

# ESCOLTAR EL ROSTRE DE L'ALTRE: REFLEXIONS SOBRE L'EDUCACIÓ EN VALORS ÈTICS<sup>(1)</sup>

Concepció Poch Avellan

Formadora de l'Equip d'Educació en Valors Ètics

Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona

## RESUMEN

### "Escuchar el rostro del otro: reflexiones sobre la educación en valores éticos"

En este artículo la autora nos define la educación como un acontecimiento ético, una relación en la que el "otro" no puede sernos indiferente.

En la educación de valores propone que hablemos de experiencias y no de técnicas. Nos recuerda que es necesario educar en valores para que la infancia y la juventud pueda aceptar el dolor y el fracaso.

## ABSTRACT

In this article the author defines education as an ethical happening, a relationship in which the "other" cannot be seen as indifferent to us.

Regarding the education in values, she suggests we should talk about experiences rather than techniques. She also reminds us that it is necessary to educate children and youngsters in values so they can accept and cope with pain and failure in life.

## LA SENSIBILITAT D'ALGUNES PARAULES

Seguint Emmanuel Levinas entenem l'ètica com la relació amb l'altre. I l'altre és rostre. Aquests dos mots són el comú denominador de les nostres reflexions... Com a educadors, la trobada amb cada nen i amb cada nena és, sense cap mena de dubte, singular i molt important. Però hi ha alguna cosa que transcendeix aquesta trobada única. I es tracta, precisament, de l'alteritat que aporta cada mirada concreta. Una alteritat que com a educadors ens interpel·la i ens exigeix que acollim cada infant, sense tenir en compte la seva condició, ni les seves característiques. Els hem d'acollir perquè el seu rostre ens demana alguna cosa, ens ordena alguna cosa. *El rostre no es veu, és veu*. El rostre té molt més a veure amb la *paraula* que amb les característiques físiques.

Precisem, doncs, que les nostres reflexions parteixen de l'ètica i s'encaminen cap a l'ètica. Evitem a propòsit el mot *moral*(2) perquè massa sovint té connotacions de codi, de receptari a seguir. Així, ens referim sovint a l'educació com a *esdeveniment ètic*. Diferenciem entre succés o fet (allò que passa) i esdeveniment (allò que ens passa). A diferència dels fets els esdeveniments —i els *ètics* de manera especial— ens formen, ens transformen o ens deformen. Mai una relació educativa autèntica ens pot deixar indiferents perquè, des de la nostra perspectiva, és una relació singular, irrepetible, allunyada de qualsevol rutina, doncs és fruit de l'experiència del *rostre* de l'altre, de la *veu* de l'altre.

Si la terra l'habités un sol ésser humà, no parlariem d'ètica. L'ètica sorgeix en el moment que l'altre, un altre concret, m'interpel·la tan sols pel mateix fet d'existir. En la relació ètica l'altre no em pot ser indiferent. I apuntem aquí un altre mot que serà clau, el mot *deferència*. Parlar de la "diferència" és senzill. Sembla una

obvietat afirmar que tots tenim un físic, unes capacitats i un captament davant els afers quotidians que són singulars. Fins i tot ens sembla una obvietat parlar de "tolerància", perquè la tolerància ens fa veure la necessitat de respectar la diferència de l'altre, però no ens orienta pel que fa a com hem de conduir la nostra vida i la mateixa relació amb l'altre. Per tant, esquivem també aquests termes i ens deixem orientar per la *deferència* o per l'imperatiu segons el qual l'altre, sigui qui sigui, no em pot ser indiferent. És per això que coincidim amb Max van Manen quan en el seu llibre *El tacto en la enseñanza* manifesta que la veu de l'infant, la seva crida, exerceix un poder especial sobre aquell que és capaç de sentir-la. L'acció d'educar és una resposta a aquesta crida callada. I si l'acció d'educar és ineludiblement ètica és perquè és una acció deferent envers l'altre, oposada a l'adoctrinament.

La resposta a aquesta crida es fa sempre des d'unes situacions determinades. Per això seguim el camí iniciat apuntant el mot següent: *prejudicis*. Pensem i actuem des dels nostres prejudicis. Descartes i després la Il·lustració van posar de manifest la importància d'alliberar-nos dels prejudicis, convencent-nos que ens podem mirar la realitat de manera absolutament objectiva, neutra, i que qualsevol interpretació deriva dels mateixos fets, no pas del nostre subjectivisme, de la nostra perspectiva. Des del nostre punt de vista, tanmateix, no és possible alliberar-nos dels prejudicis encara que això no vol dir que no puguem canviar-los. En qualsevol cas, entenem que el que hauria de fer l'educació és fer-los explícits. Si fos d'una altra manera estaríem parlant d'éssers situats fora d'una història concreta, d'un espai determinat. I nosaltres som part de la història, d'una cultura i, en conseqüència, veiem el món d'una determinada manera. El problema, certament, no és acceptar que tenim *prejudicis*. El problema és entendre que la nostra visió només ens mostra una perspectiva determinada i, al

mateix temps, entendre que els *prejudicis* dels altres s'han de tenir en compte**(3)**.

També és impossible obviar que cadascú de nosaltres, educadors, aporta la seva *experiència*, que no és el mateix que *vivència*. Aquesta última sempre és íntima, reduïda a l'àmbit personal; mentre que l'*experiència* comporta sortir enfora, relació amb els altres. Partim de l'inexperiència i actuem en escenes concretes de la vida. Nosaltres gosem afirmar que en l'àmbit educatiu no hi ha tècniques. Hi ha experiències. Tampoc no hi ha models per imitar. Hi ha *testimonis*. El testimoni no és un exemple a seguir. No ens diu "fes com jo". Senzillament ens convida a "fer amb mi". No tenim receptes, ni tècniques que ens permetin assegurar que una resposta, i només una és la bona**(4)**.

### EL PAPER DEL MESTRE EN L'EDUCACIÓ DE VALORS ÈTICS

"L'home només es fa home en contacte amb altres homes" ens diu Ph. Meirieu**(5)** i per nosaltres aquest és el camí que ha d'emprendre l'educació en valors ètics, el camí de la relació amb l'altre, del tacte. Si el paper del mestre és fonamental per a qualsevol ensenyament que ens proposem, ja que recau sobre ell la responsabilitat de com organitzar les seqüències didàctiques, el material, el temps, la dinàmica de l'aula, etc., en parlar de l'educació en valors ètics pren encara un relleu més especial. Fonamentalment perquè *els valors ètics poden ser apresos, però difícilment poden ser ensenyats. No poden ser ensenyats en el sentit de donar explicacions o d'instruir, sí en el sentit de ser mostrats i de ser viscuts***(6)**.

Tal com hem escrit més amunt, l'ètica es constitutiva de l'acte educatiu, perquè entenem que educar és establir una relació de responsabilitat amb l'altre. Etimològicament, responsabilitat deriva de *respondre*. Ara bé, es pot respondre a l'altre, però també es pot respondre de l'altre. La resposta responsable és un respondre de l'altre. És a dir que el mestre es responsabilitza dels seus alumnes, en el sentit d'estar disposat a respondre de les seves mirades, de les seves paraules i de les seves actuacions, en definitiva, del seu *rostre*. Podríem dir que la manera que té el mestre d'estar en *contacte* amb els alumnes (p.e.: el to que utilitza en donar una instrucció, en explicar o en clarificar normes i conceptes, etc.) és la clau per a l'educació ètica.

Es tracta de tenir cura del què fa i del què diu el mestre però sobretot del com ho fa: de la seva sensibilitat per crear un bon clima de comunicació a l'aula, de la seva *serenor* i la seva *prudència* a l'hora de fer notar els errors, d'alegrar-se en el moment de constatar els encerts del seu alumnat, etc. En definitiva, es tracta de tenir *tacte***(7)**.

No creiem doncs, que es pugui fer ètica, només, en una hora prefixada, com una assignatura. Entenem que l'ètica ha de ser present sempre, a totes les classes, perquè durant tot el dia hi ha relació, hi ha contacte. La qualitat de la relació és el que determinarà que l'infant, tant si té tres anys com si és adolescent, tingui experiències de relacions ètiques amb els companys i amb el mestre. Només a partir d'experiències reals de generositat, de respecte, de gratitud, de lluita per a les injustícies, de donar la cara a favor dels més febles, etc. es podrà entendre el valor clau de la *responsabilitat* que regeix tota relació ètica.

Sabem prou bé que quan parlem d'educació ètica no hi ha receptes, hi ha accions que creen *experiència* i aquesta no dona un con-

neixement que resolgui problemes, sinó que dona coneixement per afrontar nous problemes. A diferència d'un *experiment* que es defineix a priori i se'n controlen les variables, les condicions inicials, i les hipòtesis, en les experiències, ni les variables, ni les condicions inicials són controlables, perquè cada relació és diferent i única.

"L'experiència no ens fa experts, en el sentit que ens ajuda a resoldre definitivament els problemes perquè els problemes fonamentals de la vida no es poden resoldre. L'experiència no és un manual a consultar quan es té un problema per solucionar... L'experiència ens dona un saber singular que ningú pot fer per nosaltres."**(8)**

Així, doncs, les experiències no han de ser preses en el sentit de models a ser imitats, sinó en el sentit de possibilitats. Immersos en un context on la ciència i la tecnologia han esdevingut valors absoluts, sembla oportú considerar que sense unes directrius ben definides no aconseguirem mai res i ens sentirem insegurs en la nostra pràctica. Però també intuïm (i en certa manera, sabem) que no ens podem aferrar a propostes definides i tancades perquè impedeixen fer sentir el clima *espontani i fresc* de l'aula. Les respostes a cada situació no depenen únicament de les propostes pensades, perquè justament allà on es posa a prova la relació ètica és en les situacions imprevistes i desconcertants, en definitiva en les situacions difícils o complicades que tot mestre capta si està atent al *rostre* i a la *mirada* de cada alumne, i si la seva sensibilitat permet que aflorin les preguntes, la discrepància, la imaginació i l'esperit crític.

Tota experiència narrada dona *testimoni* de com afrontar l'imprevist, però en cada relació es recrea una nova experiència perquè les situacions i les persones són canviants i no són possibles dues experiències iguals. Les respostes que dona el mestre a cada mirada, paraula, gest o actuació de l'alumne depenen de les experiències anteriors però fonamentalment de cada situació. El mestre amb experiència coneix els seus límits i sap que hi ha moments que "un no sap què fer, *no ho té clar*" i en això es diferencia un mestre d'un tècnic.

Un tècnic ha de conèixer totes les possibilitats que es pot trobar i la manera de respondre-hi correctament, un mestre sap que les possibilitats són infinites i que els criteris que té a la mà estan més segurs en allò que no ha de fer que en el que ha de fer, i per això un mestre no és un tècnic. Sap segur que no ha d'intimidat, ni amenaçar, ni humiliar, ni imposar, ni tolerar res que trenqui el respecte cap a l'altre. El mestre ha d'establir una relació sensible que té cura del tacte.

Als educadors ens pertoca fer de l'aula, o de l'espai i el temps que compartim amb els nens i nenes, amb els nois i les noies, un niu d'acollida, envoltat d'aquella atmosfera que s'acostuma a reservar per a cada nou nadó desitjat. Si pensem l'acció educativa com acció ètica sabrem rebre l'alumnat de manera acollidora, hospitalària, fins i tot en aquells moments que ens toqui patir experiències doloroses al seu costat.

Algú pot pensar que això és una posició idealista, que en realitat ningú no es comporta així. I potser és cert. De fet, l'ètica no té perquè ser realista, més aviat és contrària a la realitat. L'ètica és un desig, un anhel. Per això, en un temps profundament desesperançat ens atrevim a defensar una utopia, però serà una utopia en negatiu. No volem educar per un món "artificialment"

feliç. Eduquem perquè les diverses formes i màscares del mal no es facin presents ara i aquí, eduquem perquè ni el mal ni la mort tinguin la darrera paraula.

**EDUCAR PER A L'ACCEPTACIÓ DEL SOFRIMENT I LA MORT**

“El sofriment és necessari per ser compassiu. Si no has patit, no pots entendre el patiment dels altres”.

*Moisès Broggi*

Hauríem de tenir present, en educació, que la vida té un costat fosc. Si desitgem que ni el patiment ni la mort tinguin la darrera paraula, els nostres infants i joves estan poc preparats per tot allò que sigui inevitable o dolorós, pocs s’han hagut d’empassar un no; es fa difícil negar-se al que demanen, al que volen (roba, joguines...). Sovint, davant la primera desgràcia o contratemps acusen un alt grau de desballestament, un impacte desproporcionat, una frustració desmesurada. Segurament que ho podríem evitar amb una educació més real, amb la visió lúcida que la vida té un costat fosc.

És imprescindible que la pedagogia sobre la mort —en el marc de la vida—, comenci a edats molt joves, però encara hi ha molts educadors que no ho veuen així. La duresa de situacions com el sofriment i la mort és fa difícil d’incorporar a l’educació, sobretot si fa referència als més petits. Aquests les capten i les pateixen d’acord amb la seva edat i el seu grau de maduresa psicològica, però resulta que l’ autèntic problema per acceptar el sofriment i la mort, en el fons, no és d’ ells sinó nostre.

També és bo recordar que al costat de la vivència de l’èxit els educadors hem d’ajudar els infants a encaixar la vivència del fracàs, fent-los entendre que el fracàs sempre és “el fracàs de l’èxit” i mai el fracàs de la persona, i alhora acompanyant-los amb la nostra estimació incondicional. L’autèntica felicitat es fonamenta en el goig i en el dolor, i tendim a amagar i no acceptar el rostre del patiment. La negació i la rebel·lió són les actituds més freqüents davant el que no ens agrada i no hem triat. Els adults, tal com dèiem més amunt, hem de reconèixer que la nostra reflexió sobre què significa la pròpia mort i la dels nostres éssers estimats és més aviat escassa.

Els adults ens angoixem moltíssim quan constatem que els infants i els joves també poden patir i morir. En aquests moments aquesta angoixa és de rabiosa actualitat. Malgrat que des de fa segles veiem que els infants també pateixen i moren, segueix sent habitual que els “adults sensats” ens aferrem a voler “matar” la cruel realitat i , si més no, a amagar-la amb rapidesa.

Si el patiment i la mort són inexorables, s’imposa, de manera evident, la necessitat de desenvolupar una pedagogia de la mort en el marc de la vida, ja que l’ ésser humà ha d’assumir i acceptar des de la maduresa i la serenitat la seva condició vulnerable i finita.

Com és possible justificar el silenci de les vivències educatives referides a la mort? Per què callar i amagar la dimensió més essencial de la nostra existència? Si ja sabem que els nens i les nenes pregunten per la mort, és molt probable que siguin capaços de trobar fonts d’ informació sobre ella poc fiables i allunyades de la realitat, sobretot si els adults no els hi oferim clara i obertament.

Els educadors, no podem canviar ni transformar els esdeveniments negatius que afecten i pateixen els nens i nenes, però sí que podem contemplar una educació que tingui en compte la **tendresa**, l’**acollida**, la **paciència**, la **compassió**, l’**hospitalitat**...

“Amb la categoria de l’hospitalitat pretenc emparar conceptualment els esdeveniments que s’escapen de la previsió” “Una ètica de l’hospitalitat, en la mesura que implica generositat, obertura i disposició favorable cap allò que és complex és necessàriament una ètica de la inestabilitat, com vulnerable resulta la situació de l’amfitrió les previsions del qual estan sempre amenaçades per la inoportunitat d’una visita.” (Innerarity, 2000)

Creiem que els valors esmentats, entre d’altres, ens ajudaran a educar persones que, malgrat saber-nos vulnerables, cerquem el sentit del nostre ser, del nostre fer i del nostre tenir, i intentem donar-hi respostes, perquè —tal com diu Octavio Paz—, encara que les velles respostes han caigut, les preguntes continuen.

**Una proposta concreta:**

**EDUCAR en “altres” VALORS ÈTICS,**

**Com ara**

**LA COMPASSIÓ, EL CONSOL, EL TACTE, LA PACIÈNCIA,**

**LA LENTITUD,**

**L’ HOSPITALITAT, LA SERENOR, LA TENDRESA...**

**Notes:**

- (1) El títol i alguns paràgrafs de la primera part d’aquesta conferència corresponen a l’article del Grup d’Educació en Valors de l’ICE de la UAB, publicat a Revista Catalana de Pedagogia (Societat Catalana de Pedagogia), Vol. 3 (2004), p.93-102.
  - (2) Preferim reservar el mot moral per aquells valors propis d’una cultura concreta, en un temps i un espai determinat de la seva història.
  - (3) Diem això perquè els nostres prejudicis són els de la gent que viu i que s’ha format en la tradició occidental (Atenes /Jerusalem). Vegis l’obra La veu de l’altre. Reflexions i experiències per educar en valors ètics, Bellaterra, ICE de la UAB.
  - (4) Quan parlem de situacions-límit : el mal, el sofriment, la mort, no tenim respostes definitives, tan sols provisionals. També ens atrevim a afirmar que en el marc de la contingència i la finitud, el consol i el silenci són, possiblement, les millors respostes.
  - (5) Ph. Meirieu (1998), Frankenstein educador, Barcelona, Laertes (p.28)
  - (6) La diferència entre dir i mostrar s’exposa abastament en l’obra de Wittgenstein, Tractatus logico-philosophicus, Barcelona, Edicions 62, 1997, i Conferència sobre ètica, Barcelona, Paidós, 1989.
  - (7) Concepte manllevat del professor d’Educació a la Universitat d’Alberta (Canadà) Max van Manen àmpliament exposat en el seu llibre The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness (1991), traduït al castellà el 1998 amb el títol El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica, a l’editorial Paidós.
  - (8) MÈLICH, J-C., Filosofía de la finitud. Barcelona, Herder, 2002, (p.75).
- Correspondència amb l’autora: Concepció Poch Avellan. c/ Rosselló, 100, 3r 1a. 08029 Barcelona. E-mail: mpocha@uoc.edu