Temps d'Educació, 64, p. III-XIV (2023) Universitat de Barcelona – Arxius Digitals de Pensament Pedagògic

Estètica i Pedagogia

De la pedagogia estètica com a privilegi a la pedagogia estètica com a molèstia

Eulàlia Collelldemont Pujadas*
Raquel Cercós i Raichs**

Amb la coneguda expressió de Brecht, «Art is not a mirror held up to reality but a hammer with which to shape it», s'anul·la el pensar la pedagogia estètica com a complementarietat decorativa d'una formació cultural àmplia, que es pot lluir, convertir en patrimoni o acreditar. S'anul·la també la possibilitat de pensar l'expressió estètica en la pedagogia com a possibilitat d'uns pocs, d'uns genis, dotats de capacitat i economia. Finalment, s'anul·la la comprensió de l'educar-se estèticament com una acció centrada només en un individu. Allò que ens alerta de l'expressió brechtiana és que la pedagogia estètica és una qüestió social, sigui compartida o no.

Estètica, Cos, Sensibilitat, Romanticisme pedagògic, Quotidianitat

Orígens, represa, desplaçament, desviació i subsistència de les relacions entre l'estètica i la pedagogia

Sentim discussions sobre si és possible gestionar les emocions o si és millor fer gimnàstica emocional. Presenciem afirmacions sobre la necessitat d'incloure el pensament visual en la formació dels professionals, seguides de l'oferta d'un curs de capacitació en deu passes. Observem exploracions sobre què significa educar des de la fragilitat inherent al saber poètic i el reconvertim en frases simpàtiques, fàcilment convertibles en lemes. I no hi ha dubte que la incidència del «sentir corporal» en l'educació s'ha consolidat de manera indiscutible, especialment, en el sentir de les i dels estudiants. Tant és així que, des de la política, des de l'ètica, des del gènere i també des de la pedagogia comença a ser impensable construir una teoria anul·lant el cos, per tot allò de sensible i físic que té, però també per la seva dimensió simbòlica i cultural, i relativa a la identitat, en definitiva, per la seva dimensió estètica. De fet, pensar en educar sense aquest arrelament físic-estètic, avui ja té connotacions especulatives quasi incòmodes, com si preparéssim un viatge al no-lloc.

Tanmateix, tot i que ens sabem estètics, en els plantejaments pedagògics no li atorguem habitualment aquest nom, preferim parlar d'éssers que s'entusiasmen (Shaftesbury), sensibles (Fröbel), amb gust, sobretot en el fer quotidià (Ruskin), amb capacitat de judici (Kant) o artística

(*) Eulàlia Collelldemont Pujadas és professora titular del Departament de Pedagogía de la Universitat de Vic. Especialitzada en les bases teòriques i històriques de la Pedagogia Estètica, la història de l'educació contemporània i la memòria educativa. ORCID: 0000-0003-1953-3504. Adreça electrònica: eulalia@uvic.cat

(**) Raquel Cercós i Raichs és professora associada al Departament de Pedagogia de UVIC-UCC i membre del grup de recerca en Pensament Pedagògic i Social Contemporani (GREPPS). Especialitzada en els paisatges pedagògics com a metodologia estètica i els discursos i pràctiques de la corporalitat, el gènere i el postcolonianisme. ORCID: 0000-0003-2830-9870. Adreça electrònica: rcercos@ub.edu

doi.org/10.1344/TempsEducacio2023.64.23
ISSN (format digital): 2014-7627
Creative Commons Reconeixement-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

(Read). I és que tot i que reconeixem l'empremta de l'estètica en la projecció formativa, no en fem subapartats ni en la legislació educativa ni en els corpus disciplinaris del pensar pedagògic. Tampoc apareix en els plans generals de la formació d'educadores i educadors, en tot cas, fem crèdits opcionals i petits cursets. I així que, tot i la innegable presència de l'estètica en l'educació, el seu nom encara resta ocult, s'amaga sota tot allò que el concreta, que el fa tangible. I al no donar-li el nom resta imprecís i difús, talment com si d'un saber ocult per iniciats es tractés.

És un saber massa simple per dedicar-li pàgines —diuen alguns tot referint-se a l'estètica d'allò material—; massa inefable per fer-ne un escrit —diuen els altres tot evocant a l'estètica del misteri. Però malgrat ser un saber que no es deixa capturar fàcilment, la seva petja està en el nostre entorn. Apareix en la recerca de noves fonts, emergeix en les referències d'autors i autores que utilitzem per ajudar-nos a pensar, se'ns obre com a possibilitat per pensar amb narracions diferents i, més recentment, es perfila com a possibilitat de difondre i divulgar amb més intensitat. Cert és que, a l'Acadèmia, es fa bàsicament des de la reivindicació de l'art i, en l'espai social, des de la reivindicació de la potencialitat del cos. Però aquests discursos ja estan creant escletxes visibles, com ja ho havien fet en determinats moments de la història de la filosofia de l'educació. De fet, les vinculacions entre l'estètica i el pensament pedagògic han estat recurrents en el transcurs de la història del pensament pedagògic. En concretem alguns dels més emblemàtics: els orígens, la represa, el desplaçament, la desviació i la subsistència.

Els orígens: Els poemes fundacionals (Gilgamesh), les epopeies (amb els obres d'Homer), les tragèdies clàssiques (amb les obres de Sòfocles com a exemple) o les grans sagues nòrdiques (les Islandeses o *la Orkneyinga Saga*, entre d'altres) són una mostra de les vinculacions existents entre l'estètica i la pedagogia. Originalment, no era possible pensar l'educació sense mobilitzar la dimensió estètica de la persona. Això és, amb allò sensible, amb allò perceptible, amb allò lúdic, amb allò corporal i amb allò poètic. *El Convit* de Plató n'és un exemple. Malgrat aquests orígens, la renúncia a pensar tot allò que tenia a veure amb el sensible i amb el cos per la filosofia cristiana i, posteriorment, per la moderna, va comportar que l'estètica anés reduint el seu lloc en els grans tractats pedagògics. Havia passat de ser essencial en les obres clàssiques a ser complementària en els tractats i novel·les sobre el quotidià. Calia espigolar-ne la seva presència en els escrits. No així havia succeït en les filosofies orientals que mantenien la seva presència amb diferents indicacions sobre el com educar la persona en la seva globalitat, també en les qüestions estètiques (Ibn Hazm).

La renúncia de la filosofia cristiana i moderna a pensar tot allò que tenia a veure amb el sensible i el cos, va dur a l'estètica veure restringit el seu lloc en els grans tractats pedagògics

La represa: Amb l'emergència del romanticisme pedagògic, i especialment amb la reincorporació del pensar pedagògic novel·lat, que va donar lloc a les nombrades i celebrades novel·les de formació, com poden ser les de Novalis o Hölderlin, l'estètica recuperava el lloc original que se li havia atorgat en els grans textos clàssics. No podia ser altrament, atès que es fa difícil narrar una experiència formativa que ho trastoca tot i que projecta la persona vers un altre espai vital sense parlar de les passions i els moments quasi místics que modifiquen allò establert. Els seus protagonistes

(inicialment, quasi tots masculins, però no només) experimentaven transformacions radicals. Un seguit de sotracs els portaven a ser diferents. La forma narrativa usada era habitualment la de la prosa poètica. Potser no es podia dir d'altra manera. I aquestes narracions foren llegides, sentides i, a vegades, imitades. Se sap, que la recepció d'aquestes novel·les va ser ben activa (Larrosa, 1996). Amb una continuïtat literària que travessa tota l'època contemporània (Mann, London, Salinger, etc.), aquest mode de pensar i expressar l'educació des de l'estètica ha persistit com una via paral·lela en el transcurs dels darrers dos segles. Tot traçant trajectòries possibles per una altra manera de pensar l'educació, ha resistit com a subversió. Una subversió burgesa i masculina, però? Les novel·les de Jane Austen , de les germanes Brönte, de George Eliot (Mary Anne Evans) o de Carmen Laforet ens indiquen que no només, si bé és innegable que hi ha una predominança de la recepció de la mateixa.

El desplaçament: Sota la forma narrativa de les cartes, semblava que l'estètica i la pedagogia trobarien un accés a l'acadèmia. No fou així, les cartes de Schiller, àmpliament consultades en altres àmbits, no van fer-se un lloc en les columnes fonamentals de la pedagogia, restaren als portals. Cert és que es fa difícil llegir Herbart sense copsar-ne la presència de l'estètica. Però l'estètica no ocupava un espai central del corpus pedagògic que havia creat; l'ètica, l'observació sistemàtica i la planificació serien les seves columnes. Tampoc l'estètica apareixeria de manera explícita en els plans d'estudis que s'anirien conformant a partir d'aquest moment. Per altra banda, en l'obra de Fröbel podem percebre tota la potència de l'estètica, però massa sovint la seva s'ha entès com una pedagogia petita per a persones petites. Matisos a proposar, els que vulguem, però la seva no és una proposta menor, té recorregut per davant. El jardí ja no només esdevindrà un lloc per als infants. L'evolució dels parcs i jardins en les ciutats industrials ho palesen (Cercós i Collelldemont, 2020). Però el cert és que tampoc els espais de l'educació estètica s'han fet un lloc en el saber de l'arquitectura educativa.

Amb l'emergència del romanticisme pedagògic, i especialment amb la reincorporació del pensament educatiu novel·lat, que va donar lloc a les novel·les de formació, l'estètica recuperava el lloc atorgat en els grans textos clàssics

La desviació: Més endavant, i amb l'aparició de les forces renovadores de l'educació, la pedagogia estètica es va usar per crear nous materials i ambients didàctics (Gennari, 1997). Les possibilitats de la pedagogia estètica s'havien materialitzat en els objectes, tot situant en l'origen del procés educatiu la facultat de percebre (Montessori). Tanmateix, amb la concreció de l'estètica que aquest procés implicava, la projecció i la ideació havien disminuït el seu impacte pedagògic, tot revertint l'educació estètica en educació sensorial. Un exemple n'és la pedagogia intuïtiva. La proposta original de pensar i relacionar a partir d'objectes percebuts, es va convertir ràpidament en memoritzar làmines en el dia a dia de les escoles (Padrós, 2018). El mirar, com a inici i final d'un procés educatiu, havia desplaçat el pensar des de l'estètica.

La subsistència: Amb les diferents aportacions de la pedagogia contemporània, es constata que s'ha anat ubicant l'estètica en el terreny del «potser» i, també, de l'alternativa pedagògica. Aquesta posició li ha possibilitat ocupar un lloc en la dissidència, i així va apareixent en les reivindicacions dels que es volen col·locar lluny dels centres de poder (Brecht, Rivera,

Kahlo, Addams, Samuel...), però també en autors i autores que estan en l'horitzó de tots, encara que no se citin en algunes bibliografies bàsiques (Benjamin, Greene, Berger, Serret o Perec). Les seves característiques no faciliten l'encapsulament, ni el ser domesticat, malgrat els intents de reconvertir la sensibilitat en un producte comercial anomenat «emocions». Al mateix temps, també s'ha provat fer de l'art, no una expressió estètica, sinó una professió i, com a conseqüència, la seva pedagogia s'ha delineat com un procés graduat, construït a base de fases i repeticions. Tot i així, les obres que resulten d'aquest procés pedagògic traspuen els límits i s'escampen pels paisatges urbans, tot confegint nous sentits. Continuen incomodant i confegint nous sentits a la realitat.

Estructures de pensament estètic que subsisteixen i revolucionen la pedagogia

Els diferents viaranys que ha anat recorrent la relació entre l'estètica i la pedagogia ens remeten a pensar en les pròpies estructures d'un i altre saber i, sobretot, en les estructures creades a partir del xoc entre ambdós.

El desplegament primer del que podria ser una pedagogia d'arrel estètica, incidia en la descripció d'un procés formatiu lent, llarg, en el que el ser capaç de copsar a través de la sensibilitat tot allò que transcendia a la persona, fos naturalesa, misteri, destí o comunitat, permetia al o a la protagonista prendre decisions vitals que passaven a formar part del propi procés formatiu (pensem aquí en l'argument d'Antígona). Aquestes decisions podien estar en harmonia amb les demandes de la transcendència o, per contra, podien presentar-se com a protestes davant les mateixes. La resolució d'aquest conflicte es convertia en trama. I amb una forma estètica habitualment poètica i transmesa oralment es difonia deixant que el receptor o la receptora realitzés també un procés formatiu amb la seva escolta. Tres elements ens interessa destacar aquí d'aquest procés: la necessitat primera de sostenir una sensibilitat amatent a allò que és més gran que el ser individu; en segon terme, la possibilitat oberta de respondre-hi —encara que impliqués despertar la fúria natural, dels déus o de la comunitat—; i per últim, la necessitat que aquestes deliberacions i patiments interns fos transmesa sota una forma de narració poètica, oberta i que es prestava a modificacions, i l'acceptació que el i la receptora tindrien la capacitat de ser sensibles amb el o la protagonista. No era considerat necessari fer-ne una introducció, una guia, una versió per a... La sensibilitat s'anava formant en el procés, però no era necessari orientar-la: els propis entrebancs, sotracs i reptes eren el nus de la formació. Uns nusos que es conjugaven sobre algú, però també, es deixaven veure pels altres. Es podien dir. Es podien captar. En definitiva, es podia formar una manera d'estar.

La necessitat de sostenir una sensibilitat amatent a allò que supera el ser individu, la possibilitat de respondre-hi i la necessitat que aquestes deliberacions i patiments es transmetin en forma de narració poètica, oberta i subjecta a modificacions

Anar-se significant cada cop més des de l'aprenentatge derivat de les experiències de formació —en breu, experiències que et transformen a partir d'una vivència reflexionada— implicava la personalització del procés. La sensibilitat originària no

era comuna. Era una cosa especial, un do, que tenien uns privilegiats o uns maleïts (com podríem pensar que era Wilhelm Meister o Hiperió). Els posseïts de la marca, que diria més endavant Herman Hesse a *Demian*. L'excepcionalitat en el ser sensible va a passar a ser, doncs, una característica que es va associar a la possibilitat d'educar-se estèticament. Una construcció del geni que implicaria una formació que combinava moments de patiment amb moments de serenor. I eren aquests éssers diferents (el geni boig, com se'ls descriuria més endavant) els que podien formar-se amb les experiències estètiques. Els altres no, els altres, els i les receptores, els podien contemplar. Tots aquests altres tenien una carència d'inici. Podien, això sí, col·leccionar records extrets de les novel·les o fins i tot dels quadres i saber quan d'important era allò que els hi estava negat. Perquè aquesta acumulació de records, podien reconvertir a algú en erudit, però no en una persona sensible a la vida. Sense ser-ne el propòsit, l'associació entre art i destí s'havia consolidat (Rilke). Es pensava en la formació d'un ésser que produïa excepcionalitats. Posteriorment, es criticaria profundament aquesta determinació sobre qui estava predestinat a desenvolupar la dimensió estètica i qui, esforçant-s'hi molt, assoliria ser un contemplador. Les crítiques van arribar primer des de la política, posteriorment, des de l'antropologia i finalment des de la pedagogia. Els escrits de l'anarquisme a favor d'estendre l'art a tothom en serien una de les conseqüències. Les propostes educatives derivades d'aquests escrits, però, no incorporarien el trencar amb la predeterminació d'uns privilegiats. Desenvolupar la sensibilitat com a procés de singularització a través d'una (o vàries) experiències de formació quedaria establerta. El tòpic: sigues tu mateix.

L'educació de la sensibilitat, per la via de la transcendència o la via de l'art, s'incorporaria en determinats currículums. Tanmateix, la consideració de bé per a pocs, d'un bé diferent, no es qüestionaria encara en l'idealisme. Això implicaria que epistemològicament es concebés l'estètica com la base pedagògica d'un pensar propi, adient per a ser utilitzat quan allò que es buscava era una mirada que pogués penetrar l'invisible, una escolta que pogués sentir el silenci, un tacte que toqués el buit. I sí, pensar des de la raó poètica (en termes de Zambrano) feia factible pensar en discursos més enllà de la lògica, la gramàtica o l'experiment. Però es necessitarien encara diferents aportacions i experiències col·lectives per assumir aquest mode de pensar com un mode propi, més vinculat al pensament espacial, al visual i al musical. Seria molt més endavant que ja no es posaria en dubte que a través de les imatges es poden crear i interrelacionar conceptes i fer narracions diverses. Entre un i altre moment, però, el cas és que s'anava assentant la validació de la sensibilitat com a procés de singularització a partir d'una o vàries experiències de formació caracteritzades per l'ús de processos de pensament particulars. El «sigues tu mateix» es reconvertí en sigues «artista de tu mateix» (Roura-Parella, Beuys).

Amb Huizinga s'havien establert les relacions entre allò lúdic i l'estètica. La pedagogia ja no parlava d'un destí sinó d'un joc. Un joc com a procés educatiu i, també, com a horitzó de benestar. La incorporació del joc en la formació estètica va possibilitar assentar unes bases metodològiques arrelades en la materialitat. Parlem d'una materialitat inherent a tot procés educatiu que, per inspirat que sigui, haurà de tenir en compte. Semblava que el torn de la consciència del cos, del lloc i de l'objecte es faria un espai en el si de la pedagogia estètica. Però més que integrar en la peda-

gogia la formació d'un cos estètic que permetés el joc (Collelldemont, 2002) es feu la proposta d'una educació estètica física - que donaria lloc a les grans filmacions cinematogràfiques de l'esport, però també als moviments rítmics de Dalcroze o Duncan, ben diferents entre ells. En comptes d'incorporar el lloc com a paisatge -amb la integració del ser que es mou en l'espai- es feren jardins i ambients pedagògics, sempre sota control i amb voluntat de domesticar-los -per bé que les fissures al control foren múltiples (Cercós i Collelldemont, 2020).

Els objectes, més manipulables i amb possibilitat de ser dissenyats per a pràctiques concretes sí que varen irrompre en la pedagogia. Ens sentim més o menys còmodes avui amb tot l'aparell objectual de l'educació. El cert és que els projectes i programes pedagògics sempre compten amb un objecte bonic que permet actuar (ni que sigui a mode de teatre). Així, es proposa que aquella sensibilitat formada com a procés de singularització a través d'una o vàries experiències de formació caracteritzades per l'ús de processos de pensament particulars incorpori l'objecte propi. Aquell que l'infant li atorga sentit i significat. Quelcom que es fa en forma quasi perversa, com es pot observar en la pràctica del psiquiatra retratada a *Valencia protectora de la Infancia* de Maximiliano Thous (1928). Si visualitzem l'escena on el metge demana a l'infant que jugui amb un maniquí de fusta articulat per esbrinar les seves orientacions professionals, tot suposant una permanent projecció del jo de l'infant en les joguines. Ben diferent, i sense la càrrega del prejudici ni de la pseudociència, també veiem la possibilitat d'ideació personal a través de la creació d'una cambra pròpia (Virginia Wolf). Dos models talment diferents, tant èticament com política, o, fins i tot, filosòficament. Però dos models que expressen aquesta projecció de la formació del jo a través dels objectes de l'entorn.

Accedim a aquelles propostes que han fet del cos un territori formatiu i de la dissidència política i ètica una proposta pedagògica crítica, que han convertit la pedagogia estètica de l'excepcional, en pedagogia estètica del quotidià

Projectar-se en l'entorn i recollir-ne les traces dels projectes escampats pel territori és la darrera de les bases epistemològiques i metodològiques de la fusió entre l'estètica i la pedagogia. Tot partint de la base que el pensar estètic no és patrimoni d'uns pocs, que és un espai que pot ser per a tothom, inclusiu si es vol (Poole i Solé, 2021), accedim a aquelles propostes que han fet del cos un territori formatiu, que han fet de la dissidència política i ètica una proposta de pedagogia crítica (Tudor-Hart), que han convertit la pedagogia estètica de l'excepcional, en pedagogia estètica del quotidià, del comú del carrer (Levitt). El camp d'acció de la pedagogia estètica aquí s'eixampla, es fa més fràgil, més subversiu, sovint no tolerable, però interessant per tot el potencial que amaga. I sens dubte, és un canvi en la tradició que s'havia anat instaurant en la pedagogia estètica de la contra-modernitat. Estem en un discurs diferent. Assagem a continuació algunes de les bases.

Posicionar-se amb el cos, amb els gestos, amb les paraules i amb les accions és una de les preocupacions que embolcallen la vida d'algunes persones, especialment avui, dels joves. Embolcallen la vida i la centren, talment com en les històries fundacionals, on la identitat de les persones es va traçant en les decisions que es prenen en l'ara i l'aquí. Tanmateix, no es tracta ja d'una identitat que es va conformant de manera quasi irreversible sinó que, volgudament, és una identitat que va obrint comportes noves i es va redefinint a cada moment, sabent-se efímera. Les expressions estètiques que cerca aquest ésser que vol ser efímer, també vulnerable, són aquelles que ja no busquen deixar una petjada de futur, sinó, justament, minimitzar aquesta petjada. Talment com tatuatges que es fan i es desfan. Però no per això, menys sòlids, menys presents. És una opció per abraçar la incertesa, també amb els sentits. No és fàcil, implica assumir la vulnerabilitat de tot i en tot moment, de tota identitat, de tot ésser. I això cal educar-ho des d'una pedagogia intranscendent, però, insistim, no per això banal. S'allunyen doncs, de totes aquelles bases filosòfiques que s'han anat recopilant a Occident. La seriositat de l'acte educatiu és localitza en el mateix acte, no en un futur incert. L'esdevenir-se en el moment és el que el fa sostenible. És el que permet a tothom projectar-se, sense fer distincions d'éssers especials, màgics, dotats d'una sensibilitat prodigiosa. És l'aprendre a ser comú, també amb allò sensible.

I en absolut es tracta d'entusiasmar (tampoc de motivar), sinó més aviat, i encara amb recances, de mantenir. Tampoc es tracta d'apel·lar a ser sensibles, més aviat d'incloure la sensibilitat com a alerta i com a procés. Donar espai al lleig i al bonic, al caos i a l'ordre, combinats com a pràctica del degustar, en l'estar i en el fer. Reafirmar els judicis volàtils com a consideració que si estem tots en procés d'aprenentatge és que ens podem permetre esborrar i tornar a començar. Finalment, és reivindicar de nou l'*artisticitat* de tothom, present tant en el com pensem i en el com ho expressem, des de la solitud i des de les accions que compartim. No altrament, poc podem proposar pedagogies col·laboratives o participatives, si no integrem l'opció de ser un mateix a partir de la relació amb els altres (Gómez, 2012). El repte, o problema, segons com es vulgui presentar, és el de conformar una pedagogia estètica d'un ésser movedís i col·lectiu que pugui aprendre de les experiències de formació comunitàries, aquelles que tots vivim. En aquesta pedagogia estètica d'un ésser movedís és on hi ha implicada la pedagogia estètica del pensar.

Conèixer les potencialitats i les limitacions de l'estètica com a forma de processar i projectar-se en un món compartit per éssers sense opcions prefixades és una de les problemàtiques que es presenten avui a l'estètica com a fonament del pensar, també del pensar pedagògic. Les investigacions que s'estan realitzant sota el concepte de *Art-based Research* (Eisner, Arnheim, Langer) ens permeten analitzar com la dissidència i la subsistència política i ètica tenen clarament un lloc en l'estètica i es refermen en ella (Greenwood, 2019). Com a forma de pensament que explora però que també deixa al descobert realitats, es recupera, d'aquesta manera, la convicció que l'estètica pot ser un pensament adequat per modelar (bé amb cisell, bé amb martell) allò insostenible de la realitat. Sense prèvies gramaticals ni regles establertes, provoca pensaments rigorosos, detallistes, insolents que copsen instants de realitats i les reorganitzen a fi de

trobar-ne alguns dels sentits que freqüentment queden amagats darrera la retòrica dels poders establerts. D'aquesta manera els filaments, els passejos, les fissures, les ramificacions són part de la conceptualització que es busca fer tot defugint aquells postulats que impossibiliten el pensament al pretendre isolar saber i experiència, doncs és clar que isolar no possibilita el pensament complex. Això és un pensar en el conjunt, des de la intuïció. Però, i a diferència del que havia poetitzat Goethe a «Els amics», sí que es pot entrar al detall, es pot focalitzar la mirada o el pensament. El que no es pot és separar aquest detall de la intuïció -en un fals esforç de cientificitat-, perquè és separar-lo de la vida. És comprendre que fenòmens i fets tenen lloc en un lloc i només poden esdevenir-se en aquest. En la museologia educativa -un altre dels espais on s'expressa la pedagogia estètica- que adopta la finalitat de fer de la memòria educativa una oportunitat estètica, això significa renunciar a diorames i reconstruccions. Buscar noves formes de comunicar. Perquè no es tracta de transmetre repeticions, i encara menys de provocar-les.

Sense prèvies gramaticals ni regles establertes, provoca pensaments rigorosos, detallistes, insolents, que copsen instants de realitats i les reorganitzen, a fi de trobar-ne sentits amagats darrera la retòrica dels poders establerts

La pedagogia estètica del pensar requereix una narració estètica per dir-se. Ho detallava Mainés E. Vizcarra quan explicava com havia traslladat l'estètica de la propaganda franquista del NO-DO a una estètica antifeixista i de denúncia. Recollim les seves paraules:

> No hay un método para explicar cómo se traduce una investigación como esta al lenguaje artístico. El proceso se convierte en una suerte de pasos que no dejan de moverse continuamente sin orden lógico, que se repiten, se desechan, desaparecen y reaparecen para convertirse en bocetos que generalmente terminan por no servir porque cuando estas ideas concentradas se trasladan al dibujo, la estética y las conveniencias del mensaje cobran vida para orientar a la artista.
>
> La intención global es que el lenguaje sea similar, si no el mismo, aunque el mensaje y el contenido sean precisamente los contrarios, una pretensión obligada si se quiere evidenciar aquellas costuras de las que se hablaba con anterioridad.
>
> Para ello se han utilizado las mismas estrategias simbólicas, la jerarquía que ofrecen el triángulo y la línea vertical, la continuidad que ofrece la línea horizontal y las diagonales que son un recurso estético recurrente en diversas disciplinas artísticas para dirigir la mirada del espectador hacia donde considera la artista. Todas las ilustraciones están enmarcadas dentro de un rectángulo que se redondea en los márgenes superiores. Un recurso unificador del conjunto que quiere transmitir a su vez la posibilidad de salir de él para ir un poco más allá si se observa y se tiene la voluntad de hacerlo. (Vizcarra a Vilanou, Collelldemont, en premsa, 2021)

El dir s'uneix aquí al pensar. I precisament, en els debats sobre com pot explicar-se la pedagogia, es comença a fer incís en la necessitat d' incorporar de nou paraules que provenen de l'experiència estètica per així acollir les trames, els ritmes i les formes de l'educació. D'aquesta manera serem sensibles a escoltar el desconcert, a incorporar el «no sempre és bonic», el «mai és fàcil» i, sobretot, el permetre ampliar els recursos sensibles i creatius moltes vegades abocats a seguir lògiques professionals d'eficiència i eficàcia.

Bibliografia bàsica

Addams, Jane (1912, c1910) *Twenty Years at Hull-House with Autobiographical Notes*. New York, The MacMillan Company.

Anònim (1978) *Orkneyinga Saga: The History of the Earls of Orkney*. London, Penguin.

Anònim (2002) *The Sagas of Icelanders*. London, Penguin.

Anònim (2007) *El poema de Gilgamesh segons els manuscrits en llengua accàdia dels mil·lenis ii i i aC*. Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Arnheim, Rudolph. (1976) *El pensamiento visual*. Madrid, Eureka.

Austen, Jane (2014) *Jane Austen: The Complete Works*. London, Penguin.

Benjamin, Walter (1983) *L'obra d'art en l'època de la reproductibilitat tècnica*. Barcelona, Ed. 62.

Benjamin, Walter (2005) *Libro de los Pasajes*. Madrid, Akal.

Berger, John. (2016) *Modos de ver*. Barcelona, Gustavo Gili.

Bodenmann Ritter, Clara (1995) *Joseph Beuys. Cada hombre, un artista*. Madrid, Machado Libros S.A.

Dalcroze, Émile Jaques (2002) *Le rytme, la musique et l'education*. París, Hug.

Eisner, Elliot (1972) *Educar la visión artística*. Barcelona, Paidós

Eliot, George (Mary Anne Evans) (2002) *Middlemarch*. Barcelona, Columna.

Fröbel, Friedrich Wilhelm August (1989) *L'educació de l'home i el jardí dels infants*. Vic, Eumo ed.

Goethe, Johann Wolfgang von (1981) *Anys d'aprenentatge de Wilhem Meister*. Barcelona, Ed.62, 19.

Goethe, Johann Wolfgang von (1960). *Els amics. Goethes Werke*. Hamburg, Christian Wegner Verlag.

Greene, Maxine (2005) *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona, Graó.

Herbart, Johann Friedrich (1989) *Sämtliche Werke*. Amsterdam, Scientia Verlag.

Hesse, Hermann (2011) *Demian: Historia de la Juventud de Emil Sinclair*. Madrid, Alianza Editorial.

Homer (12001) *L'Odissea* [trad. Carles Riba]. Barcelona, La Magrana.

Hölderlin, Friedrich (1987) *Hipèrion*. Vic, Eumo ed.

Huizinga, Johan (2012) *Homo ludens*. Madrid, Alianza ed.

Ibn Hazm, Abū Muḥammad 'Alī b. Aḥmad b. Sa'īd. Abenhazam de Córdoba (2012) *El collar de la Paloma*. Madrid, Alianza ed.

Kant, Immanuel (2005) *Crítica a la Facultat de Jutjar*. Barcelona, Edicions 62.

Laforet, Carmen (1945) *Nada*. Barcelona, Destino.

Langer, Susan. (1953) *Feeling and Form. A theory of art developed from philosophy in a new key*. New York, Routledge and Kegan.

Levitt, Helen. (1965) *A Way of Seeing, Photographs, text by James Agee*. New York, The Viking Press.

London, Jack (2011) *Complete Works of Jack London*. Delphi Classics.

Mann, Thomas (1965) *Obras completes*. Barcelona, Plaza & Janes Editores.

Novalis (Georg Philipp Friedrich von Hardenberg) (1974) *Himnes a la nit*. Barcelona, Curial.

Perec, Georges (2011). *Pere(t)c. Tentativa de Inventario*. Madrid, Maia Editores.

Platón (2014) *Diálogos III. Fedón. El banquete*. Madrid, Gredos.

Read, Herbert Edward (1996) *Educación por el arte*. Barcelona, Paidós

Rilke, Rainer Maria (1994) *Cartes a un jove poeta*. Barcelona, La llar del llibre.

Roura-Parella, Joan (2020) *Textos fundamentales en el exilio. Pedagogía culturalista y educación viva.* Barcelona, Edicions UB.

Ruskin, John (1980) *The works of John Ruskin*. Kent, George Allen.

Salinger, Jerome David (2007) *El vigilant al camp de sègol*. Barcelona, LaButxaca.

Samuel, Raphael (1978) «Art, polítics and Ideology». *History Workshop Journal*, 6 (1) p. 101–106.

Schiller, Johann Christoph Friedrich (1983) *Cartes sobre l'educació estètica de l'home*. Barcelona, Laia.

Serrallonga, Segimon (2002) *Versions de poesia antiga. Mesopotàmia, Egipte, Israel, Grècia, Roma. Del segle XXX al segle I aC*. Barcelona, Empúries.

Serres, Michel (2020) *Branches. A philosphy of time, event and advent.* London, Bloomsbury.

Shaftesbury (Antohony Ashley-Cooper) (2017) *Carta sobre el entusiasmo & «Sensus communis». Ensayo sobre la libertad de ingenio y el humor*. Barcelona, Alcantilado Editorial.

Shaftesbury (1978) *Charactheristics of men, manners, opinions, times*. New York, Georg Olms.

Sòfocles (2019) *Antígona. Edip Rei. Èdip a colonos*. Barcelona, Alpha Bernat Metge.

Thous, Maximilià (dir.) (1928) *Valencia, protectora de la infancia*. València, PACE. Restauració IVAC.

Tudor-Hart, Edith (2013) *In the Shadow of Tyranny*. Wien, Hatje Cantz Verlag.

Wojnar, Irene (1967) *Estética y pedagogía*. Mèxic, Fondo de Cultura Económica.

Woolf, Virginia (2007). *The Selected Works of Virginia Woolf*. London, The Wodsworth Library Collection.

Zambrano, María (1986) *Del sueño creador*. Madrid, Turner.

Bibliografia secundària

Cercós, Raquel i Collelldemont, Eulàlia (2020) «Parcs i jardins urbans. Deambulant pels laberints de l'educació estètica». *Compàs d'amalgama*, 1, p. 62-67.

Collelldemont, Eulàlia (2002) *Educació i experiència estètica*. Vic, Eumo editorial.

Gennari, Mario (1997) *La educación estètica. Arte y literatura*. Barcelona, Paidós.

Gómez, Anna (2012) *Sabers i Sentits de l'Educació Social: Sostenir l'Ofici*. Barcelona, UOC.

Greenwood, Janinka (2019) «Arts-Based Research», a *The Oxford Encyclopedia of Qualitative Research Methods in Education*. Oxford, Oxford University Press. Https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.29

Larrosa, Jorge (1996) *La Experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Laerte.

Padrós, Núria (2018) «L'experiència de l'escola en temps de la pedagogia intuïtiva a Espanya». *Temps d'Educació*, 55, p.71-95.

Poole, Simone E. i Solé, Lluís (2021) «How music accessibility can be used in art based research experiences», a Owens, A.; Adams, J. [eds.] *Beyond text: Learning through arts-based research practices*. Bristol, Intellect.

Vilanou, Conrad i Collelldemont, Eulàlia (coords.) (en premsa, previsió 2021) *Disciplinas educativas en regímenes totalitarios. Una historia visual desde documentales*. Gijón, Trea.

Estética y pedagogía

Con la conocida expresión de Brecht, «Art is not a mirror held up to reality but a hammer with which to shape it», se anula el pensar la pedagogía estética como complementariedad decorativa de una formación cultural amplia, que puede lucirse, convertirse en patrimonio o acreditar. Se anula también la posibilidad de pensar la expresión estética en la pedagogía como posibilidad de unos pocos, de unos genios, dotados de capacidad y economía. Finalmente, se anula la comprensión del educarse estéticamente como una acción centrada sólo en un individuo. Lo que nos alerta de la expresión brechtiana es que la pedagogía estética es una cuestión social, sea ésta compartida o no.

Estética, Cuerpo, Sensibilidad, Romanticismo pedagógico, Cotidianidad

Esthétique et pédagogie

Avec l'expression bien connue de Brecht, «Art is not a mirror held up to reality but a hammer with which to shape it», penser la pédagogie esthétique comme complémentarité décorative d'une large formation culturelle est annulée, qui peut être exhibée, transformée en patrimoine ou accrédité. La possibilité de penser l'expression esthétique dans la pédagogie comme la possibilité de quelques-uns, de génies, doués de capacité et d'économie, est également annulée. Enfin, la compréhension de l'éducation esthétique comme une action centrée uniquement sur un individu est annulée. Ce que l'expression de Brecht nous alerte, c'est que la pédagogie esthétique est un enjeu social, partagé ou non.

Esthétique, Corps, Sensibilité, Romantisme pédagogique, Quotidien

Aesthetics and pedagogy

With Brecht's well-known expression, "Art is not a mirror held up to reality, but a hammer with which to shape it," the idea of aesthetic pedagogy as a decorative complement to a broad cultural education that can be flaunted, turned into heritage, or accredited, is annulled. It also cancels the possibility of considering aesthetic expression in pedagogy as the domain of a select few, of geniuses endowed with exceptional ability and resources. Finally, it annuls the understanding of aesthetic education as an action focused solely on an individual. What Brecht's expression alerts us to, is that aesthetic pedagogy is a social matter, whether shared or not.

Aesthetics, Body, Sensibility, Pedagogical romanticism, Everyday life