

# LA PRESENCIA DE L'ESTÈTICA EN PRÀCTIQUES DE PENSAMENT: APUNTS DES D'UNA EXPERIÈNCIA DOCENT

**Anna Gómez Mundó**  
*Universitat de Vic*

## RESUM

L'article recorre a una experiència docent recent per mostrar la necessitat d'atendre i aprendre a valorar la sensibilitat de cada persona participant en un procés formatiu. La dimensió estètica es presenta com a quelcom imprescindible i constant en la pedagogia quan aquesta cerca fer de la relació amb el saber una experiència de sentit. La cura a la singularitat, a la pràctica d'alteritat i als múltiples llenguatges susceptibles de desplegar-se quan s'és sensible a la vida és una exigència que interpel·la la praxi docent. Només quan hom s'obre a la sensibilitat de si i d'altri pot ser guia i subjecte actiu en educació.

PARAULES CLAU: singularitat, alteritat, experiència sensible, llenguatges i narratives, vivència.

## THE PRESENCE OF AESTHETICS IN THOUGHT PRACTICES: NOTES FROM TEACHING EXPERIENCE

## ABSTRACT

The article uses a recent teaching experience to illustrate the need to take into account and learn how to appreciate the sensitivity of each person in a training process. The aesthetic dimension is presented as indispensable and constant in pedagogy when the latter seeks to make a meaningful experience of the relationship with knowledge. Attention to singularity, to the practice of otherness and the multiple languages that may be deployed when we are sensitive to life is a much needed requirement in teaching practice. Only when we open up to our own and other people's sensitivity can we be a guide and an active subject in education.

KEY WORDS: singularity, otherness, sensitive experience, language and narratives, experiences.

## LA SINGULARITAT EN RELACIÓ

Y la recordación de las cosas se produce por las imágenes como si fueran letras.

Frances Amelia YATES

Els discursos, tinguin el caire que tinguin, esdevenen potents i provocatius quan interpel·len l'experiència viva, sigui naixent d'ella o bé creuant-s'hi. Permetre's la ingerència del que ofereixen les vivències és el que possibilita l'obertura a avançar més enllà d'allò que es presenta en la quotidianitat de la pràctica. En aquest cas, la pràctica educativa travessa les situacions contingents, impedit així que la comprensió d'aquestes pugui cristal·litzar-se en l'anècdota i l'accidentalitat.

Justament el pas de la vivència a l'experiència és el que sento que es va fent viu en el transcurs de la proposta formativa que ofereixo a qui s'acosta a Tècniques de dinamització de grups i dramatització, una assignatura que alimenta un procés d'aprenentatge des de l'obertura a l'expressió singular, pròpia i conscient.

La voluntat d'afavorir un marc propici per a l'aparició de narratives que assagessin temptatives d'anomenar el saber de l'experiència donant pas a l'experiència de saber va acompanyar-me en el procés de pensar quina mediació seria coherent que m'acompanyés en la pràctica docent.

Així es donà quan, a l'hora de pensar el sentit que donava al contingut de l'assignatura, és a dir, en pensar què contenia en ella, em va aparèixer la necessitat d'aprendre a acompanyar de vida paraules que inicialment només evocaven en mi una epistemologia positivista, quelcom que venia donat, en part, per tal com tant la paraula *tècnica* com la de *dinamització* mostren sovint la pretensió d'activar i moure des de fora intencions i sentits d'altri, objectivant-los. La cosificació és el que m'alertava en tant que és expressió i procés de sostracció de les dimensions de la sensibilitat i l'espiritualitat. L'art de les percepcions, amb la seva transcendència, és present en les relacions vives. És per això que la consciència d'aquest *més* fa que se sobrepassi la concepció pedagògica que entén l'educació en el marc de relacions jeràrquiques.

La cautela que vaig adoptar fou la de presentar l'assignatura com una invitació a col·locar-se i aprendre a estar en relació amb l'altre i allò altre des de la pròpia singularitat. L'esmentada *col·locació* és necessàriament flexible, defugint formes estàtiques que impossibilitarien qualsevol experiència de relació, també l'educativa. Col·locar-se en la pràctica educativa és una praxi pedagògica que demana un pensar l'educació des del pensar-se en l'educació, convertint el propi subjecte i el vincle educatiu que manté en el centre de la pràctica de pensament pedagògic.

El pensament que sustenta, qüestiona o nodreix la pràctica educativa és quelcom continu —cert que en ell apareixen discontinuïtats d'intensitats, interessos i significats—, però que fa viable que allò que omple l'espai i el temps educatiu sigui una pedagogia viva, en moviment, perquè el pensar-se en l'educació s'encarna en el cos d'un subjecte en permanent formació.

I és que la relació educativa, en tant que acte viu i transcendent, demana també d'un pensament també viu i transcendent, un pensament que arribi a través d'un llenguatge de sentit. Llenguatge i pensament i llenguatge i realitat es necessiten per ser; són inseparables l'un de l'altre.

Les estructures simbòliques amb les quals cada subjecte acudeix per orientar el seu estar al món són bastides des dels llenguatges. El llenguatge esdevé configurador de l'ordre simbòlic des d'on hom es col·loca, interpreta i actua al món, tal com Elias ens explica de forma senzilla i concreta:

Las palabras dadas con que cuenta el hablante particular, los mismos conceptos que contribuyen de forma decisiva a determinar el modo de pensar y las acciones de la persona criada bajo su esfera.<sup>1</sup>

Sortir del llenguatge únic, sortir del codi ja donat, ha estat el moviment que moltes professores i professors universitaris, moltes educadores i educadors i mestres han fet en la seva pràctica professional de docència i de creació de coneixement tendint a les formes de poiesis i autopoiesis<sup>2</sup> en les seves experiències educatives. De fet, ja Zambrano veïé la inevitabilitat d'aquest moviment cap a una altra epistemologia:

Inevitablemente, tras el largo período racionalista había de surgir en la filosofía el modo de abrazar y no de reducir la unidad al conocimiento que nunca se ha dejado de apetecer, el conocimiento poético en que la imaginación y el sentido íntimo tienen colaboración y alimento.<sup>3</sup>

Concebre el llenguatge com a configurador del simbòlic és reconèixer-lo com a via de pensament de qui té llenguatge, és a dir, de tota criatura humana. El llenguatge no és un codi que es dona en una única forma compacta, sinó que és

1. Norbert ELIAS, *La sociedad de los individuos*, Barcelona, Península, 2000, p. 11.

2. Autopoiesis com el moviment d'autoorganització d'un sistema que, acollint les seves paradoxes, s'obre i augmenta la possibilitat de regular-se, perquè pot trobar més solucions i més adequades a la seva realitat. L'adequació ve del fet que esdevenen solucions més complexes que les disposades anteriorment.

3. María ZAMBRANO, *Los Bienaventurados*, Madrid, Siruela, 2004, p. 12.

una constel·lació de codis, instruments i imatges plural, dinàmica, canviant, com la realitat que el necessita per dir-se.

La cura a ser sensible a la pluralitat de codis, a la diversitat d'entitats ontològiques i de la qualitat de les relacions que estableixen amb l'altre i el seu entorn és la que fa que accepti i impulsi el treball des de la multiplicitat de llengüatges dels quals disposen, s'identifiquen, enriqueixen i fan seus els i les estudiants. És una atenció constant per prevenir els espais de mort expressiva i intel·lectual a les aules universitàries, procurant restituir la vida en els processos formatius. Seguir les reflexions de María Zambrano ha estat una ajuda per tal d'afavorir uns processos que no emmudeixin, no immobilitzin, no desintegren allò holístic que es dona en la vida:

Indignos casi de la vida, de la vida inmediata, nos presentamos hoy con técnicas, razones técnicas también, análisis igualmente técnicos del alma reducida a psique, a máquina; invasores siempre, ayer todavía y aún hoy guerreramente y en seguida pacíficamente, industrialmente, donde no nos llaman. Todo es color de imperio, de comercial imposición. Y allí donde llegamos *la danza*<sup>4</sup> cesa, *el canto* enmudece, *la ronda* se deshace.<sup>5</sup>

Si la finalitat del procés formatiu era atendre la dimensió espiritual, la corporal i la pràctica, a més de la intel·lectual, calia que em recolzés en aportacions de la pedagogia estètica. És la dimensió estètica de la pedagogia la que es fa present dia a dia a l'aula quan la sensibilitat és reconeguda i valorada, allunyant-nos així de propostes de caire més racionalista o tecnòcrata que, a mi, no m'ajudaven a pensar la vida dels grups a partir de la relació de si i amb els altres de subjectes plens, complexos, infinits.

A partir d'aquesta mirada a la vida del que fa de l'educació quelcom infinit, fou possible l'obertura a una creació de pensament viu des de l'abraçada o el color de les fulles dels arbres, des dels sons greus d'un oboè o la sinuositat d'un moviment corporal. Aprendre o recuperar aquell saber que antany tinguérem d'observar i admirar-nos de tot el que ens envolta, sabent-nos-en part, restituint la biografia personal tant des dels esdeveniments grats com des dels dolorosos, es fa imprescindible per a totes les persones que fan seu el repte de dir-se i pensar-se en l'educació. Tal vegada és aquest un procés que s'acosta al que Ricoeur explica que és la memòria històrica: una memòria que no admet la simple recomposició dels fets viscuts, sinó que modifica tant la temporalització com els

4. La cursiva és meva.

5. María ZAMBRANO, *Los Bienaventurados*, Madrid, Siruela, 2004, p. 16.

significats d'aquests, encetant un altre discurs que trenca amb la successió lineal en recórrer al record.<sup>6</sup>

L'aparició de la ruptura en la dimensió temporal moderna apareix quan les narratives de les quals ens ajudem per col·locar-nos interrogant el sentit de l'ara, ajudant-nos de la interpretació del passat per projectar-nos en la pràctica del demà, s'entrellacen entre si impeditint la previsibilitat d'un guió preestablert. El guió va fent-se des de la presència i la relació de cadascun dels que participem en el desenvolupament de l'assignatura, deixant-nos tocar per l'altre<sup>7</sup> i per allò altre que ha estat o que ens visita per primera vegada.

El moviment d'aquest procés presenta el risc de fusionar-se en l'altre, deixant de costat la pròpia singularitat de cadascú, dimitint de la pràctica de reconeixement d'alteritat. Ben al contrari, la relació amb l'altre està present contínuament en el treball que vivim dins i fora de l'aula, una presència de la relació des del sentit d'escoltar els significats que porta en ella i que ens ofereix el punt des d'on crear o fer créixer el pensament pedagògic, perquè, com bé diu Núria Pérez de Lara, «la cuestión del otro no puede ser tematizada, sino abordada desde la verdad de lo que en cada una y en cada uno de nosotros produce la relación con él».<sup>8</sup>

I la relació amb l'altre és única i no pot reproduir-se mecànicament, com si el saber nascut d'ella fos extrapolable en altres situacions, fent d'aquest aprenentatge quelcom universalitzable. El saber nascut de la relació amb l'altre orienta a noves escoltes, fugint de la realitat única tot reconeixent l'existència de realitats en plural, una pluralitat que fa que els temps i els espais siguin un i múltiples, tants com relacions educatives es donen.

La figura del partir de si il·lustra la cerca de l'altre sortint al seu encontre i tenint com a punt de partida i de retorn el centre de si, un doble moviment que parteix de la pròpia singularitat per anar més enllà d'ella, donant lloc a la pràctica de l'alteritat. És en aquesta figura de doble moviment, el partir de si, on he trobat la confluència de la singularitat i l'alteritat, figura que fa possible que el jo no sigui quelcom hermètic ni tampoc comporti, d'altra banda, el desconeixement de si per la necessària consciència de l'altre, impulsant el moviment a si i a l'altre. L'inici del treball, i alhora la resistència a ell, prové, doncs, d'aquesta

6. Paul RICOEUR, *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 1999.

7. Manllevo la frase del títol d'uns dels relats d'experiències de pràctica de relació que componen el llibre DIOTIMA, *El perfume de la maestra*, Barcelona, Icaria, 1999. [El títol citat de Diotima correspon a la Comunitat Filosòfica Femminile i és de Francesca Migliavacca, mestra de primària.]

8. Núria PÉREZ DE LARA, *El Otro (y la otra; lo otro)*, a Anna M. PIUSSI i Ana MAÑERU (coord.), *Educación: nombre común femenino*, Barcelona, Octaedro, 2006, p. 184-201.

invitació a sortir de si sense perdre's en la massa, sense fondre's en l'altre. La consciència de la pràctica del partir de si és la que acompanya tot el procés de pensament, la creació del discurs on dir-se i la presentació d'aquest a la resta.

## LA RELACIÓ AMB L'ALTRE: PENSAR I VIURE L'ALTERITAT

Nos creamos mutuamente, nos hacemos nacer al convertirnos  
en parte de la matriz en la que existe el otro.

Mary Catherine BATESON

Al llarg de la meua experiència com a educadora, la relació amb l'altre sempre m'ha assenyalat la necessitat de fer-li un lloc en mi, demana que li faci lloc de la mateixa manera que em demana mirar l'altre que és en mi. En aquest sentit, els llenguatges prenen formes noves empesos per l'ansia de comunicació amb aquell altre amb qui vull estar, amb l'altre que està en nosaltres a voltes silent, a voltes en sordina, però que esdevé motor per assajar interseccions de formes, de codis i, d'aquesta manera, inaugurant processos de creació originals per la singularitat de la relació concreta.

La necessitat de relació amb l'altre a fi i efecte de continuar sent porta a la pregunta que ens fa l'altre, retornant-nos a la vegada a l'altre que portem en nosaltres, l'altre que som alhora per l'altre.<sup>9</sup> Un altre que sóc i és sexual i que es presenta portant amb nosaltres la diferència primera, la sexual, la qual acompanya a tota la resta.<sup>10</sup> És amb ella i amb totes les diferències des d'on em vinculo amb l'altre, és des d'elles que entro en relació amb l'altre, fent possible que les dues singularitats es trobin per a què neixi un més que anirà més enllà de la suma de les dues.

No obstant això, freqüentment, la pràctica més habitual ha estat la de la cosificació de l'altre. L'altre-cosa ha estat tractat també sota unes categoritzacions universals desfent-lo dels elements d'identitat i significat propis, passant a ser un element més de la mostra estudiada. Des de la veritat de l'u, s'ha explicat la resta, prenent com a mesura els criteris de l'u genèric, deixant al marge el qui no responia a aquests.<sup>11</sup> Amb la predominància de l'u com a únic model vàlid, s'ha

9. Caterina LLORET, «Nos-altres», *Clip* (1994), p. 35-38.

10. Núria PÉREZ DE LARA, «Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta», a Jorge LARROSA i Carlos SKLIAR (comp.), *Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia*, Barcelona, Laertes, 2001, p. 291-316.

11. Carlos SKLIAR, *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.

silenciats, ocultats i censurats tota expressió que en quedés al marge, que la qüestionés, que l'enriqueís. No és estrany, doncs, que un dels trets que més es valoren de l'assignatura sigui que en ella s'hi doni l'expressió de les diferències amb llibertat i l'acolliment i el reconeixement d'elles. Ensenms, no crec que pugui ser menyspreable llençar la hipòtesi que és precisament la mediació de les expressions artístiques en el procés de formació i presentació de pensament pedagògic la que ajuda a fer que apareguin a l'aula. Significatives han estat les respostes a la proposta emprant el *collage*, la carta, la novel·la, els murals, la poesia, la dansa o el teatre per dir-se en relació mostrant la diferència de cada estudiant.

En aquest sentit, penso que la pregunta que llenço en relació amb el desig de cadascú, i que animo a què des d'ell es posin en joc, ha estat un camí per saltar la indiferenciació dels individus —en múltiples documents, en cròniques informatives, en molts estudis estadístics, en llistats de perfils professionals, etc.—, fruit, precisament, de l'ocultació dels desitjos de cada dona i de cada home.

La invitació que faig neix del que he pogut descobrir de les aportacions provinents de les investigacions biograficonarratives. En aquest sentit, la investigació biograficonarrativa obre la possibilitat de donar funcions a objectes pensats per a una única funció, obre possibilitats de considerar diferents orígens per a una resposta a la qual només li era adjudicada una única motivació inicial, amplia el ventall de finalitats a pràctiques inicialment pensades per a una sola meta.

Al seu costat, em sento empenya a recórrer a tot el que el model fenomenològic ens posa a disposició. Des d'on el desplegament de les narratives, si no des de la interrogació en l'experiència viscuda?

M'interessa la sensibilitat al món de la vida en la qual se sustenta la fenomenologia; en ell s'inicia i a ell es dirigeix. La investigació fenomenològica com a estudi de l'experiència viscuda pretén arribar a un coneixement més profund de la naturalesa o del significat de les nostres experiències quotidianes. De paraules de Clarice Lispector m'ajudo per expressar el meu sentir envers aquest punt de partida en l'ofici de formar a educadors i a educadores, de formar-me com a educadora: «Los hechos son sonoros, pero entre los hechos hay un susurro. Y ese susurro es lo que me impresiona».<sup>12</sup>

Això és aprendre a escoltar-nos i a escoltar els murmuris que el soroll ha ofegat, és el gaudi i el dolor que ens ocupa en el treball de classe. Murmuris que evoquen imaginaris, murmuris que ajuden al retrobament de si, murmuris que ens guien a descobertes de quelcom abans ocult. Un xiuxiueig ens acompanya i aquell so que abans era tímid ara creix i creix fins a situar-se en la centralitat del pensament d'un estudiant o en una de les guies en la pràctica educativa d'un

12. Clarice LISPECTOR, *La hora de la estrella*, Madrid, Siruela, 2000.

altre. Caldrà dir, potser, tot i semblar una obvietat, que la disparitat de murmurs i del treball amb ells és important, si atenem la disparitat de qui els escoltem. A més, el coneixement al qual s'arriba no es posa a disposició de controlar el món, sinó que es fa disponible per possibilitar un estar en el món més conscient des de la singularitat de cadascú.

Consegüentment, presento l'enfocament fenomenològic com el que s'adequa a la meua necessitat com a docent, ja que recull, es planteja i s'orienta amb aspectes que considero fonamentals en la meua col·locació epistemològica. Així com la fenomenologia s'obre a l'experiència per deixar que aquesta *li parli*, les i els estudiants es mouen, valentes i rigorosos, a parlar amb la seva pròpia experiència sabent que, si així ho desitgen, els espera un segon pas: donar-la a conèixer a la resta del grup. En aquest pas de donar-se a conèixer, torno a sentir que el treball fenomenològic ens és amic, perquè no busca representar la realitat des d'una teoria abstracta regida per oposicions binàries, sinó que en ella hi caben el sentir i el pensar, l'emoció i la cognició, l'acció i la reflexió. És d'aquesta manera que, amb el compromís de treball que s'ha assumit posant-se en joc des de si, és visible l'actitud que porta a un qüestionament profund de quelcom que restaura el sentit original del que significa ser subjecte, fent possible un salt en ell, un salt que esdevé aprenentatge de sentit.

Simultàniament al treball de si que mostren els relats presentats, es desprèn un altre tret importantíssim, i aquest és el seu caràcter relacional. Escoltant la intermitència d'aquesta dimensió relacional, podria constatar el que expressa Ferrer:

Los enigmas sobre cómo pensar, cómo vivir, cómo actuar, cómo sentir, no pueden nunca llegar a resolverse definitivamente, siempre se están reconstruyendo, desde un pensamiento que no es substancial, sino que es relacional, relacional con lo otro y con los otros, en donde el saber sobre la experiencia es relación, relato. Quien no se extraña (primer momento del pensamiento filosófico), quien no se deja atrapar por la pregunta, cautivar por el misterio, no aprende. Quien no se vuelve extranjero de si mismo, no sabe de sí: no se visita, no se explora, no se aventura: no viaja.<sup>13</sup>

Per tant, és en la possibilitat de viatjar cap a si i cap a l'altre i a allò altre on rau una de les grans riqueses que presenta el treball amb i des de les narratives, les quals aporten més rigor a la recerca pel temps que requereixen per tal de ser

13. Virginia FERRER, «La crítica como narrativa de las crisis de formación», a Jorge LARROSA et al. (ed.), *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes, 1995, p. 165-190. [Citació a la p. 177.]

creades, temps de veure, de sentir, de pensar. Temps de vida. És en aquest sentit que veig viva la pràctica política del partir de si, podent viure una epistemologia relacional en tant que situant-se des de si se surt a l'encontre de l'altre i d'allò altre.

## LA DIFERÈNCIA EN LES NARRATIVES

La vida es una narración que se va haciendo aunque no la escribas.

Carmen MARTÍN GAITE

La proposta de l'assignatura consisteix a expressar a través dels diferents llenguatges que tenim a l'abast quin és o es pensa que és el moment present de l'educador, quina projecció en fa, quin és el recorregut vital que ajuda a explicar o que mostra les paradoxes del seu present.

Alhora, la proposta de narrar-se obliga a la reflexió, a la cerca del propi lloc en el món, i és en aquest procés en què intersecciona la necessitat de trobar el llenguatge que més ajuda l'estudiant a expressar-se. Així és com s'arriba a una obertura de significats diversos que demanen, també, ser presentats ajudant-se de diferents llenguatges.

Quan una de les orientacions centrals ha estat permetre que l'amplitud de la vida entri a l'aula, he pogut aprendre a mirar allò ja mirat, a veure el que no sabia veure, a admirar gestos, comentaris, reaccions que abans em passaven inadvertits. Això vaig pensar un dia quan, mentre les alumnes treballaven en el seu projecte, vaig recórrer l'aula fixant-me en les inscripcions a les taules i les cadires. Vaig sentir com aquelles superfícies de color crema em parlaven del desig de vida i relació que no era escoltat a les classes. Al cap d'unes setmanes, vaig tornar-les a recórrer, ara amb la intenció d'anotar-les en una llibreta. Havien canviat. Els llapis tornen a escriure frases curtes, a vegades una sola paraula, a voltes fragments poètics, com si així els seus autors exorcitzessin el no sentit que senten. Parlaven cossos que anhelaven conversa, relació; parlaven de cantar a l'amor; vaig trobar-hi cants a la natura, a la vida, amb molts dibuixos de flors, caragols, arbres i peixos. Cants a una vida tan minsament portada a l'aula, tan difícil de veure en els continguts de les matèries, tan poc presents en els discursos que la professora o el professor presenten en una aula sense temps de sentit. Vaig aturar-me en aquelles anotacions, vaig preguntar-me pel sentit que amagaven i vaig recordar els dibuixos fets per mi mateixa quan jo seia en les mateixes cadires; els vaig trobar significatius i rellevants, pensant que eren signes del desajustament existent entre el procés formatiu que ofereix la universitat i

els processos vitals i concepcions de temps, d'espais, de vida dels i de les estudiants a qui va dirigir.

Obrir-se sense el fre de la por a tota aquesta vida és el passatge que emmarca i alhora empeny l'entrada de llenguatges vius, coherents i còmplices amb el que es desitja comunicar.

Justament és la demanda de posar en joc el desig viu que hi ha en cadascuna i en cadascun de nosaltres, la crida a la vida, la que desenfrena el punt de partida i ajuda a salvar la temptació de recórrer a discursos i pràctiques d'altri que, tot i ser bonics, interessants i reveladors, no han estat vivenciats en els cossos de qui se'ls apropia.

I així, des de la vivència, podem acompanyar la presa de consciència del vincle que establim amb la realitat des de i amb els llenguatges que ens hi ajuden. El valor al vincle esdevé fonamental, ja que és un dels punts des d'on podem ser en llibertat, dient-nos i concebant el vincle com a possibilitador i no limitador de la llibertat.<sup>14</sup>

Aquesta experiència docent ha estat la constatació de la viabilitat i, afegeixo, necessitat que sento que tenen les pràctiques educatives d'obrir-se a tots els llenguatges amb els quals les persones podem expressar, donant-les a conèixer, les nostres preguntes, intuïcions, preocupacions, sabers, ideacions, de manera que arribem a elevar la vivència a experiència:

La educación es una gran experiencia (o varias) que se despliega por tiempos y espacios, sujetos y objetos y eminentemente intersubjetiva a lo largo de la historia personal y social. Por tanto la experiencia requiere de su comunicabilidad, hasta el extremo de que una experiencia no relatada, no comunicada, es decir una experiencia sin lenguaje, no es experiencia es sólo acompañamiento.<sup>15</sup>

Posar *paraules* a l'experiència, relatar experiències que, com a subjectes participants en processos educatius, hem viscut, és situar-nos en el pla de l'existència, una presa de consciència des del relat, fent del llenguatge el canal des d'on portar a la llum el que de l'experiència havia passat fins ara desapercebut, fent lloc en l'esfera del saber també el saber de l'experiència.

14. Marta Caramés ha fet una important aportació per a la comprensió de la figura de la llibertat relacional en el text «Aprendiendo a escuchar la libertad», a Milagros MONTROYA RAMOS (comp.), *Recetas de relación: Educar teniendo en cuenta a la madre*, Madrid, Horas y Horas, 2004, p. 122-126.

15. Virginia FERRER, «Para una ecología del lenguaje: Sostenibilidad de la palabra y formación», *Revista Diálogos*, núm. 19-20 (1999), p. 38-45. [Citació a la p. 41.]

Des del moment en què els llenguatges són presents en tant que canals de comunicació i no de formació en ells és la raó per la qual considero que el contingut de l'assignatura no acull l'estudi de l'art en si mateix, no n'és objecte d'atenció acadèmica. A l'aula no apareix com una tècnica a dominar, sinó que de l'expressió artística ens servim, jugant amb ella, creant amb ella, aliant-nos amb ella, per assajar formes per poder anar més enllà de si, que no fora de si.

Recórrer a l'art per pensar, crear i alimentar vincles, estendre ponts de pensament, no és cap pràctica genuïna i aïllada, ja que prendre les expressions artístiques com a canals per apropar-se a la naturalesa humana és una pràctica feta per part de molts científics. Recorrem a obres poètiques, literàries, plàstiques, audiovisuals, musicals, escultòriques, perquè en aquests llenguatges, com en totes les dimensions del llenguatge corporal —dansa, cant, mim, etc.—, es pot trobar la veritable essència de l'ésser humà en el descobrir-se, descobrint alhora la pluralitat de possibilitats d'expressar l'experiència de ser. Quan aquests són acollits en les diferents dimensions de la pedagogia, educar esdevé un acte estètic que obre finestres a noves vies de comprensió significativa i a noves sendes de creació, sigui per la presència, sigui per l'absència de nusos de sentit que trobem en la realitat. Bauman, prenent com a referència els contes, reflexiona a l'entorn de l'esmentada qüestió:

La misión de los cuentos es la de seleccionar y corresponde a su naturaleza incluir mediante la exclusión e iluminar proyectando sombras. Es un grave malentendido, amén de una injusticia, acusar a los cuentos de favorecer una parte de la escena al tiempo que desatienden otra. Sin selección no habría historia. Decir que «ésta sería una buena historia de no omitir esto o aquello» es como afirmar que «éstarían unas buenas ventanas para ver a través de las paredes de no estar enmarcadas y separadas por los muros que hay entre ellas».<sup>16</sup>

## LA MEDIACIÓ AMOROSA EN ELS PROCESSOS D'APRENTATGE

El procés viscut des del partir de si porta amb ell una recomanació-prohibició: no quedar-se en allò ja donat, de repetició, sinó atrevir-se a pensar en primera persona sense caure en la prepotència de negar les genealogies de veus i experiències que fan de coixí i de contrast a la pròpia veu, donar a conèixer pen-

16. Zigmunt BAUMAN, *Vidas desperdiçadas: La modernidad y sus parias*, Barcelona, Paidós, 2005, p. 30-31.

sament i experiència seguint la filagarsa desencadenada a partir de la pregunta amb la qual s'ha estat interpel·lat, recorrent al centre de si per poder fer possible la pregunta de debò.<sup>17</sup> Un viatge al centre del propi ser que, lluny d'aïllar-se, fa que pugui posar-se nom i, d'aquí, posar-lo en joc. El pas a donar, doncs, és el d'entrar en un procés que atengui la pregunta de qui s'és en relació amb l'altre, com i des d'on ens hi vinculem, per tal d'encetar un procés de creació i ideació per elaborar i donar a conèixer el discurs propi:

La poesia, la literatura, així com els pensaments sobre els processos creatius, ens poden orientar en aquest discórrer sobre la narració de vida com a element per la pregunta pedagògica que aprofundeix en el procés d'experiència de la vida quotidiana per tal de comprendre-la com a possibilitat d'alterització del pensament experienciat.<sup>18</sup>

Amb tot, i tal com ja he comentat anteriorment, cal travessar les pors dels inicis per començar els moviments del partir de si. I afegeixo que, ja en els primers temps del procés, cal continuar travessant les pors que apareixen en el trajecte davant de la troballa de murmurs anunciadors de canvis, de transformacions, de resignificacions. Aleshores és quan esdevé necessari acompanyar-nos d'allò que obre la possibilitat de partir de si; això és, allò que permet la relació amb l'altre des de l'intercanvi i no des del domini i la relació amb el saber buida de l'ambició de possessió i limitació d'aquest és l'amor a si, a l'altre i a allò altre:

La práctica de la relación va más allá de la tolerancia; va más allá de la tolerancia porque no se limita a dejar existir a los demás sino que entra en el juego delicadísimo de dar y dejarse dar: del amor, pues. [...] La práctica de la relación, de la relación que tiene en cuenta el amor, se sitúa así más allá de la tolerancia; más allá, nunca en contra de la tolerancia.<sup>19</sup>

L'amor orienta la relació educativa, les pràctiques de mediació, les pràctiques de creació i manteniment de la vida amb sentit, així com l'amor és present en la vida de cada criatura que aprèn, que ensenya, que investiga:

17. Max van MANEN, *Investigación educativa y experiencia vivida*, Barcelona, Idea Books, 2003.

18. Eulàlia COLLELLDEMONT i Gil PLA, «Alteritzar la singularitat: Veus per a una pedagogia de l'experiència», *Temps d'Educació*, núm. 28 (2004), p. 85-91. [La citació correspon a la p. 87.]

19. M. Milagros RIVERA, *Mujeres en relación: feminismo 1970-2000*, Barcelona, Icaria, 2001, p. 69.

El aprendizaje de los educandos está relacionado con la docencia de los maestros y de las maestras, con su seriedad, con su competencia científica, con *su capacidad de amar*,<sup>20</sup> con su humor.<sup>21</sup>

És vivenciant aquesta pràctica d'ordit amb la mediació de l'amor quan molts i moltes estudiants recorren a llenguatges que tenen poca cabuda dins dels criteris de reconeixement per part de l'Acadèmia i que, tanmateix, són llenguatges potents en els processos d'aprenentatge i de creació de pensament. El poc espai que els garants del saber instal·lats a l'Acadèmia estan donant a aquests llenguatges rics en pensament tal vegada és causat per la impossibilitat d'omnipotència que es pot trobar en els fruits que dona el treball amb les expressions artístiques:

Quan encara la poesia i les formes artístiques de la literatura impregnaven el pensament escrit, quan els jocs lingüístics encara no eren un referent filosòfic, quan la pedagogia mantenia encara la creença que l'aprenentatge de la saviesa es fonamentava en l'adquisició del verb, ja Schiller afirmava que no tot en l'experiència humana es pot cosificar a través del llenguatge, sigui aquest literari, filosòfic o pedagògic. És a dir que, en definitiva, allò que introduïa amb les seves paraules era la intuïció que l'esperit, l'ànima, l'experiència de vida quotidiana que forma —diríem ara— s'escapoleix incessantment d'aquesta voluntat de copsar i transmetre a través d'una forma explícita.<sup>22</sup>

Moltes han estat les aportacions que les i els estudiants han fet. En tots els treballs nascuts des del compromís a si i a l'educació pot percebre's la grandesa, la riquesa del que tota criatura porta amb ella, i me'n sento privilegiada. Em sento afortunada de poder ser testimoni del seu punt d'arribada, punt que esdevé inici o se solapa amb un nou camí de creixement, de transformació, d'afirmació, de pregunta. Un camí necessari per viure's com a subjecte viu i actiu en l'educació.

20. La cursiva és meva.

21. Paulo FREIRE, *Cartas a Cristina: Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, Madrid, Siglo XXI, 1996, p. 107. Ha estat important per a mi tornar a llegir els textos de Freire, descobrint unes aportacions tant o més radicals que les que li han merescut el reconeixement internacional. Les reflexions i pràctiques a l'entorn de l'amor en la pedagogia queden tapades, molt sovint, sota l'èmfasi de la seva proposta crítica i de transformació. Atrapada en el discurs d'emancipació i transformació, no veia —perquè ningú l'anomenava— la centralitat de l'amor en el seu discurs. Foren les aportacions del pensament de la diferència sexual les que m'ajudaren a fer un canvi significatiu en la lectura de la realitat. Fou quan m'ajudà a entendre que el moviment més important de transformació del món és la transformació de la nostra relació amb ell fent possible, així, que la lectura dels textos freirians em descobrissin, al meu parer, la seva vessant més revolucionària en posar l'amor al centre de la praxi educativa.

22. Eulàlia COLLELDEMONT i Gil PLA, «Alteritzar la singularitat: Veus per a una pedagogia de l'experiència», *Temps d'Educació*, núm. 28 (2004), p. 86.

