

## Els viratges de l'educació estètica en el transcurs del segle XX

Eulàlia Collelledemont i Pujadas\*

Considerar que l'educació estètica conté una practicitat que, fins i tot, arriba més enllà de les finalitats respecte al saber estètic que ja li és inherent, és, certament, una de les conviccions que determinen el discurs pedagògic centrat en aquest àmbit que té lloc avui en dia. Més encara: es podria afirmar fins i tot que esdevé una part inalienable del discurs. Ara bé, aquesta –almenys parcial– estetització de la pedagogia no és ni ha estat una referència constant en la filosofia de l'educació. Per contra, podríem dir que, tal com veurem, aquesta nova manera d'entendre l'educació és fruit de l'evolució que ha experimentat la pedagogia estètica en el transcurs d'aquest darrer segle. Anteriorment, el discurs sobre l'educació estètica es centrava o bé en els aprenentatges estètics –desenvolupar el gust, la sensibilitat i l'habilitat artístiques– o bé en el potencial educatiu de l'estètica –considerant que són els artistes qui ens eduquen–, però poques vegades se singularitzava l'educació estètica des del seu potencial transmetàtic.

D'aquesta manera, si bé podem observar que en el transcurs del temps s'han anat succeint moviments i tendències d'índole molt diversa i sovint contradictòria, també és cert que la majoria coincideixen en el fet d'haver contribuït a traçar una trajectòria que:

- comença a principis de segle amb la convicció que la raó de ser de l'educació estètica recau en l'accentuació del potencial *perceptiu* –i, consegüentment, expressiu– de la persona;
- procedeix, tot seguit, a ser concebuda com el mitjà de *penetració* en l'obscur o en l'invisible –és a dir, que es redefeix l'estètica des d'una perspectiva pedagògica–;
- i finalitza amb la creença que l'educació estètica és important, atès que possibilita a l'educand la *creació* de noves realitats, sentiments o fins i tot idees, la qual cosa és, justament, el que permet parlar d'u-

---

\* Eulàlia Collelledemont és professora del Dept. de Ciències de l'Educació de la Universitat de Vic. Ha publicat diferents estudis i treballs, entre els que destaquem: *La bellesa com a pedagogia. La proposta d'educació estètica a Hölderlin*. Lleida: Pagès, 1997.

Adreça professional: Dept. de Ciències de l'Educació. Universitat de Vic. C/ Miramarges, 4. 08500 Vic. Adreça electrònica: eulalia@uvic.es

na educació estètica que influeix tot un procés formatiu de caràcter més genèric.

En aquest sentit, i atenent les mancances i dificultats que tota ordenació intel·lectual d'un procés complex comporta, podríem establir que els tres moments esmentats, si els entenem des de la seva diferència tipològica –i acceptem així una continuació d'idees<sup>1</sup>– poden permetre interpretar les diferents maneres de pensar la pedagogia estètica que han tingut lloc al llarg d'aquests cent anys i, en conseqüència, ens possibilitaran també comprendre quina ha estat la genealogia d'aquesta creença pedagògica.

## Davant l'horitzó de poder percebre i poder expressar

Tal com hem esmentat en aquesta breu introducció, destacaríem en primer lloc el fet que aquell element comú que més destaca de les propostes realitzades durant les primeries del segle és justament la convicció que l'educació estètica és el mitjà en el qual es fa possible que hom pugui comunicar-se –entenent comunicar-se en el sentit més interactiu del terme. De fet, precisament el que unifica els diferents pensaments d'aquesta època és que en totes les propostes encara és vigent la filosofia romàntica en la qual es postulava que l'estètica era aquell coneixement que s'ocupava de donar veu a la sensibilitat fent possible una *comunió* de sentiments i d'estats anímics o fins i tot d'idees i conceptes formals, com poden ser el de la bellesa o de la unitat. Fet i fet, el que és propi d'aquesta època és la radicalització d'aquesta idea, de manera que esdevé el «motiu fonamental» del seu pensament. Això vol dir que la idea que plana rere la pedagogia dels moviments i dels autors de l'època és la que es correspon a pensar que l'estètica és aquell coneixement per mitjà del qual a hom li és permès sentir i comunicar allò sentit; és a dir, amb una certa equivalència entre els mitjans estètics i els mitjans comunicatius s'estructura el pensament a l'entorn de l'art, del joc i de les accions en funció de la dialèctica entre productivitat–receptivitat o bé, atenent principalment, però no només, a un dels dos vessants, però sempre i en qualsevol cas intel·ligint l'estètica com un coneixement que ens mostra la realitat.

Així, i pel que fa referència a l'art, quan Tolstoi es planteja *Què és l'art?* (1898) arriba a la conclusió que l'art és «aquella activitat humana que consisteix en el fet que un home conscientment, per mitjà de signes externs,

(1) Hem utilitzat el terme segons el presenta Jauss, H. R.: *La historia de la literatura como provocación*. Barcelona: Península, 2000.

proporciona als altres sentiments que ha viscut i fa que els altres es contagiïn d'aquests sentiments i també els expressin».<sup>2</sup> Paral·lelament, Dilthey afirma que «la poesia és representació i expressió de la vida; expressa la vivència i representa la realitat externa de la vida».<sup>3</sup> Aquests pensaments ens mostren com dos autors que provenen de punts de partida diferents arriben, pel que fa a l'anàlisi del fenomen artístic, a la conclusió comuna que allò que el caracteritza és al cap i a la fi la seva vinculació amb la realitat i, més concretament, l'expressió de la realitat.

Aquesta concepció de l'art es manifesta també en aquell text de Rilke de 1910 en el qual s'afirma que cal haver viscut molt per escriure poesia, perquè la poesia no és només sentiment, com hi ha qui creu.<sup>4</sup> I això s'observa més encara a Lunacharski quan, al si de la Revolució russa, es preguntava si «la revolució pot donar quelcom a l'art, i si l'art pot donar quelcom a la revolució», a la qual cosa responia que, efectivament, «la revolució pot donar a l'art una ànima i l'art pot donar a la revolució la seva boca».<sup>5</sup> En definitiva, el tipus de vinculació que s'estableix entre l'art i la realitat és la que correspon a pensar que l'art és el *miratge* de la realitat. En aquest sentit, no és estrany que hom s'adoni de la incidència que pot tenir l'art en la configuració dels projectes socials, culturals i/o polítics, atès que, des d'aquesta perspectiva, s'adjudicava a l'artista la funció de transmissor.

Altres aspectes van tenir, a més, conseqüències en la pròpia estètica. Maragall, per exemple, se'n feia ressò quan, a *Elogi de la Paraula*, remarcava la necessitat que la paraula poètica fos una paraula viva, atès que creava noves realitats en aquell que l'escolta; o quan, més específicament, assenyalava que l'emoció estètica és l'emoció que hom sent quan vol expressar la realitat. Amb les seves paraules: «Mes entre tots aquests moments de contemplació, n'hi hagué potser un altre en que el mar, la terra, el cel, els homes, m'han interessat solament per la forma llur: el cel per lo gran i blau i clar, el mar pel soroll i moviment i lluentor, els homes per la positura, la barca com un bes entre les dues immensitats, i fins de mi mateix m'han interessat les figuracions del meu sentiment evocades per les que al davant tenia. (...) Heu's aquí l'emoció estètica que ha trascendit no a oració, ni a reflexió, ni a curiositat, ni a indústria, ni a pietat; sinó tan solament a un «afany d'expressió» sense altre interès que la expressió en si. Heu's aquí l'emoció artística. I naixent d'ella, l'art, la bellesa passada a través de l'home, humana: l'expressió humanada de la forma natura».<sup>6</sup>

Aquesta mateixa convicció també planava en les anàlisis del joc elaborades pels psicòlegs de principis de segle, de manera que des que

(2) Tolstoi, L.: *¿Qué es el arte?* Barcelona: Península, 1992, p. 102.

(3) Dilthey, W.: *Vida y poesía*. México: FCE, 1978, p. 127.

(4) Rilke, R. M.: *Los apuntes de Malte Laurids Brigge*. Madrid: Alianza, 1997, pp. 18-19.

(5) Lunacharski, «La revolución y el arte», dins *Las artes plásticas y la política en la Rusia revolucionaria*. Barcelona: Seix Barral, 1969, p. 65.

(6) Maragall, J.: *Elogi de la poesia*. Barcelona: Sala Parés Llibreria, 1935, p. 39. Hem fet la citació amb el català original i sense actualitzar.

Huizinga va tornar a reclamar com a imprescindible l'oblidada reivindicació de l'*homo ludens*, postulat anys abans per Schiller, assistim, a principis de segle, a una sèrie de pensaments que coincideixen a creure que la persona, en el seu procés d'acceptació i comprensió de la realitat, necessita de manera imprescindible jugar. Per tant, amb una psicologia que partia de la idea que la persona manifesta la seva vivència de la realitat a través del joc, tal com exposava Carr en la seva teoria de la funció catàrtica del joc, Gross, en la seva teoria biològica de l'aprenentatge lúdica, o Buyendijk, en la seva afirmació que el joc respon a un impuls vital necessari per accedir al món circumdant, es va postular una nova estètica lúdica.<sup>7</sup> Aquesta estètica, a diferència de l'experiència artística que hem vist abans, no es fonamentava a ser una expressió directa de la percepció que tenim del que és real sinó en el «com si...». Efectivament, Claparède, per exemple, va formular la seva teoria de l'aprenentatge partint justament d'aquesta premissa.

En la festa, en el mite col·lectiu o en la *posada en escena* de certes manifestacions socials s'observà també aquesta importància del lligam existent entre comunicació i saber estètic. De fet, si bé les manifestacions culturals i socials des de sempre havien integrat elements estètics, les primeres anàlisis de la importància d'aquests elements tenen lloc en aquesta època. Es recupera de nou, doncs, aquella idea exposada poèticament per Hölderlin, en la qual ens advertia de la necessitat de no deixar mai de celebrar les festes, per tal com aquestes són les que ens uneixen. De fet, i com sabem, l'impacte que l'estètica de les festes tenia a l'hora de conformar una determinada comunitat va ser intensament utilitzada per totes aquelles polítiques pròpies del segle XX que volien establir un únic ideal comú.

Com hem vist, la idea que el coneixement estètic és expressió de la comprensió vehiculada pels sentiments que tenim de la realitat i que, en conseqüència, implica una accés a la mateixa realitat i fins i tot un accés a la consciència que posseïm de la realitat, és un dels elements clau del concepte de l'estètica en aquest primer període.

Com a derivació de dita filosofia és un fet lògic que des de la pedagogia es considerés que l'educació estètica s'ha de centrar, fonamentalment, a potenciar els mitjans pels quals es fa possible la comunicació de sentiments i d'emotivitats. Així, J. Dewey, en el seu *Credo pedagògic* de 1910, afirmava que «la imatge és el gran instrument de l'ensenyament. Allò que l'infant treu de qualsevol objecte que se li presenta no és res més que les imatges que ell se'n forma». I encara en un altre punt del mateix text, indica: «una gran part del temps i de l'atenció que ara es dedica a la preparació i presentació de les lliçons es podria dedicar amb més encert i amb més profit a ensinistrar la capacitat imaginativa de l'infant, tot procurant que contínuament es formés unes imatges més vívides, definides i progressives de les diferents matèries amb què pren contacte durant la seva experiència».<sup>8</sup> És a dir, que

(7) Buyendijk, F. J. J.: *El juego y su significado*. Madrid: Revista de Occidente, 1935.

(8) Dewey, J.: «El meu credo pedagògic», dins *Democràcia i escola*. Vic: EUMO, 1985, p. 12.

la formació estètica i fins i tot l'ús didàctic de l'estètica és l'instrument pel qual s'arriba a la comprensió de la realitat per tal com la fa més propera.

En aquest sentit, cal destacar que tot i que encara es mantenia la idea que l'educació estètica respon també a una educació del gust, que ha de permetre una presa de consciència del que és *bell* i una posterior presa de decisions vitals en funció d'aquesta presa de consciència, s'introdueix una vinculació entre la formació estètica i la transmissió de realitats sentides o experimentades sensorialment. De fet, i com podrem observar, l'educació del gust adquireix un nou significat quan es defineix com a educació dels sentits. És a dir, esdevé aquella possibilitat de *dirigir els impulsos*, com assenyalava MacMillan des de la pedagogia nord-americana, per poder contemplar millor la realitat i així fer-la més comprensible, alhora que, i en aquest element sí que no hi ha trencament, poder col·laborar en el sosteniment de la bellesa.<sup>9</sup> Justament, és aquesta idea la que va conduir a establir una vinculació entre viure en la bellesa i educar per la bellesa. Aquestes orientacions es van traduir en l'intent d'impregnar els entorns de bellesa i fer així una educació a través de l'ambient.<sup>10</sup> Amb aquesta finalitat, per exemple, es va entendre la importància de la cura en les edicions dels llibres de text, en la decoració de les aules, en fer espais il·luminats amb contacte amb la natura... Aquesta és precisament la filosofia que subjau rere aquell escrit de Pere Vergés, en el qual comentava les característiques que volia que tingués la seva escola: «una actitud estètica tendeix a eliminar el crit com a norma i l'estableix en l'ús quotidià de la mitja veu persuasiva; una estètica de l'acció física per la qual se substitueix el joc esbojarrat per la fórmula coordinadora...».<sup>11</sup>

També a nivell didàctic, aquesta proposta de redefinir l'educació estètica, ara orientada vers saber mirar l'entorn i saber fer en funció d'aquesta mirada, s'explicita amb molta claredat en la proposta formativa del moviment de la *Kunsterziehungsbewegung* (moviment d'educació per l'art), que es va desenvolupar a Alemanya durant les dues primeres dècades d'aquest segle. Aquest moviment, i encara amb l'obra de Langbehn, *Rembrandt com a educador* (1889-1890) com a horitzó, va cercar d'instaurar una nova sensibilitat pedagògica que, a diferència de la que proposava el positivisme, es fonamentava a desenvolupar la sensibilitat de l'infant per aconseguir crear personalitats harmòniques. La via per la qual aquest moviment va optar per assolir els seus objectius era lògicament la formació artística dels infants. S'inscriuen en aquesta dinàmica les obres de Lichtwark, fins i tot alguns dels pensaments de Kerschensteiner –en aquest cas acompanyats, però, d'una educació de la voluntat–, però també, i sobretot, en les discussions que es mantingueren en els congressos de Dres-

(9) McMillan, M.: *La educación por la imaginación*. Madrid: Juan Ortiz, s/d.

(10) Medina, M. i Ramós, L. C.: *La estética en la escuela*. Madrid: ed. de la Revista de Pedagogia, 1934.

(11) Vergés, P.: «Llibre d'evocacions», dins *L'escola nova catalana, 1900-1939*. Vic: EUMO, 1992, p. 154.

de (1901, dedicat especialment a la pintura), de Weimar (1903, el qual versaria sobre la literatura i la llengua) i d'Hamburg (1905, orientat a la música i a la gimnàstica) o en les diverses associacions que nasqueren sota l'element comú de voler impulsar la formació artística dels infants. Aquesta formació, com assenyalaria posteriorment E. Weber, seria la clau d'una nova pedagogia centrada a potenciar dita comprensió del món.

Així mateix, aquesta relació entre formació estètica, educació dels sentits i comprensió més acurada de la realitat es denota, per exemple, en la didàctica desenvolupada per Giner de los Ríos quan assenyalaria que el camí per arribar a la filosofia s'inicia quan es mira l'entorn a través dels ulls dels artistes. Concretament, assenyalaria que «el nen, per familiaritzat que estigui amb la vida rural, quasi no l'observa, ni en té sinó un plaer molt rudimentari, mentre que les representacions de la novel·la, de la poesia descriptiva i de la pintura de paisatge, com ja destaca Humboldt, ens fan entrar en la Naturalesa, desperten la nostra atenció i les nostres emocions, i obren en el nostre esperit el camí per contemplar i sentir fenòmens, espectacles, que gairebé no ens arribaven quan ningú no ens deia: «Mira i frueix».<sup>12</sup> I, per què els artistes?, hom es pot preguntar. A la qual cosa ens responien: perquè són ells qui millor concentren l'emoció i l'expressió estètica de l'instant. Són ells, per tant, qui ens fan ser conscients de l'entorn. És a dir, que són ells qui eduquen la nostra mirada. No en va, doncs, es cercava que els mestres d'educació artística fossin primerament artistes.<sup>13</sup>

Cal afegir, per últim, que aquesta significació del concepte d'educació estètica, àdhuc de les seves finalitats, va comportar un nou magisteri en l'educació artística que tenia lloc al si de les escoles. I, més concretament, en el moviment de les escoles noves que va reeixir a l'Europa d'entreguerres.<sup>14</sup> D'aquesta manera, si el panorama escolar de l'època precedent estava dominat per una educació artística orientada al desenvolupament de les habilitats tècniques, a partir d'aquesta època l'educació artística adquirirà una nova dimensió i abast. Concretament, es redefinirà des d'una perspectiva més estètica i no tant tècnica. En aquest sentit, si bé es mantenia l'atenció en la projecció artística de l'infant, ara es buscava potenciar la seva capacitat expressiva. I, de fet, és la primera vegada que es considerava important que l'infant pogués expressar el seu món i la seva percepció del món. Amb paraules de Lombardo Radice, «l'ensenyança és recerca, una recerca que avança per mitjà dels llenguatges amb els quals l'escolar explica el seu propi món. I, entre aquests, el llenguatge gràfic ocupa un lloc particular».<sup>15</sup> És a dir, en definitiva, que l'infant se situa davant l'horitzó, a què fèiem esment al començament, de poder percebre i de poder expressar.

(12) Giner de los Ríos, F.: «Cómo empezamos a filosofar», dins *Educación y enseñanza*. Madrid: Espasa-Calpe, 1933, pp. 36-37.

(13) Artus-Perrelet, L.: *El dibujo al servicio de la educación*. Madrid: Francisco Beltrán, 1921.

(14) Sobre aquest tema vegeu l'estudi de Lascaris, P. A.: *L'éducation esthétique des Enfants*. París: Felix Alcan, 1927.

(15) Citat segons Gennari, M.: *La educación estética: arte y literatura*. Barcelona: Paidós, 1997, p. 147.

## Traspassar els límits del que és visible per poder dir

L'aparició de les primeres avantguardes artístiques, la incidència cada vegada més important de les innovacions de la psicoanàlisi en el pensament col·lectiu, com també la complexitat cada vegada creixent dels referents culturals i científics van fer, però, que quasi paral·lelament a aquest primer moment de l'estètica aparegués un nou significat del concepte que, a partir dels anys 30, afectaria profundament el discurs. D'aquesta manera, es va arribar a creure que l'estètica no és tant sols una forma de percepció o d'expressió de la realitat, sinó també una manera d'accedir i de mostrar les seves arrels més profundes. Així, es va atorgar a l'estètica la funció de ser porta i entrada al món de l'intel·ligible, i, per tant, l'estètica era també ara la capacitat de concentrar en un sol pensament, suposem que intuïtiu, allò que es viu en la fantasia i en els somnis.

D'aquesta manera, i com a conseqüència directa, es va relacionar el coneixement estètic amb tot aquell coneixement que neix de la interioritat de la persona, és a dir, que s'hi implica l'ús de la memòria, de l'inconscient i també de la imaginació. Són clares en aquest sentit les paraules de Torres-García quan afirmava que cal que «l'artista sigui humil i faci sol el seu treball, atès que sempre tindrà qui l'ajudi. Perquè, efectivament, de manera paral·lela a la nostra activitat conscient, i potser (i sense potser) és important l'acte inconscient: tota creació ve d'aquí».<sup>16</sup>

El mateix Dewey, que en un principi havíem vist que defensava la utilització de les imatges en l'educació per tal com significava plantejar l'estètica des d'una perspectiva descriptiva, en una de les seves últimes obres –concretament en la que es plantejava les relacions existents entre art i experiència– defensava que «la vida i l'experiència, en totes les seves incerteses i els seus misteris, els seus dubtes i estats de semiinconsciència s'aparten alguna vegada d'elles mateixes en aprofundir i intensificar les seves pròpies qualitats i s'inclinen vers la imaginació i l'art».<sup>17</sup> És a dir, l'estètica ja no es concep només com un instrument descriptiu de la realitat, sinó també com a projecció i introspecció.

Encara més, es va arribar a afirmar que «l'artista ha de treure les seves afirmacions des del més profund del seu ésser», com havia expressat Chirico.<sup>18</sup> Justament, i relacionada amb aquesta darrera idea, es destaca la importància que des del pensament artístic, i sota la influència de Miró, Calder, Klee, Pascoli o Ferrant, es va donar a la necessitat de recuperar la sensibilitat que és present en l'infant, perquè es considerava que només aquesta, i atesa la seva desvinculació del món objectiu de la cultura, és

(16) Torres-García, J.: *Escritos*. Montevideo: Arca, s/d, p. 58.

(17) Wojnar, I.: *Pedagogia y estética*. Mèxic:FCE, 1967, p. 64.

(18) Chirico: «Arte metafísico. 1913-1920», dins González, A., Calvo, F. i Marchan, S.: *Escritos de arte de Vanguardia*. Madrid: Turner, 1979, p. 146.

capaç de fer concrets aquells estats més subjectius i, en definitiva, més anímics. Al cap i a la fi, allò que es cercava era, justament, donar un sentit subjectiu a la cultura; és a dir, que hom interpreti la realitat des de la seva persona i no des de la mirada de l'altre col·lectiu. Des d'aquesta perspectiva, per tant, educar estèticament seria «donar un sentit subjectiu a la cultura, possibilitant que aflori l'ànima i deixant que hom projecti la seva força a l'exterior».<sup>19</sup>

En aquest sentit, és bo recordar que els artistes esmentats, havien estat directament vinculats a l'ensenyament artístic en el si de les escoles noves, cosa que, com hem vist, ja havien intentat modificar les formes d'ensenyament artisticoestètic, tot creant amb aquesta fusió una nova manera d'entendre l'art i l'educació artística, la qual, més enllà de ser expressió de la realitat era la seva *representació transformada*. Podem dir, doncs, que si bé, i en termes generals, l'escola nova havia estat orientada per la filosofia educativa esmentada en el darrer apartat, a través dels mestres-artistes, primer de manera incipient, posteriorment ja de manera més generalitzada, més endavant es va bescanviar el significat del terme.

Amb aquesta finalitat, cal només recordar les diferents aportacions pedagògiques realitzades al si de l'Escola de la Bauhaus (1919-1933) –capdavantera en aquesta línia–, que apuntaven –i malgrat o potser precisament en funció de...– a cercar modes i mètodes per trobar l'harmonia universal a través del que és personal i circumstancial. La unitat de les arts va esdevenir, en conseqüència, un dels elements pedagògics més valorats per aquesta escola, atès que es considerava que l'harmonia interna i el fet que hom sigui capaç de sentir l'impuls natural només és possible d'assolir mitjançant una fusió de totes les arts i on el ritme es fa sentir en cadascuna de les seves manifestacions. Exemples concrets d'aquesta interacció de les arts es troben en aquella voluntat de crear al mateix temps *una pintura arquitectònica i una pintura poètica* de Paul Klee o en les coreografies escultòriques d'Oskar Schlemmer.<sup>20</sup> En relació amb la defensa del ritme, es poden citar les paraules de Kandinski quan afirmava que «la llei absoluta de la composició és el ritme... l'art no se situa fora de la vida, va néixer d'un impuls natural, la seva llei fonamental és el ritme com també en la naturalesa».<sup>21</sup>

En aquest sentit, tampoc no ens ha de sobtar que ben aviat integresin les aportacions de la Gestalt, atès que el que potenciava aquest moviment era una visió globalitzada de la realitat i, alhora, un estudi concret de les percepcions sensorials. En darrera instància, doncs, la filosofia educativa que prevalia era la que considerava que l'art, l'estètica, no es pot aprendre sinó que cal aprehendre-la, com ens indicava Àngel Ferrant en l'escrit *Volem així la nostra escola* (1933) –redactat en època de la segona república. En aquest escrit s'interpreta que tota educació artística ha de

(19) Scheibe, W.: *Die Reformpädagogische Bewegung. 1900-1932*. Weinheim: Beltz, 1994, p. 390.

(20) Vegeu Wick, R.: *Pedagogia de la Bauhaus*. Madrid: Alianza, 1988.

(21) Kandinski, W.: *Curso de la Bauhaus*. Madrid: Alianza, 1985, p. 43.



partir la intuïció i alhora ha de potenciar-la; i només després es pot procedir a teoritzar i a experimentar la pràctica artística. En definitiva, cal fer emergir allò que l'alumne ja és i ja té.

Així mateix, i com hem esmentat al començament, de manera paral·lela a aquesta derivació del concepte centrada en la importància atorgada a la interioritat de la persona, es considerava també que l'art ens pot obrir els ulls en relació amb la naturalesa i amb la transcendència. En conseqüència, podem dir que l'estètica va adquirir un fort contingut místic, del qual es fa ressò, per exemple, Kandinski quan afirmava que «la veritable obra d'art neix misteriosament de l'artista per via mística... No és, doncs, un fenomen casual que resta indiferent al món espiritual, sinó que posseeix, com tota entitat, forces actives i creatives. L'obra d'art actua i col·labora en la creació de l'atmosfera espiritual».<sup>22</sup> Des d'aquesta perspectiva, doncs, l'estètica, sobretot pel que fa referència a l'art, reprenia, ara de manera explícita, aquell element *profètic*, que tant car li era a l'època clàssica. En aquesta època, l'art –principalment la poesia– no era tan sols expressió de l'invisible, sinó també la possibilitat de fer visible l'invisible. «A ell li és donat poder coronar la vida de constel·lacions, perquè el poeta, l'artista, sap coses que podia saber i veu l'invisible, però li cal dir-les, donar-li veus», afirmava Bartra.<sup>23</sup> Podem destacar, per tant, que l'art era considerat «com aquella manifestació del poder humà de nomenar, de revelar mitjançant el llenguatge la vertadera naturalesa de les coses».<sup>24</sup> És a dir, i amb paraules de Roura-Parella, es considerava, en conseqüència, que «només al poeta li és permès de penetrar en el subsòl de la realitat i exposar amb el seu llenguatge l'essència de les coses».<sup>25</sup>

Recuperant, doncs, la filosofia present en el concepte d'*aletheia*, l'estètica era, per aquests autors, una manera de conèixer i, més concretament, la manera de conèixer allò que la raó no pot abastar per tal com respon al món de l'espiritual. No és sobrer recordar que l'obra tardana de Heidegger, i més concretament la que pren com a referent la poesia de Hölderlin, està orientada justament a comprendre la importància del concepte d'*aletheia*, atès que, per ell, la poesia desvetlla i vetlla alhora les veritats que van més enllà de les realitats.<sup>26</sup>

Així mateix, també M. Zambrano va elaborar una nova redefinició de la raó vital –formulada per Ortega i Gasset–, que es fonamentava essencialment en les relacions establertes entre vida i poesia. D'aquesta manera, amb la presentació a través de les diferents obres d'un nou mètode filosòfic, ens mostrava com és imprescindible la recerca de l'*aletheia* per

(22) Kandinski, W.: *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Paidós, 1997, p. 101.

(23) Murià, A.: *L'obra de Bartra. Assaig i aproximacions*. Barcelona: Pòrtic, 1992, p. 195.

(24) Vilar, G.: «W. Benjamin. Una estètica de la Redenció», dins Bozal, V. (Ed.): *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*. Madrid: Visor, 1996, p. 161.

(25) Roura-Parella, J.: *Educación y ciencia*. México: La Casa de España en México, 1940, p. 68.

(26) Heidegger, M.: *Arte y poesía*. Barcelona: Ariel, 1959; *Interpretaciones sobre la poesía de Hölderlin*. Barcelona: Ariel, 1985; *De camino al habla*. Barcelona: Serbal, 1985.

poder arribar a la plena comprensió del món. Lògicament, estava afirmant, amb aquesta demanda, la validesa filosòfica de la veritat poètica. És a dir, que suspenent momentàniament el judici logicoformal i utilitzant la metàfora com a expressió i incursió de la realitat apel·lava els sentiments d'aquells que pensen, ja que, segons ella, és sentir el que mobilitza l'atenció en aquesta recerca de la veritat que s'inicia amb l'expectació, prossegueix amb la contemplació i acaba amb la certesa del dubte. El camí proposat per Zambrano era, així, fer despertar la lucidesa del pensador –infant o adult– a través de cridar-li l'atenció sobre l'experiència artística. Així doncs, i amb les seves paraules: «el coneixement pel que s'invoca, pel que aquí es sospira, aquesta coneixement que postula, demana que la raó es faci poètica sense deixar de ser raó, que aculli el sentit originari sense coacció, lliure quasi naturalment».<sup>27</sup> Els sons del silenci, els ritmes melòdics de l'art, la temporalització indefinida de l'estètica, la creació intrínseca al somni o la passió que esdevé a voltes raó són, així, alguns dels elements d'aquest pensar poètic que ens desvetlla el sentit de la veritat i que no podem deixar de banda quan eduquem.

Des del punt de vista pedagògic, l'educació de l'espiritualitat des de l'estètica es va assimilar, principalment, des de dos corrents paral·lels: l'antroposofia i les ciències de l'esperit o, dit altrament, les filosofies de la cultura.

Pel que fa a la primera, recordem que de manera coetània a l'escola nova i en certa manera coincident Rudolf Steiner va inaugurar a Stuttgart, el 1919, la primera de les escoles Waldorf, tot concretant la seva pedagogia filosòfica en experiències pràctiques. En aquesta escola s'intentava educar sota el lema goethià de començar a fer *camí amb cos, ànima i esperit*, de manera que es cercava una pedagogia que pretenia integrar en un tot harmònic les diferents dimensions de l'educació, ja que considerava que només educant el cos podem tenir una relació amb el món; només educant l'ànima podem esdevenir subjectes; i només educant l'esperit podem arribar a la perfecció. D'aquesta manera, plantejava una educació que comprenia la formació corporal, la formació sensible i la formació espiritual. Aquestes tres formacions, de fet, es resolien en la tercera, la qual és, juntament amb la noció de llibertat, la base de la seva antroposofia.

Cal dir també que ell considerava necessari que en l'educació es vincuessin els aprenentatges científic, artístic, religiós i moral, perquè, com deia Steiner, «l'home està fonamentalment disposat a considerar la ciència i l'art com dos aspectes d'una mateixa veritat. Així ho va poder fer en edats primitives. El coneixement que naixia de la seva ànima en forma d'idees l'omplia d'una interna satisfacció; la bellesa que el delectava es feia visible gràcies a les arts...».<sup>28</sup> El motiu d'aquesta interrelació es troba en el fet

(27) Zambrano, M.: *De la aurora*. Madrid: Turner, 1986, p. 30.

(28) Steiner, R.: *La educación y la vida espiritual de nuestra época*. México: Antroposófica, 1971, p. 5.

que, segons el seu pensament, només d'aquesta manera serà possible a l'infant desenvolupar una imaginació activa que l'inspiri en l'essència del misteri. Per tant, diríem que amb una clara preeminència de tot allò que implica harmonia, eurítmia i creativitat, l'educació estètica esdevé fonamental en aquestes escoles. Aquesta afirmació va quedar constatada, tant en la pràctica com en la teoria, per un dels deixebles més coneguts de l'Escola Waldorf: Joseph Beuys, el qual, en el seu centre d'informació i en les conferències col·loqui que organitzava, sempre afirmava que la plàstica serveix per expressar aquelles idees més arrelades del nostre interior i per comprendre un altre tipus de veritat, paral·lela a la científica.<sup>29</sup>

Quant a les ciències de l'esperit, cal recordar que aquest moviment pedagògic va assajar de crear una pedagogia que permetés a la persona d'accedir a una vivència espiritual i ordenés la seva vida segons aquesta mateixa directriu. És a dir, en la seva antropologia significaven aquella dimensió de la persona que apunta a l'espiritualitat. De fet, allò que es cercava era convertir una *teleologia de l'ànima* en un coneixement objectivable per poder potenciar posteriorment l'impuls espiritual de l'infant. D'aquí procedeix el fet que, atès que consideraven tant la cultura com la persona, aquestes idees estaven directament influïdes per l'estètica; i fins i tot que consideressin la *forma de vida estètica* com aquella manera de viure més pròxima a l'espiritualitat, que van encaminar la seva recerca a elaborar una pedagogia estètica fonamentada en la sensibilitat davant l'art, la bellesa, però també, i sobretot, davant el misteri. Ajudar l'infant per mitjà de l'estètica a assolir un saber espiritual era, en conseqüència, la finalitat última d'aquest moviment.

## Per possibilitar una transformació del món

Precisament, els moviments que acabem d'esmentar, que vinculaven l'educació estètica a la formació de la interioritat de la persona i a la transcendència, van ser els que van fonamentar el darrer significat que s'ha atorgat a l'educació estètica; és a dir, considerar que l'educació estètica és el que possibilita que hom inventi noves realitats, més enllà de les vistes o intuïdes. I això és així perquè, justament, en pensar, per una banda, en l'inconscient i, per una altra, en els espais d'obertura de l'ésser, ja s'havien situat a les portes de considerar la imaginació i la creativitat –entesa com a transformació del jo, de l'altre i de l'entorn– com a base i finalitat de l'educació estètica. En aquest sentit es recuperava aquella concepció de Berenson que considerava que «la importància de l'art és que

(29) Bodemann-Ritter, C.: *Joseph Beuys. Cada hombre, un artista*. Madrid: Visor, 1995.

possibilita elaborar unes sensacions que existeixen només en la nostra imaginació i que són produïdes per la capacitat de l'objecte de fer-nos comprendre la seva entitat i viure la seva vida». <sup>30</sup> S'accentua, però, la capacitat de sentir ideacions diferents de les pensades per l'artista. En definitiva, doncs, s'havia passat a considerar que, i amb paraules de Sartre, «podem concebre ara en què consisteix una emoció. És una transformació del món». <sup>31</sup>

Efectivament, de manera conceptual, es fonamentava la necessitat de considerar que *l'home és artista d'ell mateix*. <sup>32</sup> En altres paraules, que és ell qui té la responsabilitat d'educar-se. Per tant, que l'educador ajuda en el procés, incita si es vol, però mai n'és director, <sup>33</sup> la qual cosa implica que la persona s'ha de formar perquè a través de les seves percepcions, de les seves sensacions perceptives i, principalment, de les modificacions que efectua en dites percepcions, s'orienti vers una llibertat que impliqui tant la seva experiència del món com l'acció que té sobre aquest món, tot interaccionant, d'aquesta manera, el seu desig amb la responsabilitat perquè això esdevingui una realitat.

És a dir, que, en primer terme, l'educació estètica s'orienta fonamentalment a «l'educació d'aquells sentits sobre els quals es basa la consciència i, en última instància, la intel·ligència i el judici de l'individu humà», <sup>34</sup> tal com es postulava des de l'escola nova americana, a partir d'autors com ara Herbert Edward Read o Viktor Löwenfeld durant els anys 60. El que es defensa és que l'art és una activitat natural de la infància, que cal potenciar sobretot des de la perspectiva de la creativitat expressiva; per tant, s'afirma que l'educació estètica pot ajudar-lo a fer que arrel·li en el seu interior l'estima per la llibertat del pensament. <sup>35</sup>

Amb un enfocament diferent, el crític d'art Greenberg postulava que s'ha d'entendre l'art «no com a reproducció de la naturalesa, sinó com a creació autònoma de la imaginació (no interpretació) sinó com a emoció estètica (no volutiva)». <sup>36</sup> I també Cassirer, des d'una altra perspectiva, en el seu intent de respondre a la pregunta kantiana del «qui puc saber?», va posar un èmfasi especial en el fet que l'experiència estètica, via l'expressió simbòlica, permet formar-nos en el si d'una cultura –entesa com a l'explicació del món– verificada, però, des del propi jo. <sup>37</sup> Això succeeix

(30) Berenson, B.: *Estètica e historia de las artes visuales*. México: FCE, 1956, p. 68.

(31) Sartre, J. P.: *Teoría de las emociones*. Madrid: Alianza, 1999, p. 85.

(32) Roura-Parella, J.: *Tema y variaciones de la personalidad*. México: Biblioteca de Ensayos Pedagógicos, 1950, p. 130.

(33) Gadamer, H.G.: *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós, 2000.

(34) Read, H.: *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós, 1996 (3a reimpr.) p. 33.

(35) Smith, A.: *Aesthetics and problems of education*. Chicago: University of Illinois Press, 1971.

(36) Pérez, F.: «El formalismo y el desarrollo de la historia del arte», dins Bozal, V. (ed.): *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*. Madrid: Visor, 1996, p. 224.

(37) Cassirer, E.: *Écrits sur l'art*. París: Du Cerf, 1995.

perquè «les grans creacions de l'art tenen aquesta poderosa virtut de fer-nos sentir i conèixer l'objectiu en l'individual: plasmen davant nostre amb traces concretes i individuals totes les seves formes objectives i les reiflen així de la vida més intensa i vigorosa, de la més poderosa sensació de realitat».<sup>38</sup> És a dir, que el símbol no només desvetlla el sentit de les coses, sinó també li atorga veracitat, amb la qual cosa, quan hom s'aproxima a l'art, sent renovar la seva energia creativa i viu una ampliació de l'horitzó del pensament. D'aquesta manera, cal introduir l'experiència estètica en la formació: «És aquest caràcter de l'experiència estètica que (...) dóna a l'art el seu lloc específic dins de la cultura humana i en fa un element essencial i indispensable en el sistema educatiu liberal».<sup>39</sup>

S. Langer, des dels Estats Units, també va elaborar a *Sentiment i forma* (1953) una nova comprensió del fenomen que partia de la idea que l'art és una *forma eidètica*; és a dir, l'art és forma, però és forma significativa i significativa, però també, com per Cassirer, l'art és forma simbòlica. Precisament, segons aquesta autora, cal introduir l'art en el currículum escolar perquè ens permet aproximar-nos al pensament des dels sentiments. De fet, com afirmaria posteriorment Payreson, l'art ens educa, perquè és inevitablement una acció que forma.

De fet, una de les derivacions de l'art d'aquests darrers temps és, justament, la creació d'un seguit de propostes artísticodidàctiques que busquen sobretot possibilitar una experiència perceptiva. És a dir, educar des de la percepció, tal com es pot copsar en les accions dels grups KEKS, els quals reclamen una intervenció directa del públic; de les del grup Mass Moving (amb les seves exposicions sobre *La ciutat lúdica*, 1968; *El museu de paper*, 1968; o el *Butterfly Project*, 1972), que busquen aprofundir en els aspectes lúdics de la percepció artística; o, en el moviment d'Art and Crafts, que revaloritza la importància de la quotidianització de la sensibilitat estètica.<sup>40</sup> No en va, també, un dels objectius didàctics dels serveis educatius de museus o dels centres de difusió d'art contemporani, com poden ser el MACBA, la Sala H... és, precisament, ensenyar a dialogar amb l'obra d'art per créixer amb ella. Amb paraules d'Eulàlia Bosc: «malgrat la diversitat de propostes pedagògiques que ofereix el museu, sempre hi ha un punt en comú: que l'espectador trobi un interlocutor». D'aquesta manera, trencant amb les propostes didàctiques escrites a l'entorn de l'art, allò que esdevé important ara és *que la gent miri, que els nens mirin art i que els adults mirin art*. En aquest sentit, no és estrany que un dels autors que més han influït en la psicologia de l'estètica dels darrers anys hagi estat R. Arnheim, que ha elaborat la seva teoria a partir de l'estudi de la percepció.

(38) Cassirer, E.: *Las ciencias de la cultura*. México: FCE, 1965 (3a ed.), p. 55.

(39) Cassirer, E.: *Écrits sur l'art*. Paris: Du Cert, 1995, p. 190.

(40) En relació amb aquests grups, vegeu Popper, E.: *Arte, acción y participación*. Madrid: Akal, 1989.

D'aquesta manera, podem dir que des de dites pedagogies es dona importància al fet que des de la pedagogia estètica es potencia la imaginació, atès que, com afirma Bubner, la importància pedagògica de l'experiència estètica és que pot transformar la perspectiva que el receptor-creador té del món, tot fent ús de la il·lusió. Això és possible perquè li permet obrir-se a nous horitzons, a l'insòlit i a l'inesperat.<sup>41</sup>

Possibilitar el fet de pensar a partir de la percepció estètica i imaginar les seves modificacions és, per tant, l'objectiu atorgat a l'educació estètica. Fet i fet, formar un projecte vital que es fonamenti en la cultura de la iniciativa per via estètica és, en darrer terme, allò que ens permet orientar-nos vers la llibertat de ser, i fins i tot, més enllà del ser. Tal com defensava Marcuse a *L'home unidimensional, Contrarevolució i revolució* o a *La dimensió estètica*, cal vincular estretament pedagogia estètica i pedagogia política. No en va, a l'art i a l'educació artística se'ls adjudica un potencial emancipatiu que prové de la seva capacitat de transgredir, no només la norma, sinó també la realitat.<sup>42</sup> Al cap i a la fi, i com afirmava Català a propòsit d'una anàlisi de l'obra i pensament de Pasolini, «aquesta és justament la funció pedagògica de l'art: viure investigant i no sotmetre's al prejudici».<sup>43</sup>

## Veure, dir i transgredir la realitat

Com hem observat al llarg d'aquest recorregut, podem establir que, finalment, s'ha arribat a creure que l'educació estètica no és només un educació de la sensibilitat –com es pensava anteriorment– sinó també que aquesta sensibilitat educada ha de ser, en certa manera, el motor de canvi de les nostres vides. En altres paraules, ha de ser allò que ens ha de permetre descobrir l'entorn; descobrir-nos a nosaltres mateixos; i, finalment, ha de ser el punt de partida de les nostres ideacions. En altres mots: que l'ideal que estèticament formulem i al qual arribem a través de l'educació estètica és l'arrel de les transformacions d'allò no volgut, tant si fa referència a l'entorn com a la pròpia persona. En aquest sentit, i atenent al fet que l'educació estètica es concep com un espai d'obertura al propi jo i a l'altre –persona o objecte–, és lògic que l'educació estètica es consideri com un dels drets de l'infant. Al cap i a la fi, aquest serà el fonament de la seva llibertat, no tant sols d'elecció, sinó també d'acció.

(41) Bubner, R.: *Esperienza estetica*. Torino: Rosenberg & Sellier, 1992.

(42) Marcuse, H.: *La dimensió estètica*. Barcelona: Edicions 62, 1982.

(43) Català, G.: «Meditación sobre la vigencia del pensamiento de Pasolini», dins *Vació*, 1998, p. 97.

## Paraules clau

*Història de l'educació*

*Història de l'educació estètica*

*Educació estètica*

*Història de la pedagogia*

## Abstracts

La autora analiza la trayectoria de la pedagogía estética en el transcurso del S. XX, fijando la atención en las tres visiones que han prevalecido durante este periodo. En un primer momento se enfatizó la importancia del desarrollo de la capacidad perceptiva y expresiva del niño. Más tarde, se destacó la posibilidad de percibir y expresar los aspectos ocultos de la realidad y, por último, cómo todo ello influyó en el fomento de la capacidad de crear e imaginar nuevas realidades.

L'auteur analyse la trajectoire de la pédagogie esthétique au cours du 20ème siècle, en se concentrant sur les trois visions qui ont prévalu au long de cette période. Dans un premier temps, on a mis l'accent sur l'importance du développement de la capacité de perception et d'expression de l'enfant. Ensuite, on a souligné la possibilité de percevoir et d'exprimer les aspects occultes de la réalité et, finalement, comment tout cela a influencé le développement de la capacité de créer et d'imaginer de nouvelles réalités.

The article analyses the development of aesthetic pedagogy in the XX century, focusing on the three perspectives that have been dominant in this period. Initially the importance of developing the perceptive and expressive capacities of the child was emphasised. At a later date, the possibility of perceiving and expressing the hidden aspects of reality was highlighted and, finally, the emphasis shifted to how this influenced the development of the capacity to create and imagine new realities.