

La constitució de la relació educativa

FERRAN GARCIA QUEROL

GRUP D'ESTUDIS FENOMENOLÒGICS
ferran_garcia@yahoo.es

Article rebut el 10 de juny de 2021 i acceptat el 10 d'octubre de 2021

Resum: En aquest text no pretenem discutir cap teoria pedagògica sobre com ha de ser l'educació, sinó fer un exercici de descripció fenomenològica previ a qualsevol teoria: ens preguntem què és un acte educatiu i què ha de passar perquè s'estableixi una relació educativa entre almenys dues persones. A mesura que esclaram això, aniran ressaltant les diferències entre el fenomen pròpiament educatiu i altres fenòmens, que sovint hi estan implicats, però que en podem distingir: com l'adoctrinament, la instrucció, l'ensenyament, l'aprenentatge, la formació, la cura, l'autoritat, el poder o la violència. Vull agrair al Grup d'Estudis Fenomenològics les moltes aportacions que han contribuït a millorar el text.

Paraules clau: educació, reducció eidètica, fenomenologia genètica.

The constitution of the educational relationship

Abstract: In this text we don't want to discuss any pedagogical theory on what education should be like. We want to do an exercise of phenomenological description prior to any theory: we wonder what is an educational act and what must happen to establish an educational relationship between two or more people. While we clarify this, we will highlight the differences between the educational phenomenon itself and other phenomena, which can often be involved in it, but that we must be able to distinguish from it: such as indoctrination, instruction, teaching, learning, training, care, authority, power or violence. I would like to thank the Grup d'Estudis Fenomenològics for their many contributions to improving this text.

Keywords: education, eidetic reduction, genetic phenomenology.

Què és un acte educatiu?

Per delimitar el concepte d'acte educatiu, podem fer una llista d'exemples i observar quan comencem a anomenar així actes que no és tan clar que ho siguin. Aleshores podrem veure què tenen en comú i què els diferencia dels que no ho són. D'entrada, podem pensar en les coses que fa el professorat a l'aula: entrar a l'espai per trobar-se amb l'altre, saludar, demanar atenció, fer una explicació, corregir una acció o actitud, posar un exemple sobre el que s'ha explicat, demanar que l'altre faci una acció concreta (intel·lectual o corporal), observar com la fa, corregir si la fa malament, preguntar, escoltar la resposta, dialogar sobre el que s'ha dit...

Però no qualsevol cosa que passi en una aula es pot considerar educativa en si mateixa. Quan una professora explica una anècdota, en una conversa distesa amb uns alumnes, es tractarà simplement d'un acte de compartir. En canvi, l'acte educatiu ha d'incloure la intenció d'ensenyar alguna cosa. Així i tot, l'alumne pot aprendre pel seu compte de la conversa distesa amb la professora, sense que hi hagi ensenyament conscient per part d'ella. Així doncs, per poder aprendre no és necessari que algú ensenyi. En altres ocasions pot passar a la inversa: que la professora tingui intenció educativa però l'alumne no (i la nostra esperança és que potser més endavant, quan estigui més receptiva, la persona podrà aprendre de les seves vivències passades). Per tant, en l'acte educatiu hi ha d'haver la intenció d'ensenyar alguna cosa, però no és essencial que hi hagi aprenentatge.

No obstant, l'acte educatiu va més enllà de la simple transmissió de coneixements, que podríem anomenar *ensenyar*. En efecte, *ensenyar* és «assenyalar» una cosa a l'altre perquè hi dirigeixi l'atenció per ell mateix; i el correlat d'ensenyar és aprendre: dirigir-se activament a això que l'altre li ensenya per comprendre-ho. *Educar* inclou ensenyar, i a més, implica un acompanyament, un guiatge cap a l'aprenentatge, cap a la interiorització d'allò ensenyat (etimològicament, *educar* significa guiar, conduir cap a fora). Aquest acompanyament permet bregar amb un grup de problemes que podríem anomenar «discordances» de l'acte educatiu: quan ensenyo una cosa diferent de la que crec, o l'altre entén una cosa diferent de la que ensenyo, o quan l'altre aprèn més del que ensenyo, o menys; o quan ensenyo malament, o quan l'altre vol aprendre però no ho entén, o quan ho entén però no vol aprendre... Per tant, en l'acte educatiu és necessari que hi hagi un acompanyament per tal de detectar i corregir les discordances entre ensenyament i aprenentatge.

Fins ara hem parlat de professors, però la figura de l'educador excedeix la de professor. Els primers educadors són mares i pares, i molts dels seus actes educatius no es basen necessàriament en la comunicació verbal. En efecte, podem aprendre de l'exemple, de la imitació, i modelar-nos a nosaltres mateixos posant com a referent l'altre. En aquest cas, hi ha una identificació inconscient, que es converteix en hàbit i en part del propi caràcter. En canvi,

la identificació conscient la trobem en la relació amb aquelles persones que considerem mestres.

Habitualment, parlem de mestre/a per designar els professionals de l'educació infantil i primària, i de professor/a per a l'educació secundària i superior; però podem trobar diferències més profundes entre els dos termes. El professor és, etimològicament, aquell que professa, que parla en públic per afirmar alguna cosa. El mestre, en canvi, és el *magister*, 'el més gran', i té a veure amb un reconeixement dels altres per la seva competència en algun camp. No cal que el mestre professi els seus coneixements (que els divulgui públicament), l'únic que es requereix és que els altres reconeixin el seu saber fer. Així, podríem dir que el professor ensenya amb la paraula i el mestre amb l'exemple? O que el mestre fa i el professor explica allò que el mestre fa? En aquest cas, l'objecte de cadascun seria el mateix, i la diferència és que un s'hi relaciona de manera pràctica, i l'altre, teòrica. No obstant, no sempre és tan senzill: hi ha aprenentatges tàctics, actitudinals, disposicionals, que no es deixen reduir a discurs; i viceversa, no tot allò discursiu es pot traduir a actitud pràctica; i en cas que sí que es pugui fer, un professor pot contradir el que professa amb el seu exemple, o ser professor d'algunes coses i mestre en d'altres.

Per veure clarament què diferencia el mestre, el professor i l'educador analitzem un cas extrem de mestratge. Podem aprendre d'un arbre, de la seva manera d'obrir-se al cel, de mantenir-se ferm i arrelat malgrat tempestes i ventades, d'acollir els altres a la seva vora sense fer distincions (persones, ocells, insectes, animals). Naturalment, no posarem l'arbre com a professor, perquè no hi ha discurs; però potser el podem posar com a mestre de vida, admirar-lo, identificar-nos-hi i transferir en nosaltres les qualitats que li atribuïm. I malgrat això, seria excessiu posar l'arbre com a educador, ja que li falta la intenció. El mateix diríem de totes aquelles persones que considerem mestres sense que ho pretenguin, però de les quals aprenem. Així doncs, el concepte de *mestre* desborda el d'educador: un és mestre si és reconegut com a tal per l'altre, però només és educador si, a més, té la intenció expressa de guiar l'altre.

A més de la intenció d'ensenyar i d'acompanyar en l'aprenentatge, en tot acte educatiu hi ha una norma. Quan diem *norma* no ens referim només al seu sentit legal o ètic (que també), sinó a un ideal de correcció en sentit ampli: teòric, pràctic, estètic, etc. Per exemple, quan ensenyem a pelar patates, estem transmetent una idea de com es fa bé. Podríem pelar la patata a cops de punxó, però trigaríem molt, i potser el que ens quedaria no ho podríem aprofitar per cuinar. Si ho volem fer ràpid i eficient, el millor és passar-li un pelador o un ganivet, amb una tècnica apropiada que s'aprèn amb la imitació, la pràctica i potser alguna explicació breu. I qui diu pelar patates diu fer una redacció, resoldre un problema matemàtic, fer un exercici físic, o qualsevol tasca. En tot ensenyament de continguts hi ha una norma implícita o

explícita sobre l'ús correcte d'allò transmès, i això és el que permet corregir els actes de l'aprenent. Aquesta és la diferència entre educar i tenir cura: en els dos casos hi ha acompanyament, però en l'educació hi ha la pretensió que l'altre aprengui, que assimili una norma, mentre que en la cura això no hi és.

No obstant, perquè hi hagi acte educatiu no n'hi ha prou amb la normativitat. Per exemple, la semblança entre l'educadora i la policia és que ambdues volen inculcar una norma en l'altre, però els mitjans de la policia són sobretot coactius i repressius (tot i que també fa tasques educatives), mentre que els mitjans de l'educadora són sobretot constructius (el raonament, l'exemple, les estratègies de motivació). Una altra diferència és que la policia en té prou si l'individu compleix la norma de manera externa, encara que internament no l'entengui ni hi estigui d'acord. Però el propi de l'educadora és precisament que l'altre compregui i interioritzi el que se li vol ensenyar. Potser podem distingir l'educació i l'acte d'*instruir*, que significa 'acumular a dins', embotir conceptes o pràctiques en l'altre sense reflexió ni elaboració (com en la instrucció militar, la repetició d'exercicis mecànics, la memorització irreflexiva de continguts, o la incorporació de normes legals i socials). Naturalment, els mètodes instructors poden ser mitjans per a l'educació si inclouen un acompanyament que els contextualitzi i els doni sentit, però en si mateixos no són educatius.

Aquesta també és la diferència entre l'acte educatiu i l'adoctrinament. L'adoctrinament és un aprenentatge passiu, provocat per una associació repetida molts cops, que no s'ha comprès ni reflexionat: costums tradicionals, prejudicis culturals o propaganda comercial o política. En canvi, l'educació dona eines a la persona per desmuntar críticament les associacions induïdes i disminuir-ne la influència. Així, podem parlar dels temes més polèmics de manera educativa, sense adoctrinament, sempre i quan l'altre participi de la reflexió i contribueixi a donar-li sentit; però si ho fem a través de judicis unidireccionals, dogmàtics i tancats, és evident que estarem adoctrinant. Per això hem de distingir la paraula *educar* del terme *adoctrinar*, que etimològicament significa introduir idees o teories en l'altre.

Aquí apareix un altre grup de problemes: per ser considerada acte educatiu, la reflexió ha de ser consistent? Com es mesura això? O qualsevol racionalització val perquè un acte deixi de ser adoctrinador o instructor i passi a ser educatiu? I també podríem donar la volta a la qüestió: i si l'adoctrinament no consistís a parlar sobre certs temes, sinó precisament a no parlar-ne? Hi hauria un adoctrinament passiu que consistiria a deixar intactes i sense qüestionar moltes associacions de naturalesa ideològica i política, transmeses passivament per l'estructura de la societat, pels mitjans de comunicació, i fins i tot per la praxi educativa? Per exemple, què seria adoctrinament: parlar de les càrregues policials del 2017 i de les causes dels disturbis del 2021 o no parlar-ne? Comentar notícies sobre la corrupció de certes institucions o no? Explicar el concepte de *plusvàlua* i les seves conseqüències socials o no?

Fins ara hem plantejat l'acte educatiu com una acció d'una persona dirigida a una altra. Sempre ha de ser així o és possible l'autoeducació? Diem que la persona que aprèn sola és *autodidacta*, és a dir, que es guia a si mateixa: s'exhorta, es corregeix, es proposa una organització, un criteri de correcció de les coses que fa. Per exemple, és molt habitual l'autoaprenentatge per mitjà de llibres o internet. Però per fer això es requereixen altres aprenentatges previs: llegir, escriure, comptar, estar-se quiet davant de la pàgina o de la pantalla, dominar el cos i saber centrar l'atenció, etc. Per tant, per aprendre'n sol, primer cal haver-ne après amb un altre, i després activem l'hàbit que tenim incorporat com a conseqüència d'aquestes experiències educatives anteriors. Per això podem parlar de mals o bons hàbits d'aprenentatge, i de la necessitat d'aprendre a aprendre, és a dir, de poder aprendre de manera autònoma, sense la supervisió d'un educador extern. Això vol dir que l'acte educatiu no vol crear una relació de dependència, sinó que aspira a desaparèixer, a deixar de ser necessari perquè l'educand l'interioritzi.

Com diem, en podem autoaprendre molt d'escriptors, d'artistes, i de creadors de continguts d'internet, malgrat que no hi hagi una relació personal directa. Podríem parlar d'actes educatius indirectes, dels autors cap als receptors de l'obra? Potser en alguns casos sí, però no en tots, ja que la intenció educativa no necessàriament ha de ser present en la creació artística. Tot i això, podem separar la nostra recepció de l'obra de les intencions de l'autor, o bé perquè les desconexem o simplement perquè no ens interessin. I aleshores tindrem l'obra com un objecte plenament autònom, un interlocutor íntim i gairebé personal del qual extreure, si ho volem, aprenentatges, en un sentit molt ampli: podem aprendre uns continguts, podem qüestionar-ne o desmuntar-ne d'altres, podem generar reflexió, intuïcions, estats d'ànim especials, formes de perplexitat, etc. Llavors diem que una obra o un autor ens ha ensenyat això o allò, però ho diem en un sentit figurat, ja que en realitat es tractaria més aviat de *formació*.

En efecte, hi ha experiències que no necessàriament són educatives, perquè no hi ha intenció explícita de guiar, però que són formatives perquè donen forma a la pròpia personalitat. Per tant, l'acte educatiu és un guiatge personal intencionat, mentre que la formació és un procés més complex que inclou educació i altres interaccions amb l'ambient. La formació seria la forma, l'empremta o la influència, en la pròpia personalitat, del conjunt d'influències rebudes de l'entorn: educació familiar, educació institucional i no institucional, estudis diversos, reglats o no, mestratges diversos, aprenentatges, lectures, experiències, coneixences, viatges, etc. Podem destacar altres diferències: per educar algú s'ha de tenir idea de cap a on el volem conduir; en canvi, un pot formar algú posant-lo en situacions (per exemple, un projecte o un viatge) sense tenir una idea prèvia ni un control de com l'influirà. A més, l'aprenentatge en l'acte educatiu (quan hi és) implica activitat del receptor (*ad-prae-bendere* vol dir dirigir-se a una cosa activament per captar-la); men-

tre que una persona pot ser formada passivament per experiències que han influït en la seva personalitat, ho hagi volgut o no, se n'hagi adonat o no. En aquest sentit, la conversa distesa entre professora i alumne, que comentàvem al principi, tot i no ser un acte educatiu ni un acte d'ensenyament, podria ser una experiència formativa per a ambdues parts.

De moment en tenim prou per començar a perfilar un comú denominador entre tots aquests exemples. No pretenem haver esgotat totes les possibilitats del tema, podríem seguir fent variacions i això podria alterar la conclusió; però si circumscrivim el que direm estrictament als casos esmentats, podrem reclamar certa validesa: l'essencial de l'acte educatiu és la voluntat d'acompanyar algú en la interiorització activa, reflexiva i autònoma d'un aprenentatge, segons un ideal de correcció.

Com es constitueix la relació educativa?

Ara que ja hem delimitat en què consisteix l'acte educatiu, ens proposem descriure quines condicions s'han de donar perquè algú respongui als actes educatius d'un altre i s'avingui a constituir una relació educativa. Això depèn del context i la història personal de cadascú, però podem reduir aquestes diferències i arribar a trets comuns que es mantenen i constitueixen la regla de les relacions educatives.

L'acte educatiu implica necessàriament una institució? Entenguem aquesta paraula com una comunitat de persones que actuen de manera unitària, seguint conscientment les mateixes normes. Així, podem parlar d'institucions educatives formals: l'escola, la universitat, la família, el lloc de culte. Però si uns nens juguen a arrencar flors d'un jardí públic i un desconegut els ensenya per què és millor que no si no hi ha necessitat, estarà fent un acte educatiu, sense que hi hagi cap institució pel mig. No obstant, la paraula *institució* significa interioritzar alguna cosa, establir-la en l'interior (*in-statuerere*). I podríem dir que aquest acte educatiu pot institucionalitzar-se informalment, si aquells nens accepten l'autoritat del desconegut (per edat, per autoritat personal, perquè els ha convençut, o simplement per prudència). Doncs bé, com passa això? Com es constitueix la relació educativa?

La relació educativa originària

Comencem pel principi: la relació educativa és una relació entre dues persones. Per relacionar-me amb l'altre, primer he de comptar amb ell en el meu món. I efectivament, en la mera percepció hi ha una tendència instintiva a comptar amb l'altre per constituir la meua perspectiva. Per exemple: si em topo amb algú, inconscientment dono per suposat que la meua esquerra és la seva dreta; que si hi estic a dues passes, ell també està a dues passes de mi; que si un objecte físic em suposa un obstacle, segurament també ho sigui per

a ell. Tant si estic amb algú com si no, ja hi compto d'entrada; inconscientment he après a percebre la realitat com si també l'hagués de poder percebre qualsevol altre, i això és el que anomeno *realitat objectiva*. Com que es tracta de fenòmens anteriors al llenguatge, per referir-nos-hi necessitem forçar el llenguatge; i per això diem que les persones sempre estan *comunitzades*, ja que perceben un món comú, encara que l'interpretin de manera diferent; o també diem que sempre estan *emparellades*, ja que la perspectiva de cadascun està inclosa en la de l'altre.

Ara bé, la comunització entre dues persones, malgrat que és inconscient, no és una relació abstracta o neutra, sinó molt complexa i plena de sedimentacions, a causa de totes les relacions anteriors de la persona. I la primera, que, a més, serà la base de totes les altres, és la comunització originària mare-filla. En l'embaràs, part i primera infantesa es funda un vincle entre elles, una manera de tenir-se en compte, de comunitzar-se. Sobre aquest vincle originari, té lloc una relació de cura de la mare (o qui faci aquest paper) i el seu entorn envers la filla. Lògicament, aquesta cura s'ha d'adaptar als ritmes instintius naturals (cicles de gana, de son, necessitat de contacte, etc). Però l'infant, més enllà de l'expressió passiva d'aquests instints, no manifesta una voluntat pròpia que s'oposi als designis de la mare. Per això qualifiquem aquesta relació com de cura.

Més endavant, en la primera infantesa, l'infant ja pot expressar una voluntat pròpia i desplaçar-se per l'espai, interactuar amb objectes, etc. Aleshores, juntament amb els actes de cura que hem esmentat, realitzem actes que podríem qualificar de poder, de força o d'imposició: com quan l'agafem en braços per transportar-la contra la seva voluntat, o quan li traiem de l'abast un objecte perquè no el trenqui ni prengui mal. Sovint aquests actes de força van acompanyats de paraules i gestos pels quals volem fer entendre que allò no s'ha de fer. Per tant, aquests actes ja incorporen un coneixement de la vida, una normativitat que esperem que l'infant interioritzi per la repetició i l'hàbit. Però no són ben bé educar, perquè la interiorització de la norma encara és passiva i per la força. La força no implica necessàriament violència: quan l'infant juga a prop d'un precipici i l'apartem per la seva seguretat, estem fent servir la força perquè imposem la nostra voluntat contra la seva; però no la violència, perquè la nostra motivació no és fer-li mal (físic, psíquic o ambiental). Certament el sotmetem, però el sotmetem per cuidar-lo, per protegir-lo, no per venjar-nos-en ni castigar-lo.

Arriba un moment que l'infant es val per si mateix, i alhora ha après a confiar en el coneixement de la vida que té la mare (o qui faci aquesta funció, independentment del parentiu biològic i el gènere). Això fa que ja no calgui l'ús de la força, sinó que amb la paraula n'hi ha prou perquè obeeixi. Podem anomenar *autoritat* la capacitat de ser obeïda sense coacció ni esforç. En aquest sentit, l'autoritat de la mare es funda en l'hàbit de la filla de sotmetre's al seu poder. De manera que, abans que l'autoritat, hi ha hagut el poder, la

força, i l'autoritat apareix quan el poder ja no és necessari. Però, al seu torn, el poder de la mare torna a manifestar-se quan l'autoritat desapareix, quan la filla desobeeix. Així és com la relació mare-filla, que és molt rica en matisos i aspectes, com el contacte emocional, el joc, l'amor, la cura, també té moments d'estira i arronsa entre les dues: amb actes d'autoritat i poder per part de la mare, i actes d'obediència i desobediència per part de la filla. El mateix direm de la relació entre l'infant i altres figures de l'entorn, com la parella de la mare, el pare, els avis, etc.

Quan la mare, a més, vol que la filla es torni autònoma i que interioritzi per si mateixa aquestes normes i coneixements, aleshores és quan apareix la relació educativa. Ara, la mare (i les altres figures de l'entorn), no es limita a ordenar o a imposar, sinó que guia l'infant, l'acompanya, li explica, li ensenya, li deixa provar, comenta els errors, resol dubtes, l'ajuda a preveure situacions, etc.

Per tant, gràcies al vincle originari mare-filla, i als actes de cura sobre aquest vincle, es funda l'amor filial; gràcies al coneixement de la vida demostrat en els seus actes de cura, la mare apareix investida d'autoritat; i gràcies a la força física de la mare es funda un altre tipus d'autoritat basada en el poder; i sobre aquesta síntesi d'amor, autoritat i poder, es funda la relació educativa originària.

Les relacions educatives derivades

Ara bé, quan l'infant surt del nucli familiar i entra en una institució educativa formal, no hi ha res de tot això, almenys d'entrada: no hi ha un vincle afectiu, ni una relació de cura, ni de poder ni d'autoritat. Per tant, no pel fet de ser físicament en una institució educativa podem donar per suposada la relació educativa: aquesta relació s'ha d'instituir en l'interior dels seus membres, s'ha d'institucionalitzar.

En això no comencem des de zero: els pares han portat els fills a l'espai educatiu i els han deixat a les mans dels educadors; i per tant, davant dels fills, hi ha una transmissió d'autoritat dels uns cap als altres. Aleshores l'alumne fa una projecció espontània de la relació educativa familiar a l'espai educatiu, de manera que la primera funciona com a model inconscient de la segona. Per això molts alumnes reconeixen ja d'entrada l'autoritat dels educadors del centre, tot i no hi han tingut mai relació. Un senyal d'aquesta projecció és que, a preescolar i a primària és freqüent que els infants tinguin lapsus i es dirigeixin als seus educadors com a «papa» o «mama». I això crea la il·lusió que la relació educativa es pot donar per suposada, i que la funció de l'educador es pot reduir a ensenyar.

Però hi ha casos en què aquesta projecció no es dona: o bé perquè ha fallat la relació educativa originària, de manera que el que es projecta des de la família conté elements negatius educativament parlant; o bé perquè ha fallat

la relació educativa institucional, de manera que s'ha trencat la bona projecció inicial i l'alumne ha perdut la confiança en l'interès de la institució per ell; o bé perquè hi ha altres influències més fortes que la família i la institució educativa (la banda del barri, els videojocs, les xarxes socials, altres condicionaments psicosocials, etc). Són aquests casos excepcionals els que mostren quina era la regla de la normalitat: la regla destaca quan no hi és. I aleshores ens adonem que la relació educativa no és òbvia, no ve donada, que requereix un treball per poder ser instituïda, i que tots els elements que la possibiliten (cura i autoritat) s'han de refundar. En això consisteix l'acompanyament inherent a la relació educativa, que, com sabem, va més enllà de l'ensenyament.

Els educadors es poden guanyar l'autoritat per ells mateixos de diverses maneres. Una opció molt habitual al llarg de la història ha sigut l'ús de la violència, que com hem dit abans, és diferent de l'ús de la mera força. Parlem de violència quan, a part de coacció, hi ha una agressió voluntària física, emocional o ambiental, amb l'objectiu de castigar l'altre, de sotmetre'l. En moltes cultures, des de ben antic, ha estat un mètode socialment acceptat per imposar la pròpia autoritat, tant en el si de la família com en altres institucions educatives i socials. Però la violència instaura una relació de subordinació basada en la por, i per tant, intimida l'altre i el fa submís. Amb aquest mètode, l'agressor aconsegueix una obediència externa cega, que pot donar lloc a alguna mena d'instrucció, d'aprenentatge passiu, però no a una verdadera relació educativa. Ja que aquesta relació implica participació activa de l'educand en la comprensió i interiorització dels aprenentatges.

En comptes dels actes de violència, l'educadora pot fer servir el seu poder institucional: la capacitat d'aplicar sancions. Aquesta autoritat al carrer no la tindrà, i per tant, les relacions educatives informals no es poden basar en aquesta mena d'autoritat. Llavors pot esperar que la por de l'alumne a noves sancions fundin almenys una autoritat basada en el poder. Però un càstig o una expulsió són actes educatius en si mateixos? L'alumne pot aprendre d'aquests actes si els rep amb intenció educativa, proactivament, i no com a víctima passiva. I perquè això passi, sovint és útil un acte educatiu sobre el sentit dels actes de coacció i poder: explicar-ne el perquè, quin objectiu tenen, què ha passat abans, reflexionar sobre com prevenir que torni a passar, arribar a compromisos. I això demostra que uns i altres són tipus d'actes diferents: l'acte educatiu consisteix a guiar, acompanyar en el camí cap a una norma, no simplement barrar per la força un camí sense més indicacions ni acompanyament, com l'acte de poder. La repressió, per si sola, no pot fundar una relació educativa. Pot crear una obediència, una disciplina, que pot ser útil educativament parlant; però no una confiança en l'altre que permeti deixar-se acompanyar per ell, que és allò pròpiament educatiu. El sistema de normes i conseqüències que regulen l'espai educatiu és l'esquelet de la relació educativa, mentre que el cor és el vincle entre educador i educand i la

seva relació d'acompanyament. Per això a les institucions educatives formals (com escoles, instituts) sovint cal establir relacions educatives informals, per reconstruir, quan no hi és, allò que la relació educativa formal donava per suposat.

Com que els actes de poder requereixen actes educatius per tal de fundar una relació educativa, l'educadora pot fer un esforç per crear un vincle amb l'alumna directament amb actes educatius, pels quals pretén que compregui o s'adoni d'alguna cosa, mitjançant l'exemple, el diàleg, la persuasió, la recerca de consens i de compromís. A vegades aquests actes són l'única manera de restaurar l'autoritat quan s'ha perdut, o de fundar-la des de zero quan no hi és. Pot semblar absurd i circular que els actes educatius puguin fundar l'autoritat en què es basa la relació educativa. Però com ja hem vist, un acte educatiu, en si mateix, no implica relació educativa si l'altre no reconeix l'autoritat de l'educadora. I ja hem dit que un dels motius pels quals algú pot guanyar autoritat davant l'altre, sense anul·lar-lo mitjançant la violència ni intimidar-lo amb actes de poder, és pel seu coneixement de la veritat i de la justícia. Cosa que es demostra amb actes i paraules savis i justos. És a dir, amb actes educatius pels quals demostrem amb l'exemple unes qualitats que també professem amb la paraula. Així, si l'alumne té interès per aprendre alguna cosa i veu aquest saber en l'educadora, estarà disposat a deixar-s'hi guiar voluntàriament, i per tant, a reconèixer-li autoritat. El mateix podem dir si aprèn a confiar en l'educadora, perquè ha vist que en la seva manera de gestionar el grup hi ha justícia i equanimitat.

Explorem aquesta via: quines condicions s'han de donar perquè una educadora faci actes educatius? L'educadora ha de voler ensenyar una norma i acompanyar en aquest aprenentatge, cosa que implica una benevolència i un interès per l'altre. Això vol dir que la relació educativa, fins i tot quan es desenvolupa professionalment en una institució formal, no és estrictament professional: ja que el característic de les relacions professionals és l'interès propi, mentre que el característic de la relació educativa és l'interès per l'altre. No és un interès per la seva salut física, ni per la seva salut mental, ni pel seu benestar familiar o social, però tampoc podem dir que l'educadora es pugui desentendre de tot això.

Educar és acompanyar l'altre en un aprenentatge. Per acompanyar, primer hi ha d'haver una trobada amb l'altre. Tota trobada té lloc en un espai. Per tant, hi ha una acollida en un sentit físic, però també més que físic: la persona no es pot trossejar, no pot separar el cos i la ment, sinó que sempre hi és tota present en l'espai educatiu davant l'educadora, amb les seves experiències, l'estil personal, els hàbits, el caràcter, els neguits, els horitzons, etc. Per exemple, quan guiem algú en la tècnica de pelar patates o de resoldre operacions matemàtiques, acollim tota la persona, no només les seves mans, sinó la seva memòria, habilitats, experiències passades, horitzons de futur, i directament o indirecta, també el seu estat d'ànim, en la mesura que tot això

pot ajudar o entorpir l'aprenentatge. La prova és que, si no hi ha aprenentatge, l'educador (a diferència de l'ensenyant) es pregunta què falla: si és la seva tècnica educativa o bé els condicionaments psicològics, neurològics, econòmics o socials de l'alumne. Per tant, l'acompanyament educatiu implica un interès per totes les dimensions de l'ésser de l'altre, no només l'acadèmica. Aquesta acollida pot fer la funció de cura que hem vist en la relació educativa originària: l'interès en l'altre demostrat per l'educador permet confiar en ell, en el seu saber i experiència, i així es funda l'autoritat que permet establir una relació educativa.

Però fins i tot la relació educativa planteja problemes profunds, sobretot quan és obligatòria en espais educatius formals: hi ha un membre de la relació (l'educador) que ja era abans que l'altre membre (l'educand) en l'espai educatiu. Un hi era abans i acull, mentre que l'altre arriba després i és acollit. Això implica una benevolència, un interès per ell, però també una jerarquia: l'acollida no és incondicional, està condicionada al compliment d'unes regles preestablertes i a les expectatives de l'educador. Per tant, la benevolència té una cara fosca, i es pot convertir inconscientment en un xantatge subtil. Cosa que pot despertar la resistència íntima de l'educand, malgrat la bona voluntat de l'educador.

Aleshores, l'únic que li queda a l'educador és renunciar a educar i assajar una trobada més enllà de l'acollida hospitalària: renunciar al poder, l'autoritat, la pretensió de guiar, i aparèixer nu davant d'ell, de tu a tu. Aquest accés nu permet que l'altre també es desprengui dels seus condicionaments, i potser a partir d'aquí, començant des de zero, és possible un nou compromís sobre el qual fundar una nova relació educativa. Aquesta trobada implica replantejar la comunització, la manera de tenir-se en compte mútuament, començant pel principi: per tenir-se en compte, per reconèixer l'altre com a altre, sense condicions.

Com hem vist, per tal d'instaurar una relació educativa (sigui de manera formal o informal) cal que l'educand pressuposi un interès de l'educador en ell, una acollida anàloga a la familiar però de tipus diferent. Sobre aquesta relació de cura i interès, es pot fundar una confiança de l'educand en el saber de l'educador, anàloga a la que té en la seva família però diferent. Sobre aquesta confiança en el seu interès i en el seu saber, és possible deixar-se acompanyar per ell, i per tant, concedir-li autoritat. Però quan això no hi és de manera espontània, s'ha de construir. I els mitjans per construir la relació educativa poden ser precisament els responsables de la seva destrucció. En realitat, el sorgiment de la relació educativa és el més semblant a un fenomen natural viu: sorgeix espontàniament si es donen les condicions adequades, però no es pot forçar ni provocar, només es pot vetllar, cuidar i confiar que broti.

	Relació educativa originària	Relació educativa formal	Relació educativa informal
Estil de comunització	Acollida amorosa mare-filla.	L'acollida hospitalària és projectada des de l'àmbit familiar a l'educatiu.	Acollida hospitalària explícita de l'ésser de l'altre, interès benivolent en ell.
Cura	Sobre les cures maternals es funda el vincle afectiu filla-mare.	L'educand projecta una relació de cura des de l'àmbit familiar a l'educatiu. La dona per suposada.	La relació de cura explícita mitjançant actes educatius funden un vincle personal educador-educand.
Poder	La força física de la mare funda una relació de poder entre mare i filla. Aparició de la normativitat.	El rol de l'educadora en la institució funda una relació de poder.	No té poder institucional, només autoritat personal. La normativitat està vinculada a l'exemple personal.
Autoritat	El coneixement matern sobre la vida demostrat en la cura funda una confiança en el seu saber, base de la relació d'autoritat.	La confiança en el seu interès, el seu rol de poder i el coneixement que pressuposem en l'educadora funden la seva autoritat.	El coneixement i la justícia, demostrades repetidament amb actes educatius, funden una confiança de l'educand en l'interès de l'educador en ell, i per tant, una autoritat de caràcter moral i sapiencial.
Relació educativa	Sobre la relació basada en amor, la cura, autoritat pel coneixement i pel poder, la filla es deixa acompanyar i guiar.	Sobre l'autoritat pel coneixement i el poder, i donant per suposada la relació de cura projectada espontàniament, l'alumne es deixa ensenyar, guiar i acompanyar.	Sobre la confiança en l'interès de l'educador en ell, i el reconeixement de la seva autoritat moral i sapiencial, l'educand es deixa ensenyar, guiar i acompanyar.

Fonts i referències

- Sobre el mètode de descripció d'essències: Edmund Husserl, *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero*, [secció 1a cap. I, secció 3a cap. I]. México: UNAM/FCE, 2013 [Husserliana III/1].
- Descripcions genètiques d'Edmund Husserl que ens han servit de model: *Origen de la geometria* (dins de: Jacques Derrida, *Introducción a «El origen de la geometría de Husserl»*, Ediciones Manantial, 2000) [Husserliana VI, annex III]. *La Tierra no se mueve*, trad: Agustín Serrano de Haro, Madrid: Editorial Complutense, 2006. *Renovación del hombre y de la cultura. Cinco ensayos*, [assaigs III, IV i V], trad: Agustín Serrano de Haro, Rubí (Barcelona): Anthropos editorial, 2002 [Husserliana XXVII]. *La crisi de la humanitat europea i la filosofia*, dins de *Fenomenologia*, trad: Francesc Pereña Blasi, Barcelona: Edicions 62, 1999 [Husserliana VI, p. 315-348].
- Indicacions sobre com fer descripcions fenomenològiques originals per a àmbits professionals no acadèmics: Lester Embree, *Anàlisi reflexiva. Una primera introducció a l'anàlisi fenomenològica*, trad: Carles Serra, Universitat de Barcelona, 2013. *Es pot aprendre a fer fenomenologia?* [Capítol IX], versió de Carles Serra i Josep Montserrat, Anuari de la Societat Catalana de Filosofia XXVII, [en línia], 2016. <https://www.raco.cat/index.php/AnuariFilosofia/article/view/93391> [consulta: 12-03-2021].
- Sobre els conceptes d'emparellament (*Paarung*) i comunització (*Vergemeinschaftung*): Edmund Husserl, *Meditacions cartesianes*, [Meditació cinquena], trad: Francesc Pereña Blasi i Joan González Guardiola, Universitat de Barcelona, 2016 [Husserliana I]. Joan González Guardiola, *Intersubjectivitat*, dins del projecte *Conceptes fonamentals de la fenomenologia*.
- Sobre la conscientització a l'aula com a mètode de desalienació: Paulo Freire, *L'educació com a pràctica de la llibertat*, [cap. IV], Xàtiva: Edicions del Crec i Denes Editorial, 2008.
- Sobre l'educació crítica com a desmuntatge de les ideologies religioses i estatals: Francesc Ferrer i Guàrdia, *La Escuela Moderna*, [cap. VI i XI], Barcelona: Tusquets editores, 2009.
- Sobre els tipus d'autoritat i la diferència amb el poder: Alexandre Kojève, *La noció de autoridad*, trad: Luís González Castro, Barcelona: Pàgina indòmita, 2020.
- Sobre la fundació de l'autoritat educativa amb actes de poder: Anton S. Makárenko, *Poema pedagógico*, [cap. 2 i 3], Ediciones Akal, 2020.
- Sobre la fundació de l'autoritat educativa amb actes educatius: Francesc Ferrer i Guàrdia, *La Escuela Moderna*, [cap. X], Barcelona: Tusquets editores, 2009.
- Sobre l'educació com a acte d'acollida de l'existència de l'altre: Marina Garcés (i altres), *Pedagogies i emancipació*, [pàg. 22], Barcelona: Arcàdia i MACBA, 2020.
- Sobre l'hostilitat intrínseca en l'acollida hospitalitària: Laura Llevadot, *Jacques Derrida: democràcia i sobirania*, [p. 43 i ss: «hostipitalitat»], Barcelona: editorial Gedisa, 2018.
- Sobre la relació entre individu, família, societat i institucions educatives: Xavier Serrano Hortelano, *Al alba del siglo XXI. Ensayos Ecológicos Postreichianos*, València: Publicaciones Orgón de la Escuela Española de Terapia Reichiana, 2001.
- Sobre les etimologies de les paraules: *DECEL, diccionario etimológico de castellano en línea*: <http://etimologias.dechile.net/> [última consulta 20-03-2021].