

ELS ESPAIS I ELS TEMPS EN L'EDUCACIÓ ESTÈTICA

Eulàlia Collelldemont Pujadas
Universitat de Vic

RESUM

El moment actual està caracteritzat culturalment per l'afluència de moltes i divergents percepcions i representacions de la realitat. En aquesta pluralitat de pensaments, de maneres de comprendre allò que ens succeeix i succeeix, la visió que hom té de l'espai i el temps com a coordenades de posicionament influencia clarament en la manera de pensar l'ésser humà així com de pensar les possibilitats de la seva formació. Des d'aquesta perspectiva, l'article assaja un acostament polièdric a les concepcions de l'espai i el temps vinculades a la concepció de l'educació estètica d'avui a partir de fer una revisió dels conceptes inherents en les mateixes.

PARAULES CLAU: educació estètica, antropologia pedagògica, percepció sensorial de l'espai i del temps i representació de l'espai i del temps.

SPACES AND TIMES IN AESTHETIC EDUCATION

ABSTRACT

The times we live in are culturally characterised by the affluence of many, and divergent, perceptions and representations of reality. In this plurality of thoughts, of ways of understanding what happens and what happens to us, our view of space and time, as positioning coordinates, has a clear influence on the way the human being thinks and also on the way of thinking about the possibilities of training. From this perspective, the article attempts a polyhedral approach to the conceptions of space and time linked to the conception of today's aesthetic education of today on the basis of a revision of its inherent concepts.

KEY WORDS: aesthetic education, pedagogical anthropology, sensorial perceptions of space and time and representation of space and time.

PRESENTACIÓ

Una de les qüestions que més ens sobten en pensar la pedagogia estètica contemporània és el desencaix entre la transformació que han sofert les coordenades antropològiques essencials de l'espai i del temps i la mediació de les mateixes en els processos formatius. I, certament, a ningú se li escapa que la percepció, la vivència fins i tot, que hom té de l'espai, especialment l'espai horitzó, avui ha experimentat un canvi. També, tot i que a voltes no en tenim una consciència tan clara, el temps se significa diferent. De fet, quasi podríem plantejar que en el moment actual, en aquesta societat de la informació —més precisament, d'una societat que s'escriu des de l'informe—, coexisteixen tres maneres de posicionar-se davant del temps i l'espai: la moderna, la postmoderna i una darrera que, tot i encara no tenir nom, s'intueix com el nou paradigma de contextualització.

De tal manera que, a partir d'aquesta intuïció, en l'àmbit pedagògic, se'ns planteja la pregunta sobre si les pràctiques educatives responen a aquesta triple manera de viure l'espai i el temps o es decanten encara que prioritzen algunes de les formes davant les altres. Tant és així que comprendre l'educació des de la intel·lecció d'una pedagogia viva —utilitzant els termes de Xirau— comporta preparar-se per viure en l'espai i el temps d'avui, preocupació que ens ha d'implicar reprendre de nou la problemàtica de la qüestió. No altrament ens podem trobar davant d'un model pedagògic que, més enllà de les qüestions ideològiques i teleològiques que l'impregnin, estigui encara escrit en clau moderna o postmoderna, quan els impulsos de realitat ens col·loquen en un altre període o moment, quelcom que, com a mínim, pot implicar fer viure l'educand en una escissió entre l'entorn i el dins institucional.

No en va, i com ja s'ha afirmat freqüentment, dos dels aprenentatges clau dels processos d'educació formal són, justament, el fet d'aprendre els ritmes i el fet d'aprendre la pertinença dels llocs que la pròpia institució educativa proposa i, en algunes situacions, determina. Un aprenentatge que, al seu torn, no s'esgota en una finalitat en si, sinó que actua com a mediador per poder desplaçar-se de manera equilibrada i harmònica en altres contextos vitals. I és justament en aquest aspecte que són especialment significatives les correspondències entre els temps i els espais institucionals i els temps i els espais contextuais. En conseqüència, bé podem pensar que l'estructura d'organització espaciotemporal no és, en absolut, indiferent a la nostra pràctica educativa, ans és l'origen de la possibilitat de ser de l'aprenentatge, com, de fet, es denota en l'esforç de pensar la ubicació i la distribució de les institucions educatives, així com de l'atenció a la cronografia que efectuaen les diferents propostes de

renovació pedagògica, però també en les corresponents a pensar la vigència de la utopia moderna.¹

Viure en el moment, fins i tot viure en l'anticipada —com li correspon proposar a la pedagogia per ser passa, per tant, per buscar comprendre el vertigen dels canvis, per radicals i estranys que aquests siguin. Així, buscar les discontinuïtats entre els diferents espais, és a dir, entre l'espai segons la percepció moderna i l'espai segons la visió d'un moment caracteritzat pel retorn, per la recerca de les preguntes obertes en l'origen i oblidades en el procés d'ideació d'utopies o, també, sobre la nova delineació espacial, a fi i efecte de pensar les possibilitats dels salts, és, per tant, un dels reptes pedagògics de l'actualitat.² Paral·lelament, també és un repte buscar les discontinuïtats entre el temps quantificable i lineal de la modernitat i el temps en clau d'estructura tubular —més que no en cercle o espiral—, repte que és especialment important en moments de revisió en els quals encara no s'ha establert una identitat contemporània que es defineixi per ella mateixa i sense necessitat de caracteritzar-se a partir de l'expressió *després de*. Fins i tot, i com a resultat dels plantejaments anteriors, ens hem de repensar les relacions establertes entre l'espai i el temps, ans no són dues categories dissociades, sinó que s'uneixen en la configuració de la consciència del pensar-se com a ésser i, per tant i en conseqüència, del ser subjecte.

Quelcom que, certament, és també finalitat de la pedagogia estètica, atès que és a partir de la formació de la sensibilitat que el subjecte percep l'espai

1. Sobre la qüestió de la importància educativa atorgada als espais, se n'han escrit moltes monografies, tant des de la pedagogia com des de l'arquitectura. De tota manera, i a tall d'exemple, ressaltem aquí el lloc prioritari que ocupa el tema en els museus pedagògics —ja siguin inaugurats durant la primera modernitat com en la darrera—, tot provocant que, habitualment, els mateixos destinin una secció específica dedicada a les construccions escolars i/o ambientacions d'espais. D'altra banda, i sobre el tema dels temps en educació, serveixi la reflexió que la major part d'obres sobre pedagogia general escrites des de Herbart inclouen una secció d'organització dels temps que fa referència tant a l'evolució gradual de l'escolarització com a l'ús del temps en el període de curs escolar. Així mateix, no podem oblidar el significat que tingué, per exemple, en el moviment de l'Escola Nova, la distribució de les matèries al llarg de la jornada escolar concreta o les discussions també de l'època sobre si era necessari i convenient o no determinar els temps d'estudi.

2. Assenyalar que, a l'hora de plantejar l'evolució dinàmica, ens pot ser d'utilitat la recuperació dels termes *continuïtat* i *discontinuitats* introduïts per Margaret Mead al llarg de la seva obra, però explicitats especialment a Margaret MEAD, *Continuities in cultural evolution*, New Brunswick, N. J. Transaction Publishers, 1999. Així mateix, i per establir una noció no gradual de l'aprenentatge, usem el terme del *salt* heideggerià introduït a Martin HEIDEGGER, *¿Qué és el pensar?*, Madrid, Trotta, 2005.

i el temps i defineix el seu posicionament a partir d'aquesta percepció.³ Tant és així que un dels aspectes que caracteritza tota obra artística, literària, musical, paisatgística o de relació és, precisament, les formes de representació de la vivència estètica en les coordenades referides, tot denotant una a percepció vinculada específicament al temps, fonamentalment a l'espai o com a síntesi d'ambdues referències. I, en coherència, és a través de l'aproximació a les mateixes que hom pot copsar i aprehendre diferents experiències d'ubicació i posicionament.

1. ALTERNANCES EN LES REFERÈNCIES A LA SUCCESSIÓ I A LA SIMULTANEÏTAT EN LA PEDAGOGIA ESTÈTICA DEL SEGLE XX

En coherència amb l'indicat, si bé és evident que l'espai i el temps no són coordenades en contradicció, sinó que es necessiten ambdues per determinar una posició concreta o un posicionament particular, en fer memòria d'algunes de les obres singulars i, en certa manera, de les tendències que despuntaren en el transcurs del segle XX, es pot fer una lectura a partir de la prioritització —que no negació— que es féu d'una o altra coordenada. És en aquest sentit que es podria interpretar que, en aquell segle, hi hagué una alternança entre una primera comprensió preminentment temporal i una posterior comprensió fonamentalment espacial, originades ambdues per a la interrupció de diferents factors i creacions culturals, molt sovint d'ascendència incerta, però que ens evoquen en pensar amb clau moderna o postmoderna —entès aquest període com una evolució de reacció als radicalismes de la modernitat.

1.1. LA SUCCESSIÓ COM A PREOCCUPACIÓ EN EL PENSAMENT MODERN

Henri Bergson dedicava part de l'obra *Assaig sobre les dades immediates de la consciència* als processos de funcionament de la memòria. Al marge d'altres aspectes que en el treball presentava, una de les qüestions que més polèmica va obrir és la referència a la continuïtat present en el pensament. No havia deixat indiferent la seva afirmació que la successió, com a representació de la consciència,

3. Com, de fet, ja es postulava a Emmanuel KANT, *Crítica del judici*, Madrid, Austral, 2001. Sobre aquest aspecte, es pot veure l'estudi Andrew BOWIE, *Estètica y subjetividad: La filosofía alemana de Kant a Nietzsche y la teoría estética actual*, Madrid, Visor, 1999.

és un dels eixos bàsics i originaris del pensament.⁴ És més, en la seva proposta introduïa la idea que aquesta successió era el que ens remetria a pensar la consciència del subjecte en clau temporal, una clau que s'escrivia a partir de la duració entre moments, entre estats del subjecte.⁵ Com es pot observar, el plantejament en si trencava en la concepció temporal moderna —especialment, des de la perspectiva de la psicologia experimental—, que entenia que el temps de la memòria es pot compartir, es pot delimitar per moments i parts. Per contra, Bergson havia introduït la idea que el pensament, i en conseqüència, la consciència reflexiva, funciona a través de processos de successió i de duració a partir dels quals hom va avançant al ritme pausat pels temps. L'espai es diluïa de tal manera en la representació de la vivència en conferir d'una importància singular al temps.

Una pregunta per la dimensió temporal de la representació del ser que seria represa ràpidament per Heidegger en les conegudes obres que portaven per títol les singulars expressions de *Ser i temps* (1927) o *Temps i ser* (tal com es traduiria al castellà l'obra *Zur Sache des Denkens*, escrita l'any 1962),⁶ assaigs en els quals reflexionaria sobre les relacions que s'estableixen entre ambdós elements, tal com s'indica al llarg dels textos, però especialment en el següent paràgraf: «Por modo de indicación se mostró esto: al *ser ahí* es inherente como constitución óntica un ser preóntico. El *ser ahí* es en el modo de, siendo, comprender lo que se dice *ser*. Atendiéndonos a esta constitución, mostraremos que aquello desde lo cual el *ser ahí* en general comprende e interpreta, aunque no expresamente, lo que se dice *ser*, es *el tiempo*. Éste tiene que sacarse a la luz y concebirse como el genuino horizonte de toda comprensión y toda interpretación del ser. Para hacerlo evidente así, se ha de menester de una *explanación original del tiempo*

4. De fet, un exponent de la polèmica que es va obrir a partir de l'escrit és l'aferrissada crítica que féu Mira a Bergson amb excusa del VII Congrés de Psicologia d'Oxford: Emili MIRA, «El VII Congreso Internacional de Psicología (Oxford, julio y agosto de 1923)», *Archivos de Neurobiología*, vol. IV (1924), p. 326-356.

5. Remarquem aquí que Bergson conceptualitzava les qualitats de successió i duració a partir de l'acte de pensar. Explícit era, en aquest sentit, quan afirmava: «Què existeix, de la duració, fora de nosaltres? Únicament el present o, si es prefereix, la simultaneïtat. Sens dubte, les coses exteriors canvien, però llurs moments no se succeeixen sinó per a una consciència que els rememora», a Henri BERGSON, *Assaig sobre les dades immediates de la consciència: La intuïció*, Barcelona, Edicions 62, 1991, p. 239.

6. Tot i que hauríem d'assenyalar que, justament, una de les característiques d'aquesta darre- ra és la introducció de l'espai en l'argumentació com a possibilitat oberta de l'estar present: «L'intent, abordat a *Ésser i temps*, paràgraf 70, de reduir l'espacialitat de l'estar humà a la temporalitat ja no es deixa mantenir», a Martin HEIDEGGER, *Tiempo y ser*, Madrid, Tecnos, 2003, p. 43. Sobre el diàleg entre ambdues obres, es pot veure: Carlos MÁSMELA, *Martin Heidegger: El tiempo del ser*, Madrid, Trotta, 2000.

*como horizonte de la comprensión del ser, partiendo de la temporalidad como ser del ser ahí que comprende el ser».*⁷

En aquesta línia, no és estrany tampoc que, paral·lelament a aquest sentir de plena modernitat, la metàfora del camí, la ronda, el viatge prenien i, de fet, encara pren, en aquest context, tota la força del seu significat. Així mateix, les referències poètiques a les línies de la vida o, també, als moments de singular experiència que succeeixen en un determinat moment donaven i donen resposta expressiva a aquest pensar l'ésser humà, idea que quedaria palesa també en aquella carismàtica obra de Heidegger *De camino al habla*, obra en la qual es planteja de manera metapoètica la necessitat i la possibilitat que té la parla d'esdevenir l'estança del ser. Una estança a la qual es recorre no només en sentit espacial, sinó, i fonamentalment, temporal, en el sentit de l'ésser en presència: «Cuanto más claramente se nos muestra el habla misma en lo que le es propio, tanto más significativo se hace, en el camino, el camino al habla para ella misma y tanto más decisivamente se transforma el sentido de la fórmula del camino. Pierde su carácter de fórmula e, inesperadamente, viene a ser una resonancia silenciosa que nos hace oír algo de lo que el habla tiene de propio».⁸

Així mateix, podem pensar que això no fou a causa de l'atzar, sinó d'una sensibilitat cultural concreta que, a partir de la segona dècada del xx, en l'àmbit artístic i literari, hom derivés l'atenció en la velocitat i en la mecànica dels primers anys del segle xx als moviments de *vibració* que, necessàriament, havien de conduir i condueixen encara a la ruptura a partir de la sacsejada contínua, elaborada aquesta, però, en clau de gradació: «El pintor ha mirat sense fixar l'atenció diversos objectes fins que la seva vista es deté, fortament interessada per un d'ells. El perquè serà impossible de dir-ho, ja que l'artista també l'ignora, però no el fet que seguirà immediatament el cercar l'associació d'emocions o sensacions corresponent a aquesta primera, centre d'una mateixa qualitat o sabor plàstic. I, immediatament a aquesta associació, en seguiran d'altres, com dins d'una escala pròpia de valors, buscant, de la mateixa manera, els seus corresponents i enllaçant-se totes en gradació [...]. El vibracionisme és, doncs, cert *moviment* que es determina fatalment pel passar de la sensació de color a una altra que li correspongui, tot essent cadascun d'aquests acords diverses notes d'harmonies diferents, fusionades entre si per acords més sords, en una gradació cada cop més opaca».⁹ Uns movi-

7. Martín HEIDEGGER, *Ser y tiempo*, Buenos Aires, FCE, 1998, p. 27.

8. Martín HEIDEGGER, *De camino al habla*, Barcelona, Serbal, 1990, p. 181.

9. Joaquín TORRES-GARCÍA, «Universalismo constructivo», a Valeriano BOZAL, *Arte del siglo XX en España: Pintura y escultura, 1900-1939*, Madrid, Espasa-Calpe, 1995, p. 396-397. Cal esmentar que el terme *vibracionisme* fa referència a la concepció estètica de Rafael Barrades, que,

ments aquests que, certament, feien ús de l'espai com a possibilitat d'expressió de la mesura del temps. I, de fet, introduir el conceptual temporal com a eix que vertebrava el pensament ens remet, necessàriament, al dinamisme i al procés.

Àngel Ferrant fou, en aquest aspecte, un mestre i artista del moviment de renovació pedagògica de principis de segle que ens il·lustrà vitalment, literària, artística i a través de la docència aquesta preocupació, com, de fet, es pot copsar en l'escrit *L'escultura i la seva àuria*: «Vivim el nostre art al contacte amb la vida; els nostres germans sentiran la vida al contacte amb el nostre art. Perquè així sigui, es requereix certa proximitat o parentesc espiritual, ja que tota força d'atracció es perd amb la distància. Així, veiem que, per ser induïts a una gran distància, hauria d'existir una gran força. // Atracció, contacte i penetració són els camps eternament successius que travessem en la nostra ruta ascendent. Són els motius constants de la nostra renovació espiritual. // Una força és activa quan immediatament ens envaeix o, en tant que per forces menors, salvem distàncies fins a arribar al seu camp d'atracció, el qual suggereix que tot el que està per venir és actiu i que no tot en el passat és passiu. Indirectament actiu quan és la gran força la que va donar origen a petites forces (transformació per influència). Directament actiu quan per petites forces ens col·loquem ràpidament en la llunyania (evolució)».¹⁰ També són il·lustradores d'aquesta idea les obres escultòriques d'Àngel Ferrant, especialment les darreres, com ara *L'estàtic canviant*, *L'escultura infinita...* proposades artístiques que, tot i ser elaborades a partir d'una forma donada, introduïa la idea de moviment en l'espai, és a dir, l'espai era permeable a la noció del potencial d'ocupació a través del temps.

I encara en la lògica d'aquesta línia, també els discursos pedagògics escrits en clau d'assaig i sota aquesta perspectiva de procés, que, com hem indicat, responia, en definitiva, al pensar d'una època, usaven i usen aquelles referències. No sobten, doncs, les obres pedagògiques que es formalitzaven, i, de fet, encara es formalitzen, en la narració a través dels temps. Un exemple d'aquesta concepció es pot veure en l'ús de la referència a la dimensió temporal en els discursos estructurats a estudis diacrònics i de desenvolupament evolutiu en termes genèrics o en àrees específiques o, en relació amb l'educador o l'educadora, els diaris de formació o també les memòries que inclouen la reflexió sobre la pròpia formació, a l'estil de la paradigmàtica obra de Gadamer *Els meus anys d'aprenentatge*.¹¹

juntament amb Torres-García, desenvolupà a finals de la segona dècada del segle xx; l'any 1918 inauguraren una exposició a Barcelona amb aquest títol genèric.

10. Àngel FERRANT, «La escultura y su área», *Alfar* (La Corunya, 1923-1925), recollit a Àngel FERRANT, *Todo se parece a algo*, Madrid, Visor, 1997, p. 99.

11. Hans-Georg GADAMER, *Mis años de aprendizaje*, Barcelona, Herder, 1996.

En una clau diferent, però alhora igualment il·lustradora, podríem assenyalar la referència poètica a anys d'infantesa que molts autors han palesat al llarg de la seva obra. Una referència que neix del record retallat, perfilat i fet incís que, pel sol fet de ser punt, permet l'expansió de la vivència, tal com ens apuntava Salvador Espriu a *Encara no* amb aquells versos de:

Perquè retorna,
quan sóc perdut en l'ombra,
un debilíssim
record d'infant, les ales
passen sense tocar-me.¹²

D'altra banda, les concrecions metodològiques de la didàctica, elaborades a manera de models a seguir, tenien i tenen com a perfil d'organització la seqüència. Respondria justament a aquesta idea el desenvolupament de l'argument a l'entorn de l'experiència com a quelcom profund però continuat de Dewey. Explícit era, en aquest sentit, quan, l'any 1938, a *Experiència i educació*, assenyala la continuïtat —així com la interacció— com a principi longitudinal que possibilita l'experiència i permet que aquesta sigui educativa i no merament passatgera. Tant és així, deia, perquè «en el principi de la continuïtat quelcom és transportat des de la primera experiència a la darrera».¹³

1.2. LA SIMULTANEÏTAT COM A DERIVACIÓ POSTMODERNA

Quasi en diàleg amb la proposta de Bergson, però sense fer-ne referència explícita, Hans Jonas escrivia, a mitjans del segle XX, amb una cosmovisió afí al pensar postmodern, *El principi vida*, obra en la qual realitza una aproximació a la fenomenologia dels sentits que començava a introduir la necessitat de valorar la importància d'aquelles percepcions de la realitat efectuades a partir de la simultaneïtat. És a dir, a partir de la representació espacial com a elaboració de la consciència. De tal manera que, si bé és cert que el mateix Jonas reflectia encara una noció lineal en l'anàlisi d'alguns dels modes de percepció, el que palesava era la possibilitat de pensar la percepció des de la no successió, és a dir, des de la

12. Salvador ESPRIU, *El caminant i el mur*, a *Obres completes*, Barcelona, Edicions 62, 1968, p. 280.

13. JOHN DEWEY, *Experience and education*, Nova York, Collier Books, 1963, p. 44.

superposició, el conglomerat o la simultaneïtat.¹⁴ En definitiva, des de la possibilitat de fer del temps espai, tot fent confluïr en un determinat *topos* la lògica del *chronos*. Prenent com a mesura l'instant, doncs, la proposta de Jonas introduïa la noció de l'extensió com a alternativa de la concreció d'un so. És a dir, que la temporalitat s'hauria convertit en espai.

La poesia visual que, més enllà de la successió de versos, el que cerca és la plasmació de l'espai en l'art narratiu, simbolitzaria aquesta manera de pensar-se i representar-se en la realitat. L'ús de la paraula impresa en l'espai com a proposta artística respondria també a aquesta intel·lecció de la narració com a possibilitat espacial. També podríem assenyalar com a pensament que segueix aquesta línia, a través de representacions en llenguatge artístic, els mòbils de Calder, que indueixen a pensar l'ocupació de l'espai que provoca el moviment, ja sigui continuat o espasmòdic, d'un volum en extensió.

En correspondència amb aquest pensar, el camí ja no pensa en clau lineal, sinó de manera extensa, tal com s'intueix al final de la coneguda obra de Kerouac, publicada l'any 1955, quan reflexiona amb veu escrita amb aquestes paraules: «I es posa en l'interior tota aquesta terra descarnada que es recull en una enorme onada precipitant-se sobre la costa oest, i totes aquestes carreteres que van cap allà, i tota la gent que somia en aquesta immensitat [...]».¹⁵ En coherència, l'experiència de formació ja no es pensa en clau de temps, sinó d'espais: créixer espiritualment, anímica o psicològica se significa en l'acte d'aprendre a mirar. Així, la pregunta per saber mirar, descobrir què és visible, què no ho és, què és percepció, què és necessàriament incògnita i què s'amaga a la paraula precisa, pren ple significat.¹⁶ No altrament, i com afirmava Adorno, rere aquesta concepció hi havia la creença que «el vertader llenguatge de l'art és mut i el seu moment no verbal té un major rang que el llenguatge significatiu de la poesia, al qual la música no li és completament estranya [...]». Els versos de Rilke «no hi ha enlloc / que no et vegi», els quals Benjamin tenia en grau superior, han codificat de manera quasi insuperada aquest llenguatge no significatiu de les obres d'art: l'expressió és la mirada de les obres d'art».¹⁷

14. Amb els seus termes, és aclaridor l'esquema que ens presenta: «D'aquesta manera, sembla que els tres sentits estudiats es poden distingir entre i d'acord amb la següent fórmula: oïda = representació de la seqüència mitjançant la seqüència; tacte = representació de la simultaneïtat mitjançant la seqüència; vista = representació de la simultaneïtat mitjançant la simultaneïtat», a HANS JONAS, *El principio vida: Hacia una biología filosófica*, Madrid, Trotta, 2000, p. 199.

15. Jack KEROUAC, *On the road*, Londres, Penguin Books, 1955, p. 309.

16. Rosalind KRAUSS, *Der Impuls zu sehen*, Berna, Benteli Verlag, 1988; Paul VIRILIO, *Sehen ohne zu sehen*, Berna, Benteli Verlag, 1991.

17. Th. W. ADORNO, *Teoría estética*, Madrid, Akal, 2004, p. 154-155.

De tal manera que les metàfores espacials que en el cas farien de referència serien, per tant, aquelles que deriven de l'acte de veure: el paisatge, els boscatges, també les panoràmiques o, fins i tot, els calidoscopis. Unes metàfores que, al seu torn, i en introduir el concepte d'espai, evocarien als contorns, als límits, a les estructures de les zones d'evocació, d'introspecció, de realització i d'exploració. I, per tant, se significarien en les expressions dels gràfics d'estructures. Unes representacions de l'espai, més enllà de significar-se a partir de l'estructuralisme —que arrelava encara en una concepció evolutiva i, per tant, temporal de la cultura—, s'interpretarien a partir de les propostes de la Gestalt, amb els seus estudis sobre les totalitats i sobre la dependència de les percepcions als contextos situacionals.¹⁸

En aquest sentit, el posicionament del subjecte, de la seva capacitat de translació quasi instantània, seria determinant per la possibilitat de copsar diferents realitats de manera simultània, com, de fet, s'explicita en l'argument de *Successimultani*, de M. de Pedrolo,¹⁹ obra que, al seu torn, posa en paraules el mite de la ubiqüitat. En aquest cas, el mite és representat a través d'imaginari basats en transportadors i altres enginys magicomecànics tan presents en les obres de ciència-ficció. En definitiva, doncs, des d'aquestes narratives es reprèn la possibilitat del ser visible en el mateix espai en diferents moments o en moments quasi simultanis, tot responent a una noció de temporalitat de la immediatesa i, fins i tot, a la possibilitat de pensar també a partir de la contradictòria simultaneïtat temporal.

En l'àmbit pedagògic, no gensmenys, aquesta nova entesa de la concepció de l'espai i el temps també trobaria i troba la seva traducció. Escrites en llenguatge poètic, són clarament referencials les obres d'assaig que postulen una pedagogia d'encuny filosòfic. Simbòlica és d'aquest aspecte *Claros del bosque*, de María Zambrano, que si bé representa a partir de la metàfora del cicle vital les maneres del discórrer el pensar, l'essència de la mateixa es troba en l'espai a descobrir. No altrament, comença el text amb aquelles paraules de: «El clar del bosc és un centre en el qual no sempre és possible entrar-hi, des dels contorns se'l mira i l'aparèixer d'algunes petjades d'animals no ajuden a donar aquest pas. És un altre regnat que una ànima habita i guarda».²⁰

D'altra banda, en els discursos pedagògics, ens remetrem ara als estudis

18. Barbara TVERSKY, «Visuospatial reasoning», a Keith J. HOLYOAK i Robert G. MORRISON, *The Cambridge handbook of thinking and reasoning*, Nova York, Cambridge University Press, 2005, p. 209-240.

19. Manuel de PEDROLO, *Successimultani*, Lleida, Pagès Editors, 2006 (original de 1979).

20. María ZAMBRANO, *Claros del bosque*, Barcelona, Seix Barral, 1988, p. 11.

transversals i sincrònics sobre els sistemes, a l'etnografia, als documentals, però també als estudis de cas, etc. I, alhora, les propostes didàctiques que prendrien i prenen aquesta cosmovisió serien les corresponents a les rutes literàries a través dels paisatges, que s'iniciaren primerament a Alemanya a l'entorn del 1960, amb un clar esplendor als anys vuitanta —moment en què l'ICOM (International Council of Museums) ja havia reconegut els museus literaris, l'any 1977, com a entitats patrimonials singulars— i que, actualment, estan essent revitalitzades per les diferents comunitats educatives, també del nostre entorn.²¹ Tant és així perquè, justament, el que se cerca en les mateixes és que, a partir d'una imbricació amb el territori, el passejant pugui accedir a un sentir talment diferent.²² Així mateix, en un estil diferent, podem citar la constant que apareix en els estudis sobre l'educació artística, que es caracteritza per atendre amb més insistència als sentits de la vista, en correspondència a l'educació visual practicada a través del dibuix i les arts pictòriques, enfront d'altres formes del sentir artístic. Les obres de Herbert Read, Howard Gardner, Elliot W. Eisner o Rudolf Arnheim serien exemples d'aquesta perspectiva a l'hora de plantejar l'educació artística.²³

2. INSTANTS EN EXTENSIÓ: LES PROPOSTES DE CONCILIACIÓ I NEGACIÓ DE LA SUCCESSIVITAT I SIMULTANEÏTAT EN LA REFERÈNCIA CONTEMPORÀNIA

El pensar actual, el fer en aquest inici del segle XXI, però, ni respon directament a la successió pura ni a la simultaneïtat directa, de tal manera que, si bé es pot observar com perduren les formes espaciotemporals citades, també es comença a intuir un joc de miralls entre l'espai i el temps, que a voltes es dibuixa en clau de *l'instant que s'estén*. Així, l'instant, aquell moment privilegiat, aquell rar moment

21. Sobre la història de les rutes literàries a Alemanya, hem trobat notícies a Friedrich PFÄFLIN, Irina RENZ i Thomas SCHEUFFELEN, *Literarische Museen und Gedenkstätten in Baden-Württemberg*, Marbach am Neckar, Deutsche Schillergesellschaft, 1989. Sobre l'actualització de les mateixes en el nostre entorn, es poden consultar les beques i accions propiciades des de les administracions educatives centrals i de les diferents autonomies.

22. Un estudi en el nostre entorn de les mateixes es pot consultar a Anna GIRBAU, «Vies per educar la sensibilitat: Estudi d'una experiència poètica», *Papers d'Educació*, núm. 0 (juliol 2004). <<http://www.uvic.cat/fe/especial/ca/papers/0.html>> [Consulta: 7 juliol 2006].

23. Rudolf ARNHEIM, *Consideraciones sobre la educación artística*, Barcelona, Paidós, 1993; Elliot W. EISNER, *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós, 1995; Elliot W. EISNER, *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, Barcelona, Paidós, 2004; Howard GARDNER, *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1994; Herbert READ, *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós, 1995.

que permet que l'experiència sigui vers, amb paraules de Rilke expressades en *Els apunts de Malte Laurids Brigge*, ha experimentat també una transformació en la seva conceptualització.²⁴ Tant és així per tal com ara l'instant ja no se significa només com el punt d'unió entre diferents moments (memòria-vivència-projecció), sinó que pren sentit a partir de la possibilitat d'estendre's en l'espai, de tal manera que allò que passa puntualment i en un moment concret es perfila com la possibilitat de ser memòria, vivència i projecte, ja sigui com a resultat de la confluència dels espais i els temps, ja sigui com a negació dels mateixos.

2.1. L'ENCONTRE DE LES LÍNIES TEMPORALS I ELS PLANS ESPACIALS COM A PROPOSTA

D'una banda, doncs, des de la perspectiva de l'encontre entre coordenades, podem observar en algunes de les referències culturals que s'estan plantejant actualment des d'algunes pràctiques de creació i transmissió un punt d'inflexió que unifica les coordenades de l'espai i el temps, és a dir, de la successió i de la simultaneïtat. Simbòliques d'aquesta creació serien, per exemple, les obres d'art contemporani que es caracteritzen per la repetició d'un fenomen, fet o situació, permetent al mateix temps una visualització simultània —i, per tant, espacial— i una visualització de seqüència —i, per tant, temporal. La recent exposició de Serge Spitzer i Ai Weiwei a l'MMK (Museum für Moderne Kunst) de Frankfurt, que porta per títol *El fantasma de la vall baixa de la muntanya* i que reproduïx un seguit de gerres iguals que reproduïxen l'estil de l'antiga Xina i disposades al llarg de la sala, seria un exemple d'aquest treball artístic que juga amb la repetició i la seqüència.²⁵ Així mateix, en podríem citar molts d'altres, però. Els jocs lluminosos o les taules envoltades amb maniquins amb idèntica forma i postura només en serien alguns.

Ressalta en aquest procés el fet que, voluntàriament o de manera inconscient, indiquen que hem transformat el temps que recolza la nostra identitat originària a partir de les vivències d'una història més o menys col·lectiva, més o menys social. Tant és així perquè la memòria, el record fet imatge d'allò viscut, sentit o, també, recreat en la imaginació, ja no es perfila com una experiència ubicada en el passat, sinó que, a mode i semblança a com els infants viuen la història, podem, gràcies a les aportacions de la tècnica, viure una situació o una

24. Rainer Maria RILKE, *Los apuntes de Malte Laurids Brigge*, Madrid, Alianza, 1981, p. 21.

25. Es pot consultar la mateixa en la pàgina web del museu: <<http://www.mmk-frankfurt.de/#>> [Consulta: 7 juliol 2006].

història d'un altre temps com si fos present. I, certament, la simulació del passat llunyà pot ser reproduïda de tal manera que s'esborri la patina del passat. Els vels del temps desapareixen. En el seu lloc, s'encavalquen diferents realitats superposades en plànols diferents, però viscudes amb una certa concatenació en desordre de moments. El significat d'origen, d'aurora, de *primer* es dilueix, per tant, en esdevenir possibilitat de ser en l'ara. I, com a conseqüència, l'ésser en el record i l'ésser que es perfila a partir del mateix perden essència en bes-canviar-la per l'actualització d'un ésser que, indispensablement, necessita la presència.

En aquest procés, les metàfores que organitzen el discurs també es modifiquen. De fet, fins i tot hem modificat l'espai que ocupen les metàfores: ja no són aclaridores d'un horitzó al qual es vol arribar, sinó que expliquen habitualment un procés, un estat o una manera de fer. I així, de la referència a la història o les històries de la quotidianitat, parlem de repensar, reactualitzar, reviure o recordar, tot indicant amb aquests termes la possibilitat de l'efecte reflex entre la vivència d'un altre i la pròpia experiència. Il·lustrador és, en aquest aspecte, aquell escrit de Bartra, *Fragments de dues cartes imaginàries. A Roger*: «Aviat arribaràs de molt lluny, d'un indret on jo vaig haver d'anar també per crear-te, en l'època de les conflagracions de les estrelles de pus; i mentrestant, jo, tot esperant-te, perdut en aquest interminable passadís, colpejo, amb els meus dos punys d'insomni, el mur negre, i a fora els ametllers tenen una primavera confusa i anhelo l'arribada del primer gall obsessiu que cantarà l'aurora que salva, i barrejo temps i mots amb mans de terrissaire, i interrogo preguntes, com anant d'un jeroglífic a un altre, tot fent giravoltar l'argila que vol néixer en la forma que somien els dits, i m'armo amb el murmuri que es converteix en llum sobre el front del vent mort».²⁶

En l'àmbit del discurs pedagògic, coherent és, per tant, la recuperació de la fenomenologia com a paradigma del pensament,²⁷ en tant que la mateixa ens permet interpretar de nou a partir de judicis que prèviament han tornat a *escoltar*, han *visualitzat* de nou, una proposta cultural i pedagògica d'un altre moment o, també, d'una altra realitat cultural o paisatge. No altrament, és en ella que el fenomen educatiu pren significat com a realitat circumstancialitzada i

26. Agustí BARTRA, *Obra poètica completa*, Barcelona, Edicions 62, 1983, p. 478.

27. Aquesta recuperació es palesa especialment en aquells estudis que es defineixen per posicionar-se en oposició a una pragmàtica de dades, a una tècnica explicativa i derivativa. En certa manera, doncs, implica la possibilitat de donar nova veu a un pensar interior, a un pensar reflexiu que ens ocupa i ocupa. Sobre una revisió de l'actualització de la fenomenologia, vegeu Max van MANEN, *Investigación educativa y experiencia vivida*, Barcelona, Idea Books, 2003.

contextualitzada. Cal matisar, però, que l'estudi del fenomen educatiu en la seva ubicació espaciotemporal no implica, en els postulats de la fenomenologia, una concreció determinista de la comprensió del fet, ans permet que, a partir de la ubicació inicial, es realitzi una abstracció intuïtiva, unitària i de sentit. Possibilitat que obre les portes en pensar l'inaccessible, quelcom que explicaria la vinculació d'aquest corrent amb els corrents místics i, al seu torn, de l'espiritualitat corpòria, possibilita la reflexió sobre temàtiques que s'escapen dels estudis essencialistes, si aquests s'interpreten en clau de dogmàtica estàtica i inamovible. Tant és així per quan s'obre a la possibilitat de pensar un fenomen, una experiència que *succeeix en el present viscut*, que és dins i fora del temps en què ocorre, tot permetent l'anticipació, atès que, tal com indicava Schultz: «El procés de l'experiència vital és el generador de les accions que vindran i, al mateix temps, d'un ser un mateix, total i indivisible».²⁸

Així mateix, les propostes didàctiques que s'inseririen en aquesta manera de pensar la realitat a partir d'un temps anterior que es fa espai en l'actualitat serien les corresponents a les presents en l'obra de Maxime Greene, autora que, amb un posicionament epistemològic que dialoga amb l'existencialisme i la fenomenologia, realitza una particular visió de l'educació estètica que la porta a definir la mateixa com «una comprensió intencional designada a partir de ressorts apreciats, reflexius, culturals i participant amb les arts a partir de possibilitar als aprenents de copsar allò que és copsable i reconstruir amb les paraules de l'art les seves vides en la recerca i com a manera d'activar diferents significats».²⁹ Sobre la base de la mateixa, doncs, proposa revisar les lectures, les danses, les músiques que han afectat la vivència d'una persona i, seguidament, reflexionar sobre els aprenentatges que la mateixa ens ha aportat, de manera que l'experiència estètica esdevingui experiència conscient. En aquesta línia, i des d'un context talment diferent, també podríem assenyalar les propostes didàctiques inherents en el pensament de Schultz que reclamen introduir l'art contemporani a les aules d'educació infantil, primària i secundària.³⁰

28. A. SCHULTZ, «Making music together», a Maxine GREENE, *Variations on a blue guitar*, Nova York, New York Lincoln Center Institute, 2001, p. 216.

29. Maxine GREENE, *Variations on a blue guitar*, Nova York, New York Lincoln Center Institute, 2001, p. 6. Sobre els plantejaments epistemològics de Greene, vegeu W. F. PINAR (ed.), *The passionate mind of Maxine Greene: I am... not yet*, Londres, Falmer Press, 1998.

30. Wolfgang SCHULTZ, *Ästhetische Bildung*, Weinheim, Beltz, 1997.

2.2. LA NEGACIÓ DE L'ESPAI I EL TEMPS COM A REFERÈNCIES DE L'ACCIÓ

D'altra banda, i enllaçada amb aquesta manera de mirar-se el passat d'aquest ésser en el record de l'instant, hi trobem juxtaposada, però, la dimensió d'un ésser presencial que, il·lustrativament, i no per atzar, busca la negació del temps i de l'espai. Amb una fixació per suspendre ja no l'acció ni el judici, però sí els temps verbals que acompanyen la vivència, la nostra recerca personal se significa a voltes amb el buscar un estar *fora de*, talment com si fos possible aturar els cicles vitals o, si es vol, del més ampli cosmos. Quelcom que es radicalitza davant de la possibilitat, també tecnològica, de pensar amb la representació d'un espai que no existeix i que, de fet, tampoc vol existir, però que, quasi invertint els ordres lògics, no com a resultes d'aquesta no voluntat d'existència, deixa de tenir presència. Més encara, en alguns moments, es podria pensar que en alguns entorns aquesta presència de realitat no existent ni en l'espai ni en el temps, sinó en la suspensió d'ambdues coordenades, té una consistència quasi material, tot esdevenint fenomen d'estudi, atès que un dels efectes sobre les coordenades que ens ocupen d'aquesta translació de la paraula a l'acció descentrada és el corresponent a la pèrdua de l'antecedent i, també, la pèrdua de la ubicació del discurs. Com, de fet, posa en paraules Zagajewski en el poema *Passejava per una ciutat medieval*:

Passejava per una ciutat medieval,
 era al vespre o a l'alba,
 era molt jove o força vell.
 No portava cap calendari
 ni cap rellotge, tan sols la sang tossuda
 amidava la distància eterna.
 Podia començar de nou
 aquesta vida meva o no meva,
 tot semblava senzill,
 les finestres no eren del tot tancades,
 els destins d'altri entreoberts.
 Era la primavera, o a principis d'estiu,
 murs calents,
 vent suau com la pell d'una taronja,
 era molt jove o força vell,
 podia escollir, podia viure.³¹

31. Adam ZAGAJEWSKI, *Terra de foc*, Barcelona, Quaderns Crema, 2004, p. 76.

Així, la simbiosi entre ambdós elements que postulen un fenomen de realitat ubicat en l'*atopia* i l'*atemporalitat* ens portaria a pensar en la virtualitat no com a representació sinó com a context de provocació d'experiències. No és estrany, doncs, que hagi estat des dels pensadors del *ciberespai* que s'han repensat les diferències entre territori i espai o, dit altrament, entre lloc i espai, tal com recorda Joan Mayans, tot incidint en el fet que «els vincles copresencials (que donen lloc al ciberespai) només s'experimenten a través de la tecnologia (Internet, els ordinadors) i la dimensió on aquests vincles copresencials tenen *lloc* no és física». ³² Ni tampoc que sigui des de les tecnologies de la comunicació que s'hagi increpat a pensar en clau destemporalitzada, tal com assenyala Manel Castells: «En la cultura, el temps es comprimeix i en última instància es nega, com una rèplica primitiva de la rotació ràpida de la producció, el consum, la ideologia i les polítiques en què es basa la nostra societat. Una velocitat que només han pogut fer possible les noves tecnologies de la comunicació». ³³

El tema o problema de la negació d'ubicació enllaça, certament, amb la qüestió referent a la projecció de l'ésser. Una projecció que, en coherència amb allò dit, ja no s'ubica en la referència que sustenta la identitat i la pertinença, ja no s'impulsa a partir de la utopia col·lectiva que pensa en un demà que és possible, sinó en una ideació del propi ésser en l'espai i el temps en clau d'imaginari eteri. En certa manera, doncs, podríem començar a pensar que ens estem aproximant a la creació d'una nova dimensió espaciotemporal que, més enllà dels plantejaments que ens pot oferir la física —que no per això deixen de ser interessants—, s'ubica de nou en la misteriosa dimensió de la lògica de l'estètica. Fet i fet, probablement no és fruit de la casualitat el fet que hagin estat els artistes, visuals, plàstics, però també de l'art digital, els que han començat a introduir i a explorar nous usos d'aquesta manera de viure la realitat i, en conseqüència, d'educar en ella. ³⁴

En aquesta línia, i quant al discurs pedagògic, queda oberta la qüestió de si serà possible replantejar la pedagogia en una clau en què el referent no és el procés, no és el camí a la maduresa, ni l'imaginari a l'entorn de les utopies per realitzar, sinó que allò que es perfila com a realment significatiu és el salt adimen-

32. Joan MAYANS, *Sota un silenci amb mil orelles: Perspectives socials sobre ciborgs i ciberespai*, Palma, Universitat de les Illes Balears, 2002, p. 93.

33. Manel CASTELLS, *La societat xarxa*, vol. 1, Barcelona, UOC, 2003, p. 557.

34. Significatiu és aquí l'inici de l'article de Carles MONEREO, «La construcció virtual de la ment: Implicacions psicoeducatives», *Temps d'Educació*, núm. 29 (2005), p. 29: «En cas que tal fabulació fos possible, s'hauria de tractar d'un escenari de realitat virtual permanent, tipus *Matrix*, en el qual el subjecte fos immers en un món tridimensional, en què pogués interaccionar de manera sensorial i motriu amb els objectes i desplaçar-se per un espai percebut en tot moment com a real».

sionalitzat. Altrament, podem pensar, educar adquirirà el sentit d'instrucció com a compilació —com, de fet, simbolitza la injecció de coneixement que apareix a *Matrix*— abans que no una mixtura entre el saber fer propi i l'extern, el saber ser propi i el circumstancialitzat, entre el saber heretat i el proposat. En tot cas, la pedagogia i la didàctica tenen obert el repte i l'estètica, en raó a les seves maneres de pensar, pot significar aquí la possibilitat d'iniciar una nova via de comprensió a una aporia molt pròpia del segle XXI.

3. MOMENTS D'INCISIÓ EN LES REMORS PROFUNDES

Com a síntesi d'aquest panorama, doncs, assenyalaríem que, entremig de les moltes paraules d'impacte que estan apareixent per explicar els efectes de la tecnologia en la realitat i, especialment, en la vivència que té l'ésser humà de la mateixa —per esmentar-ne algunes, referiríem a món virtual, ciutat digital, societat digital, teleopolis, etc.—, hom pot intuir que s'estan produint certs fenòmens de canvi de la pròpia essència antropològica de l'ésser que, jugant amb els termes, ens fan pensar en la possibilitat que s'estigui creant una antropotècnia. És a dir, que del ser de la paraula, que habitualment s'havia destacat com un dels elements configuradors de la identitat i pertinença de la persona, haguem desplaçat l'eix vers la configuració de la percepció, dels sentits i de la creació sobre la base de les categories d'acció —ja siguin de transformació, ja siguin de modificació d'entorns. Des d'aquesta perspectiva, és clarament oportuna l'afirmació de Kerbrat-Orecchioni quan assenyalava que, «amb tota seguretat, parlar no és canviar lliurement informacions que *flueixen* harmoniosament, indiferents a les condicions concretes de la situació de parla i a les propietats específiques dels membres de l'intercanvi verbal [...]. Diguem simplement que, per oposició a la concepció de l'intercanvi verbal que prové de la informàtica, que per a alguns pressuposa aquesta representació de la comunicació, la tendència actual en la lingüística (cf. la pragmàtica o teoria de les forces ilocucionàries, la praxemàtica de Robert Lafont, la semanàlisi de Julia Kristeva, etc.) seria més aviat emfasitzar que *dir* és al mateix temps *fer*, i qualsevol que sigui l'ambigüitat d'aquests termes, assimilar el llenguatge a una *pràctica*, una *praxi*, una *producció*, un *treball*...».³⁵

35. Catherine KERBRAT-ORECCHIONI, *L'énonciation: De la subjectivité dans le langage*, París, Armand Colin, 1980. Citació extreta de Maria GRAU, *La modalització: Manifestacions en la subjectivitat lingüística en els discursos acadèmics orals i escrits*, tesi inèdita dirigida per Margarida Bassols, Universitat Autònoma de Barcelona, 2003. Es pot realitzar la consulta en recurs electrònic a <http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0430104-155302/mg1de1.pdf> [Consulta: 22 juliol 2006].

La remor —com a extensió del temps de l'imaginari— ja no és, per tant, una extensió en el temps de l'ara. És, més aviat, una extensió d'efectes en l'espai de l'acció realitzada en el present, de tal manera que, i en coherència amb l'assenyalat, el substrat del temps verbal en present compilaria els significats dels altres modes verbals, tot donant lloc a una situació discursiva en la qual hom es trasllada d'un temps a un altre sense intermedi, però buscant sempre aprehendre a partir de moments d'incisió. Cal pensar, però, si aquests moments que deixen petja —si més no momentània— al jo més poètic de l'ésser humà, en definitiva, són moments conformadors del pensar, tot possibilitant així el pas de l'informe a la forma.

I tanmateix, tal com hem assenyalat, no podem perdre de vista que el nostre moment contextual es reedifica a partir d'una realitat de moment que aglutina, amb totes les contradiccions i paradoxes, els tres moments temporals i espacials als quals s'ha fet referència al llarg del text. Això és, que en un sol pla de representació s'integren els modes moderns, postmoderns i extracontemporanis. Aquesta trimodelització de les referències espacials i temporals es concreta, al seu torn, en unes pràctiques d'educació estètica que, si bé encara mantenen i se sostenen a partir de les vinculacions amb l'art, el paisatge i l'alteritat, ens evocuen ara a ritmes i processos nous. En definitiva, doncs, buscar el fet de trobar les correspondències entre la cosmovisió i la cosmografia de l'actualitat ens porta a pensar en una relació sintètica feta d'antitètics i fugues. No altrament, fèiem ja referència al principi a la necessitat d'atendre a l'estructura tubular del temps i de l'espai que es defineix a partir de l'experiència vital d'aquells que avui s'eduquen.