

ESCOLTAR EL ROSTRE DE L'ALTRE: REFLEXIONS SOBRE L'EDUCACIÓ EN VALORS ÈTICS

Grup d'Educació en Valors de l'Institut de Ciències de l'Educació
de la Universitat Autònoma de Barcelona¹

RESUM

A la primera part de l'article, els autors expliquen la seva concepció de l'ètica entesa com una relació de *deferència* vers l'altre. Des d'aquesta perspectiva, l'ètica és constitutiva de l'acte educatiu. És a dir, l'ètica no és l'objectiu final de l'educació, sinó la seva condició de possibilitat. A la segona part, els autors suggereixen situacions de com els valors ètics poden ser mostrats i viscuts en el dia a dia de l'escola. També apunten que en educació ètica no hi ha receptes, i per aquesta raó el mestre mai no pot ser ni un tècnic ni un expert, sinó un *testimoni*.

PARAULES CLAU: ètica, responsabilitat, tacte, experiència, sensibilitat.

ABSTRACT

In the first part of the article the authors explain their conception of ethics understood as a relationship of deference to the other. From this perspective, ethics constitutes the teaching act. In other words, ethics is not the ultimate aim of education, but its condition of possibility. In the second part the authors suggest how ethical values can be

1. Aquest col·lectiu es troba integrat per les persones següents: Joan-Carles Mèlich Sangrà, Montserrat Alguacil de Nicolás, Agnès Boixader Corominas, Esther Borrell Figueras, Maria Dalmases Arnella, Montserrat Fons Esteve, Josep Muñoz Cosiells, Juli Palou Sangrà, Concepció Poch Avellan, Àngels Valldaura Pifarré-Call i Anna M. Vicente Farran.

shown and lived day by day at school. They also point out that in ethical education there are no receipts, and for this reason the teacher can never be either a technician or an expert, but a witness.

KEY WORDS: ethics, responsibility, tact, experience, sensitivity.

Aviat farà deu anys que vam constituir el grup de valors en l'àmbit dels grups de treballs que promou l'ICE de la Universitat Autònoma.² És evident que les nostres reflexions han evolucionat al llarg d'aquests deu anys i amb tota probabilitat la riquesa més important que ens ha portat aquesta trajectòria és poder donar sentit a unes paraules. Per raons d'espai, ens referirem aquí a les més essencials. Ben segur que d'altres han quedat encara a les tecles de l'ordinador. Tot i això, les que hem apuntat formen un paraigua prou ampli per donar aixopluc a les consideracions en les quals es fonamenta la nostra reflexió sobre l'educació en valors ètics.

LA SENSIBILITAT DE LES PARAULES

Acostar-nos a les paraules amb tacte. Aquest és el propòsit que guia la primera part de l'article. Mostrar fins a quin punt la sensibilitat de les paraules les converteix en fites que ens orienten en aquest complex camí que fan de bracet l'educació i els valors. Per això ens hi acostarem, per resseguir-les de ben a prop, per escoltar-ne el batec i per aprendre a través seu a parlar del regal més valuós que com a educadors podem fer: el regal de la condició humana.

És inevitable que el mot *ètica* es trobi per davant d'aquest breu glossari que volem elaborar. 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. Quan parlem de *rostre* no ens limitem a la visió d'un nas, d'unes orelles, d'un perfil i d'un color dels ulls; quan parlem de *rostre* ens referim a allò que va més enllà de la cara i que és la mateixa alteritat que representa l'altre. Apuntem, per tant, a quelcom que té sentit per ell mateix i que no es limita a la percepció. Com a educadors, la trobada amb cada nen i amb cada nena és, sen-

2. L'any 2000 vàrem publicar *La veu de l'altre: Reflexions i experiències per educar en valors ètics*, Bellaterra, ICE de la UAB, i l'any següent en va aparèixer la traducció al castellà amb el títol *Responder del otro: Reflexiones y experiencias para educar en valores éticos*, Madrid, Síntesis, 2001.

se cap mena de dubte, singular. 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 ens interpel·la i ens exigeix que acollim cada nen i cada nena, sense tenir en compte la seva condició, ni les seves característiques. Els hem d'acollir perquè el seu rostre ens demana alguna cosa, ens exigeix 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*³ perquè massa sovint té connotacions de codi, de receptari que cal seguir. Així, ens referirem a l'educació com a *esdeveniment ètic*. Què significa això? En primer lloc, caldria diferenciar entre *succés* o *fet* (allò que passa) i *esdeveniment* (allò que *ens* passa). A diferència dels fets que normalment no canvien la nostra manera de ser en el món, els esdeveniments, en canvi, ens formen, ens transformen i, fins i tot, ens deformen. Si diem que educar és un esdeveniment ètic és perquè cada trobada amb el rostre de l'altre ens forma, ens transforma i a vegades també, malauradament, ens deforma. En segon lloc, l'educació és un esdeveniment ètic perquè una relació educativa mai no ens deixa indiferents. Des de la nostra perspectiva, l'educació és una relació sempre singular, irrepetible, allunyada de qualsevol rutina i que neix de l'experiència del *rostre* de l'altre, de la *veu* de l'altre.

En el seu diari filosòfic, Ludwig Wittgenstein es pregunta si hi hauria ètica si només existís ell a la Terra. En efecte, nosaltres creiem que si la Terra l'habités un sol home o una única dona, no parlàrem 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 capteniment 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 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. Establir una relació ètica amb l'altre significa ser sol·lícits a la seva demanda. És per això que coincidim amb el pedagog holandès Max van Manen, el qual en el seu llibre *El tacto en la enseñanza* manifesta que la veu del nen, la seva crida, exerceix un poder especial sobre aquell

3. Preferim reservar el mot *moral* per a aquells valors propis d'una cultura concreta, en un temps i un espai determinats de la seva història.

que és capaç de sentir-la. L'acció d'educar és una resposta a aquesta crida callada. L'acció d'educar és ineludiblement ètica, perquè és l'ètica, és a dir, la relació *deferent* amb l'altre, la que permet distingir educar d'adoctrinar. En aquest cas, l'important no és l'altre, sinó el jo interessat en si mateix, en la seva pròpia felicitat, ideals, creences, valors...

La resposta a aquesta crida es fa sempre des d'unes situacions determinades. Per això seguim el camí iniciat apuntant de manera clara 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 d'una concepció positivista, si apliquem bé un mètode rigorosament científic el «producte» que obtindrem serà objectiu; la ciència pretén ser objectiva, fins i tot el científic social que sap aplicar bé el mètode de treball i que utilitza adequadament els instruments d'anàlisi es converteix en el «mirall imparcial» de la veritat. 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, estariem 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.⁴

Queden, per tant, al marge del nostre punt de mira tant el «relativisme», en la mesura que aquest terme emfatitza la idea que tot val igual, com l'«absolutisme», en la mesura que emfatitza la idea que hi ha una veritat al marge de qualsevol context, relació i situació. En canvi, som conscients que proposem un punt de vista que no és únic, i que, per tant, a causa dels nostres *prejudicis*, no tenim altra possibilitat que concebre sempre les coses des d'una perspectiva determinada. Com apunta Lluís Duch,⁵ som éssers adverbials. Vivim ara i aquí. El repte en l'educació no és dibuixar un home o una dona ideals. Els hem d'ajudar a parlar en un temps i en un espai i, al mateix temps, ensenyar-los a conversar

4. Diem això perquè els nostres prejudicis són els de la gent que viu la tradició occidental (Atenes/Jerusalem) i que s'hi ha format. Vegeu l'obra ja citada, *La veu de l'altre*.

5. L. DUCH, *La substància de l'efímer: Assaigs d'antropologia*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002.

amb les persones que parlen del món utilitzant un altre llenguatge, des d'un altra perspectiva. Es tracta d'ensenyar a comprendre que qualsevol persona crea un *text* en un determinat *context*.

Acabem d'apuntar mots com *prejudicis*, *perspectiva*, *text* i *context*. I aquests mateixos mots ens porten a fer una consideració rellevant, amb un afegitó igualment destacable. Comencem per l'afegitó. Hi ha maneres de viure dels éssers humans que no tenen valor humà. Són les que prenen com a punt de partida la humiliació dels altres. És evident que aquestes formes de vida comporten experiències concretes, però es mouen en direcció contrària a tot el que hem apuntat fins aquí, a tot el que ens pot fer avançar en la construcció de la nostra humanitat. Per tant, són formes de vida que, des de la nostra concepció de l'ètica, no podem acceptar. La humiliació sempre és un valor negatiu. Tret d'aquestes situacions extremes, entenem que cadascú de nosaltres aporta la seva *experiència*, terme que no hem de confondre amb *vivència*. La *vivència* sempre és interior, reduïda a l'àmbit personal; mentre que l'*experiència* comporta sortir enfora, comporta relació amb els altres, és un xoc amb el món. Les formes de vida que adoptem ens forneixen d'unes determinades experiències que sempre són diferents. Per dir-ho així, partim sempre de la inexperiència i actuem en escenes concretes de la vida. Talment assagéssim sempre una obra de teatre que mai no arribarem a representar i de la qual no tenim un guió escrit prèviament.

Com diu Milan Kundera a *La insostenible lleugeresa del ser*:

No existeix cap mena de possibilitat de comparar quina decisió és la millor, perquè no existeix cap comparació possible. L'home ho viu tot de seguida per primera vegada i sense cap preparació. Com si un actor representés la seva obra sense el més mínim petit assaig. Però quin valor pot tenir la vida si el primer assaig de viure ja és la vida mateixa? Per això la vida sempre sembla un esbós. Però tampoc *esbós* no és la paraula precisa, perquè un esbós és sempre l'esborrany d'alguna cosa, la preparació per a una pintura, mentre que l'esbós que és la nostra vida és un esbós per a res, un esbós sense pintura.⁶

Les experiències ens permeten fer una *narració* amb sentit. Sens dubte, el terme *narració* ens ajuda també a avançar en aquesta progressió que procurem establir. *Narrar* amb sentit, perquè el repte més important que tenim no és sortir a la recerca del sentit de la vida, sinó confeccionar una narració amb sentit per fer front a la vida. Ens anuncien des d'altaveus potents que tenim la sort de viure

6. M. KUNDERA, *La insostenible lleugeresa del ser*, Barcelona, Destino, 1988, p. 14.

en la societat de la informació. Nosaltres, amb sordina, gosem afirmar que anem per mal camí si els valors que exigeix la informació, que són la veracitat, la precisió i la rapidesa, no es contrabalcen amb els valors propis de la narració; aquests, com recorda molt bé Walter Benjamin al seu estudi *El narrador: Reflexions sobre l'obra de Nikolai Leskov*, són la capacitat d'inscriure uns esdeveniments versemblants en la línia del temps, sense que importi gaire si són o no d'actualitat, perquè allò que en el fons té interès és fomentar la *imaginació sensible*. Vivim immersos en un excés d'informacions i en una mancança exasperant d'històries curioses. L'acció educativa demana històries, narracions que volen ser resposta a preguntes importants, no perquè els altres les imitin, sinó perquè els acompanyin en el repte d'escriure la seva pròpia història.

No hi ha una tècnica a l'hora de narrar. De la mateixa manera que no hi ha una tècnica per resoldre els conflictes, ni per ensenyar una assignatura. Limitem la idea de *tècnica* al camp on ha de ser, que és allà on hi ha un problema la resolució del qual demana seguir, sempre de la mateixa manera i amb la màxima precisió possible, unes accions concretes. En l'àmbit educatiu no hi ha tècniques. Hi ha experiències. En l'àmbit educatiu no hi ha models per imitar. Hi ha *testimonis*, visions concretes que aporten una manera de fer front a qüestions que no tenen una resposta tancada. El testimoni no és un exemple que cal seguir. No ens diu «fes com jo». Senzillament, ens convida a «fer amb mi». Som éssers *patètics*; això vol dir que som éssers als quals passen coses que ens demanen respostes. No tenim receptes, ni tècniques que ens permetin assegurar que una resposta, i només una, és la bona.⁷ Disposem només de la capacitat de respondre i, això sí, de la impagable capacitat per aprendre de les respostes que donem a preguntes que sempre són imprevisibles.

Descobrim les darreres fites del camí que hem iniciat en el moment que ens orientem cap a l'educació del sentiment de justícia. En aquest punt, ens resulta molt aclaridora la distinció que estableix el filòsof jueu Avishai Margalit a la seva obra *The decent society*, entre conceptes com *assegurança* i *solidaritat*.⁸ Les societats que estableixen un règim d'indemnització econòmica per als desocupats demostren que disposen de recursos per fer front a un problema important. D'això no en dubtem. No obstant això, la indemnització no deixa de ser una tècnica per reparar una injustícia. El concepte de *solidaritat*, en canvi, ens porta més enllà i ens fa veure que l'important no és només reparar, sinó anar al fons

7. 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.

8. Aquesta obra ha estat traduïda al castellà amb el títol *La sociedad decente*, Barcelona, Paidós, 1997.

del problema i aconseguir que cada membre de la societat se senti actiu, se senti útil. L'estat de les compensacions pot ser just, però no és *hospitalari*.⁹ Per aquesta via arribem a veure que el que és important és educar amb la mirada posada cap a les societats *decents*, és a dir, cap a les societats que prenen consciència que la justícia s'escriu amb lletra petita, perquè afecta l'experiència humana de cada individu, que la justícia sempre és perfectible i que no consisteix a repartir amb la bena als ulls, sinó a repartir atenent de manera prioritària les necessitats d'aquells sectors de la població que viuen al límit de l'exclusió. Els educadors hem de mostrar una sensibilitat especial cap a la necessitat d'avançar cap a una societat *decent*, cap a una societat que lluiti contra qualsevol forma d'humiliació.

Escoltar el batec de les paraules que expressen els conceptes que hem exposat fins aquí ens ha portat a entendre que el camí de l'ètica, de l'educació com a esdeveniment ètic és un camí d'incertesa. Les fites disposades en forma de paraules ens acompanyen en aquest cas durant el camí, però no ens porten a cap lloc on l'*ambigüïtat* que caracteritza la condició humana trobi un recer segur i inqüestionable. El dia que afirmem que hem assolit una condició plenament ètica o una societat bona pels quatre costats, haurem retrocedit de cop i volta tot el camí que ens porta cap a la construcció de la nostra condició humana. Perquè l'ètica, com la justícia, s'escriu en lletra petita, com un moviment continu que sol·licita la nostra compassió davant dels desheretats, davant dels humiliats. *Compassió* és el mot que deixem expressament per al final d'aquest recorregut. I ho fem perquè *compassió* vol dir ser sensibles als altres, d'una manera especial al sofriment dels altres.

EL PAPER DEL MESTRE EN EDUCACIÓ DE VALORS ÈTICS

«L'home només es fa home en contacte amb altres homes» ens diu P. Meirieu,¹⁰ 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 cal organitzar les seqüències didàctiques, el material, el temps, la dinàmica de l'aula, etc., en parlar de l'educació en valors ètics prenen encara un relleu més especial. Fonamentalment perquè els valors ètics poden ser *apresos*, però difícilment poden ser *ensenyats*. No poden ser ensenyats en el

9. Per aprofundir el tema de l'hospitalitat, us recomanem l'obra de D. INNERARITY, *Ètica de la hospitalidad*, Barcelona, Península, 2001.

10. P. MEIRIEU, *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, 1998, p. 28.

sentit de donar explicacions o d'*instruir*, però sí en el sentit de *ser mostrats* i de ser *viscuts*.¹¹

Tal com hem escrit més amunt, l'ètica és 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, 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 clau per a l'educació ètica és la manera que té el mestre d'estar en *contacte* amb els alumnes (la manera d'entrar a l'aula, de fer les seves classes, d'atendre el seu alumnat quan aquest li planteja dubtes o li qüestiona els seus arguments; la manera com proposa o «imposa» feines; el lloc que tria per estar entre els seus alumnes en l'espai de l'aula —el fet d'asseure's enfront de l'alumnat o al seu costat—, o el to que utilitza en donar una instrucció, en explicar o en aclarir normes i conceptes, etc.) és la clau per a l'educació ètica.

Es tracta de tenir cura del que fa i del que diu el mestre, però sobretot de *com* ho fa: de la seva sensibilitat per crear un bon clima de comunicació a l'aula, de la seva serenitat 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. Es tracta, en definitiva, de tenir *tacte*.¹²

L'estil de l'educador es concreta en cada acció, perquè s'encarna en cada relació que succeeix en un temps i un lloc determinat. Així, l'autèntic professor d'història és més aquell que viu i estima la història, perquè estima la vida, que aquell que posseeix un gran volum de coneixements disciplinaris. No es tracta de ser un mestre d'història ni un mestre en història, sinó de ser història. Evidentment, cal tenir coneixements disciplinaris «validats per la comunitat científica», però cal, també, la saviesa i l'art de fer penetrar la història en les vides dels nois i noies, l'art de fer-los estimar la història.

De la mateixa manera, el professor responsable és aquell que prepara, si cal, un *experiment* diferent per a cada nou dia de classe i que organitza acuradament l'estratègia d'ensenyament/aprenentatge per exposar-lo i argumentar-lo al seu

11. La diferència entre *dir* i *mostrar* s'exposa a bastament en l'obra de WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus*, Barcelona, Edicions 62, 1997, i *Conferencia sobre ética*, Barcelona, Paidós, 1989.

12. 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*, per l'editorial Paidós.

alumnat. Però, a més a més, pensa com pot fer viure als seus alumnes *experiències* que li permetin conversar sobre qüestions de la matèria, i ho du a terme segurament mentre fan, plegats, un experiment.

En conseqüència, no creiem que es pugui fer ètica en una hora prefixada, de tres a quatre de la tarda, per exemple, 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 les injustícies, de donar la cara a favor dels més febles, etc., es podrà entendre el valor fonamental de la responsabilitat que regeix tota relació ètica.

Les relacions responsables, ètiques, amb els alumnes comporten experiències, més o menys punyents o més o menys plaents, però totes esdevenen testimoni que una relació ètica a l'aula és possible. Com més experiències puguem compartir, més aprofundirem en les maneres de fer del mestre. Perquè en el relat de l'experiència hi ha record del passat però també projecció del futur, ja que permet imaginar que aquella relació hauria pogut ser també d'una altra manera.

Estem convençuts que en educació ètica no hi ha receptes; hi ha accions que creen experiència, i l'experiència no dóna un coneixement que resolgui problemes, sinó que dóna 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 que es pot consultar quan es té un problema per solucionar [...]. L'experiència ens dóna un saber singular que ningú pot fer per nosaltres.»¹³

Així, doncs, les experiències no han de ser preses en el sentit de models a ser imitats, sinó en el sentit de possibilitats. Tal com hem dit anteriorment, no es tracta que el mestre digui «fes-ho com jo», sinó «fem-ho junts, l'un a costat de l'altre», dit d'una altra manera, l'alumne ha de sentir que pot comptar amb el seu mestre. Hi ha confiança. Acostumats a viure en un món on la ciència i la tecnologia són valors absoluts, ens sembla que sense unes propostes clares no aconseguirem mai res i ens sentim insegurs en la nostra pràctica. Però sabem que no ens podem aferrar a propostes definides i tancades, perquè impedeixen

13. J.-C. MÈLICH, *Filosofia de la finitud*, Barcelona, Herder, 2002, p. 75.

fer sentir el clima 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 imprevisibles, en les situacions desconcertants; en definitiva, en les situacions difícils, que tot mestre capta si està atent al *rostre* de cada alumne i si la seva sensibilitat permet que aflorin les preguntes, la discrepància, la imaginació i l'esperit crític.

Qualsevol experiència narrada dóna *testimoni* de com cal afrontar l'imprevis, però en cada relació es recrea una nova experiència perquè les situacions i les persones són canviant i no són possibles dues experiències iguals. Les respostes que dóna 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» i en això es diferencia un mestre d'un tècnic. Un tècnic ha de conèixer totes les possibilitats amb què 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 serveixen més per a allò que no ha de fer que per al 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.

TELÓ

Cada naixement és una arribada a un món que és nou per a aquell que neix, però que no és «el principi» per als altres. Naixem i comencem a viure històries ja encetades; algunes estan a punt d'acabar i d'altres, carregades de possibilitats que s'han d'esdevenir. Als educadors ens pertoca fer de l'aula, o de l'espai i el temps que compartim amb els nens i les nenes, amb els nois i les noies, un autèntic bressol, 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 a *acció ètica*, sabrem rebre l'alumnat de manera acollidora, hospitalària, fins i tot en aquells moments que ens toqui patir experiències 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 ha de ser per força 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 a un món 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 no tinguin la darrera paraula.