hecho de poner alguien a observarlos.

⁶ Podemos hacer preguntas en referencia en distintas dimensiones como el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis, la evaluación, la memoria, el posicionamiento o la afectividad (entre otras)

diferente. Poco a poco, los participantes entienden que –generalmente– cambiar posiciones modifica los resultados y que ellos mismos asumen diferentes roles en función de quien tienen al lado. Es brutal cuando los participantes se autoorganizan también teniendo en cuenta estos detalles bien relevantes.

La metodología

Desde Basket Beat entendemos la cultura, la educación y el bienestar como tres fenómenos híbridos, colectivos, dinámicos y políticos que utilizamos de manera intensiva para que se generen nuevas posibilidades en las personas y en sus interacciones. Cada detalle puede ser palanca de transformación, por lo que organizamos un conjunto de ideas, recursos, teorías, preguntas y ejercicios alrededor de la pelota, el pulso y el grupo que, orientadas por las teorías sistémicas y las pedagogías críticas, enmarcamos en el proceso de acompañamiento socio educativo y el training group.

La pelota, el instrumento.

El balón es nuestro instrumento musical pero también y, principalmente, el instrumento que permite y promueve el trabajo personal y colectivo. A continuación, explicamos qué significados le damos a la pelota cuando hacemos Basket Beat.

En primer lugar, el balón es un objeto histórico y universal que nos aporta juego, familiaridad y, por tanto, seguridad. En general, la pelota la vivimos de forma más accesible que otros instrumentos musicales y, en este sentido, hemos observado como la cotidianidad del balón permite acercarse a todo el mundo desde donde quiere, puede, sabe o necesita.

En segundo lugar, el balón implica todo el cuerpo y su bote o pase es la consecuencia de nuestro movimiento (que poco a poco la hacemos consciente) y la causa del sonido que realizamos (con el que hacemos música). Pero, más allá de esta relación tan explícita y dependiente entre sonido y movimiento, es fascinante la oportunidad que el balón nos regala para aproximarnos a nosotros mismos, a los demás, a los aprendizajes y a la vivencia musical desde el cuerpo. Y es que el protagonismo del cuerpo abre la puerta a la conciencia –evidentemente– corporal, pero también a la estimulación de muchos otros procesos de desarrollo de la persona en la medida que a través del cuerpo nos reconocemos a nosotros mismos y al entorno.

En tercer lugar, la pelota es mediadora entre mi cuerpo y los ojos de los demás (que además, también están ocupados botando su pelota) y, a su vez, nos ofrece un foco de atención muy claro dónde depositar toda la intención de acción y pensamiento⁷.

En cuarto lugar, cuando miramos el balón como instrumento musical encontramos la que podría ser la principal limitación de la metodología en la medida que los sonidos que podemos emitir con el balón son pocos y la magnitud del movimiento para producirlos provoca que no podamos ejecutar individualmente subdivisiones pequeñas o combinaciones de sonidos con tempos rápidos.

Curiosamente, esta “limitación” se ha convertido en nuestro *leitmotiv* ya que para crear fragmentos musicalmente ricos necesitamos usar nuestro cuerpo y todos sus recursos

⁷ Es interesante porque sostener la atención es cada vez más difícil en nuestros días. A medida que avanzamos en el proceso, iremos –literalmente– subiendo de nuevo la mirada para reconectar con la observación, llevar la atención también para fuera y poder maravillarnos de lo que pasa a nuestro alrededor.

(expresividad, movimiento, golpes de pie y de mano u onomatopeyas) así como asociarnos con los demás.

En este encuentro aparece el conflicto que, como educadoras, músicos y terapeutas, usamos para entrenar habilidades comunicativas, emocionales y sociales: la colaboración es la solución. Esta característica liga directamente con el segundo pilar (el pulso) y –especialmente– con el tercero: el grupo.

Finalmente, hay que añadir que cuando cada uno de los participantes tiene una pelota en sus manos, las diferencias individuales entre las personas se hacen pequeñas. De hecho, nos damos cuenta de que en un primer estadio, los roles cambian y el grupo se modifica, se consigue lo que en mediación se llama “el equilibrio de las partes”. Nos gusta explicar que se realiza una especie de “reset” grupal donde los participantes tienen la oportunidad de vaciar sus mochilas para ser también de otras maneras.

La pulsación, la música

La esencia de la música es el tiempo, o si se quiere, una nueva ordenación temporal que no tiene por qué coincidir con el tiempo cronológico. “La música es ritmo y el ritmo es movimiento [...]; el vínculo entre ambos no viene determinado por la cultura, sino que lo tenemos grabado en el circuito del cerebro” (Drösser, 2012). Igualmente como hemos hecho con el balón, reflexionamos sobre la pulsación y la música en Basket Beat. La pulsación, el latido interno que lleva implícita la música, nos ofrece un espacio reconocible y común donde cogernos y construir juntas. En este sentido, la pulsación nos permite trabajar algo tan común en las personas como es el hecho de pensar que nuestra opinión o posición es la mejor o, incluso, creer que es la única posible. En según qué colectivos este fenómeno es aún más relevante. De este modo, la explicitación del *beat* nos da una realidad externa “objetivable” que permite, en cierta medida, superar las opiniones y subjetividades rígidas. Sin entrar en grandes debates sobre la construcción de la realidad, la pulsación significa una pauta que, aunque la experimentamos y expresamos individualmente de maneras diferentes, la mayoría podemos entender de una misma manera. La verdad, a partir de ahora, está fuera de mí y esto promueve una lección para el ego así como un punto de encuentro con el otro.

De este modo, la pulsación constituye una especie de “alfabetización” (lenguaje común) que nos lleva a la experiencia musical y, con esta, aparece el objetivo común (elemento fundamental para la existencia de un grupo). Siguiendo con esta idea, cuando el grupo –más o menos conscientemente– reconoce el objetivo común, aparece la responsabilidad compartida que, según Crespo (2003), “es un tipo de responsabilidad a la que subyace la responsabilidad particular de cada uno de los miembros individuales del grupo”. De este modo, la responsabilidad compartida nos conecta a la responsabilidad individual y, esta, nos conduce a infinidad de elementos como, por ejemplo, la distinción entre la responsabilidad de una persona sobre sus acciones y la responsabilidad de esta sobre los resultados de sus acciones.

Si profundizamos en la idea/vivencia de música, esta puede ser explicada de muchas maneras. Cuando estudiábamos armonía moderna, en muchas de las clases no oíamos una sola nota, simplemente nos limitábamos a conocer relaciones puramente numéricas entre diferentes notas. Enseñar música de esta manera es lícito, claro, pero no pone en juego la inteligencia musical en absoluto. De hecho, parecería ser un síntoma de hasta qué punto hemos sobrevalorado lo lógico-matemático en detrimento de lo musical y lo emocional.

Desde nuestro punto de vista, la experiencia musical (o artística), solo se puede llamar tal si es transformadora en algún nivel. Si después de escuchar, tocar o incluso aprender música

nos sentimos igual que antes, seguimos teniendo el mismo tren de pensamientos, o el mismo estado de consciencia, no hemos tenido una experiencia auténticamente musical. A lo sumo, nos hemos entretenido. No hemos sido absorbidos por la experiencia, no nos hemos conmovido, nuestra sensibilidad no ha sido tocada en el nivel en el que solo la música puede hacerlo. La experiencia musical como tal implica un cambio en nuestra rutina psíquica, y en este hecho radica parte de su potencial terapéutico y educativo. Si en una clase de música solo ponemos énfasis en tocar las notas correctas, la experiencia puede llegar a ser muy frustrante, tanto para el alumno como para el profesor.

Esto no significa que no haya habido una cierta transmisión de conocimiento, un cierto aprendizaje, pero no se ha hecho en el plano musical, sino en el meramente mecánico. Obviamente, la inteligencia kinestésica es fundamental en el aprendizaje de un instrumento, pero en la experiencia musical hay otros factores clave, que son intrínsecamente musicales, como la creatividad, la autoexpresión, la capacidad de sumergirse en el sonido, la división de la escucha, la apreciación de lo simple, el juego, etc. La experiencia musical es un fenómeno muy complejo desde el punto de vista de los centros neuronales que se activan (Levitin, 2006), siempre y cuando sea enseñada en toda su riqueza. Si alardeamos de usar la música como un medio de transformación tenemos que usarla siendo conscientes de lo que esta puede aportar de manera única y específica. Si no, tan legítimo sería hacer música como aprender a multiplicar o a cocinar.

Como apuntamos en el párrafo anterior, la música tiene, entre muchas, la cualidad de transcurrir en el tiempo, comprometer a la persona de forma integral y expresar la etnicidad (la similitud y la diferencia). No obstante, que la experiencia musical promueva cambios significativos, depende –también– de elementos que no tienen que ver directamente con la música. En todo caso, en Basket Beat usamos principalmente dos de los «poderes» de la música:

El primero, es la música como metáfora (Bruscia, 1987; Smeijsters, 1998) entendida como el potencial que tiene la música para recrear situaciones de la vida real en un entorno seguro, el cual nos permite hacer transferencias “música - vida cotidiana - música”. Cuando el facilitador visibiliza algo que sucede en un taller (por ejemplo, alguien pasa la pelota a un compañero sin tenerlo en cuenta, de manera que este no puede cogerla a tiempo, o es golpeado por ella pues no estaba atendiendo, etc.) esto tiene valor educativo en la medida en que puede ser transferido a la vida real del participante. Está en las manos del facilitador visibilizar el hecho y hacer la transferencia, pero no dependerá de él que el participante lo incorpore en el día a día. Incorporar lo que aprendemos en un taller a nuestra vida es en última instancia el propósito de Basket Beat, y lo que es realmente transformador. A esto lo llamamos transformación horizontal, porque sucede como consecuencia de un aprendizaje realizado en el taller, pero se aplica fuera de este, de manera sucesiva en el tiempo.

El segundo, es la música como herramienta para alterar la consciencia (Fericgla, 1998). Este es un tema tremendamente amplio, que ha interesado a antropólogos, etnomusicólogos y neurocientíficos por igual. Aquí nos centraremos en el llamado estado de “flow”, un estado en el que la consciencia está totalmente absorbida por la actividad que desarrolla, hay una alteración del sentido del tiempo, una pérdida de la autoconsciencia, una sensación de control y un alto grado de concentración (Csikszentmihalyi, 1990). Dicho estado no es exclusivo de la interpretación musical, sino que también se da en otros ámbitos como el deporte.

En Basket Beat, el facilitador utiliza el potencial que tiene la música, y especialmente el ritmo, para desencadenar dicho estado, que implica una alteración de la rutina psíquica, o sea, una transformación interna. La llamamos transformación vertical porque tiene lugar en el

mismo taller, y su valor principal radica en que es una experiencia satisfactoria en sí misma. Obviamente, una vez que ha tenido lugar, el facilitador también puede (y debe) usar el recurso de la metáfora tanto para integrar la experiencia como para hacer transferencias con la vida real.

El grupo, la esencia.

El grupo es omnipresente y tan antiguo como la existencia del hombre. El nacimiento de la psicología social durante los años 1920 en Estados Unidos nos permite entender que todos los grupos funcionan según unos procesos que les son comunes; aun así –a menudo– pasamos por la escuela, trabajo, clubes, asociaciones o barrio sin tomar conciencia de sus dinámicas internas y, en cambio, nuestra calidad de vida pasa en cierta medida por cómo estamos con los demás.

El grupo es más creativo que cada uno de los sujetos aislados pero también, en la medida que nos puede permitir escondernos detrás de aquellos que se exponen más, puede diluir las personalidades individuales ofreciendo un refugio desvinculante; el grupo no depende tanto de los ritmos individuales de las personas que lo forman pero, al mismo tiempo, el trabajo puede desarrollarse a ritmos desesperadamente lentos; el trabajo en equipo goza de mayor arbitrariedad y fundamentación en la toma de decisiones, pero a veces, los grupos –con una estructura deficiente– concentran un exceso de responsabilidades en una parte pequeña de este. Hoy en día, quizás más que nunca, es muy importante saber estar y ser en grupo.

En el encuentro con el otro definimos tres etapas genéricas por las que transitan los grupos: la *Fase I* es la reproducción, por parte de los participantes, de las maneras de hacer de la sociedad (de la familia, de la escuela, de la plaza) que se agravan cuando las confrontamos a un espacio que funciona de forma absolutamente diferente; la *Fase II* significa la construcción de la identidad colectiva y el reconocimiento de ser grupo (el “equipo” casi como religión); y la *Fase III*, consiste en la reafirmación y la reconstrucción del yo que requiere y valora la convivencia con los demás como fuente de inspiración y organización.

Así, planteamos trabajar en grupo para construir y mejorar nuestra manera de estar con los demás. Es el qué y el cómo de la propuesta. Y es que cómo nos explican los padres de la pedagogía social, toda actividad educadora se realiza sobre la base de la comunidad. El individuo humano aislado es una mera abstracción. En este sentido, desde nuestra perspectiva, el grupo es a la vez espacio y estrategia para el acompañamiento. Cómo nos explica el Training Group (Yalom, 1975), los miembros del grupo aprenden de una manera mucho más efectiva cuando observan y son conscientes de la red de interacciones en que ellos mismos están inmersos. Los participantes, si están implicados emocionalmente, sacan un gran provecho siendo confrontados, de una manera objetiva y a partir de las cosas que suceden en el aquí y ahora, con sus propios comportamientos y el efecto que estos tienen sobre los demás.

Como hemos visto repetidamente en el texto, usamos la palabra acompañar para referirnos a nuestra acción profesional en relación con las personas con las que trabajamos. Siguiendo a Planella (2003) y Alonso & Funes (2009), el término acompañamiento comienza a ser utilizado entre los profesionales del trabajo social alrededor de los años setenta especialmente en las asociaciones que luchaban contra la exclusión social y en favor de la integración de las personas con discapacidad en los países de habla francesa.

Con tres dimensiones inseparables que hacen referencia a lo social, socioeducativo y terapéutico, el solo hecho de hablar de acompañamiento (caminar al lado de alguien que va hacia su objetivo), contrapuesto a conducir o dirigir, ya posibilita otra hermenéutica de la función de los profesionales de la acción social. Esta acción politicopedagógica debe ser

traducida, forzosamente, en términos de compromiso, activismo y transformación; compromiso con las personas que acompañamos para insistir en no recorrer el camino por el (y del) otro.

En resumen, los pilares de la metodología son el balón, el pulso y el grupo. Cada uno de estos nos facilita una serie de virtudes educativas y, principalmente, nos permite situar a las personas en tres estados diferentes, que significan oportunidades para poder realizar nuestra misión. Estos son, respectivamente: a) la reducción de las diferencias entre los miembros del grupo (que nos permite el balón); b) el descubrimiento del objetivo común y de una realidad “objetivable” (que nos facilitan el pulso y la música); y c) el encuentro con el otro (que promueve el grupo).

COMPLEMENTAR EL COMPROMISO COLECTIVO CON EL INDIVIDUAL

No es posible que dos personas hablen a la vez y se entiendan, pero sí es posible que dos o más personas toquen, canten o bailen a la vez, y se entiendan. No solo es posible, sino que de hecho, todas las partes se enriquecen con ello. Esto no es evidente. Hace falta cultivar la escucha para darse cuenta de que la experiencia musical se enriquece sobremanera si cuando tocamos, aparte de escucharnos a nosotros, escuchamos también a los otros. A veces, incluso el músico profesional está aislado en su mundo cuando toca, o preocupado por hacer brillar su parte, y solo escucha en la medida en que esto le permite estar sincronizado con el resto de músicos. Pero la escucha del otro, a la vez que la escucha de uno mismo, es otra de las claves de la experiencia musical.

En Basket Beat esto tampoco sucede de manera natural, pero, dado que las posibilidades musicales que están a nuestro alcance con un balón de básquet son a priori bastante limitadas, se hace rápidamente evidente que la alianza con otros va a enriquecer nuestra experiencia y el resultado final, promoviendo así la escucha, y por lo tanto, el encuentro con el otro (Aragay, 2017). Diseñando ejercicios en los cuales se insta a los participantes a expresar su individualidad (des de la improvisación), pero respetando lo común (la pulsación), se experimenta de manera directa la aparente dicotomía entre el compromiso colectivo e individual y se promueve la reflexión respecto a nuestros derechos y deberes, respecto a las consecuencias de nuestras acciones. Una vez más, la riqueza está en que, aparte de reflexionar y debatir sobre ello, podemos ponerlo en práctica de manera inmediata y segura.

Otra de las consecuencias del tocar juntas es la elicitación del sentido de pertenencia. Este «tocar juntas» puede ir desde hacer cuatro botes, a estar media hora tocando y botando sin parar. Es en el segundo caso dónde el sentimiento de formar parte de un grupo adquiere una dimensión y profundidad interesante, pues la pertenencia no solo se puede explicar des de lo simbólico, sino también des de lo psicofisiológico. Cuando las variables externas de la música (pulso, intensidad, tempo...) se empiezan a sincronizar con las internas (ritmo respiratorio, pulso cardíaco...) sucede lo que en inglés se llama “entrainment” (término para el cual no hemos encontrado traducción al castellano), esto es, la sincronización de dos o más procesos rítmicos independientes (Clayton et al., 2003). Aparece entonces un correlato objetivo entre la música y el cuerpo. Cuando dicho correlato es compartido por todos los miembros del grupo, la sincronía interpersonal ya no es tan solo acústica, sino también fisiológica, creando un marco común, una homogeneización del estado psicofísico. Después de la experiencia, todas somos, en cierta manera, más iguales.

Y es que las diferencias entre nosotras no nos hacen tan diferentes. Basket Beat confronta los valores y las formas imperantes en las que las personas estamos habituadas/programadas a responder. Se trata de generar un sistema regido por patrones

distintos de los habituales (lejos de la obediencia y de la serie): un espacio de experimentación de nuevas formas de relación social (fuera de la reproducción de los sistemas dominantes y el dirigismo educativo/cultural).

Es importante huir de la condescendencia y del asistencialismo para que los jóvenes redescubran y reconozcan sus habilidades para pensar, hacer y decidir como personas autónomas, libres y críticas. En espacios de control basados en las pedagogías de fabricación (centradas en la comunicación y roles asimétricos entre educador / educando, la desconfianza, la transmisión de informaciones y la falta de libertad) debemos situarnos, más que nunca, en prácticas de transferencia que se fundamenten en el acompañamiento, en la generación de saberes y en las capacidades de los educandos para que estos participen y lideren la construcción de sí mismos y de su entorno. En todo caso, nos queda un largo camino como profesionales y, aquí, estamos llenos de energía e ilusión para seguir creciendo.

REFERENCIAS

- Alonso, I. y Funes, J (2009). L'acompanyament social en els recursos socioeducatius. *Revista d'intervenció socioeducativa* N42: L'atenció socioeducativa en les transicions vitals.
- Aragay, J.M. (2017). *Les arts comunitàries des de l'educació social. L'experiència Basket Beat*. Barcelona: Neret Edicions.
- Aragay, J.M. (2017). La experiencia Basket Beat: situando la música al servicio de la educación y la acción social. *Periódico Escuela* No 4153, 29 de nov. de 2017, Editar Wolters Kluwer.
- Baltà, J., & García, E. (2016). *Nuevos entornos de creación e intervención: Informe-diagnóstico de las artes escénicas aplicadas*. Per a l'Observatori de les Arts Escèniques Aplicades, Institut del Teatre. Gener 2016.
- Brugarolas, A. (2016). *El cuerpo plural. Danza integrada en la inclusión. Una renovación de la mirada* [Tesis doctoral no publicada]. Universitat Politècnica de València. doi:10.4995/Thesis/10251/62203.
- Bruscia, K.E. (1999). *Modelos de improvisación en musicoterapia*. Agruparte, Vitoria-Gasteiz.
- Clayton, M., Sager, R., & Will, U. (2003). *In time with the music: The concept of entrainment and its significance for ethnomusicology*. ESEM CounterPoint.
- Fericgla, J. M. (1998). La relación entre la música y el trance extático. *Música Oral del Sur*, núm.3, Centro de Documentación Musical de Andalucía, Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, España.
- Díez, A. (2004). El ocio y el silencio: Un reto para el educador social. *Pulso* n.27, p. 169-180.
- Drösser, C. (2012). *La seducción de la música: los secretos de nuestro instinto musical*. Grupo Planeta (GBS).
- Fericgla, J. M. (1998). La relación entre la música y el trance extático. *Música Oral del Sur*, núm.3, Centro de Documentación Musical de Andalucía, Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, España.
- Gardner, H. (2004). *Multiple Intelligences: New Horizons*, Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Ed. Kairós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI.
- Higgins, L. (2012). *Community music: In theory and in practice*. Oxford University Press.
- Higgins, L. (2013). Música Comunitaria: Facilitadores, Participantes y Amistad. *Revista Internacional de Educación Musical*, (1), 53-59.

- Levitin, Daniel J. (2006). *This is your brain on music: The science of a human obsession*. Dutton Penguin.
- Lieberman, M., Tristen, I. Y Golnaz, T. (2011) Subjective responses to emotional stimuli during labeling, reappraisal, and distraction. *American Psychological Association*, Vol. 11, No.3, 468-480
- Morata, T. (2014). Pedagogía Social Comunitària: un model d'intervenció socioeducativa integral. Educació social. *Revista d'intervenció sòcioeducativa*, (57), 13-32.
- Monogràfic (2015): A cop d'art. *Quaderns d'Educació social* 16.
- Núñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Universitat de Barcelona.
- Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la educación social: enseñar y aprender fuera de la escuela*. Graó Editorial.
- Smeijsters, H. (1998). Developing Concepts for a General Theory of Music Therapy. Music as Representation, Replica, Semi-representation, Symbol, Metaphor, Semi-symbol, Iso-morphé and Analogy". 4Th European Music Therapy Conference, Leuven, Belgium. In D. Aldridge (ed) *Music Therapy Info CD-ROM II*. Witten/Herdecke: Universität Witten/Herdecke.
- Úcar, X. (2009). Prólogo "Los rostros de la opresión" : Baraúna, T./Motos, T. *De Freire a Boal: Pedagogía del Oprimido*. Teatro del Oprimido.
- Yalom, I. (1975). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*. Basic Books, NY.
- Planella, J. (2003), Fonaments per a una pedagogía de l'acompanyament en la praxi de l'educació social. *Revista Catalana de Pedagogia [Societat Catalana de Pedagogia]* Vol. 2, p. 13-33