

LA PARTICIPACIÓ DE L'ART I LA LITERATURA EN LA CONSTRUCCIÓ DISCURSIVA D'UNA HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ

*The participation of art and literature in the discursive
construction of a history of education*

La participación del arte y la literatura en la construcción
discursiva de una historia de la educación

Anna Gómez i Mundó*

Data de recepció: 09/06/2016 • Data d'acceptació: 02/10/2016

Resum. L'article centra la seva atenció en observar i valorar els elements que l'art i la literatura ofereixen per a dur a terme la inacabable tasca de comprensió de la història de l'educació. Ho fa considerant tant els processos de creació artística com les seves expressions no només com a fonts documentals amb les quals investigar sinó també com a experiències, objectes y discursos que ens obren la possibilitat de reconèixer i pensar alguns elements epistemològics i metodològics per al nostre fer investigador.

El contingut es va desenvolupant a mode de discussió al mateix temps que exposa aquells aspectes rellevants per a l'articulació d'un possible discurs de la història de l'educació. Ajudant-se de la relació mantinguda amb les diferents arts i la literatura, l'autora descriu i indaga allò que va trobant al llarg del procés d'observació, anàlisi i reflexió que ha realitzat fins arribar al punt de conclusió —sempre inacabat— amb el qual tanca l'article. Així és com la lectura del text condueix a l'admissió de considerar que totes les metodologies d'investigació —tant les que hagin comptat amb l'assistència de les arts i la literatura com les que no— poden arribar a esdevenir una experiència que conté, crea i projecta una estètica.

Paraules clau: Dimensió estètica; Elements metodològics; Concepcions epistemològiques; Art i història de l'educació.

* Departament de Pedagogia. Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. C. Sagrada Família, 7, 08500 Vic. Barcelona. Espanya. anna.gomez@uvic.cat

Resumen. *El artículo centra su atención en observar y valorar los elementos que el arte y la literatura ofrecen para llevar a cabo la interminable tarea de comprensión de la historia de la educación. Lo hace considerando tanto los procesos de creación artística como sus expresiones, no solo como fuentes documentales con las que investigar, sino también como experiencias, objetos y discursos que nos abren la posibilidad de reconocer y pensar algunos elementos epistemológicos y metodológicos para nuestro quehacer investigador.*

El contenido va desarrollándose a modo de discusión al tiempo que expone aquellos aspectos relevantes para la articulación de un posible discurso de la historia de la educación. Ayudándose de la relación mantenida con las diferentes artes y la literatura, la autora describe e indaga aquello que va encontrando a lo largo del proceso de observación, análisis y reflexión que ha realizado hasta llegar al punto de conclusión —siempre inacabada— con el que cierra el artículo. Así es como la lectura del texto conduce a la admisión de considerar que todas las metodologías de investigación —tanto las que hayan contado con la asistencia de las artes y la literatura como las que no— pueden llegar a devenir una experiencia que contiene, crea y proyecta una estética.

Palabras clave: *Dimensión estética; Elementos metodológicos; Concepciones epistemológicas; Arte e historia de la educación*

Abstract. *This article focuses its attention on observing and evaluating the different elements which the arts and literature can contribute to the boundless endeavour of understanding the history of education. This is done by considering the processes of artistic creation together with their expressions not only as documentary sources used for investigation but also as experiences, objects and discourses which open the possibility of recognising and considering certain epistemological and methodological elements of our research.*

The content is presented in the form of a discussion, exposing those aspects that are relevant to the articulation of a possible discourse of the history of education. Resorting to the relationship existing between the different arts and literature, the author examines and describes her findings, reached through the process of observation, analysis and reflection, working towards the conclusion —always unfinished— which closes the article. In this way a reading of the text leads to the consideration that all research methods —whether aided by the arts and literature or not— may be seen as experiences that contain, create and project an aesthetic.

Keywords: *Aesthetic approach; Methodological elements; Epistemological conceptions; Art and history of education.*

La història va començar abans que nosaltres i, tot i que sovint s'ha presentat com a quelcom degudament delimitat i situat complint coordenades de temps i d'espai, continua suscitant interrogants en torn al contingut del seu relat.

No obstant, l'atenció d'aquest text no només es centra en els elements que donen lloc al contingut del discurs històric, sinó que més aviat intenta prendre en consideració el camí transitat per a trobar els elements dels quals parla. Es tractaria, doncs, de presentar les connexions que els recorreguts metodològics mantenen amb l'enunciat resultant d'aquests. Així, es podria dir que la idea que serveix de base per a les següents reflexions és que per tal de comprendre i articular els discursos de la història de l'educació no només hem d'atendre les pràctiques, fets, ideologies i actors que la conformen sinó també els processos, perspectives, disposicions sensibles i intel·lectuals que han permès arribar a la construcció i divulgació d'aquests discursos.

Tenint en compte que l'interès del present monogràfic gira al voltant de la relació que s'estableix, o pot establir-se, entre les pràctiques artístiques i l'educació, aturem-nos a pensar de quina manera l'estudi de la història de l'educació pot trobar en les expressions artístiques no només fonts documentals fecundes en informació, sinó també un far epistemològic que ajudi a l'adopció d'una via metodològica sensible davant tot el que la literatura i l'art li ofereixen.

OBERTURA I SENSIBILITAT

Algú em va dir «és impossible construir una memòria si no et deixes dir». Ho va pronunciar amb aquell to d'obvietat, semblant al que es fa servir per a comunicar les evidències, els *a priori* d'una qüestió. I de seguida vaig pensar que en aquestes paraules hi ressonava alguna cosa que contenia veritat. Si la història va començar abans que nosaltres, els records amb els quals les memòries van configurant-se viuen en els cossos de qui la va viure, en cossos que van sofrir, gaudir i interpretar allò que succeí. Uns altres ho van explicar amb un ordre més o menys coherent, més o menys plausible, més o menys d'acord amb el curs acceptat de les coses. I per canals escrits, orals o plàstics, en contextos informals o acadèmics, arribaren als nostres cossos. Ens va arribar al cos sencer.

Ser conscients de la participació integral del cos en el procés d'estar en i davant la història hauria de traduir-se, aleshores, en una disposició epistemològica que permeti i acollí la possibilitat de que entrin en joc no només l'intel·lecte desencarnat, sinó també tot allò que, malgrat de mo-

ment sigui incompreensible, tregui el cap des d'algun racó en l'acte mateix de conèixer. Amb la voluntat de situar-se de forma clara davant els seus detractors, Paulo Freire, el pedagog brasiler va afirmar:

Me gustaría manifestar de inmediato mi recusación a cierto tipo de crítica cientificista que insinúa que falta rigor en el modo como discuto los problemas y en el lenguaje demasiado afectivo que uso. La pasión con que conozco, hablo o escribo no disminuye el compromiso con que denuncio o anuncio. Soy una totalidad y no un ser dicotómico. No tengo una parte esquemática, meticulosa, racionalista y otra desarticulada, imprecisa, que quiere bien de manera simplista el mundo. Conozco con mi cuerpo entero, sentimiento, pasión. También razón.¹

La suposada objectivitat amb què es deia que havia de treballar qui pretengués fer ciència quedava en entredit amb l'argument de la dimensió política que conté tota decisió humana.

Semblaria fàcil, per tant, que es comencés a admetre que cadascú porta amb sí mateix les seves fílies i les seves fòbies. Semblaria honest enunciar des de quina concepció cadascú s'aproxima als temes que li ocupen el seu temps i interès. Fins i tot semblaria innecessari tornar a reprendre les anteriors qüestions considerant la dimensió espiritual que, junt amb la física i la psicològica, es reconeix com a element constitutiu de la condició humana. Però l'obvietat que ens empenyeria a deixar de banda aquest vell debat encara es troba entelada. Tot i admetent les connexions complexes entre percepció, emoció, raó i imaginació presents en l'experiència d'un mateix individu, a l'hora de pensar els processos de construcció, transmissió i aprenentatge de sabers es segueix col·locant l'accent més emfàtic en la raó lògica.

Durant aquest trimestre, la classe de pàrvuls treballarà Miró. Quan una nena de quatre anys veu per primera vegada un quadre del pintor el mira i l'admira: senyala amb felicitat la presència del seu color preferit, veu serps on jo veig traços, veu pilotes escampades per una tela que li agrada; ¡és una festa!, exclama. Una manera ben diferent de com la seva mare ha tornat a mirar aquella obra després de passar per l'institut. La

¹ Paulo Freire, *A la sombra de este árbol* (Barcelona: El Roure, 1997), 18.

mare vol acompanyar el procés d'aprenentatge de la seva filla a l'escola, de manera que va a documentar-se a la biblioteca, compra postals de reproduccions de la seva obra, navega per internet per tal que la nena pugui familiaritzar-se amb les obres del pintor i els seus noms. Amb tot plegat, la mestra seguirà amb la seva proposta d'educació plàstica. Sigui com sigui el què passi a partir d'aquest moment, la qüestió que crida l'atenció és la diferent disposició amb la que ambdues, nena i dona, estableixen la seva relació amb el quadre. Una percep i des d'allà diu, connecta, significa, expressa. L'altra mira, organitza, racionalitza. També percep i sent, sens dubte, però a aquestes alçades sembla que la formació acadèmica rebuda referent a l'obra artística l'hagi portat a establir una relació més mediada amb l'obra.

Com la de tantes altres persones, la meva relació amb les creacions artístiques ha estat mediada per les institucions educatives des de molt petita. De forma explícita —como el què seria la tematització d'una creació artística en els continguts curriculars— o implícita —com ho serien aquells missatges que circulen pel conegut currículum ocult—, la majoria dels adults hem anat articulant una relació amb l'art que ha anat desplaçant allò sensorial i creatiu per a deixar al centre allò més racional de l'art; l'experiència plenament corporal ha anat perdent part dels seus elements fins a quedar-se amb allò més reconeixible com a coneixement. El caràcter de la formació rebuda ha anat del bracet amb la concepció epistemològica dominant, la que entén com a coneixement només a allò que respon a la raó aristotèlica que formula els judicis a recer d'una determinada autoritat.

Una de les petges d'aquesta concepció epistemològica la podem rastrear en les distintes i múltiples ocasions on l'educació de la sensibilitat s'ha confós amb la transmissió de la sistematització de cànons estètics despullats d'emoció, de reflexió i de participació en la dotació de significat per part de qui participa de l'experiència de conèixer. O al contrari, la confusió també s'ha plasmat al concentrar-se únicament en la transmissió de l'emoció —a vegades fins i tot només amb l'estímul de l'emoció— sense la participació del pensament. Amb totes dues confusions s'ha tendit a l'establiment d'un reduccionisme que podem identificar com aquell que ha portat l'educació de la sensibilitat a transitar per un passatge que quasi l'ha obligat a desaparèixer sota el terme d'educació emocional. Per tant,

la concepció sinonímica entre ambdós termes és una amenaça, tant per a la comprensió i concreció pràctica del desenvolupament d'una dimensió fonamental de l'ésser humà i de la seva participació en el procés educatiu com per a la tasca de dur a terme la comprensió de la seva història.

A la vegada, el procés de tematització curricular que han patit moltes de les arts ha contribuït de manera important a l'establiment del diferent valor entre una i altra i, dins de cada una d'elles, dels registres valuosos i menors. Què mereix estar en un museu i què no, quina és bona literatura y quina no, què és pregunta d'examen i què es redueix a un mer entreteniment.

Quan els camins estan tan marcats, quan els moviments artístics es troben tan senyalats o formada es troba l'estètica i la descodificació dels símbols del context cultural on una ha viscut el seu particular «procés de civilització», resulta complicat obrir-se a altres significats, a sentir unes altres sensacions que les ja associades al color vermell, a la serp o a la rosa.

Aquí està passant una cosa interessant, al mateix temps que freqüent en els nostres temps. Pot ser que un dels motius pels quals s'arribi a aquesta simplificació —diria que empobriment— del procés de construcció del saber i fins i tot de la mateixa obra artística el podem trobar recurrent la mateixa història del pensament de la nostra tradició. Certament, una de les constants ha estat la presència d'una forta lògica de pensament dual que, a més, sovint ha estat ensenyada i apresada amb la particularitat d'establir-se de dicotomies excloents entre sí. La raó lògica aristotèlica va impregnar quasi enquistant-se en l'experiència de la concepció del món, també del saber. I amb l'estretor de pensar a partir de pols oposats i sòlidament definits i indestructibles com el «tot és veritat» o «tot és fals», «tot està en ordre» o «tot és caos», «tot és intel·lecte» o «tot és emoció» hem anat socialitzant-nos en una cultura del coneixement a la que li ha estat difícil incorporar els matisos, les incerteses i les complexitats presents en les realitats que eren objecte del seu interès. I això no només té implicacions en la forma d'aprendre-ho sinó també en la de construir-ho i divulgar-ho, donant lloc a l'assentament de premisses per a la seva validació tals com l'objectivitat.

I si existeixen termes allunyats ontològicament entre sí, uns d'ells bé podrien ser els d'art i objectivitat. Mentre un remet a la *vinculació activa amb*, l'altre ho fa a una *distància passiva amb*. Aleshores, quan del què es tracta és de comprendre les històries ajudant-nos de les obres artístiques i la literatura, la distància passiva de la tradició epistemològica no sembla ser la via més adequada a prendre. Si afegim, a més, el joc de temps amb els quals les investigacions històriques es mouen, la participació de la memòria i del record de qui investiga o el que està expressat en l'obra artística és element indispensable en el procés. Com escrivia Zweig, és tot el cos, i amb totes les seves dimensions, allò que participa en la narració d'una història:

Pero nuestra generación ha aprendido a conciencia a no llorar las cosas perdidas y, además, quién sabe si la falta de documentación y de detalles no acabará redundando en beneficio de este libro. Porque yo no considero a nuestra memoria como algo que retiene una cosa por mero azar y pierde otra por casualidad, sino como una fuerza que ordena a sabiendas y excluye con juicio.²

L'objectivitat científica com a mesura de valor d'un relat històric oblida, doncs, la influència i la participació de la imaginació, del treball simbòlic i amb el simbòlic tant d'aquells que han generat les fonts documentals amb les que es treballa com dels qui recorren a elles per a comprendre millor aquella realitat. De la dimensió epistemològica que aquí s'apunta emana — que no configura — alguna cosa més de base, això és, l'estar en el món, com ho mostra de forma evident, per exemple, la dimensió política i històrica de tot individu.

Tal reflexió condueix a reconèixer la necessitat de descol·locar les coordenades dicotòmiques tradicionals i desplaçar-les cap a un marc epistemològic diferent, cap a una epistemologia que permeti acompanyar-les de noves constel·lacions i amb els matisos necessaris per tal que el treball de dilucidar les realitats sigui més rigorós.

Cada mañana que llega nos informa de las novedades que suceden en el mundo. Pero somos pobres sin embargo en historias que tengan interés. ¿A qué se debe esto? A que ya no llegan a nosotros acontecimientos que no estén entremezclados con

² Stefan Zweig, *El mundo de ayer* (Barcelona: Acantilado, 2015), 16.

explicaciones. Dicho en otras palabras: casi nada de cuanto nos sucede beneficia a la narración; casi todo es informativo. La mitad del arte de la narración consiste en liberar alguna historia de explicaciones al reproducirla.³

Si ara no es tracta tant d'explicar com de comprendre,⁴ l'obertura a allò estrany i al què a la vegada ens toca hauria de ser una primera disposició de la nostra actitud en aquest ofici ocupat en l'educació i en la narració de la seva història. Certament *ha de tocar-nos*, ja que sense el punt de vinculació no pot començar el camí d'interrogació. I aquest tocar pot ser produït pels elements comuns que compartim amb el què trobem a les fonts històriques, però també pot donar-se al ser contrariats per elles, per la perplexitat que sentim, per la provocació i el repte que ens planteja allò discordant, allò equívoc, allò misteriós.

Una segona disposició per a acollir el que la sensibilitat ens faci arribar té a veure amb quelcom implícita a l'obertura, això és, al moviment de sortir de sí. Aquesta obertura la promou l'estar en marxa, en moviment, sempre en un equilibri desequilibrat per l'esdevenir de l'experiència que porta el fet de trobar-se allò nou; també allò nou que és el mirar allò quotidià i que, de tant vist, ignorem.

Potser podríem canviar de perspectiva si agaféssim de la mano la imaginació i l'entenguéssim com una via més d'obertura cap a allò possible i fins i tot desitjat; una via gens menyspreable si reconeixem la fecunditat de sabers que ens han estat donats gràcies a la seva participació. Les paraules de Hellen Keller —dona que per la seva sordceguesa obligatòriament va haver de viure incorporant la sensibilitat i l'obertura a la raó— em semblen significatives per a concloure les primeres reflexions del text:

La mayor parte del conocimiento del mundo es una construcción imaginaria. La historia no es más que una modalidad de la imaginación, una forma de mostrarnos civilizaciones que ya no están sobre la faz de la tierra. Algunos de los descubrimientos más significativos de la ciencia moderna deben su origen a la imagina-

³ Walter Benjamin (2014) *Imágenes que piensan*. (Madrid: Abada Editores, 2014), 191.

⁴ Albert Esteruelas i Xavier Laudo, «Del arte a la pedagogía póvera: una alteración pedagógica de lo efímero» en *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación*, eds. Núria Padrós, Eulàlia Collelldemont y Joan Soler (Vic: UVic— UCC, 2015), 325-333.

ción de hombres que carecían de los conocimientos y los instrumentos de precisión necesarios para demostrar sus creencias.⁵

L'ART COM A PALANCA: INCERTESES I PROPAGANDA EN LA CREACIÓ ARTÍSTICA

L'art no porta en ell un primer propòsit de conciliació, sinó de proposició d'alguna cosa —quan projecta-, de provocació —quan qüestiona— i de negació —quan destrueix—. De les tres maneres de presentar-se, les que interessin per la seva aportació a la comunitat humana són les dues primeres. En la mesura que llancen propostes —possibles o imaginàries— de noves formes de comunicació, de narració, de relació, de concepció, etc., obren possibilitats per continuar amb el treball simbòlic que la humanitat ha hagut de dur a terme al llarg de la seva història. En canvi, la tercera forma de presentació de l'art apareix tenint com a única finalitat l'anunci de la fi, de la mort, de la no sortida a l'interrogant plantejat. Aquest arriba igualment a tocar-nos, però en aquest cas ho fa per a portar-nos a un desassossec de tal magnitud que bloqueja el treball simbòlic, sostrau una de les dimensions constitutives d'allò humà. En ell no hi ha trampolí cap a una activitat creadora sinó, com a molt, cap a una resignació fatalista. Les expressions artístiques que contemplaré, doncs, són les que s'orienten per l'obertura, bé perquè projecten —llançant i insinuant propostes—, bé perquè interrogant críticament les propostes actuals provoquen la necessitat d'actuar i transformar l' *status quo* del present.

En tots dos casos, l'art convida a la imaginació d'alguna cosa més, diferent, crítica o fantàstica, diferent a allò ja donat, a allò ja pensat, a allò assentat.

No obstant, sent més precisos, hauríem de convenir que, si bé en la provocació i proposició hi trobem la invitació dels elements anteriors, l'art i les seves expressions també poden utilitzar-se —com s'ha fet àmpliament al llarg de la història— com a mitjà propagandístic d'idees més o menys tancades o de models socials més o menys rígids. En aquests casos, s'intenta controlar la potència polisèmica de la creació artística per garantir que el missatge que es vol comunicar arribi clarament sense

⁵ Helen Keller, *El mundo en el que vivo* (Girona: Atalanta, 2012), 68.

cap ombra de dubte als destinataris, barrant-los el pas a participar en la construcció de significat per tal que incorporin nítidament la consigna transmesa gràcies al suport artístic. Sense moure'ns del nostre context, trobem multitud de creacions que han estat coptades per a representar un significat unívoc. Una altra forma d'utilitzar l'art com a propaganda d'ideologies ha estat recórrer al seu llenguatge per comunicar i instruir al públic. En aquest cas, ens referim a la producció pictòrica, musical, fílmica, etc. expressament orientada a la difusió ideològica.

Però quan l'art obre a quelcom diferent que escapa del control de l'autor i transporta a qui el rep en un moviment cap a un lloc diferent al què es troba, l'art esdevé clarament palanca de creació de quelcom, també de saber.

Aleshores, qui gaudeix dels moments d'estar en relació amb allò artístic des de l'obertura i amb la sensibilitat al servei de l'esdeveniment deixa de ser estrictament la pedagoga que estudia las pràctiques educatives en aquest o aquell context, deixa de ser únicament la professora d'història de l'art, deixa de ser tant sols el catedràtic d'estètica en exercici; tots ells deixen de ser el què diuen ser per a obrir-se al què els toca, al què els fa trontollar i sentir d'una altra manera. El ser que manté aquest tipus de relació amb les creacions artístiques es deixa dir fins i tot allò que no encaixa, fins i tot allò que el molesta i el desmenteix. Es deixa dir, i així s'encamina per altres camins dels que li ha arribat marcat, surt del *méthodos* conegut —i perillosament confirmat com a vàlid— i entra a explorar el què li obre la proposta artística. Es troba amb la incertesa que habita en tot l'indar de significat, amb el ball de llums i ombres d'allò conegut i allò desconegut:

Hay arte y literatura donde no se afirma rotundamente lo que es y donde tampoco se asiste a la simple desposesión de la nada. Lo artístico y lo literario existen en tanto lo que es aparece con la nada y donde la nada se muestra con lo que puede ser. Hacer arte o escribir es algo que sucede cuando se evitan declaraciones absolutas y también cuando el creador no se abandona de modo total al vértigo de la nada. Se llega a ser artista y escritor aprendiendo a tratar con lo que es como si pudiera no ser y con lo que no es como si pudiera llegar a ser.⁶

⁶ Néstor García Canclini, *El mundo entero como lugar extraño* (Barcelona: Gedisa, 2015), 76-77.

Tal i com ho veig jo, la relació amb la literatura i la resta d'expressions artístiques també comporta una disposició similar a la de l'artista i escriptor creadors de les mateixes, ja que en la relació que mantenim amb elles durant el nostre temps d'oci o durant la nostra tasca de posar més punts de llum en la comprensió de la realitat —si és a l'art on acudim com a font documental— estem aprenent (perquè així ho estem vivint) *a tratar con lo que es como si pudiera no ser y con lo que no es como si pudiera llegar a ser*. En aquests moments necessitem acompanyar la desorientació que sentim amb la confiança en la nostra capacitat de significar, d'indagar, de nombrar i de conuiu amb el misteri. Dit d'una altra manera, necessitem saber que la incomprensió que trobem en els primers moments, incomprensió que pot prolongar-se durant molt de temps, no es senyal d'error o de fracàs, sinó la certesa de que ens trobem realment davant de quelcom artístic. Pot ser, per tant, que el moment de creació artística mantingui alguna cosa en comú amb el moment en el qual es troba qui vol comprendre.

Paradoxalment —o no—, mentre ens atrevim sense massa manies a la resta de les creacions artístiques i literàries no ho fem igual amb l'art contemporani. Aleshores, una de les respostes més freqüents a l'art contemporani és la de tancar-se en lloc d'obrir-se, la de donar per perduda la relació establerta molt abans del que ho faríem quan tinguéssim la seguretat que allà hi ha una resposta correcta possible de ser descoberta. La reacció més estesa davant l'art contemporani és la de vestir-se amb una cuirassa protectora, descartant qualsevol tipus de diàleg, dimitint així de la possibilitat de ser més i de saber més que no sabíem abans de creuar-nos amb la creació. Allà no hi existeix obertura, ni possibilitat de sentir. Serà una reacció de comoditat?, de covardia?, de desídia?, d'encarament intel·lectual? M'he aturat a interrogar-me en torn aquest tipus de relació establerta amb allò contemporani perquè podria molt ben ser que les escenes de cuirasses protectores no fossin exclusives de la nostra època, i de la mateixa manera que avui associem la contemplació d'una obra de Modigliani al plaer estètic podria ser que per als seus coetanis no significués precisament el mateix.

Serà, tal vegada, que la literatura i l'art exigeixen que deixem de banda la comoditat que dóna el fet de conèixer les zones per on ens movem en el quotidià i puguem sortir a la intempèrie, un espai bastant procliu

a les sorpreses i imprevistos. Un lloc l'ordre del qual difereix del que ja sabem descodificar, un lloc de conformació cultural lliure encara de convencionalismes, un espai possiblement intel·ligible sempre i quan ens relacionem activament i plena amb ell, acceptant el fet d'estar en un moviment constant exempt de baranes a cada pas que donem. En efecte, al endinsar-nos en el món artístic, los passatges empenyen a pensar d'una altra manera dibuixant paisatges possibles, desitjables, somniats, ideats, concebuts amb les eines de la imaginació i del pensament. Los passatges no entenen de cronogrames ni seqüències, no s'orienten per programacions de treball. Jaume Plensa ho va dir amb altres paraules, més breus i a la vegada més concises: l'art arriba quan ha d'arribar. L'arribada d'allò que impulsa l'inici del procés de creació artística, allò que encén i fa créixer la necessitat de crear, no pot anticipar-se pel mer fet de rebre un encàrrec. El seu desenvolupament és desigual entre els autors, essent divers el mètode de treball, el material, el concepte... però si un vol sortir de la casella de produir peces i entrar a la intempèrie de crear art no pot anticipar com es desenvoluparà el procés creatiu ni tampoc a on el portarà. Tampoc ho sap qui el gaudeix.

De la mateixa manera entenc l'educació, com una obra d'art que és creada quan qui educa es situa en l'acte educatiu habitant-lo per tal que aparegui la sempre incerta experiència, quan davant dels estudiants s'obre a la tasca de proposar i provocar l'aprenentatge i amb ells comparteix el seu acte —també creatiu— de treballar amb el simbòlic per a significar els seus aprenentatges: «la classe és una obra d'art, la qual cosa obliga el professor a no perdre de vista els alumnes, els veritables destinataris d'aquesta obra d'art efímera però que tal vegada perdura en el record».⁷

El caràcter efímer de l'acte educatiu pot haver contribuït a no considerar la dimensió artística i de creació viva que conté. El valor a la materialitat ha foragitat el valor d'allò innascible, d'allò no catalogable, d'allò que no es deixar agafar de forma total i absoluta, ni més ni menys que allò que ens planteja l'experiència educativa. Una experiència que cada vegada és més difícil d'acollir i d'impulsar en els nostres temps, premuda com està per la urgència de donar constància material del tre-

⁷ Conrad Vilanou, «Quan fer classe esdevé art: la pedagogia com estètica», *Temps d'Educació*, 49 (2015): 315

ball educatiu. La visibilitat de plantilles, butlletins de qualificacions, de materials didàctics visibles malgrat es presentin en suports digitals, etc. centren molt més l'atenció que el què pot succeir als qui donen vida a l'educació amb l'estar i l'acció dels seus cossos. Paral·lelament a aquesta característica, el que fa referència al què ha estat d'interès per al saber de la història de les pràctiques educatives i els recursos amb els quals s'ha ajudat l'àrea de rastrejar la història per a comprendre què passava, com es concebia, què es pensava... ha estat més pròxim a les materialitats que allò més etèri i intangible. Òbviament les fonts eren més assequibles, els marcs més dibuixats, l'escriptura fixava negre sobre blanc les bases ideològiques i programàtiques del moviment pedagògic, ... i tot plegat contribuïa a facilitar la investigació perquè sens dubte ens donava i ens segueix donant bon part de la seguretat necessària per a persistir i sostenir-nos en el repte de comprendre realitats distants en el temps o en l'espai.

No obstant, allò que sosté la proposta programàtica o l'adequació dels materials didàctics no deixen de ser els actes que els tradueixen en realitat viva i concreta. El llibre de text hi és i se'n pot analitzar el contingut, però l'ús i la significació que els participants li donen esdevenen elements singulars, moltes vegades efímers i immaterials. Allò que ens obre a l'etèri és la recepció i la seva agència.

Res més lluny de la meua intenció afirmar que els documents amb els quals es treballa en la investigació no tinguin validesa, ni que d'ells no puguem aprendre res més de les qüestions d'interès per a la història. Més aviat voldria saber introduir la qüestió referent a allò innascible, tremolós i incert que comporta la investigació amb i d'allò artístic, també d'allò educatiu.

Vegem un pas més en el desenvolupament de les consideracions al voltant de la dimensió artística de l'experiència educativa i de les seves conseqüències en la investigació de la seva història.

L'ESTÈTICA EN LES METODOLOGIES D'INVESTIGACIÓ

El fet estètic està bategant per tot arreu. En les últimes dècades, per exemple, el nombre de testimonis que es dediquen a allò que té d'estètic el propi acte de caminar ha augmentat de manera notable. Sembla que

s'està recuperant l'antiga condició nòmada incorporant la pràctica de caminar en els processos creatius d'índole artística i de performativitat humana. La modalitat del vagabund, de caràcter més aviat erràtic, es contraposa a la de la marxa planificada de l'excursió, tot i que s'admet que ambdues comparteixen l'acte del caminar com a experiència estètica. Siguin itineraris per paisatges urbans, siguin recorreguts per paisatges nítidament naturals, el què ofereixen a l'individu són experiències estètiques, experiències nascudes de la relació d'obertura a la percepció del què es descobreix al seu voltant.⁸

La connexió entre el caminar i el pensar també ha estat un aspecte àmpliament relatat i reflexionat per variats i dispars protagonistes. Fins i tot ha estat sistematitzat per algun moviment, essent el situacionista un dels més representatius amb la seva aportació de les derives com a manera de conèixer i d'establir relació amb el món.⁹ Caminar, pensar, llegir i anomenar no són accions alienes al nostre món, ni tant sols al nostre ofici investigador. D'això mateix vaig sentir que em parlaven les paraules que segueixen: «El método es pasear por las palabras y, de vez en cuando, sentarse con ellas ante el diccionario de la experiencia».¹⁰

⁸ En l'actualitat, existeixen múltiples i diverses experiències que evidencien l'interès per a recuperar i actualitzar les possibilitats que obren les pràctiques de deriva. A mode d'exemple, l'aparició del document «No todos los que vagan están perdidos», una publicació ideada, dissenyada i maquetada per Andrea Galaxina el juny de 2015 després de recopilar les experiències de deriva que va proposar de fer i documentar. El projecte pot consultar-se a <http://bombasparadesayunar.com> (consultat el 31-5-2016). Tal interès també ha portat a la ideació de propostes que volen obrir-se a la possibilitat de viure aquest tipus d'experiències de formació en diferents contextos amb voluntat explícita d'esdevenir educatius, com ho mostra — entre molts d'altres exemples— el projecte *Caminants*. Del projecte precedent, que anomenaren *Assajant Caminants*, escriuen a la seva pàgina <http://www.derivamussol.net/assajant-caminants/>: «Les passes del caminar i la seva poètica ens regalen infinits camins més enllà de l'acció física i ens acompanyen a racons on poder jugar amb l'invisible i construir conjuntament l'imaginable». Aquesta iniciativa sorgeix de *Deriva Mussol*, una proposta de creació artística ideada per Eva Marichalar i Jordi Lafon.

⁹ Un treball molt interessant que exposa de quina manera en l'actualitat la deriva troba espais en contextos educatius i d'investigació és el que podem llegir a Mar Estrela y Eva Marichalar, «Aprender amb la deriva: Una mirada compartida», *Temps d'Educació*, 48 (2015), 111-127. En aquest article hi escriuen: «La «deriva» és per nosaltres una actitud davant els processos d'aprenentatge, creació i recerca. La deriva no és el pitjor que ens pot passar en educació, sinó ben al contrari: plantejar-nos un futur incert ens connecta de forma immediata al present dels nostres sentits i ens du a observar, compartir i descobrir.» op.cit. 112.

¹⁰ Albert Esteruelas i Xavier Laudo, «Del arte a la pedagogía póvera: una alteración pedagógica de lo efímero», 328.

En el caminar,¹¹ el contacte, l'exploració i la percepció de l'espai físic crea situacions que el transformen en un fet estètic, transformació que de la mateixa manera que al caminar pot succeir al passejar pels textos literaris.

Allò literari ofereix al lector un ampli ventall de possibilitats de ser d'una altra manera, de pensar des d'altres punts de vista, de significar de maneres divergents al propi. L'experiència estètica de la lectura obre les comportes a altres maneres de comprendre la realitat descrita en l'obra, el que fa pensar que la diversitat de maneres de veure, habitar, significar i representar la realitat indica la naturalesa calidoscòpica de la realitat, empenyent-nos a passar de parlar de *realitat* a parlar de *realitats*. En aquest sentit, tant la diversitat d'interpretacions que obren les creacions artístiques com la gran heterogeneïtat dels seus llenguatges i manifestacions —musicals, literàries, plàstiques, corporals, cinematogràfiques...— així com la pluralitat de les seves creadores i creadors, poden arribar a ser percebuts i considerats com a problemes obstaculitzadors del propòsit de la investigació quan allò que se busca és una raó explicativa monolítica i sense fissures del fet investigat.

Sens dubte, la complexitat obliga a desplaçar-se de manera important des de la seguretat cap a una altra zona poblada de més incertesa de les que sovint sentim ser capaços d'assumir. Atendre l'experiència a la que ens porta l'obra artística obliga, doncs, a desplaçar definitivament la raó lògica aristotèlica i abraçar-ne una altre que permeti una aproximació més verdadera a la comprensió de dita realitat.

Una consideració, l'anterior, relativament senzilla de dir i argumentar, però clarament àrdua i complicada de seguir, ja que el nostre procés d'enculturació ha estat predominantment dirigit per un ordre de pensament lineal, monocausal y dicotòmic. No obstant, l'esperança està en el fet que tenir en la consciència la naturalesa del nostre centre d'interès pot animar la voluntat d'incorporar cada vegada més freqüentment la

¹¹ En aquest punt em resulta imprescindible reconèixer l'excel·lent treball que Jordi García Farrero realitzà en torn a aquesta qüestió en la seva tesi doctoral «Caminar i pedagogia en la modernitat: una aproximació fenomenològica i hermenèutica» orientat per la direcció del Dr. Héctor A. Salinas i del Dr. Conrad Vilanou. (Universitat de Barcelona, 2013). Part del treball pot llegir-se a Jordi García Caminar. *Experiencias y prácticas formativas* (Barcelona: UOC, 2014).

perspectiva i els processos que abracen tal naturalesa en les nostres metodologies d'investigació.

L'adveniment del fet estètic apareix, com ja hem exposat fins ara, al caminar amb els peus, amb l'oïda, amb la pell i amb els ulls, doncs la sensibilitat obre els canals del sentir i del pensar, de la percepció i la reflexió. La sensibilitat obre l'activitat de la raó poètica, de la construcció d'un saber ampli i sensible a allò humà.

Les possibilitats que obre la literatura en l'aprenentatge i cultiu de la sensibilitat són, en aquest sentit, especialment significatives i rellevants en la qüestió que ens ocupa. Tal vegada, la literatura és la font artística que més ha contribuït en els àmbits acadèmics a desenvolupar la seva funció d'investigar i divulgar el coneixement. Ho dic per la llarga tradició que s'ha recolzat en ella a través de la pràctica de la citació. A les cites literàries, no pas poques vegades hem trobat l'empenta per donar un salt de comprensió, a alçar la mirada cap a altres racons del que estàvem atenent, a valorar l'existència d'altres formes d'acostar-nos a la comprensió dels fets i dels sentiments, a imaginar altres sortides possibles quan estem embolicats en nusos de pensament, a descobrir paraules més rigoroses i precises per dir el què fins al moment no podíem dir. Però com tot art, la cita no apareix sense la participació de la sensibilitat que sap percebre la potència, la bellesa, la ruptura, la llum,... que alberga el fragment que s'escull.¹²

Ara bé, el llarg recorregut que la cita té de participació en les pràctiques de pensament acadèmic mostra que no sempre han servit per sortir dels rails preestablerts. Trobem també utilitzacions instrumentals de cites en les quals, a l'entrelligar-se amb textos academicistes, la seva potència estètica mor. I amb aquest mort estètica allò artístic es desplaça cap a la funció de propaganda anteriorment exposada. Emilio Lledó ho reflexiona en les paraules següents, mostrant a més la conseqüència que té el fet d'investigar tant sols amb una part del cos, això és, la de pensar que també els textos són morts, produccions sense ànima:

En esto consistiría un equívoco academicismo que partiese del principio de que lo que el texto especula es tan liso y escurri-

¹² Desenvolupo més àmpliament aquest qüestió a Anna Gómez «La cita: punt de partida, acompanyant i fita en l'elaboració de textos», *Papers d'educació*, 5 (2007), s/p consultat el 15 de gener de 2016, URL: <http://mon.uvic.cat/papers-deducacio/files/2012/08/05FonsDocumentalLaCita.pdf>

dizo como la metáfora que le sirve de sustento. El texto habla de problemas que tienen sentido y son dialogables, porque interesan a la mente que lucha por entenderlos. Aunque dormido en la aparente tranquilidad de lo escrito, quien habla en texto es una voz humana que ha hecho el recorrido del saber y del conocimiento por vericuetos semejantes a los que el texto expresa. (...) El academicismo olvida este carácter vivo del texto. Encerrado en un esquema que sustenta esa estructura del prejuicio a que, anteriormente, se hizo mención, desconoce, sin embargo, su posible fecundidad, que nos une con el pasado, y que, en cierto sentido, nos prepara a la tarea de comprender.¹³

El que ens recorda que en aquesta altra forma d'escriure allò pensat, en aquesta epistemologia que oblida la vida, també hi ha estètica, conté la seva estètica; és una proposta estètica.

D'aquí que, bé sigui caminant amb la sensibilitat, bé es faci amb un cos dissociat, m'atreveixi a afirmar que la metodologia d'investigació és una estètica.

Les metodologies d'investigació participen i col·laboren en la creació o reproducció cultural. Per la posició epistemològica amb la que orienten les seves decisions i les seves pràctiques, les metodologies poden actuar treballant amb el simbòlic i, com a resultat d'això, poden llançar nous significats per a persistir en l'intent de comprensió de la realitat. En tot cas, no seria una tasca nova per a qui prengui aquesta opció, ja que com ens recorda Duch el treball amb el simbòlic és activitat que omple de contingut la condició humana:

Existir equivale a crear símbolos y a moverse (interpretar) en *ámbitos* de pensamiento, sentimientos y acciones simbólicamente configurados, porque resulta muy evidente que el hombre, estructuralmente, es *capax symbolorum*. La actividad simbólica no es algo sobreañadido de manera artificiosa a la humanidad del hombre, sino que le pertenece sustancialmente y ya se encuentran señales de su enraizamiento estructural desde sus mismos orígenes prehumanos.¹⁴

¹³ Emilio Lledó, *El silencio de la escritura* (Madrid: Espasa, 2011), 66-67.

¹⁴ Lluís Duch, *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y Salud* (Madrid: Trotta, 2002), 47.

Si l'ésser humà és *capax symbolorum*, dita dimensió no es circumscriu dins del marc d'unes capacitats específiques, sinó que està en totes aquelles que es mouen en l'àmbit del pensament i la creació, o sigui, en àrees pròpies de l'esfera cultural de la humanitat. Per això podem afirmar que la proposta de significació que conté l'art el situa clarament en la dimensió cultural de l'home i de la seva comunitat, i en ella el seu desig de seguir buscant el més, la transcendència, la millora i eixamplament del ser y del seu estar en relació amb el món. Les obres artístiques són concrecions d'aquest anhel, i amb la seva existència van configurant cultura i poden, amb la seva difusió en el món comú, passar el testimoni del treball amb el simbòlic en tots aquells contextos a on es donen experiències d'aprenentatge cultural.

Fins ara, hem plantejat el caràcter provocatiu en tant que interrogador y/o propositiu de l'art i la literatura. Aquesta característica definitiva porta amb ella el desig que dona la força a l'individu per a intentar un procés de creació, això és, el desig d'acostar-se a una veritat, la que sigui. Fins i tot s'identifica la presència d'alguna veritat com a un indicador de que allò que s'està creant és art, és literatura. L'escriptor Kerman Koch ho deia recentment en una entrevista: «A veces me doy cuenta que hay algo de provocador en aquello que escribo, pero como veo que hay algo de verdad en ello, lo dejo».¹⁵

Amb la cerca i participació de quelcom veritable, encara que sigui una veritat inacabada i provisional, plena de dubtes i conseqüentment humil, incorporo un element més dels que participen en una de les estètiques possibles i en la qual jo em reconec. A partir d'aquest reconeixement, diria que el gust per allò bell d'allò estètic i allò bo per als éssers ens porta a estar en la cerca de quelcom que contingui alguna cosa de veritat, cerca que hauria de moure'ns a qui investiguem perquè si es mira bé: «Eso es lo que hace el pensamiento: ir más allá de lo que inmediatamente somos, pero no para encontrar cualquier cosa, sino algo que sea, de algún modo, verdad».¹⁶ En canvi, quan la producció artística està orientada a la propaganda no provoca ni insinua veritat, sinó que la pretén propagar

¹⁵ Entrevista a Herman Koch, emesa el 23 de març de 2016 en el programa *Página 2*. Accessible a <http://www.rtve.es/television/20160322/estimado-senor-herman-koch-habla-sobre-educacion-relacion-profesores-alumnos-mundo-libros/1323643.shtml>

¹⁶ Marina Garcés, *Filosofía inacabada* (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2015), 11.

unívocament, sense donar espai a la percepció del receptor, obeint així a la funció que se li ha encarregat; difon *la seva* veritat, una veritat.

La bellesa en la investigació de la història de l'educació seria el treball de cerca d'un punt de veritat mitjançant la necessària valentia que es necessita davant la inevitable incertesa de tirar endavant una investigació, el reconeixement dels qui ens acompanyen en aquesta tasca,¹⁷ l'obertura sense censura de la sensibilitat de cada qui i l'honestedat que mereix rendir comptes a la comunitat de tots els plecs, els fars i els esculls amb els quals ens hem trobat en el procés.

L'últim requisit, el de l'honestedat d'explicar el procés, no és quelcom superflu ni hauria de ser entès com la part anecdòtica, i per tant prescindible, d'una investigació. Almenys, jo no ho entenc així. En més d'una ocasió, sentim satisfacció al trobar allò que perseguíem sense preguntar-nos com hi hem arribat, qui o què ens ha donat la mà —o ens ho ha posat difícil—. El goig no hauria d'enegar-nos, ja que si ens acomodem en ell caiem en el risc d'ocultar quelcom de gran importància epistemològica i metodològica, això es, el lloc que dita observació, dada, document, idea, etc. ocupa en l'àmplia cartografia de la història del patrimoni material i immaterial de l'educació.

Y quien quiera acercarse a lo que es su pasado sepultado tiene que comportarse como un hombre que excava. Y, sobre todo, no ha de tener reparo en volver una y otra vez al mismo asunto, en irlo revolviendo y esparciendo tal como se revuelve y se esparce la tierra. Los «contenidos» no son sino esas capas que sólo después de una investigación cuidadosa entregan todo aquello por lo que vale la pena excavar: imágenes que, separadas de su anterior contexto, son joyas en los sobrios aposentos de nuestro conocimiento posterior, como quebrados torsos en la galería del coleccionista. Sin duda vale muchísimo la pena ir siguiendo un plan al excavar. Pero igualmente es imprescindible dar la palada a tientas hacia el oscuro reino de la Tierra, de modo que se pierde lo mejor aquel que sólo hace el inventario fiel de los hallazgos y

¹⁷ Les meves circumstàncies no em permeten agrair la col·laboració de becaris —perquè no en tinc—, però sí vull i haig de reconèixer i agrair el recolzament, la companyia i l'estímul intel·lectual que incessantment he rebut de la Dra. Eulàlia Collelldemont en el transcurs de tot el temps que han viscut les fases de realització d'aquest article.

no puede indicar en el suelo actual los lugares en donde se guarda lo antiguo. Por ello los recuerdos más veraces no tienen por qué ser informativos, sino que nos tienen que indicar el lugar en el cual los adquirió el investigador. Por tanto, *stricto sensu*, de manera épica y rapsódica, el recuerdo real debe suministrar al mismo tiempo una imagen de ese que recuerda, como un buen informe arqueológico no indica tan sólo aquellas capas de las que proceden los objetos hallados, sino, sobre todo, aquellas capas que antes fue preciso atravesar.¹⁸

Mirar i contar, recordar i documentar, escoltar i desfer el camí transitat per explicar el recorregut realitzat durant el procés, amb els seus detalls, desviaments, sensacions i ruptures o connexions trobades i establertes. Una manera que m'atreviria a dir que no permet la linealitat monòtona del trànsit per un llarg i extens altiplà, sinó que més aviat el què exigeix és dirigir-se cap a un trajecte sinuós i errant que, ja a l'inici, es presenta impredecible pel misteri de la diversitat d'experiències que obre.¹⁹

Apostar per aquest tipus de camins i viure les trajectòries que obren és una manera d'estar en el món, una manera de fer món, de mirar-lo i comprendre'l. Les actituds, les concepcions, les pràctiques, les decisions o les finalitats del per a què investigar són alguns dels molts elements que fan de l'investigar una experiència configuradora i divulgadora de cultura. En efecte, cal reconèixer-se la forta dimensió cultural que es troba en el fer investigador, reconeixement que emana no només de la seva vessant divulgadora, sinó també dels elements (de temps, d'assaig, de cerca d'una veritat, del seu caràcter provocador i propositiu...) que comparteix amb les pràctiques de creació.

De tot el què s'ha exposat fins ara, i a mode de síntesi, acabo subratllant el què s'ha pretès plantejar en aquest article: les metodologies d'in-

¹⁸ Walter Benjamin, *Imágenes que piensan* (Madrid: Abada Editores, 2014), 140-141.

¹⁹ No obstant això, haig d'admetre que aquesta proposta no té massa possibilitats de ser acceptada fàcilment ni de fer-se un lloc còmode en els nostres temps. L'ordre cartesià gaudeix d'un fort estat de salut, i la necessitat i imperatiu de posar ordre està per tot arreu, essent un tipus d'ordre difícilment amic de les derives, el vagabundeig i la llibertat de donar sentit des de si al món. Una mostra d'això, i al meu parer no pas menor, és la dada que ens ha donat l'últim Sant Jordi: el primer de les llistes de vantes dels llibres de ficció en llengua castellana ha estat «*La magia del orden. Herramientas para ordenar tu casa... ¡y tu vida!*», de Marie Kondo. En català, ha ocupat el gens menyspreable tercer lloc.

vestigació, amb el seu treball del simbòlic i amb el simbòlic, configuren cultura. Des d'aquí és quan, al final, arribem a la idea que les metodologies d'investigació amb o sense l'assistència de les arts i la literatura poden arribar a esdevenir una experiència que conté, crea i projecta una estètica. ■

Nota sobre l'autora:

ANNA GÓMEZ I MUNDÓ (Centelles, 1973) és doctora en Pedagogia per la Universitat de Vic (2011). Actualment és la coordinadora dels estudis d'Educació Social a la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic. També fa docència als graus d'Educació Social, Educació Primària i Educació Infantil. La seva formació i primera experiència docent va fer-la a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Els seus àmbits de recerca contempen quatre eixos d'interès: la pràctica i la relació educativa, la història cultural, la investigació narrativa i la memòria educativa. Pertany al GREUV i ha participat en projectes de recerca competitiva en l'àrea de patrimoni educatiu. Ha publicat diversos articles sobre l'educació amb persones adultes, investigació narrativa i història de l'educació.