

Alteritzar la singularitat: veus per una pedagogia de l'experiència

Eulàlia Colleldemont* i Gil Pla**

Temps d'Educació, 28 2n semestre 2003 / 1er semestre 2004

Propi és de l'ara cercar noves fonts de saber que, allunyades dels relats que donen veu a idees que han de canviar les trajectòries de la història, s'insereixen en el quotidià d'aquells membres que conformen les comunitats. Tant és així que, tot essent ressò de les noves sensibilitats que emergeixen en el si dels debats universitaris; hi ha la voluntat de viure el coneixement des de les visions que provenen de l'experiència directa de la vida —entesa aquesta en el sentit deweyà—¹ explicitades en les biografies que, a voltes, ha d'acompanyar, complementar i tal vegada negar aquelles teories que des del passat ens foren llegades. No és d'estranyar, doncs, que aquesta qüestió aflori freqüentment en les discussions acadèmiques i extra acadèmiques. Tanmateix, sovint els temes sobre els que deriven les propostes que d'ella neixen no amaguen sinó una perpetuació de les formes més cosificades dels discursos que havíem volgut deixar enrera.

Nogensmenys, poder assajar els fonaments d'aquests altres pensars biogràfics és encara experiment. I probablement per aquest motiu, són precisament els i les estudiants de les nostres aules aquells i aquelles que, amb les preocupacions i sentirs propis del seu moment vital, aporten preguntes que ens poden orientar en aquest dirigir de nou la nostra mirada. En la redacció d'una memòria de pràctiques, en la descripció d'un procés de consolidació de pensament o en l'explicitació d'una inquietud primigènica per convertir-nos en part de la formació, ells i elles mostren les dificultats que conté viure en el moment de l'altre a través de la seva narració.

(*) Eulàlia Colleldemont Pujadas és doctora en Pedagogia i professora de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic. S'ha especialitzat en el camp de l'educació estètica i ha publicat, entre altres, els següents treballs: *La bellesa com a pedagogia. La proposta d'educació estètica a Hölderlin*. Lleida: Pagès editor, 1997 i *Educació i experiència estètica*. Vic: Eumo, 2002. Adreça electrònica: eulalia@uvic.es

(**) Gil Pla i Campins és llicenciat en Educació Física i Esport, professor de C.A.F.E. i magisteri especialitat d'Educació Física de la Universitat de Vic. Doctorand en Ciències de l'Educació, psicomotricista i entrenador nacional de natació. Adreça electrònica: gil.pla@uvic.es

(1) DEWEY, J. *Experiència y educación*. Buenos Aires: Losada, 1967.

I certament, des de la pedagogia universitària, alteritzar la singularitat d'una vivència se'ns presenta, sens dubte, com un dels grans reptes metodològics que acompanyen la possibilitat de ser de les narracions de vida. Ens preguntem amb Zamboni doncs, *com fer-ho per pensar una vida sencera des de la seva singularitat?*² I encara més, com fer-ho per pensar-la des dels moments formatius més singulars? Atès que, si bé és difícil singularitzar en forma reflexiva aquells moments significatius de la pròpia vida –bé sigui de manera escrita, visualitzada o poetitzada–, més ho és encara quan allò que es busca és fer partícip a l'altre d'aquesta singularitat. Tant és així que, preguntar-se per la factibilitat d'aquest procés és, clarament, una de les qüestions encara ara, obertes de la pedagogia. I més encara des de la pedagogia contemporània, la qual es fonamenta, per sobre qualsevol altre concepte amb els entre fils de la identitat i la pertinença. Elements tots dos que, constantment, posen en joc els vincles formatius que s'estableixen entre el jo i l'altre.

Ara bé, tot i la obertura implícita en aquest debat, l'experiència d'antuvi ens porta a pensar que ha d'existir la possibilitat de restitució del vincle com a realitat. En aquest sentit cal apuntar que pensem que la factibilitat d'aquest procés dialògic narrat en la biografia no recau tant en el moment o fins i tot en la intenció en la que hom es disposa a reflexionar –ja sigui referir-se a una inquietud que volem compartir, a un procés de recerca o, fins i tot, en la visualització d'una intuïció intel·lectual viscuda– ans que arrela en allò que és subjacent a l'art de la comunicació. No en va, és significatiu el fet que des de l'educació podem coincidir amb Schiller amb aquella impressió seva que donà lloc a la pregunta i posterior lament de *¿Per què l'esperit vivent no es pot aparèixer a l'ànima? Si parla l'ànima; ai! Ja l'ànima no parla!*³ Això és que, 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'un forma explícita.

Tanmateix, tot i aquesta dificultat destacada primer per ell i, posteriorment per autors com Wittgenstein⁴, Carles Riba⁵ o María Zambrano⁶, sovint els poetes, els filòsofs –en especial les filòsofes–, els pedagogs i les portaveus de l'educació, han cercat de donar veu escrita a aquells pensaments que emergeixen en el si de l'experiència humana. Així per exemple, Carles Riba assenyalava que per ell, escriure poesia era viure *com a experiència, com un mèto-*

(2) ZAMBONI, Ch. *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icària, 1999, p. 22.

(3) Citat a RIBA, C. *Per comprendre a Obres completes. Vol. 3*. Barcelona: Ed. 62, 1986, p. 89.

(4) WITTGENSTEIN, L. *Movimientos del pensar*. València: Pre-Textos, 2000.

(5) RIBA, C. *Per comprendre a Obres completes*. Op. Cit.

(6) ZAMBRANO, M. *Claros del bosque*. Barcelona: Seix Barral, 1988.

de de pensament i de coneixença; de descoberta de mi mateix i del món; de reveure'm a mi mateix present en una estructura que em reproduïx en la meua relació amb "aquest dolç regne terrenal" i en la meua doble natura física i espiritual alhora.⁷ Quelcom que possibilita, certament, aquella relació essencial entre el tu i el jo preconitzada per Buber,⁸ mediatitzada ara però, per un vincle comunicatiu estètic.

Es pot intuir, doncs, que malgrat la nostra perspectiva arrela en el pensar l'educació –és a dir, en reflexionar sobre aquells moments formatius que esdevenen impuls de canvi– 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. D'aquesta manera, i recollint la idea de pensar la formació des de l'experiència directa amb els i les estudiants, hem fet ús del pensar les anècdotes, les vivències i les narracions que han sorgit en el transcurs d'unes sessions d'aproximació al pensament en les que s'ha volgut integrar formació, reflexió, poesia i expressió.⁹

Allò que busquem doncs, és recollir aquelles sensibilitats tan pròpies del ser i del fer dels i les estudiants que esmentàvem abans, per tal d'interpel·lar-los sobre aquelles formes biogràfiques que s'engendren en el si de l'experiència i en el potencial que tenen aquestes per constituir-se en pensament des de la fusió d'instantànies, en aproximar-se a la seva possibilitat de permanència en la consciència i, en definitiva, en buscar comprendre els horitzons del pensament que s'alteritza.

Orígens d'aquella vivència que es fa conscient en i a través de la narració

Diuen els poetes que el no-res es converteix en element quan, tot interpel·lant el silenci, una remor ens acosta a la paraula. No altrament, els silencis són preludi de paraula. I la paraula, no és més que la introducció del silenci. Així, podem pensar que les formes s'escriuen des de l'esclatxa existent entre la paraula i la paraula, en el petit espai que ocupa el silenci. De tal manera que, com apuntava O. Mandelstam, *encara no hi ha paraula i el poema ja s'escolta. El que sona és la forma interior*.¹⁰

(7) RIBA, C. *Notes sobre poetes i poesia a Obres completes. Vol. 3*. Barcelona: Ed.62, 1986, p. 253.

(8) BUBER, M. *¿Que és el hombre?*. Madrid: FCE, 1981.

(9) Destaquem aquí que aquestes converses han tingut lloc en el marc de l'assignatura de *Filosofia de l'Educació*, curs 2003-2004, a la Universitat de Vic, on participaven alumnes dels estudis de magisteri, educació social i psicopedagogia. Cal afegir que sense l'aportació constant dels i les alumnes no hagués estat possible l'elaboració ni del curs ni d'aquest escrit.

(10) MANDELSTAM, O. *Gozo y misterio de la poesía*. Barcelona: El Cobre, 2003, p. 24

Com continua però, la narració una vegada ha emergit del silenci? No serà que la pròpia paraula és la que aporta l'altra paraula? Entendríem així a Kafka quan confessava que *el meu cos sencer m'adverteix davant cada paraula; cada paraula abans, de permetre que jo l'escrigui, mira primer a l'entorn seu. Les frases se'm parteixen pràcticament i aleshores haig d'acabar de seguida.*¹¹

Al fil d'aquest dubte, recordo ara aquell inici de sessió en el que érem tots i totes presents a l'aula, participant de l'aire expectant, amb el que ens introduïem a poesies escrites.¹² Mantenint la sorpresa davant el desconegut, i amb veu més o menys intensa, però sempre interioritzada, buscàrem significar l'objecte i el subjecte, tot cercant de trobar una sensació de vida. Aquesta donà lloc al dibuix simbòlic. Així, i des d'una formalització visual que suggeria i obria, podíem concatenar a través de l'oralitat noves i diferents possibilitats de ser. El que succeí fou que *esperit* va ser la paraula que primer s'atorgà al símbol primer. La perseguí el recorregut, la foscor, el buit, els símbols i el caos. Mots que, sens dubte, ens aboquen a un pensament mistagògic. Quelcom que, atesa la seva condició d'excepcional, ens porta a preguntar-nos si tots els i les que érem en aquell espai participàvem de la mateixa sensibilitat? O bé si hi havia quelcom en l'ambient que obria el ser en aquesta pròxima i alhora llunyana dimensió de l'ésser? O, per què no, és que a l'apuntar la primera paraula havíem fet emergir una de les moltes llavors de pensament que tots i totes portem a dins?

No seria que havíem donat veu a una espurna de pensament, potser velat però amatent sempre a trobar el seu moment? El qual no era altre que aquell en el que produïa una conjunció d'inquietuds diverses que, coincidents en alguns dels seus prismes, no es deixava ofegar per la pragmàtica de la necessitat del jo individual. En aquest sentit, podríem interrogar-nos si és la comunió d'aquests petits elements, quasi invisibles, que configuren el nostre raonar, allò que ens permet postular la viabilitat de la intersubjectivitat oculta en el de les converses. I encara, si aquesta no tindrà més possibilitats de ser en aquelles narracions que romanen a l'aire en ocasió de la seva forma. Al cap i a la fi, com sabem, l'oralitat és sempre efímera, amb la qual cosa, si bé el moment al qual ens referíem –aquell en que es suspèn el jo– pot donar-se amb més intensitat, plana amb la mateixa rapidesa que perd l'alegria la flor de la rosella. Així, aquest es perfila com un moment especial, però no deixa de ser un moment. Contràriament, la forma escrita, poema, novel·la, història de vida o memòria, viu en aquest moment. Com si es mantigués en suspensió aprehesa, hom l'escriu, hom la llegeix, hom, potser, la comprèn. D'aquesta manera, si bé és cert que, com assenyalava Foucault, *bé sigui en una filosofia de subjecte fundacional, en una filosofia de l'experiència originària o en una filosofia de la mediació universal, el discurs no és res més que un joc, d'escriptura en primer cas, de lectura en el segon, d'intercanvi en el tercer*,¹³ també

(11) KAFKA, F. *Escrits sobre l'art d'escriure*. Madrid: Anagrama, 2003, p. 128

(12) El treball es féu a través de l'obra col·lectiva *La forma que s'engendra*. Vic: L'Emboscall, 2001. I s'emmarcava en el bloc temàtic de "La narració de vida".

(13) FOUCAULT, M. *L'ordre del discurs*. Barcelona: Tusquets, 1999, p. 50.

és cert que és a través d'aquesta escriptura que hom pot accedir de manera sobtada o reposada a l'experiència de l'altre. Com discorria Xingjian, allò que permet l'escriptura és que, a voltes, *amb un alt grau de concentració les sensacions arriben a ser tan punyents que tot s'il·lumina davant dels ulls i les coses que no han estat experimentades semblen viscudes*.¹⁴

Consolidació de la permanència en l'experiència

Com suspendre però, el sentir d'un instant? Zweig potser ens donava una resposta quan a la *Nit fantàstica*, introduïa la narració tot dient *escric aquesta experiència per a mi, només per a tenir-la fixada davant meu d'una manera segura i, com qui diu, neutral, per tal de gaudir una vegada més de la sensació que se'n desprèn i, ahora, copsar-la amb la ment*.¹⁵ Això és, que potser cal escriure per reprendre el moment, per reviure'l de nou. Per aprehendre'l en la seva essencialitat. Com fer-ho però? altra vegada ens preguntem.

Per buscar respostes a aquesta pregunta, en una sessió es proposà d'escriure un breu –fugaç, quasi bé– assaig que emmarcat en la perspectiva de la fenomenologia, versés sobre alguna vivència que ens havia interpellat. Seguint Adorno¹⁶ i reivindicant les velles formes de l'assaig, la pauta era que no havíem de tenir encara respostes a les preguntes que la inquietud ens provocava. Per altra banda, i tal vegada negant la pròpia forma assagística, buscàvem escriure a quatre mans.¹⁷ De primer, altre cop el silenci espectant omplí l'aire. Les mirades s'inquietaven. Es provà d'escriure teatre. S'intercalaven les expressions de complicitat. Més tard, aquell silenci s'endinsà en la intimitat. No ens podíem desfer però, del neguit del temps, de la pre-mura per veure l'acció acomplerta. Sensació que ens impedí fer efectiva la interioritat del preguntar-se. El *temps* es convertí així, en l'eix sobre el que jeien les rodes del pensament. Potser per aquest motiu, fou quan assolí la justa distància entre la inquietud i la voluntat, que el temps va poder donar lloc a l'intersubjectivitat abans esmentada, tot essent el tema a preguntar-se. D'aquesta manera, si bé el temps era l'element que conformava la nostra acció, aquest es va significar més enllà d'ell mateix. Emergí com a l'espai on es fusionen els instants.

El que ens portà a pensar aquesta vivència, és que tal vegada no podem crear una suspensió del sentir que ens permeti experimentar el temps des de la seva essència, ans hem de buscar la força de la seva contingència. Atès que, en certa manera, el temps havia esdevingut l'intermedi dels moments espaiatitzats, enllaç d'instantànies que anteriorment s'havien engendrat com a formes. Gosaríem dir, fins i tot, que ell fou l'impuls que possibilità la fusió. Amb

(14) XINGJIAN, G. *La raó de ser de la literatura*. Barcelona: Empúries, 2004, p. 51.

(15) ZWEIG, S. *Nit fantàstica*. Barcelona: Quaderns Crema, 1998, p. 11

(16) ADORNO, T. W. L'assaig com a forma. En *Notes de literatura*. Barcelona: Columna, 2001.

(17) Cal esmentar que prèvia l'activitat que es situava en el bloc del "El pensament com a narració" havíem estat llegint el text d'Adorno suara citat.

el qual, recuperariem el sentit de la durabilitat —en el sentit bergsonià—¹⁸ com a condició de continuïtat d'un pensament propi o alteritzat que s'escriu entre paraula i paraula, imatge i imatge.

Possibilitats de conformació del singular que s'alteritza en la narració

De nou, se'ns retorna doncs, a la importància de copsar el silenci mut però present en la configuració d'una narració de vida singular que busca alteritzar-se. Fet i fet, podríem establir un clar vincle entre silenci, suspensió del sentir i temps perdut o fugit. Aquest però, no negaria la complexitat d'assolir escriure sobre aquest silenci. Atès que, com es preguntava Steiner, *com pot la parla transmetre en justícia la forma i la vitalitat del silenci?*¹⁹ És més, com és possible llegir-lo?

Potser, deixant-se seduir per la forma artística, permetre que l'altre ens persuadeixi a deixar el jo vulnerable, influenciable a les noves veus que arriben. Quelcom que, si bé és complex per què d'alguna manera implica negar la nostra particular identitat que tant lentament hem anat construint, és constitutiu del propi acte comunicatiu. Així, i sabent que no sempre és possible, ni tan sols volgut, el cert és que només quan apareix aquesta transposició de papers és possible que l'experiència singularitzada d'hom, esdevingui formació per l'altre.

En aquest sentit, no deixa de ser significativa la impossibilitat que alguns estudiants varen experimentar de situar-se en l'òrbita de Chillida, davant la proposta que es feia de navegar des d'una de les escultures que es denominen *Collage*.²⁰ Potser per formació, tal vegada per deformació, la majoria va interpretar l'escultura des del concepte de comunitat. Les possibilitats de la pertinença de les diferents parts, la confusió que provocava l'obra si es volia copsar des del sentiment d'unitat, la sorpresa al comprovar que els altres no havien ubicat l'escultura en un espai i un temps determinat, van ser alguns dels elements sobre els que es va discutir. Per què no havia aparegut la pregunta intrínseca sobre el sentit originari que l'autor havia volgut donar a la forma? Perquè havia aparegut amb tanta potència el nostre pensar l'educació? Era el marc o érem nosaltres? I també, podríem destacar la pregunta de si era possible l'acció de comprendre en aquesta situació i des de les nostres particulars referències.

Si ens atenem a Adorno, *comprendre no és res més que posar al descobert (...) La interpretació no pot treure res que, ahora, no s'hagués posat abans. Els criteris són la compatibilitat de la interpretació amb el text i amb ella mateixa, i la facultat de fer parlar, tots junts, els elements de l'objecte*.²¹ I cer-

(18) BERGSON, H. *Assaig sobre les dades immediates de la consciència. La intuïció i la memòria*. Barcelona: Ed. 62, 1991.

(19) STEINER, G. *Lenguaje y silencio*. Barcelona: Gedisa, 1994, p. 3.

(20) Aquesta activitat es féu a forma d'introducció de l'apartat "La narració del pensament".

(21) ADORNO, T. W. L'assaig com a forma. En *Notes de literatura*. Barcelona: Columna, 2001, p. 25.

tament, no havíem assolit amb el procés el fet de desvelar; tampoc, havíem fet parlar el dir de les paraules, amb expressió heideggeriana.²² Senzillament, havíem compost un pensament des de la nostra identitat i la nostra pertinença. Quelcom que, segur, no ens situava al bell mig dels “Claros del bosque” zambranià. Ans al contrari, ens col·locava en un nou estadi d’introspecció.

Aquí, introduiríem a la fi, la idea tal vegada exclosa de la pedagogia que, en determinats moments i en determinades instàncies, per tal que es pugui alteritzar l’experiència en la biografia és necessari desvestir el jo de la seva singularitat. És això contradicció? O és conseqüència oculta? I, en tot cas, com mantenir aquesta singularitat sense el paisatge individual que la conforma? En definitiva, és aquesta un pista per pensar una pedagogia del jo que no apunti a l’individualisme? Certament, respondre a aquest interrogant no és fàcil, però ho creiem necessari per configurar una pedagogia de l’experiència fonamentada en el jo de l’altre. És a dir, que permeti alteritzar la singularitat.

(22) HEIDEGGER, M. ¿Qué significa pensar? Buenos Aires: Ed.Nova, 1958.

Paraules clau

Filosofia de l'educació

Teoria de l'educació

Educació estètica

Experiència

Narració

Alteritat

Abstracts

Parte de la investigación en torno a la realidad educativa que se ha desarrollado durante los últimos años se caracteriza por intentar encontrar formas de interpretación orientadas a significar los procesos formativos centrados en las vivencias singulares de los agentes que participan de la educación así como en la posibilidad que éstas ofrecen de devenir experiencia, eso es, vivencia concienciada. A raíz de las mismas podemos observar como la biografía apunta a ser una de las más emblemáticas formalizaciones del proceso de narración de vivencias. Pero, aún cuando la misma se perfila como una de las narraciones que más promueven la interpretación e intercambio de vivencias, posibilitando la reflexión e, incluso, formación mediada, la biografía todavía presenta como forma teórica algunos escollos. Los cuales, pueden ser utilizados como preguntas base para formular una voz de las pedagogías de la experiencia. Justamente, interrogarse y repensar su factibilidad es el tema que se ensaya en el presente artículo.

Une partie de la recherche qui a été développée autour de la réalité éducative au cours de ces dernières années se caractérise par la recherche de formes d'interprétation orientées vers la manifestation des processus de formation centrés sur le vécu des agents participant à l'éducation ainsi que vers la possibilité que celui-ci devienne expérience, c'est-à-dire vécu conscient. À la base de tout cela, on peut remarquer comment la biographie vise à être l'une des formalisations les plus emblématiques du processus de narration du vécu. De surcroît, même lorsqu'elle se profile comme l'une des narrations suscitant le plus l'interprétation et l'échange du vécu, permettant la réflexion, voire la formation médiatisée, la biographie présente encore certains écueils comme forme théorique. Or, ceux-ci peuvent être utilisés comme autant de questions de base permettant de formuler une voix des pédagogies de l'expérience. C'est précisément le fait de s'interroger et de repenser sa faisabilité qui est le thème sous-jacent au présent article.

A part of the research conducted in recent years in education has been characterised by attempts at providing interpretations oriented at lending meaning to learning processes centred on the specific, singular experiences of agents that participate in education and on the possibility that the latter offer of becoming conscious, learned experiences. From this it can be seen that biography constitutes one of the best ways of formalising the process of narrating experiences. Yet, even if biography is seen as one of the narrative forms that does most for promoting the interpretation and exchange of experiences, facilitating reflection and, even, training, biography as a theoretical form still presents a number of difficulties. These can be used as questions for formulating a voice of the pedagogies of experience. Therefore, this article raises questions concerning this theoretical form and rethinks the feasibility of this method.