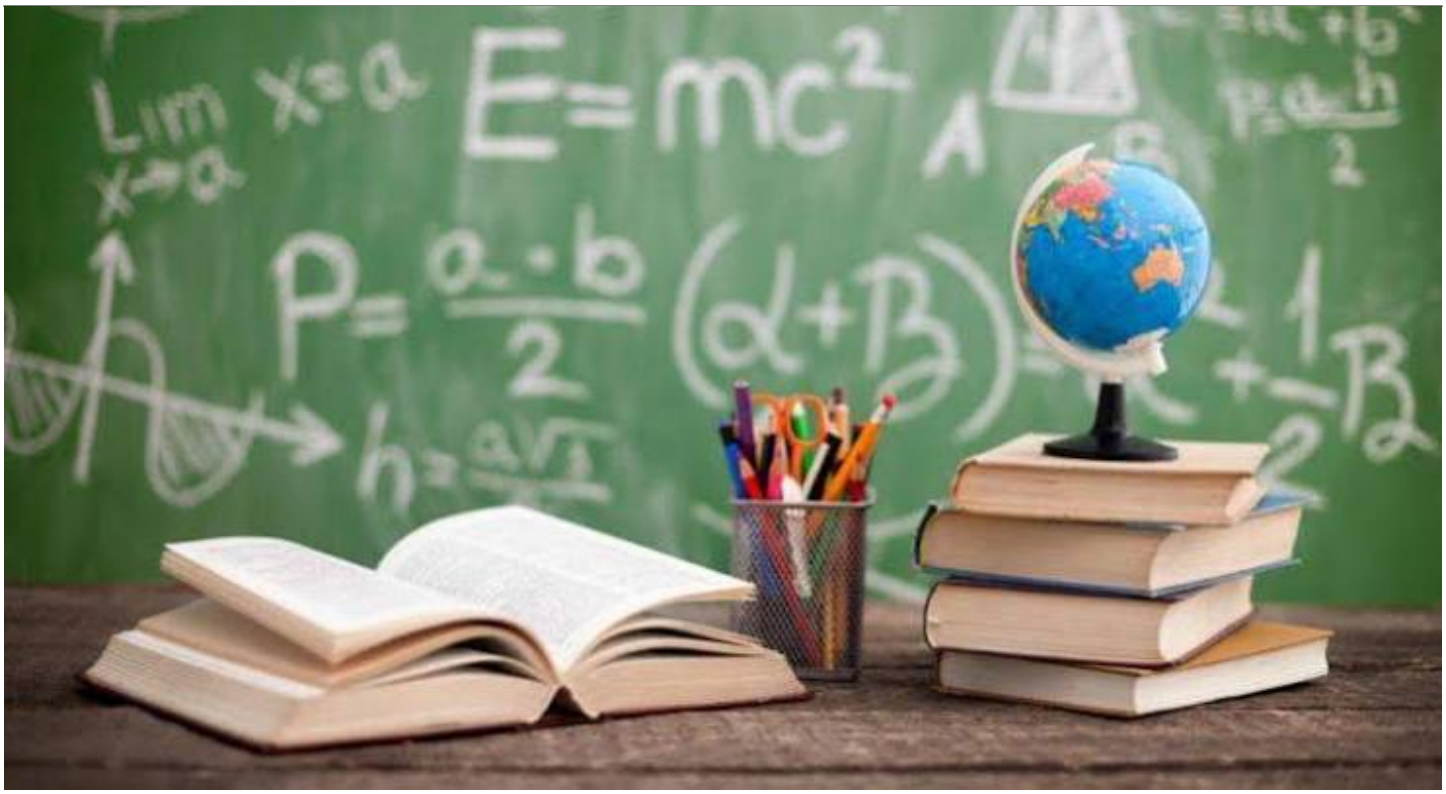

La polititzación de l’educació

Autor: Ferran Garcia Querol
Data de publicació: 27-09-2026

Després del primer article del Dr. en Filosofia Ferran Garcia Querol (Tortosa, 1982), intitulat “Glossari de política educativa”, publiquem, tot seguit, la seva segona aportació al website de l’Institut Nova Història, en l’àmbit del Pensament: l’article “La polititzación de l’educació”. Actualment, Garcia és professor de Filosofia a l’Institut Mediterrani de Campclar (Tarragona) i la seva reflexió sobre la situació actual de l’ensenyament a Catalunya parteix, en aquest cas, de l’alta ràtio d’alumnes per professor, que impedeix la raonable qualitat educativa que el país mereix perquè genera interaccions nocives, però també hi apunta finalment quina mena de relació educativa pot néixer si, malgrat tot, el mestre canvia la pròpia mirada en relació amb la seva tasca devers els alumnes. El debat resta obert i la seua adreça electrònica com a docent és a la vostra disposició: fgarc39@xtec.cat

Índex

1/ Com estem amb l’altre en una classe? 2/ La qualitat de la mirada. 3/ Quina és la funció de l'escola? 4/ Què implica saber ser. 5/ El saber ser no és un contingut ni una competència. 6/ Política educativa i polititzación de l’educació. 7/ La classe com a comunitat política. 8/ Tipus d’estils educatius. 9/ Tipus d’educadors. 10/ Tipus de societats. 11/ En èpoques de crisi, els realistes són els idealistes. 12/ Som útils a la humanitat quan deixem de pensar-hi. 13/ Qui comença? 14/ Com començar? 15/ Què podem esperar? 16/ Com és el gest inicial? 17/ La intencionalitat del mestre és infinita. 18/ Un només ensenya si l’altre ho permet. 19/ Com ensenyar a ser? 20/ La diferència pedagògica. 21/ Alquímia de la relació educativa.

Malèvitx, Quadrat negre i quadrat roig, 1915 (MoMA, Nova York). Dues figures semblants i diferents ressalten clares

des d’un rerefons infinit. Com la política educativa i la polititzación de l’educació.

1. Com estem amb l’altre en una classe?

Una professora treballa en un institut de 600 alumnes. Té 10 grups de matèries diferents, una d’aquestes és Cultura i Valors Ètics, amb ràtios d'entre 25 a 35 alumnes, de manera que cada setmana tindrà uns 230 alumnes. Si aquesta professora volgués dedicar tota l'estona a mirar a la cara cadascun dels seus alumnes, quanta estona ho podria fer?

Concedim-li 5 minuts per sortir d'una classe i arribar a l'altra. Abans, haurà de transitar per passadissos plens d'aglomeracions i d’adolescents empenyent-se entre ells per a descarregar la tensió acumulada. Un dia, tal vegada es permet el luxe d'anar al lavabo, que sovint no pot ni això. Concedim-li algun minut més perquè els nanos vagin seient i passi llista. Dividim els 50 minuts restants entre 30 alumnes: ens queden 1'6 minuts per a dedicar individualment a cadascú: 100 segons.

En una classe real, el temps encara seria menor. Per les interrupcions i perquè no ens podem dedicar sempre a l'atenció individual, ja que treballem amb el grup sencer. I entre les presses per arribar i les presses per anar-se’n a l’aula següent, hi ha alumnes que aquella setmana no els haurà mirat a la cara més que el mig segon per passar llista. Això si ha passat llista, i si en passar-la ha aixecat la mirada.

Ara suposem que sí que establim contacte visual: com és la nostra mirada com a professors? Què transmetem, quina forma d’estar amb ell instaurem? Pensem en l'estrès i la càrrega de feina que suposa haver de preparar 19 classes per a 10 grups diferents a la setmana. Afegim la càrrega de tensió que suposa entrar en una aula només 1 hora setmanal. Costa agafar confiança amb els alumnes, conèixer-los, que et coneguin, que entenguin la dinàmica de la classe, que la respectin. Què pot transmetre la nostra mirada en aquestes condicions?

2. La qualitat de la mirada

A les nostres aules, hi veiem cada dia el feixisme, el masclisme, la xenofòbia. Alguns són assetjadors i altres han patit assetjament. Altres no sabem què carreguen a les espatlles. Molts són presoners d’una autoestima baixíssima, com a resultat de dures condicions familiars i socials, i d’anys d’escolarització sense temps de mirar-los a la cara. La majoria no es poden pagar un psicòleg, els serveis públics d’atenció psicopedagògica estan saturats i són del tot insuficients. O sigui que, al final, els únics que s’escolten molts d’aquests alumnes són els professors.

Però la força i la influència que pot tenir un mestre depèn del vincle que hi estableix. En 19 classes, 10 grups, 230 alumnes i menys de 100 segons per cadascú a la setmana, què podem transmetre en aquestes condicions? Comparem-ho amb els anys de frustracions personals, combinats amb els milions de missatges xenòfobs, feixistes, consumistes i masclistes de les xarxes socials i mitjans de comunicació irresponsables. Qui tindrà més força? Quin missatge arrelarà abans en el cor d'aquest adolescent?

D’aquí, podem extreure’n una regla: a major massificació, menor contacte educador-educand, l’educació es torna més superficial, merament cognitiva. En canvi, a major personalització, més important es torna el mestre i l’educació comprèn més aspectes (ètics, existencials, espirituals).

No és important que un educador arribi a tots els alumnes, l’important és que arribi a algú. És difícil que un alumne connecti amb tots els seus educadors, però pot connectar amb algun. I això és el que salva l’un i l’altre, el que dona sentit a tantes frustracions i a tant vagar sense rumb. Ens creuem i ens escollim en secret íntimament. No hem de fer res especial, la nostra naturalesa serà senyal i signe per als qui són com nosaltres.

3. Quina és la funció de l'escola?

Si la funció de l’escola és fer treballadors obedients i competents per al mercat laboral, aleshores no li hauria d’importar la competència personal, social i ciutadana. Aquesta seria una concepció polititzada, perquè estaria al servei

del sistema polític i econòmic vigent. El problema és si realment això es pot anomenar educació.

Però si la funció de l'escola és formar ciutadans lliures, democràtics, responsables, solidaris i amb esperit crític, sí que li ha d'importar la competència personal, social i ciutadana. I aquesta també és una concepció polititzada, tot i que en un sentit contrari. Aleshores, el problema és si aquesta competència realment es pot ensenyar.

4. Què implica saber ser

No venim a polemitzar ni a substituir res, simplement posem al centre de la reflexió pedagògica el que sol estar ocult. Amb això tampoc ens posem per sobre de cap model educatiu, més aviat ens situem per sota de tots.

El model teòric tradicional es basava a saber, el model competencial es basa a saber fer. Tots dos són complementaris: demostres saber una cosa quan la pots fer, i per poder fer-la necessites un saber previ. Pots adquirir habilitats, experiència, pots desenvolupar actituds, compromisos. Però tot això no té sentit en si mateix, sinó només sobre la base d'un saber ser i estar. Una manera d'ésser en el món, amb els altres i amb tu mateix. I com s'ensenya a ser?

D'entrada, la pregunta sembla absurda. Tots existim i vivim, no cal aprendre'n per fer-ho. I efectivament ho fem, però a la vista està que no sabem fer-ho bé. Tot el patiment individual i social ho demostra. L'ésser és el més evident, és la condició de qualsevol realitat, està suposat en tot. Per això és també el més inaccessible, no es deixa tematitzar fàcilment. Requereix una violència sobre el llenguatge que els filòsofs i poetes coneixen bé.

Però potser no és necessari tematitzar-ho. Hi ha coses que no es poden ensenyar amb paraules. I no obstant això, s'han de poder ensenyar, la prova és que s'aprenen. Serà que hi ha un ensenyament i un aprenentatge anteriors a tot discurs i activitat? De fet, així és com aprenem a comunitzar-nos entre nosaltres. Es tracta d'això, d'aprendre una nova forma de comunització? És a dir: una altra manera de tenir-nos en compte els uns als altres en un món comú?

5. El saber ser no és un contingut ni una competència

El saber ser no és una qüestió de continguts. Quan expliquem la Guerra Civil o la Segona Guerra Mundial, expliquem continguts de la ideologia feixista, i això no fa que els alumnes es tornin feixistes. Igualment, les classes i tallers sobre diversitat de gènere i feminisme no fa que els alumnes es tornin més tolerants ni feministes.

Els nois que cridaven insults a les residències de noies a Madrid, els violadors en grup, els youtubers que se'n van a Andorra per a no pagar impostos, els manifestants que criden "A por ellos" als policies que venen a apallissar persones pacífiques i desarmades pel fet de voler votar...

Tots han adquirit formalment la competència personal, social i ciutadana. Han rebut 33 hores d'ètica durant els 4 cursos d'eso, i xerrades cada any sobre masclisme, diversitat, drets humans. Però això no pot contrarestar el que la societat inculca 24 hores al dia durant tota la vida. Com a molt, l'escola pot reprimir i castigar aquestes actituds; i llavors l'alumne aprèn a desenvolupar les dobles cares: dissimula en certs contextos per a no ser castigat i es deixa anar en altres.

L'arrel d'aquesta violència no és cognitiva sinó afectiva. No és conscient, sinó inconscient. No depèn d'un sistema de creences susceptible de ser analitzat i discutit racionalment, sinó d'una forma d'estar amb l'altre que és anterior a qualsevol discurs. Una forma d'estar amb l'altre es combat amb una altra. La més potent absorbeix la menys potent. I la potència es mesura per la capacitat d'acollir sense violència. És a dir, per la capacitat d'amor.

Incorporar aquest principi implica transcendir la posició del professor que ensenya continguts i competències, per assumir la de mestre que transmet actituds i formes de ser. Algú que, per mitjà de la seva manera de comunitzar-se, de comptar amb l'altre, arriba a connectar amb la seva intimitat i a conformar-la.

El repte d'educar l'espai íntim de l'adolescent i descolonitzar-lo implica la superació de la política educativa i la seva transformació en educació polititzada.

6. Política educativa i polititzación de l'educació

La política educativa és la manera que té el sistema educatiu d'organitzar els espais, els temps i els cossos. Aquesta reprodueix la societat externa a l'aula, per tal de fer individus adaptats a la societat. Però si la societat ha fracassat, perquè hauríem de seguir reproduint-la?

Quina legitimitat té un model en crisi, alienador, explotador; que crea misèria material i embrutiment espiritual, que degrada les persones en el treball i en el temps lliure; que es basa en la precarietat aquí, en l'explotació als països emergents i en la guerra als confins d'Europa? L'educació ha d'entrenar els infants i els joves perquè encaixin en aquest model? I si invertim el plantejament i convertim l'aula en punta de llança i avantguarda d'una nova societat?

L'educació és l'únic àmbit de la societat que no necessita produir res, que no depèn de la lògica econòmica. Per això no està obligada a reproduir les relacions socials del sistema productiu. És més, pot aprofitar aquesta autonomia per a experimentar formes de relació autènticament humanitzadores.

La política educativa adoctrina, perquè introdueix l'alumne en les pràctiques i relacions de la societat establerta com si fossin òbvies i les úniques possibles. La polititzación de l'educació emancipa, perquè desconstrueix aquelles pràctiques i mostra experimentalment altres possibilitats.

La polititzación de l'educació no és inculcar ideologies, discursos, continguts educatius, missatges de dalt a baix. Més aviat consisteix en el contrari: a adonar-se de la ideologia de la política educativa i desmuntar-la. Utilitzar els seus mateixos mitjans silenciosos: els espais, els cossos, els temps, però invertint la seva funció.

Instaurar noves relacions, petites noves societats en l'espai educatiu que s'assemblin a la societat que volem fora. Proporcionar experiències de plenitud, de concordança entre sentir, pensar i actuar. Restaurar els vincles espontanis amb els altres, crear-hi petites experiències de "poble". I que en el futur ho puguin portar allà on vagin, més enllà de l'espai educatiu: en el treball, la família, l'oci, la política, etc.

7. La classe com a comunitat política

Quan l'educador entra a l'aula, s'erigeix en la instància que exerceix l'autoritat i el poder, reconeguda per tots els membres de la comunitat educativa. L'alumne sap què en pot esperar, quins drets i obligacions té i quines conseqüències hi ha en cada cas. Això converteix la classe en una petita societat política, que és aquella en què els integrants reconeixen una autoritat que té certes prerrogatives (ordenar, jutjar, castigar i avaluar).

Però aquesta autoritat es pot exercir de diverses maneres, amb diversos estils. Quina mena de societat estem construint amb l'estil dels nostres actes educatius? Si la teva classe fos un estat, amb quin règim encaixaria més? Quina estructura social tindria, com es relacionarien els seus ciutadans, quins mecanismes de resolució de conflictes, de participació o de control del poder hi hauria? És la societat que tu vols?

8. Tipus d'estils educatius

Quan ens convertim en educadors, no comencem des de zero, sinó que partim de l'experiència que hem tingut com a alumnes. Si reflexionem sobre aquesta experiència, trobarem estils contradictoris: uns basats en la violència, altres en la força institucional, altres en el diàleg, i altres en trobades personals de tu a tu...

Tot aquest conglomerat heterogeni és el nostre punt de partida com a educadors. El reproduïm en cada acte educatiu que fem atès que conté tota aquesta història: la forma com ens van inculcar la norma, com ens van reprimir, com vam aprendre'n el sentit positiu. Tal com va ser la nostra història educativa, així serà el nostre acte pedagògic. La nostra forma d'ensenyar reprodueix inconscientment el que hem après i com ho hem après.

A la seva base, hi ha una determinada manera de comunitzar-nos, d'estar amb l'altre, de comptar amb ell. Una forma d'incloure la seva perspectiva en la nostra, per sota de les paraules i pensaments conscients.

Per adonar-nos-en no hem d'analitzar els nostres judicis o sentiments cap a ell (amistat, amor, odi, respecte, alegria, tristesa). Més aviat hem d'estar atents a les sensacions, impulsos i instints que apareixen de forma passiva, espontània

i inconscient quan es presenta l'altre davant meu.

¿Expansió o contracció de l'ànim, distància o proximitat personal, jerarquia o igualtat, atracció o rebuig, benestar o malestar, comoditat o incomoditat, actitud passiva o activa, receptiva o invasiva, contacte visual o evitació, tendència a l'escolta o monopoli de la paraula, a controlar o a fluir, actitud d'acollida o de ser acollit?

9. Tipus d'educadors

Hi ha diversos tipus d'educadors, segons la intencionalitat amb la qual desenvolupen la seva tasca.

L'educador professional es pren la seva feina com un simple mitjà econòmic, com ho podria fer amb qualsevol altra professió. No posa la vida al servei de la feina, sinó la feina al servei de la seva vida. Pot treballar amb tota la professionalitat exigible, però només per deure laboral, no per amor a l'educació ni als educands ni a cap ideal ètic o social.

El professor vocacional sí que consagra la seva vida a l'educació, concretament a l'adquisició i transmissió de coneixements, i per a ell aquest és el valor suprem. Si és professor de ciències, ensenya per amor a la ciència; si és professor d'història, per amor a la història. I el seu objectiu últim és transmetre als alumnes la passió que ell sent pels coneixements que transmet.

L'educador ètic consagra la seva vida a l'educació (com el vocacional), però no per culte al coneixement en si mateix, sinó per compromís amb l'altre, amb l'alumne com a persona individual. Els coneixements que transmet i la passió que pot desvetllar per aquests són un mitjà per a produir un despertar en l'alumne, per a ajudar-lo a créixer i a formar-se com a persona.

I l'educador polititzat consagra la seva vida a l'educació (com el vocacional), per compromís amb l'altre (com l'ètic), però entès no solament com a individu, sinó com a membre de la societat. Els coneixements que transmet, l'interès per aquests que vol desvetllar, el creixement personal al qual vol contribuir, tenen com a finalitat última el fet de sembrar petites llavors que puguin millorar la societat.

10. Tipus de societats

Totes les societats humanes es poden reduir a tres tipus, segons l'origen de l'autoritat. Quin és el tipus de societat que es desprèn del teu estil educatiu?

El tipus jeràrquic tancat: hi ha una classe dirigent que té accés al coneixement i dicta les normes a una classe dirigida ignorant i passiva (els antics babilonis, els antics jueus, l'antic Egipte, els antics maies, asteques, inques, etc.).

El tipus universal religiós: qualsevol pot accedir al coneixement, i per tant hi ha una germanor entre tots els membres de la societat, la qual és oberta a qualsevol membre nou que en comprengui la revelació (els antics òrfics, les antigues societats mistèriques, els primers cristians, els sufís musulmans, les modernes societats esotèriques i corrents espirituals místics, etc.).

La seva degeneració és el tipus imperi universal: aquest coneixement, que cadascú pot trobar en el seu interior, es fixa en un codi escrit i tancat de principis, normes i lleis (l'església catòlica, l'imperi espanyol, la Sharia islàmica).

El tipus universal racional: el coneixement està a l'abast de tothom i és intersubjectiu, no depèn de revelacions subjectives. Això permet la discussió pública oberta i d'aquí surt la idea de filosofia i ciència (les comunitats filosòfiques gregues, la moderna democràcia liberal, les societats cooperativistes, comunistes o anarquistes, etc.).

La seva degeneració és el tipus tecnocràcia autoritària: les modernes societats administrades per l'estat i organismes supraestatals, ja siguin dictadures capitalistes, democràcies liberals, estats comunistes, societats tecnofeudals o tecnofeixistes.

Tots aquests tipus polítics es correspondrien amb la diferència entre un tipus d'educació bancària, jeràrquica i unidireccional, i un tipus d'educació dialògica, igualitària, on la comunicació i els requeriments són bidireccionals.

11. En èpoques de crisi, els realistes són els idealistes

“Impossible”, “no funcionarà”, “hem de ser realistes”, “tocar de peus a terra”. Aquestes són les crítiques que ens repetim a força d’haver-les escoltades.

Però què és ser realista? En èpoques de normalitat, els partidaris de la normalitat són els realistes, perquè les seves idees són les úniques que permet la vigent estructura (dels temps, els espais i els cossos).

Ara bé, les crisis comporten canvis sobtats de les estructures, i aleshores s’inverteixen els rols. Els realistes d’abans voldrien seguir aplicant el mateix model, però ja no és possible perquè l’estructura ha canviat i això els converteix en idealistes (un reaccionari també és un idealista, algú que creu fermament en la diferència entre el que hi ha i el que hi hauria d’haver).

En canvi, els idealistes d’abans veuen possible la realització pràctica dels seus ideals, a causa de la crisi de l’estructura vella i a la possibilitat d’una nova estructura, i això els converteix en realistes.

12. Som útils a la humanitat quan deixem de pensar-hi.

Les solucions generals als problemes de la humanitat no són aplicables a les situacions concretes, ja que estan pensades des de dalt, i “dalt” no és cap lloc.

Però les solucions a situacions concretes sí que són extensibles a la resta de la humanitat, amb les convenients variacions i adaptacions. Ja que la humanitat és el conjunt de persones concretes que viuen en el conjunt de situacions concretes.

No pretendre canviar la institució des de dalt, no aspirar a ascendir per canviar res. No competir, no conspirar, no boicotejar. Quedar-te quiet allà on estiguis i actuar des del teu lloc, en la pròpia situació concreta. Allà ets sobirà, encara que la corona la portin altres.

Mentre treballes el currículum de torn, posar en acte una manera de ser i un tipus de relació que desbordi el marc de la política educativa. Pedagogia clandestina amb una agenda secreta, que no es mesura amb butlletins de notes ni amb estadístiques de resultats.

Actuar a partir de principis, però sense revelar aquests principis, o perdran el seu poder. A poc a poc, per afinitat, establiràs contacte amb altres que actuen discretament segons principis semblants.

13. Qui comença?

Qui senti la necessitat de començar. Escolta el teu cos. Al principi, era com una boca, una boca vertical a l’alçada del ventre, flotant a uns centímetres de distància de la pell. Per sort, ningú la veu. El cos apareix intacte davant del mirall, però està completament esguerrat, amb la boca del ventre oberta, bategant d’una set que no s’apaga, com un peix suïcida que ha saltat expressament fora del seu medi i no pensa tornar enrere. Però aquesta boca invisible no empassa de fora a dins sinó de dins a fora. Aquesta boca empassa cap a fora.

14. Com començar?

Has de superar la teva pròpia fragmentació: entre els teus somnis i la teva ment, entre el teu intel·lecte i els teus sentiments, entre tu i els teus alumnes, entre tu i els teus companys.

Primer vas fragmentar la teva voluntat i els teus desitjos. Després vas fragmentar el teu enteniment i la teva voluntat. Així és com et vas fer professor. Ara has de recordar com eres d’estudiant, com fugies de la rutina, dels horaris i els espais imposats.

Què significaven per a tu els teus grups de música preferits, els teus llibres, els teus llocs? Eren una simple fugida de la situació concreta o et transportaven a un lloc desitjat? Podem reactivar aquest lloc desitjat, ara que som profes? El podem portar a la classe, ara que tenim el poder de fer-ho?

Als matins, camí de l'institut, escoltaves música i miraves per la finestra del cotxe: la ciutat, la carretera, les muntanyes, els pobles, els carrers... Tot tenia ritme d'altres dies i altres terres. Però es trencava en entrar a l'aula.

Un dia et vas proposar que la classe no fos una ruptura amb la música, sinó una forma de continuar-la. De vegades, penses que és de bojos: una classe que s'assembli a Achylles last stand de Led Zeppelin! És de bojos i t'encanta.

Al cap de setmana, un amic et porta a caminar pel Montsant. El vent s'atura i es fa un silenci total, sòlid, que us penetra a dintre i en un segon us transforma. I penses si això es pot ensenyar.

15. Què podem esperar?

Tot el que esperem d'aquest procés ha d'estar present en l'inici. El gest inicial és un despertar, un salt qualitatiu respecte de l'anterior "anar fent". I en aquest despertar hi ha de ser tot, com en un Big Bang. El que vingui després no serà més que el desplegament progressiu i infinit d'aquest inici.

16. Com és el gest inicial?

El gest inicial té dues dimensions: la destrucció de les fragmentacions i la reactivació de la unitat. Cada dia, el mestre s'ha de destruir i recompondre completament a si mateix.

Hi ha dues maneres de destruir. La violència de l'estat i la del seu complement necessari, el terrorisme, destrueixen cap a fora: fragmenten els cossos, els espais, les comunitats humanes.

El mestre, en canvi, destrueix cap a dins: destrueix la destrucció de l'estat i de la societat alienada. Refà la integritat dels cossos, dels llocs, les relacions entre persones. És una destrucció per sota del que es veu i del que es diu, per això ningú ens podrà acusar.

Repeteix: en mi destruiré discretament el sistema d'alienació al qual pertanyo, i els meus actes externs expandiran aquesta destrucció arreu on vagi.

17. La intencionalitat del mestre és infinita

El gest d'inici també té un moment afirmatiu. És desig de vida humana autèntica, incondicionat i gratuït. És desitjar el millor per a mi, però també per a tots els qui viuen en el meu món, abans, durant i després de mi.

A la llum d'aquest desig infinit, m'adono que el meu cos, el meu nom, la meva personalitat, són el meu jo fragmentat, finit i limitat. La màscara amb la qual intento controlar i fer suportable la meva essència infinita. La tapa d'una olla a pressió.

En canvi, el meu desig i amor infinits són la meva vertadera essència, la pressió de l'olla. Em travessen, però no es redueixen a mi, et travessen però no es redueixen a tu. I a mesura que cadascú desperta al seu infinit, anem confluint els uns amb els altres cap a un mateix centre.

Aquest punt central, infinit i inabastable, és el mateix per a tots els que viuen, han viscut i viuran. Per això, si algú despertés plenament a aquest infinit, tota la humanitat passada i futura despertaria amb ell.

L'infinit no es pot comprendre, però es pot estimar. I estimant-lo, el fem real, ens hi apropem. Això desfà les nostres fragmentacions i ens fa cada vegada una mica més complets. Estimant el meu infinit, que també està en tu, transcendeixo la fragmentació que em separava de mi i de tu.

La tradició ens ha llegat diverses formulacions religioses i filosòfiques que expressen aquesta mateixa idea, malgrat pertànyer a sistemes contraposats. Escull la que més t'agradi, la que encaixi millor amb la teva idiosincràsia:

La societat autoregulada sense jerarquies. La comunió amorosa de tots els individus. La resurrecció dels morts, la redempció dels pecats. L'afirmació de l'etern retorn del mateix. L'instant suprem que redimeix la roda de l'ésser. El sentit de tot el que ha sigut i el que serà. L'Últim Dia.

18. Un només ensenya si l'altre ho permet

Tot el que ens han ensenyat, ho hem après nosaltres. Tot el que ensenyem, ho aprèn l'altre. Un aprèn el que ha escoltat, viscut o llegit, només en la mesura que ho ha reactivat, que ho ha convertit en vida, que ho ha incorporat al seu ésser. I després ho redescobreix reflexivament a dins seu. Sabem el que som i ignorem el que no som.

Els àngels són missatgers entre esferes diferents. Així com la llum no entra quan ella vol sinó quan obrim la cortina, un només és àngel si l'altre ho permet. Forçar això va contra els ressorts secrets i fràgils de l'experiència pedagògica i produeix el seu contrari: revolta i resistència.

Per això, l'acció del mestre es pot planificar i organitzar, però el seu efecte no. Des de fora només podem propiciar l'estímul, l'excusa, el detonant, que pot generar una ressonància en l'ésser de l'altre. Però no podem controlar els efectes perquè no depenen de la nostra voluntat.

19. Com ensenyar a ser?

Paraules fetilleres: per una banda, ponts; per l'altra són barreres.

Per ensenyar a ser no cal ensenyar, cal ser. I el perill del mestre és no ser el que ensenya. Perquè l'altre no aprèn el que dius, aprèn el que ets.

Jo soc un portal obert a tothom qui vulgui entrar. Pots passar, quedar-te a la vora o allunyar-te'n.

Has decidit travessar? Vas a través meu cap a la teva llunyania.

T'interessa el que soc? En el millor de mi, hi reconeixes el millor de tu.

20. La diferència pedagògica

Primer sentim; després reflexionem i organitzem el que sentim en conceptes. Entre sentir i pensar hi ha certa continuïtat; però també hi ha ruptura.

No és el mateix mirar el mar que pensar en el mar. En cada cas, canvia la perspectiva, la distància, la relació entre la consciència i la cosa.

Quan la vivència utilitza paraules per expressar-se, són paraules vives, espontànies, com espurnes. Però quan el pensament utilitza aquestes paraules ja no són vives, han esdevingut conceptes. I la reflexió fa que el preeminent ja no sigui la cosa que sento o penso, sinó jo com a subjecte que sent, pensa i reflexiona.

La vivència sap que no significa el mateix que el pensament, ja que no entén el seu llenguatge ni la seva perspectiva. És el pensament qui pretén significar el mateix que la vivència, qui nega la diferència, qui redueix la vivència a contingut de l'acte de pensar. I fent això es comporta com un colonitzador.

Ens trobem amb un fenomen: la diferència entre sentir i pensar. El qual té diversos aspectes: ontogenèticament, és la diferència entre infant i adult; políticament, és la diferència entre poble i estat; filogenèticament, és la diferència entre antiguitat i modernitat. Això vol dir que hi ha una afinitat entre l'infant, el poble i l'antiguitat; i entre l'adult, l'estat i la modernitat.

I la pregunta és: entre els termes d'aquesta diferència, s'hi pot donar cap altra relació, a part de la resistència o la colonització? És possible un vertader intercanvi generacional? Els dos extrems poden conviure i enriquir-se, transformant-se mútuament? Tot això és el que hi ha en joc en el conflicte entre educador i educand.

Tasca del mestre: proporcionar experiències emancipadores sense convertir la joventut en intel·lectual. Com? Superant ell mateix el seu propi intel·lecte.

El mestre parteix de l'intel·lecte i ha d'arribar al sentiment, l'alumne parteix del sentiment i ha d'arribar a l'intel·lecte. En algun moment s'han d'anivellar, trobar-se en un punt comú entre el rejoveniment del mestre i la maduració de l'alumne, entre enteniment i sentiment, entre pensar i ser. La relació educativa com a procés alquímic que transforma tots dos.

21. Alquímia de la relació educativa

El llevat no manipula des de fora sinó que actua des de dins com la natura o com l'amor. No necessita violència ni coacció, simplement és com és, i així transforma el que entra en contacte amb ell.

Per això el mestre no necessita pujar dalt de la tarima, com el professor. No estira l'alumne cap a la seva altura, sinó que baixa arran de terra, al seu nivell, i de sobte està en el seu cor. Fent això, permet que l'altre s'elevi des d'ell mateix. Però ha de desaparèixer a temps per cedir-li el protagonisme del seu procés.

Quan el mestre és present, l'alumne és fora de si, bolcat cap al mestre en persona, en actitud de rebuig o admiració. Quan el mestre s'enretira o desapareix, l'alumne només pot referir-se al record del mestre en el seu interior. Llavors, la mirada de l'alumne es bolca cap a si mateix. I així és com s'empassa el mestre, igual que abans es va empassar els seus pares. Al seu torn, el mestre també es va empassar altres persones anònimes. I ens podem preguntar com d'antigues són les maneres de ser que ens hem empassat, quantes multituds conformen el nostre cos viu.

Sabent que aquest és el procés de transmissió, el mestre ha d'assumir la seva responsabilitat: transformar-se a si mateix conscientment, recompondre's, perquè allò que l'alumne s'empassi d'ell el recompongui en comptes de fragmentar-lo. El mestre com a individu real quedarà en l'oblit, però perviu com a petjada anònima en la memòria de l'alumne. I el que perviu no és la seva paraula, sinó la seva manera de ser: un to, una actitud fonamental.

Igual que l'alumne s'empassa el mestre, el mestre també sembra dins seu la imatge de l'alumne. La contempla, deixa que es desenvolupi, es manifesti, germini, i a poc a poc la va comprenent en silenci. El mestre veu en el seu interior la forma ideal que s'expressa en els actes exteriors de l'alumne, de la qual surten i a la qual aspiren. Aprèn a veure no els detalls, sinó l'essència.

Així, quan l'alumne s'empassa el mestre, s'empassa la mirada que el mestre tenia d'ell. I en convertir-se en mestre, es converteix en ell mateix, en la seva essència, polida i purificada per la mirada cordial del mestre.

Ferran Garcia Querol

Fonts

Del blog de Ferran Garcia i Querol Regla de mestres. Mirades filosòfiques sobre l'educació, vegeu:

- "Glossari de política educativa":

https://reglademestres.blogspot.com/2025/08/glossari-de-politica-educativa.html [Entrada del 8 d'agost de 2025]

- "La politització de l'educació":