

Noves pedagogies d'emancipació

quaderndelesidees.press/noves-pedagogies-demancipacio/

December 1, 2016



Imatge: Escola Massana, 1948. Arxiu Escola Massana.

Espais en blanc. Desaprendre... aprendre a estranyar-se

Si dic: «Els nens són tal com els pares els han fet i educat», obtinc el consentiment universal. Si segueixo i dic: «Els pares són tal com l'actual societat els obliga a ser. És necessari canviar d'una vegada i de veritat les condicions de vida...», llavors em tanquen la boca... Deligny (*Les vagabonds efficaces*).

A la gent d'Espai en Blanc, quan se'ns pregunta qui som o què fem, se'ns presenta un problema. En certa manera, hem après a expressar amb modulacions diverses que es tracta d'una aposta per un pensament crític, situat, col·lectiu i experimental. Pot semblar massa indefinit. «Bàsicament, sou un col·lectiu que us trobeu, no? I feu coses i escriviu. I teniu una web.» Sí, sí, també. Però no només. No ens defineix una llista de noms, ni una producció, ni molt menys una web. Penso —i crec que ho compartim en bona mesura— que, a més d'ocupar aquella aposta, aprenem a estranyar-nos respecte a aquest espai que compartim. Una cosa va amb l'altra: un espai que se satura de noms, definicions, coses ja sabudes i dinàmiques productives expulsa el pensament. Els espais saturats són espais de no-pensament. En un espai en blanc aprenem d'una manera o altra a desaprendre conductes, raonaments, hàbits o gestos que tendeixen a certs automatismes o a la seva naturalització. El sentit comú diu que el pensament requereix temps. Però també li calen espais. Espais per moure's i commoure's, desplaçar i ser desplaçat, construir i des(cons)truir, aproximar-se i prendre distàncies, travessar i topar... Li calen espais de no-saber, no identitaris, no productius, anònims i comuns. I és en aquests espais que el pensament es fa en temporalitats diverses.

Quan en una aula un parla en aquests termes a persones que «vénen a aprendre», això els xoca, d'entrada. D'una banda, tot i que des de plantejaments pedagògics diversos algunes lleis educatives han anat incorporant històricament expressions per a un discurs «progressista» (aprendre a ser, aprendre a estar, aprendre a aprendre), el *mainstream* formatiu en la nostra societat capitalista, sigui en versió moderna o sobremoderna, es basa en l'educació/producció de ciutadans treballadors i consumidors amb llibertat per escollir i opinar. I aquest objectiu tàcit, acceptat socialment i culturalment, ha requerit la construcció d'unes formes, espais i temps de i per a l'educació, des dels nivells infantils fins als superiors. I també requereix una eficàcia. Eficàcia dels formadors, eficàcia dels formands i eficàcia dels sistemes formatius. *Venim a aprendre*.



Imatge: Fotografia: David Gràcia Albareda. Arxiu personal.

D'altra banda, però, cal afinar les eines per llegir el nostre present: quins són i què diuen els *venim a aprendre* d'avui. En aquest sentit, cal veure els sistemes i models educatius en el seu context geohistòric i amb una mirada multiescalar, crítica i genealògica, fora de lògiques positivistes d'acumulació i de progrés. Cal interrogar les seves condicions de possibilitat, mostrar en quins terrenys d'experiències possibles i de concebibilitat emergeixen, acompanyades de quines formes socioculturals preeminentes; veure com s'hi tramen relacions de domini, ordres de saber i formes de comprensió dels individus cap a si mateixos i cap als altres. Cal interrogar què queda esborrat, oprimat o destruït en cada construcció; els *per a què* i els *contra què*. Parlar de pedagogies crítiques sense tenir en compte aquesta dimensió històrica i crítica és fer gestos en escena —provocadors, si es vol— que deixen inqüestionat l'escenari mateix. Aquí no podem fer res més que esbossar alguns elements per emmarcar algunes reflexions.

Avui, en època global, ha canviat la concepció del treball respecte al context de la societat fordista, però no hem canviat del tot el marc. En un mercat de feines que sembla fragmentar-se i diluir-se cada dia més, la referència del treball no és tant laboral com vital: cal posar a treballar la pròpia vida, gestionar-la per sostenir-la en un context de mobilització global. Cal fer de la teva vida un projecte, una marca, no esperis que et caigui una feina del cel: fes-te-la a mida. Actualitzeu-vos, tu i el teu currículum. Aprèn durant tota la vida. Fes-te flexible, flexibilitza les teves competències. No et distreguis, no siguis empenyador i sigues emprenedor. Ser emprenedor és la nova professió (de fe). Emprèn la teva vida! Aquesta és la (nova) normalitat; la mateixa que ens insereix existencialment en un actualisme on tots els temps col·lapsen en un present turbulent, etern i discontinu, i on l'espai esclata en una multitud d'escenaris disponibles, materials i virtuals. Els nadius digitals han crescut en aquest terreny; els altres, més grans, sembla que hem de fer un esforç adaptatiu important si volem mantenir-nos *updated*.



Imatge: Foto d'un espai d'aprenentatge a l'Analy High School, California, USA.

Amb tot això, anem a un grau en arts i disseny —on faig la meua experiència docent—. Podem proposar idealment una polaritat de models. En un pol professionalitzador i competencial, els conductors del grau saben què és i què se n'espera. Els alumnes saben què és i què en poden treure. La pedagogia cobra aquí el seu sentit etimològic: conduir els «infants», els alumnes que han de ser formats en uns eixos de competències. Aquest model és compatible amb línies pedagògiques diverses, a condició d'ancorar-les al sentit i objectius professionalitzadors del grau. Si s'aposta per l'autonomia de l'alumne, tot passa aquí per les capacitats de gestió del propi itinerari formatiu, en coherència amb les demandes que des de l'entorn requereixen subjectivitats emprenedores. En aquest marc, formar l'esperit crític és una competència transversal i es concep genèricament com la capacitat racional d'establir diferencials entre estats de coses actuals i estats de coses possibles, és a dir, entre com és el món i com hauria de ser.

En l'altre pol, idealment hi pot haver un grau on els objectius competencials i professionalitzadors no siguin la primera instància del seu sentit. Aquest s'obre, justament, a una certa indefinició, però una indefinició que, lluny d'haver de llegir-se com una dissolució de sentit, una pèrdua de personalitat o una incapacitat per donar respostes en un context determinat, cal veure, en canvi, com el valor d'una singularitat: la de sostenir en tot moment l'obertura de la pregunta pel(s) sentit(s) de les arts i el disseny en el nostre context. Aquesta obertura no ha de dur a una dissociació respecte d'un entorn exigent i en moviment constant, sinó a un posicionament crític en aquesta realitat. La crítica cobra un sentit diferent al d'abans, com veurem més avall. Ara cal fer un matís: que determinats eixos competencials i de professionalització no siguin primera instància no vol dir que no hi siguin, sinó que no saturen el sentit d'allò que fem quan (ens) formem en arts i disseny.

Aquesta polaritat ideal de models, esbossada precipitadament, ha de servir per situar-se intencionadament en el segon i, des d'aquí i des de l'experiència docent pròpia, esbossar alguns eixos per pensar una (anti)pedagogia crítica de la sensibilitat. Uns eixos alimenten els altres; formen una constel·lació. De pas, anem recuperant aquelles consideracions sobre els espais en blanc.

1. *Desaprendre. Aprendre a estranyar-se.* Això és posar en perspectiva les lògiques de producció acumulativa de sabers, de transmissió de continguts temàtics i d'assoliment de competències predeterminades; desnaturalitzar-les. Per fer lloc a l'experiència del pensament, cal dessaturar els espais d'aprenentatge. Davant d'un repte, fer experiència del pensament és moure's entre el saber i el no-saber. Aprendre a estranyar-se d'allò habitual, de la normalitat o d'allò que sembla prescrit per una norma que veiem o que no veiem, és aprendre a desaprendre, és fer lloc a altres formes no garantides i no preformades de pensar, de fer, de dir. I de sentir, de disposar la sensibilitat.

2. *Espais d'aprenentatge.* Més que posar al centre la figura del docent, la de l'alumne o els continguts i competències, cal fer dels espais d'aprenentatge el centre de gravetat de la pràctica pedagògica. Aprendre, desaprendre, prendre, desprendre's, comprendre, reprendre, sorprendre('s). L'alumne no és una tabula rasa ni un contenidor. Aquell que vol formar-se en arts i disseny és un investigador, un experimentador, un explorador de sentits que treballa amb material sensible en un context situat, des d'una posició pròpia en construcció permanent. Els docents són com caps de eines, cadascuna amb un sentit propi i compartit, i que té lloc en un espai educatiu més ampli que articula caps de eines en una línia de sentit més gran, oberta. Els docents saben i no saben, aprenen i desaprenen permanentment, també. Docents com rodamons eficaços, que diria Deligny. Al capdavall, un espai d'aprenentatge està en construcció permanent.

3. *Pedagogia en codi obert.* Cal estranyar-se, també, de com estem habituats aprendre. Aprenem tècniques, llenguatges, conceptes, teories, usem eines, recursos i referents, fem projectes... Però cal que tots siguin, en un moment o altre, una mena de mirall: com els aprenem, a través de quins codis compartits, com ens disposen, quins límits (ens) posen, d'on provenen, per què aquests, per què així. Més enllà de mostrar i justificar continguts i mètodes, de fer explícits criteris d'avaluació, cal obrir el codi pedagògic, el seu sentit, fer-lo accessible per permetre que sigui afectat, sempre que s'escaigui, des dels espais oberts d'aprenentatge.

4. *Transdisciplina. Pensar per problemes.* Superar les disciplines del saber no és dissoldre'n els camps, sinó alliberar-los d'una determinada esquemàtica històrica. Cal subvertir l'esquema que (im)posa els objectes d'estudi, que els tematitza i que prescriu metodologies disciplinades per tractar-los. Un tema pot servir per entrenar la raó; un problema desafia el pensament. També en arts i disseny, acotar un problema, abordar-lo des d'una posició, ens obre una cartografia de sabers amb zones de no-saber, de maneres de fer velles, noves o imaginables, de realitats i ficcions.

5. *Teoria vs. pràctica?* Cal preguntar-se seriosament fins a quin punt exerceix violència sobre els espais d'aprenentatge una determinada i reeixida concepció heretada de la modernitat que dicotomitza teoria i pràctica. Com si pensar i fer *sempre* fossin susceptibles de patir un tall més o menys net. En quants treballs del nostre àmbit ens trobem que la teoria és un empipador complement final a un treball eminentment pràctic o, en menor grau, a la inversa. Aleshores els lligams resulten forçats i poc digeribles. Es perd, justament, allò que des d'una pràctica ens ha fet pensar i treballar conceptes, anar a buscar referents, contrastar mètodes, etc. I es perd allò que des del treball del concepte ens ha fet recórrer a àmbits pràctics, a experimentar pràcticament. No cal forçar el relligat, el lligam ja hi és. Fer és pensar i pensar és fer, amb moltes modulacions diferents, per descomptat. Si cal, podem invertir els termes usuals i parlar d'un fer abstracte i un pensar concret.

6. *Material sensible.* Cal pensar la sensibilitat fora d'esquemes heretats que la clausuren com l'atribució d'un subjecte dual, racional-sensible. Som i existim en un complex sensible. Cada context és, abans que res, un complex de sensibles que històricament pren unes formes que, tot i que podem copsar com a tals, són obertes, inacabades. Formes de viure, de veure i de percebre, de fer, de parlar, de relacionar-nos amb els altres, amb passats i futurs, amb els espais, etc. En arts i disseny es treballa amb material sensible i es revela en un o altre sentit aquesta dimensió sensible, *estètica* —si l'entendem en termes d'*aisthesis*—. El de les arts i disseny és un camp complex i divers de pràctiques estètiques que intervenen d'una o altra manera aquest *entre* que habitem i que és un sensible comú. Allò interpel·lat, doncs, és un pensament sensible, un pensament que fa experiència.



Imatge: Taller. Arxiu Escola Massana.

7. *Comú diferent.* Pensar en allò comú en termes identitaris és reduir-ho tot al fet de compartir unes propietats determinades —com ser ateu, del Barça o alumne d'aquesta escola, d'aquesta o aquella especialitat—. Tot subvertint això, podem pensar el comú com un espai *in-between*, l'espai existencial de les diferències que ja compartim. Aquest *entre* diferencial pot ser esborrat o anivellat en un determinat pla de productivitat. Una pedagogia de la sensibilitat no és anivelladora, no resol les diferències. En un espai d'aprenentatge el consens no pot ser una premissa ni una conclusió necessària. Som en un espai comú sensible on les diferències, les tensions, els acords, les complicitats i els acompanyaments fan i creen més enllà de les lògiques identitàries i productivistes que prescriu l'entorn. D'altra banda, confondre l'exigència amb un llistó igual per a tothom és descomprometre's respecte a allò que ens ha d'implicar en un procés educatiu; és passar a la lògica del contracte i de la transacció. L'exigència sense compromís és una disciplina. Es tracta de pensar que l'exigència és una altra cosa que té a veure amb el compromís i la implicació de tots aquells que habiten un espai d'aprenentatge.

8. *Posició i autonomia. Crítica i transformació.* L'autonomia i l'(auto)exigència tenen a veure, doncs, amb prendre una posició, la qual cosa no vol dir ancorar-se en un punt fix. La posició implica també aprendre a moure's amb sentit en un terreny. És *ex-posar-se* (posar-se a fora) davant els propis aprenentatges i els itineraris formatius, davant l'entorn, davant els altres. És una posició individual i compartible. Però prendre posició no advé fàcilment com a resultat d'una decisió: cal acompanyar el procés perquè és també un aprenentatge. És el grau zero de l'actitud crítica, entesa aquesta no ja com un jutjar amb criteri racional des d'allò ja sabut, sinó amb dur el pensament al límit entre el saber i el no-saber per desnaturalitzar estats de coses i dinàmiques que se'ns apareixen com a inexorables —«això és el que hi ha»—. Per anar més enllà dels (nostres) conformismes, per obrir vies de transformació.

Acabem, per ara. Una pràctica estètica, en sentit fort, s'apropia creativament de la ficció per treballar-la, per obrir possibles en la realitat i intervenir els espais de l'*entre*. Aleshores podem dir que adopta la forma d'«una conjectura que commociona». *Con-jectura* com a ficció realitzable que allibera tota *sub/ob/jectura* dels límits que en cada context imposen relacions de domini, de saber i de poder que necessiten esborrar, justament, els espais de l'*entre* i els seus potencials transformadors.

En el camp «*aisthesis*» de les arts i el disseny, la creativitat té a veure amb obrir espais en blanc, amb apropiar-se de ficcions per intervenir les formes de la matèria sensible que habitem i compartim. No hi ha garanties, però. Podem veure'n productes com focs artificials llampants de marca individual o col·lectiva. Però també com artificis de foc, les espurnes dels quals toquen a terra per incendiar la normalitat.

DAVID GRÀCIA ALBAREDA

David Gràcia Albareda

Barcelona, 1966. Després de llicenciar-se en Geografia i Història (UB) i treballar en recursos educatius per a adolescents a Reus, va topar amb la fotografia primer i amb la filosofia després. Una tesi doctoral sobre espai i conformisme en època global l'ha habilitat com a doctor en filosofia. És membre [...]

[Llegir més](#)

