

R



S A

TEMA GENERAL

S

E

N

S

A

T

# L'educació de la llibertat

Escola d'Estiu 2007

# L'educació de la llibertat

42a Escola d'Estiu  
de l'Associació de Mestres Rosa Sensat

R O S<sup>A</sup>  
S E N  
S A T

Les conferències han estat transcrites per: Anna Hortal

Primera edició: juny 2008

Disseny: Clara Elias

Maquetació: Inge Trowsky

Disseny coberta: Clic traç, disseny gràfic

© Mercedes Cabrera, Vicenç Navarro, Xavier Bonal, Pío Maceda,  
Joan Manuel del Pozo, Joan-Carles Mèlich, Salvador Giner, Asha Philips,  
Philippe Meirieu

© Per a aquesta edició: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2008

Av. de les Drassanes, 2 • 08001 Barcelona

Tel.: 93 481 73 73 • Fax: 93 301 75 50

A/e: [associacio@rosasensat.org](mailto:associacio@rosasensat.org)

<http://www.rosasensat.org>

Imprès a Romanyà Valls

Verdaguer, s/n • 08786 Capellades

Dipòsit Legal: B-30.866-2008

ISBN: 978-84-95988-95-9

## Presentació

**E**l Tema General d'aquesta 42a Escola d'Estiu, *L'educació de la llibertat*, és una temàtica recurrent, possiblement perquè és inherent al nostre concepte d'educació, aquesta educació emancipadora que tant costa que s'obri camí.

**E**n una de les primeres escoles d'estiu es va parlar sobre l'educació de la llibertat perquè des de Rosa Sensat es veia que els mestres mostraven una gran preocupació per mantenir o aconseguir que els infants i joves fossin disciplinats. Ara fa uns quaranta anys, doncs, la disciplina era una preocupació dels mestres, i la resposta a aquella inquietud va ser plantejar la manera d'educar la llibertat.

**E**n aquella època, al segle passat, alguns ho van entendre, i segurament es van posar al costat dels infants i joves per propiciar la conquesta de la pròpia llibertat i per tant, amb la llibertat, el respecte per l'altre. Els infants potser fins i tot van aconseguir acordar amb els companys les millors maneres de conviure, de ser persones lliures i responsables. Altres potser no van entendre res, no van entendre la relació positiva que s'estableix entre llibertat i autodisciplina, i van continuar cercant la recepta per imposar de manera autoritària un comportament que es fonamenta en la irracionalitat de la por.

**D**urant l'Escola d'Estiu del 2001 aquesta temàtica va tornar a donar contingut al debat del Tema General. Es proposava aleshores respondre a la visió disciplinària de la LOCE i a l'ambient que començava a tenir entitat a l'entorn de la secundària. Era, per tant, un contrapunt molt semblant al que en el seu moment va empènyer a tractar el tema en una de les primeres escoles d'estiu: respondre a la incipient inquietud dels mestres i oferir-los idees i recursos per afrontar el treball diari a l'escola. Per això, la manera de tractar el tema va ser propera a la quotidianitat, a la relació amb el grup d'infants i joves, a les metodologies de treball, a la gestió democràtica de l'escola i de l'institut.

**A**ra, pocs anys després, el tema continua igual, o potser pitjor, perquè al que cada mestre o professor pot entendre com a indisciplina del grup d'infants o joves s'hi afegeix l'allau mediàtica de fer-nos creure que la joventut és incontrolable, insolent, i fins i tot delinqüent. En un context

tan advers és necessari parlar novament de l'educació de la llibertat, però des d'una nova perspectiva més àmplia, per poder debatre junts les influències externes que contribueixen a generar l'actual inquietud. Com recull el llibre que tens a les mans, l'educació de la llibertat es tracta des de dues mirades estretament relacionades: la macrorealitat social en què estem immersos i la microrealitat de la vida a l'escola o institut, conscients però que s'inscriu en un context ampli que condiciona.

**M**és que aportar solucions úniques, el que fan les diverses aportacions i reflexions d'aquesta Escola d'Estiu de 2007 és obrir un debat; ens obliguen a continuar pensant –com a mestres i professors– que per garantir la llibertat als infants i joves els oferirem, contra tota adversitat, la possibilitat de rebre una educació emancipadora, una educació que els permeti ser persones lliures en un context complex i complicat.

**A**questa temàtica requereix, per tant, continuar-ne parlant, perquè l'educació de la llibertat i per a la llibertat dóna sentit a l'escola per a la qual treballem des de Rosa Sensat.

# Sumari

<b>Presentació</b>	5
<b>Educació de la llibertat en el marc de la Institución Libre de Enseñanza</b>	
Mercedes Cabrera	9
<b>Llibertat i mercat</b>	
Vicenç Navarro	19
<b>Llibertat i equitat</b>	
Xavier Bonal	25
<b>Llibertat i seguretat en la societat de la informació</b>	
Pío Maceda	33
<b>La llibertat i el pensament crític</b>	
Joan Manuel del Pozo	49
<b>Llibertat i autonomia</b>	
Joan-Carles Mèlich	65
<b>Llibertat i vida quotidiana</b>	
Salvador Giner	77
<b>Llibertat i límits</b>	
Asha Philips	91
<b>El paper de la pedagogia en l'educació de la llibertat</b>	
Philippe Meirieu	107
<b>Conclusions del Tema General</b>	119



## Educació de la llibertat en el marc de la Institución Libre de Enseñanza

**Mercedes Cabrera**

Ministra d'Educació i Ciència

**A**utoritats, Presidenta de l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat

**B**envolguts amics i amigues:

**S**i revisem els temes que una institució avantguardista en pedagogia, com és l'Associació de Mestres Rosa Sensat, ha anat elegint per a les seves trobades d'estiu, podrem tenir un indicati eloqüent de les preocupacions dels ensenyants i de l'evolució del nostre sistema educatiu, i també de la mateixa societat espanyola.

**E**n el llunyà 1975, l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat va centrar la seva activitat en un tema que, en el seu enunciat, representava tot un programa educatiu. Un programa educatiu que al llarg de tots aquests anys, amb els problemes que qualsevol projecte innovador comporta, no ha deixat d'avançar.



**L**a declaració d'aquell any 1975 –*Per una nova escola pública*– donà forma a les inquietuds i a les il·lusions d'una generació de mestres per als quals la nova etapa política que s'anunciava obria un horitzó d'esperances. Les seves reflexions serviren de referència a tots aquells que, no solament a Catalunya, sinó a tota Espanya, desitjaven que en el marc d'un sistema polític democràtic poguessin fer-se realitat els canvis que l'educació i l'escola estaven necessitant.

**A**llò que aleshores semblava una utopia és avui una oportunitat real que ens implica a tots: mestres, famílies i aquells que des del Govern i des de les diferents administracions tenim responsabilitats en educació. Avui contemplem amb un cert grau de satisfacció i de nostàlgia la gran il·lusió dipositada en el canvi de l'educació espanyola, que ja s'apuntava en la declaració de 1975.

**N**o fa gaire temps, l'estiu de 2005, es va presentar en aquesta mateixa escola d'estiu la declaració *Per una nova educació pública*. Una declaració que reivindica per a l'educació, per a l'escola pública, principis democràtics que cal defensar en una societat diversa i complexa, en una Europa pacífica, social i solidària.

**P**er una nova escola pública (1975) i *Per una nova educació pública* (2005) són dos enunciats que emmarquen una acció educativa i ciutadana que contenen treballs, inquietuds, en alguns casos riscos, però que també expressen un sentiment tan gratificant com la certesa d'estar contribuint a la construcció d'una nova concepció de l'ensenyament, d'un nou sistema educatiu i, en conseqüència, d'una nova societat.

**A**mb la satisfacció que em produeix estar a l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat, com vostès, vull agrair-li la seva amable invitació, benvolguda Presidenta, i aprofitar l'ocasió que se'm brinda per compartir algunes reflexions sobre el tema que ens ocupa, la seva vigència en molts aspectes, i la seva translació als problemes que en matèria educativa ens afecten en l'actualitat.

**S**i ens aturem a pensar en què ha significat la Institución Libre de Enseñanza per a l'educació i per a Espanya, potser puguem concloure que amb la institució s'introdueixen els principis pedagògics que obren l'ensenyament a una etapa nova, a una educació moderna, lliure i democràtica, «geminada en l'estrèpid de les idees amb què espolsà la nostra mandra intel·lectual l'impuls de la llibertat d'ensenyament...», com afirmava el discurs que inaugurà l'any escolar 1880-1881 de la Institución Libre de Enseñanza.

**P**oques empreses intel·lectuals com la Institución reflecteixen la ferma decisió d'uns homes i dones fidels als seus principis intel·lectuals, morals i cívics, l'enfrontament dels quals a la societat més reaccionària els va fer patir vicissituds ja conegudes, però que va permetre que arrelés, amb fermesa obstinada, un dels projectes intel·lectuals més fructífers i modernitzadors de la història d'Espanya.

**L**a creació de la Institución Libre de Enseñanza és, com tots sabem, un acte de lluita per la llibertat. L'expulsió de les seves càtedres de coneguts liberals i l'empresonament d'alguns, entre els quals es trobava Giner de los Ríos, va impulsar-los a fundar una Institución que va dedicar-se, en principi, a l'ensenyament superior i universitari, i posteriorment al parvulari, primària i secundària. El seu credo es basava en la neutralitat religiosa i política, i en la independència respecte a l'Estat.

**L'**article 15 dels Estatuts de la Institución afirmava que «La Institución Libre de Enseñanza és completament aliena a tot esperit i interès de comunió religiosa, escola filosòfica o partit polític; proclamant tan sols el principi de la llibertat i inviolabilitat de la ciència, i de la consegüent independència de la seva indagació i exposició respecte de qualsevol altra autoritat que la de la mateixa consciència del Professor, únic responsable de les seves doctrines».

**E**n la defensa a ultrança de la llibertat d'ensenyament es basa un ideari que farà de l'educació de la llibertat el fonament de les seves pràctiques pedagògiques. Pràctiques que comportaven una visió educativa innovadora en un context social que va percebre la Institución Libre de Enseñanza, i el seu programa educatiu, com una amenaça seriosa.

**A**vui dia som deutors, en bona mesura, del concepte institucionista de l'educació de la llibertat; i en moltes de les idees que fonamentaren les pràctiques de la Institución podem trobar-hi les arrels de l'activitat docent que anima les nostres escoles.

**L**a concepció de l'escola com un escenari de la pròpia vida va impregnar el magisteri dels homes de la Institución. Per a ells la funció de l'escola era educar els joves en l'exercici de la llibertat, que els configurarà com a ciutadans lliures i responsables.

**P**er això en les pràctiques pedagògiques de la Institución tenia especial rellevància tot allò que acostés els alumnes a la realitat, a la vida mateixa: excursions, visites a museus, a fàbriques, etc.

**A**questa va ser una de les característiques més peculiars de l'educació institucionista: la seva aproximació a la realitat com a manera d'iniciar

l'aprenentatge a partir de l'experimentació, les pròpies vivències; en definitiva, de la vida.

**L**es activitats externes a les aules pretenien aconseguir, més que no pas l'aprenentatge concret, l'experiència vital, humana, que es produeix en contemplar els pobles i la seva gent.

**O** en contemplar l'espectacle enriquidor de la naturalesa i de l'art –tal i com deia el discurs inaugural del curs 1880-1881– «amb la serenitat d'esperit, la llibertat de maneres, la riquesa de recursos, el domini de si mateix, el vigor físic i moral, que broten de l'esforç realitzat, de l'obstacle vençut, de la contrarietat soferta, de la lluita i de l'aventura inesperada; amb el món, en suma, de formació social que s'atresora en el variar d'impressions, en el xoc de caràcters, en l'estreta solidaritat d'un lliure i amigable conviure de mestres i alumnes».

**C**rec que és oportú, en aquest moment, citar Manuel Castells quan assenyala que «l'aprenentatge depèn cada cop més de la correlació que existeix entre allò que passa a l'aula, en el domicili i al carrer».

**A**questa mateixa concepció va portar els membres de la Institución a anteposar l'**educació**, concebuda com a formació total, a la **instrucció**, entesa com a acumulació erudita de dades. Perquè l'educació integral ens permet constituir l'home complet, format des de la llibertat.

**L**a recerca d'aquesta educació integral pretén despertar en els alumnes l'interès per una àmplia cultura general, sobre la qual es cimentarà posteriorment l'educació, d'acord amb les aptituds i la vocació de l'estudiant. Una educació dirigida a formar persones capaces de concebre un ideal, de governar amb llibertat la seva pròpia vida i de desenvolupar-la mitjançant la conjunció harmoniosa de totes les seves facultats.

**P**er aconseguir-ho, res no és superflu en el cultiu del cos i l'ànima. Si és important desenvolupar la raó, el pensament, que condueix a la investigació i a la ciència, no és menys important el cultiu de la higiene, de la salut.

**L**a identificació entre l'escola i la vida portarà la Institución Libre de Enseñanza a defensar i portar a la pràctica de manera decidida la coeducació, definida pels institucionistes com «un dels ressorts fonamentals per a la formació del caràcter moral», i el més eficaç per suprimir la inferioritat de la dona.

**L**a cooperació de les famílies també fou un pilar fonamental en la política educativa de la Institución. Els institucionistes consideraven com a

fet molt important per a l'educació de l'infant l'influx recíproc de la família en l'escola i el de l'escola en la família.

**E**n la família l'infant troba el mitjà més íntim per a la seva formació i un element necessari per al cultiu de la individualitat. Per això, raonaven, de la família rebrà l'escola «l'exigència més espontània i concreta de les noves aspiracions socials», exigència que l'ajudarà a mantenir-se «oberta, viva, en comptes de llanguir petrificada en estretes orientacions doctrinals».

**U**n dels principis bàsics en què se sosté la nostra actual legislació educativa és la concepció de l'ensenyament com a una activitat que s'estén al llarg de tota la vida. Des de la perspectiva de l'educació de la llibertat, no s'entenia d'altra manera en la Institución. Així ho va expressar, amb precisió, Pedro Dorado Montero, el qual va escriure en els seus *Fundamentos racionales de la libertad de enseñanza* que «tota la nostra vida és una ensenyança no interrompuda i un aprenentatge continuat».

He anat desgranant alguns dels principis més significatius en què va fonamentar-se la pràctica pedagògica dels homes i dones de la Institución Libre de Enseñanza. Pràctiques pedagògiques que, com ja he assenyalat, van suposar una nova visió de l'educació que en molts casos suscità sospites, quan no un clar rebuig.

**A**vui, quasi segle i mig després de la creació de la Institución, en una societat avançada com l'espanyola, que en molts aspectes constitueix una referència en el context internacional, causa certa sorpresa i complexitat comprovar les reaccions visceralment que desperta la voluntat de formar els nostres joves en valors com la llibertat, el pluralisme i els drets humans.

**U**na educació de qualitat ha de formar individus plenament conscients dels seus deures amb la societat, i compromesos amb els drets humans i amb els valors constitucionals.

**É**s imprescindible que el respecte a l'altre sigui un dels pilars de l'educació. Hem de fomentar una cultura de la convivència que acabi incorporada al bagatge vital dels nostres alumnes.

**E**ls nostres estudiants han d'aprendre i fer seus els valors que sustenten la convivència en democràcia i conèixer els fonaments i els modes d'organització de l'Estat democràtic.

**A**quests valors, que han d'impregnar tot el nostre sistema educatiu, tenen una plasmació concreta en l'assignatura d'Educació per a la Ciutadania i els Drets Humans, amb la qual volem aconseguir que els

nostres estudiants adquireixin els coneixements necessaris per reflexionar i actuar com a ciutadans responsables en l'àmbit públic.

**Els** nostres alumnes, que han nascut sota la democràcia, cal que siguin conscients que les institucions democràtiques no se sostenen per si mateixes; s'ha de treballar per mantenir-les.

**Rafael Altamira**, que va ser Director General de Primera Enseñanza, va expressar aquestes mateixes idees amb tota claredat fa més d'un segle: la funció de l'escola –deia– és «formar ciutadans... en qui sigui clar i enèrgic el concepte de la convivència social, de la tolerància més humana i àmplia, de la previsió amb vista a les necessitats comunes, i de l'harmonia de les convivències particularistes en un pla d'interessos més alts i generals».

**La** cultura de la convivència ajudarà a eliminar la violència dels col·legis i instituts, i servirà perquè els joves formats en l'escola no protagonitzin en el futur actes agressius, com són els associats a la violència de gènere o a la xenofòbia.

**A**quest és un dels objectius d'aquesta assignatura que respon als mandats i recomanacions d'organismes internacionals, com la Conferència Mundial de Drets Humans, el Consell d'Europa o la Unió Europea. De fet, com segurament vostès saben, la matèria ja s'imparteix a 19 països europeus, 16 dels quals socis nostres en la Unió Europea.

**La** base fonamental dels seus continguts és la **Declaració Universal dels Drets Humans** i els acords i declaracions que se'n deriven, així com els valors recollits en la **Constitució espanyola**. Dues referències de les quals resulta difícil discrepar.

**L'**educació, i en un àmbit com aquest no cal dir-ho, no és solament transmissió de coneixements. L'escola forma els individus per a la llibertat i per a la ciutadania, per aquesta raó HA D'EDUCAR en valors.

**Com** ja va assenyalar el Consell d'Europa l'any 2002, l'educació per a la ciutadania democràtica és essencial. Afavoreix una societat lliure, tolerant i justa, i contribueix a defensar els valors i principis de la llibertat, el pluralisme, els drets humans i l'imperi de la llei. Per aquesta raó, el Consell va recomanar als estats membres que l'educació per a la ciutadania democràtica fos un objectiu prioritari de les seves polítiques educatives.

**El** Consell d'Europa mateix va proclamar l'any 2005 que l'escola –com a espai per a la socialització i desenvolupament de futurs ciutadans– ha de ser capaç d'enfortir la cohesió social i d'aconseguir una més activa participació ciutadana en la vida pública i social.

**U**na informació veraç i un diàleg clarificador són indispensables per abordar qualsevol assumpte d'importància. Crec que aquest diàleg clarificador és més necessari si es tracta d'abordar les qüestions relacionades amb l'educació, perquè en aquest cas no solament estem parlant dels nostres drets sinó del dret dels joves a trobar amb competència un lloc en la societat.

**L**a Institución Libre de Enseñanza va veure continuada la seva tasca en altres institucions que heretaren dels seus principis. És el cas de la Junta para Ampliación de Estudios i dels seus programes per aconseguir que investigadors i pedagogs –com Rosa Sensat– s'aproximessin a Europa. També del Instituto Escuela o de la Residencia de Estudiantes, que van ser impulsors de la revolució cultural, científica i pedagògica que va sobrevenir en el primer terç del segle xx a Espanya, i que José Carlos Mainer ha descrit com «l'edat de Plata» de la cultura espanyola.

**A**vui estem immersos en un procés de desenvolupament legislatiu de dos lleis que tindran llarg recorregut en la configuració del sistema educatiu a Espanya: la Llei Orgànica d'Educació i la d'Universitats. Aquestes lleis hauran de donar respostes als reptes educatius als quals ens enfrontem en un nou context polític i social espanyol i europeu. Des del Ministeri d'Educació i Ciència, des del Govern al qual pertanyo, estem decidits a no estalviar esforços en uns fins, com són els educatius, evidentment prioritaris.

**D**isposar de ciutadans amb una bona formació és essencial per a tots. Ho és a títol individual, perquè gràcies a l'educació cada persona veu com s'amplia la seva autonomia personal i augmenten les seves expectatives; i ho és també a nivell social, perquè una formació millor per a un nombre creixent de persones multiplica en tots els sentits la riquesa dels pobles, per la qual cosa el benefici individual es tradueix en un bé col·lectiu.

**A**ssenyalava el 1902 el ja esmentat Rafael Altamira que no hi ha «despesa alguna, entre totes les de l'Estat, que sigui més remuneradora i fructífera (que la de l'educació), ja que estén els beneficis del seu creixement a tots els altres àmbits de la vida social».

**I** més recentment, fa tan sols uns dies, en la seva compareixença en la Comissió d'Economia del Congrés, el Governador del Banc d'Espanya assenyalava de manera emfàtica que «el punt essencial del creixement de la productivitat és l'educació, educació i educació».

**N**o es podrà negar a aquest Govern l'esforç econòmic que ve realitzant

per assegurar que el país es posi al dia en matèria d'innovació i per acompanyar les decisions legislatives dels recursos necessaris. La memòria econòmica que acompanya la LOE estima en més de 7.000 milions d'euros el cost addicional del desenvolupament de la LOE entre 2006 i 2010. L'increment de la despesa pública en educació ha estat per a nosaltres una preocupació constant al llarg de tota la legislatura, això explica que el 2007 la despesa en educació hagi suposat un augment de quasi un 30 % (28,42 %) respecte a l'any anterior.

**P**erò no ens basta d'augmentar la despesa en educació, ni la nostra ambició pot limitar-se a la reforma legislativa. Hem de promoure un vertader canvi cultural que afecti la manera en què la societat percep el paper de l'educació i la manera en què es gestionen les institucions educatives.

**C**al passar de la institució escolar com a espai central de l'educació, a la valoració de múltiples contextos, formals i informals, que es converteixen en espais educatius. Passar de la transmissió tancada de sabers i continguts professionals als currículums oberts, a la recerca de fonts diverses d'informació, a la capacitat per seleccionar-les i processar-les, i a la formació d'actituds per a un aprenentatge permanent i innovador. Un sistema educatiu que faci possible el desenvolupament de les capacitats crítiques i creatives de tots els ciutadans de manera que tinguin una actitud oberta, conscient i participativa, i puguin arribar a donar solucions adequades a problemes actuals i futurs.

**L**a millora del sistema educatiu ha de fer possible que tots, siguin quines siguin les condicions econòmiques i socials en què es trobin, puguin accedir a una educació de qualitat, en el context d'un model no discriminatori i inclusiu. Tot això, a més, en un marc que ha de garantir els elements comuns d'un sistema educatiu descentralitzat.

**L**a Llei Orgànica d'Educació farà possible avançar en la consecució d'una educació de qualitat que permeti aconseguir l'èxit escolar de tots els alumnes en l'educació bàsica, augmentar el rendiment escolar, fomentar l'aprenentatge al llarg de la vida, impulsar els valors que sustenten la ciutadania democràtica i els drets humans, i reforçar l'equitat del sistema educatiu.

**T**ota la societat ha de perseverar en el desenvolupament de les mesures que facin possible aquests objectius. I, en especial, els qui des de l'Escola, des del Ministeri d'Educació i Ciència, des de les Comunitats Autònomes tenim responsabilitats educatives.

**V**ull acabar la meva intervenció amb el reconeixement a la tasca realitzada per les institucions que han treballat o continuen fent-ho amb entusiasme a favor de l'educació, a favor de l'escola.

**E**n l'Associació de Mestres Rosa Sensat vull personalitzar el meu agraïment a totes les organitzacions que han aportat el seu esforç i el seu treball a la renovació pedagògica. Sense la contribució d'aquests organismes, democràtics i creatius, vertaders impulsors del canvi, res no hauria estat igual en l'educació espanyola dels últims anys.

**P**erò sobretot, vull expressar el més profund reconeixement a les persones; als mestres i als professors conscients de l'entrega professional que la societat els exigeix, i que en el dia a dia de la seva professió, en l'encontre d'alumnes i professors a les aules, han de fer realitat els ideals en què creiem.

**A** ells, a tots ells, moltes gràcies.





## Conclusions del Tema General

**P**er a l'educació, el tema d'aquesta Escola d'Estiu és en realitat una temàtica recurrent; per tant, és vell i nou alhora, perquè està estretament vinculat a una conquesta continuada de la humanitat i en conseqüència de l'educació.

**P**odem constatar que de la llibertat i de l'educació de la llibertat, hi ha períodes en els quals se'n parla i altres en què el tema és silenciats; tant en un cas com en els altres, és possible fer-ne múltiples lectures, que generen diversitat de pensaments i d'opinions.

**D**urant aquests dies hem tingut l'oportunitat d'aproximar-nos a aquest procés continuat de construcció i de reconstrucció, de les velles definicions a les més recents, a la paradoxa que algunes de les velles ens poden semblar noves i que algunes de noves ens resulten velles. Aquest any 2007, quan tot just iniciem un nou segle o mil·lenni, quan

durant aquests dies s'ha descobert que tan sols fa un milió dos-cents mil anys que la humanitat va començar a poblar la vella Europa, amb tota la modèstia a què ens obliga el coneixement actual, des de l'Associació de Mestres Rosa Sensat hem sentit la necessitat i el deure de novament parlar i convidar a prendre una posició sobre l'Educació de la Llibertat, per dues raons fonamentals:

**D'compartir la preocupació** que ens generen les influències a les quals estem sotmesos com a persones del nostre temps i, en concret, com a professionals, i per tant com a responsables en part de l'educació de les també persones d'avui que són els infants i joves. Avui, a tot el món, noves situacions complexes i contradictòries permeten el desplegament d'una economia i una societat amb la primacia del diner i del ciutadà com a consumidor, amb el desig de satisfer-lo de manera immediata i compulsiva. Cal que amb la reflexió i el debat, junts prenguem consciència i fem una lectura crítica del que està passant i del que ens està passant.

**De l'altra, per fer **sentir la nostra veu i el nostre compromís**** sobre tot el que sabem, el que pensem, el que sentim, el que creiem i el que imaginem per poder educar en i per a la Llibertat. Volem manifestar la nostra posició sobre la realitat de les escoles i dels instituts en els quals convivim tantes hores, dies i anys amb els infants i joves.

**La conclusió del treball d'aquests dies és que, en l'educació de la Llibertat, el que avui puguem dir, com a mestres i professors és, com sempre, provisional, perquè sabem i desitgem que les persones conquerirem noves cotes de llibertat, que comportaran canvis socials, noves idees i pensaments, i amb tots ells noves maneres d'educar en la llibertat.**

Des d'aquesta provisionalitat avui plantegem diverses mirades sobre l'educació de la llibertat des del silenci, el dret, l'ètica, la responsabilitat i la participació.

## **Des del silenci**

**I**mmersos en una allau informativa, se silencia allò que tant pot contribuir a impulsar la revolució cultural necessària avui, per afrontar amb decisió el present i el futur de l'educació en el país, l'època més modernitzadora que com a ciutadans hem tingut: la Segona República, en què es creà l'escola pública, l'època en què els mestres varen

esdevenir el grup professional clau i es van sentir servidors públics. Recuperar la memòria col·lectiva és necessari, no per nostàlgia, no per ràbia, no per rancúnia, sinó senzillament per conèixer, per poder comprendre l'avui, que també està fet d'aquella bella realitat i del silenci ignominiós de la seva aniquilació.

**E**n la construcció d'aquella realitat tan potent hi ha la llarga trajectòria d'un compromís intel·lectual, cultural, social i polític, el de la Institución Libre de Enseñanza, que entenia la funció de l'escola com a formadora de ciutadans que saben exercir la llibertat.

**U**na educació per descobrir i viure l'experiència humana en relació amb la cultura, l'art, la natura, en la realitat social. Una educació integral on res era superficial, en la qual es tenia en compte el cos i l'esperit, on els més joves, nois i noies, convivien amb els seus mestres i junts seguien l'aventura del que cada dia o cada situació els portava a descobrir i a gaudir, una escola en la qual mestres i pares compartien la responsabilitat de l'educació.

**U**na realitat que va promoure un canvi cultural en la percepció que la societat tenia de l'escola.

## Des del dret

**A**vui, a Catalunya, ningú gosa qüestionar el dret de tota persona a l'educació, des del naixement i al llarg de tota la vida. Però hi ha grans diferències i discrepàncies sobre com s'ha de garantir i és en el COM que des del nostre punt de vista es vulnera o no la llibertat. Si reconeixem l'educació com un dret per a tothom, cal donar a cada un el que li és necessari.

**I** la realitat educativa del país està encara lluny de garantir la igualtat en el dret. Certament en aquests anys de democràcia, s'ha fet un salt quantitatiu important, s'ha generalitzat el parvulari, s'ha universalitzat l'escolaritat obligatòria i s'ha estès la postobligatòria, per tant des d'aquesta perspectiva s'ha avançat en igualtat.

**L**a relació entre els conceptes de llibertat i d'equitat demana una nova manera d'interpretar la justícia distributiva perquè puguin avançar més els que es troben en més dificultats i aconseguir així una igualtat d'oportunitats real.

**D**urant tot aquest període s'ha prioritzat una política educativa d'igualtat

i no d'equitat. Sense polítiques d'equitat no hi ha ni igualtat ni llibertat. Però també és cert que Catalunya és el país europeu amb més oferta privada finançada amb fons públics, una realitat que dona una llibertat d'elecció a unes famílies que altres no tenen; també és cert que tots els infants de 0 a 3 anys no gaudeixen del dret a l'educació; també és cert que l'allau migratòria al país és acollida bàsicament i de manera desigual a l'escola pública, i també és cert que l'oferta per al temps lliure és avui una nova font de desigualtat.

## **Des de l'ètica i la responsabilitat**

**Allò** que fa que l'educació sigui educació és l'ètica. Allò que fa que l'educació sigui educació i no-adoctrinament, i no-ensinistrament, és l'ètica.

**L'**ètica és una responsabilitat vers l'altre, l'autonomia ètica es construeix des de la presència de l'altre, i sovint des de la perplexitat i la provisionalitat.

**En** ètica no hi ha receptes, ni tàctica, hi ha tacte: ser oportú. Els mestres sabem que la relació és amb TU, amb cada persona i que cada TU és diferent.

**La** llibertat es construeix amb l'altre i es configura des de la responsabilitat prèvia. Educar la responsabilitat és educar la llibertat.

**Som** lliures perquè associem racionalitat i responsabilitat com a capacitats d'articular el valor de la llibertat.

**La** llibertat només existeix si hi ha fraternitat. El ciutadà es fa lliure quan ajuda a un tercer.

**La** fraternitat és la clau del civisme i d'una vida quotidiana digna i plena.

**Descobrir** que totes les persones tenen una dignitat igual i universal fa ciutadans des del naixement i al llarg de tota la vida.

## **Des de la participació**

**En** una societat democràtica amb persones lliures cal fomentar el compromís i la participació com a garantia de les llibertats i del seu futur.

**P**articipació en les decisions del dia a dia, a casa i a l'escola per anar configurant un ordre democràtic. Quan posem límits estem facilitant la llibertat, estem ajudant les persones a ser lliures.

**E**l compromís per a la participació és una posició pedagògica de concepció de l'educació per a la responsabilitat i la ciutadania.

### **Al conseller d'Educació del govern de la Generalitat de Catalunya:**

**D**emanem que la xarxa pública d'educació, per tant l'escola obligatòria, la no obligatòria i el temps lliure, sigui una oferta plural, diversa i flexible. Considerem que només la diversitat de models pedagògics i organitzatius fa possible avui donar resposta a les necessitats del país. Sense això, avui, no hi ha garantia de llibertat.

**D**emanem una despesa pública en educació que ens permeti equiparar-nos amb la resta de països d'Europa i permeti polítiques educatives per a la cohesió, superant la forta i creixent polarització social que vivim en el sistema educatiu català.

**D**emanem que en la planificació de l'oferta educativa es considerin com a fonamentals la proximitat, les dimensions, la relació de la diversitat. Les escoles i instituts petits, propers i coordinats permeten i faciliten les relacions interpersonals tan necessàries per fomentar el diàleg, el coneixement mutu, la coresponsabilitat i la negociació per construir junts una cohesió social en llibertat.

**D**emanem que en la nova formació inicial i continuada d'educadors, mestres i professors, més que la quantitat d'hores es puguin debatre els continguts i les formes i estigui orientada cap als canvis necessaris que exigeix la realitat actual. Per tant, pel que fa a la formació considerem bàsica la reflexió sobre el com ha de ser i el per a què, ja que també en formació és tant o més important la qualitat que la quantitat.

**D**emanem que lideri una política de coresponsabilitat amb la societat

catalana on intel·lectuals, artistes i mitjans de comunicació, se sentin implicats i protagonistes, conscients de com poden contribuir de manera decisiva a fer realitat el canvi que cal a l'educació, per tal de generar optimisme, per esdevenir exigents, per contribuir amb informació veraç a recuperar l'esperit crític necessari per poder exercir la llibertat.

**D**emanem una política exigent, que confiï amb el compromís dels educadors, que ens faci sentir a tots com a servidors públics que som. Una política que afavoreixi la creació d'equips, que fomenti la coresponsabilitat entre mestres i professors, infants i joves i amb les seves famílies, una política afavoridora de la democràcia en la vida quotidiana, on el diàleg, la presa de decisions comunes, permetin ser responsables i lliures.



**E**ns comprometem a continuar el testimoni dels mestres de la República per fer de l'educació un art que treballa en singular, perquè tots i totes trobin un lloc, el seu, en la societat democràtica i lliure.

**E**ns comprometem a treballar per una cultura universal amb l'educació dels valors cívics de la llibertat, la igualtat i la fraternitat per a una ciutadania cada dia més democràtica.

**E**ns comprometem a treballar per viure la democràcia a l'escola i per transmetre la importància del treball diari perquè aquesta democràcia sigui un fet a les institucions i a la vida social. Vetllarem perquè l'assignatura d'Educació de la ciutadania no sigui una mera informació o aprenentatge de conceptes sinó una forma de viure.

**E**ns comprometem a treballar l'educació de la responsabilitat, a tenir tacte i a saber captar l'oportunitat, el temps personal de l'altre, per donar una educació que respongui a la seva singularitat.

**E**ns comprometem a treballar pel progrés personal de tots els nens i nenes de forma equitativa en el nostre treball diari a la classe i a l'escola cercant la implicació i la complicitat de les famílies.

**E**ns comprometem a construir la societat del coneixement des d'una educació que promou la recerca del coneixement actiu, que des de l'anàlisi i el dubte revisa permanentment la seva validesa.

**E**ns comprometem com a educadors a una acció pedagògica cap a la llibertat des de la pedagogia del subjecte, la pedagogia de la creació com a antídote al mercantilisme i al consumisme que ens envolta.

**E**ns comprometem a exercir la nostra llibertat des de les escoles, des dels instituts, des del moviment de renovació pedagògica que som, perquè tenim l'esperança i compartim la voluntat de recuperar per a Catalunya una educació emancipadora per a tots els infants i joves del país: **una educació en i per la llibertat.**

**A**ra, que per segona vegada a la història del nostre país tenim l'oportunitat de fer una Llei Catalana d'Educació (la primera va ser la del CENU), nosaltres **desitgem** que aquesta sigui una llei valenta, ambiciosa, simple, moderna, que esdevingui una base sòlida per afrontar els reptes actuals de l'educació, que garanteixi la pluralitat d'escoles i de models pedagògics, que contribueixi a recuperar la dignitat professional dels mestres i professors com a servidors públics, perquè ens sentim coprotagonistes d'una nova i necessària revolució cultural, aquella que fa lliures les persones.

Barcelona, 13 de juliol de 2007









# Llibertat i mercat

Vincenç Navarro

## 1. La insuficiència educativa

Un dels indicadors més importants de qualitat de vida d'un país és el seu nivell d'educació, el qual, a més de permetre a la ciutadania desenvolupar el gran potencial que cada ésser humà té, facilita la seva articulació amb la societat, incloent-hi el mercat de treball, element clau en el desenvolupament econòmic del país. Una anàlisi del nivell de l'educació a Espanya ens mostra que és preocupant, i això es deu en part a la nostra història, i també a la distribució del poder en la nostra societat, que determina unes prioritats en la despesa pública que no sempre responen a les necessitats humanes i econòmiques del país.

Com a resultat dels quaranta anys d'una dictadura que a més de ser enormement repressiva va tenir una gran insensibilitat social, Espanya

té un dels nivells educatius més baixos de la UE; el 60 % de la població té un nivell educatiu equivalent o menor a l'educació primària. Quan el dictador va morir, almenys el 82 % de la població tenia una educació menor a sis anys, dada que desmenteix l'argument utilitzat per les forces conservadores segons el qual la dictadura va modernitzar Espanya. En realitat, només Grècia o Portugal tenien uns nivells d'educació semblants a Espanya, i això com a resultat d'haver patit règims totalitaris semblants, caracteritzats pel seu escàs desenvolupament social, com posa de relleu que el 1975 la despesa pública educativa, per exemple, era un miserable 1,70 % del PIB.

Naturalment s'ha fet molt des de l'establiment de la democràcia. Si prenem la població que avui té entre 25 i 34 anys, que s'ha educat durant el període democràtic, segons l'informe de l'OCDE *Education at a Glance, 2003*, el 57 % d'aquests joves tenen més de deu anys d'escolarització, i això significa una millora molt notable, encara que continua sent insuficient. La mitjana de l'OCDE per a aquest grup d'edat és d'un 74 %. Com a nota comparativa, en els països de tradició socialdemòcrata del nord d'Europa, com Suècia, el percentatge és del 91 %. Si prenem la població entre 25 i 64 anys, a pesar que els percentatges de població amb escassa educació (primària o menor) van descendir ràpidament, encara avui la distància existent entre Espanya (60 %) i la mitjana de la UE (40 %) és molt notable, distància que persisteix en el percentatge de població amb educació secundària, el 18 % a Espanya, molt per sota de la mitjana de la UE, 38 %.

Aquest dèficit apareix també quan analitzem la despesa pública en educació. El endarreriment era tan gran quan el dictador va morir que encara tenim una despesa pública en educació com a percentatge del PIB per sota de la mitjana de la UE-15, i fins i tot de la majoria dels països entrants a la UE, els països de l'Europa de l'Est (Espanya 4,4 % del PIB, Polònia 5,6 %, Letònia 5,8 %, Estònia 5,7 %, Lituània 5,9 % i UE-15 5,2 %). La despesa per estudiant de primària, de secundària i d'educació superior (inclosa la despesa universitària) continua estant per sota de la despesa mitjana de la UE, dèficit que assoleix nivells majors en l'educació universitària. Així, trobem a Espanya xifres de despesa pública d'educació per alumne en primària de 3.889 dòlars USA corregits mitjançant upc, en secundària de 5.077, i en educació superior de 4.493, enfront de les mitjanes de l'OCDE per cada tipus d'educació de 4.481, 6.015 i 5.632, respectivament.

**A**lgunes veus conservadores han intentat relativitzar aquests dèficits, indicant que la menor despesa per estudiant es deu a la massificació de l'ensenyament, observació que sembla insinuar que hi ha massa gent educant-se. Les xifres, tanmateix, no confirmen aquesta suposició. El percentatge d'infants i joves que s'eduquen a Espanya és inferior, no superior, al de la resta de la UE. La causa real d'aquest dèficit és la baixa despesa pública en educació primària i secundària (2,9 % del PIB), menor que la mitjana de la UE-15 (3,6 % del PIB). Un dèficit encara major en l'educació universitària (1 % del PIB a Espanya versus 1,15 % en la UE-15).

**L**es conseqüències de la baixa despesa pública en educació són múltiples, però una d'elles és que, segons els estudis realitzats pel professor Francesc Pedró (catedràtic d'Educació de la Universitat Pompeu Fabra i una de les màximes autoritats acadèmiques en educació a Espanya: Pedró estandarditza hores de classe per alumne per diverses variables que inclouen el nombre de professors per hora lectiva, per així poder afinar l'anàlisi), les hores lectives per any i alumne a Espanya en l'escola secundària, per exemple, són 559, menys que la mitjana de la UE, 678 hores. Sumant aquest dèficit horari, resulta que l'estudiant espanyol de secundària, en acabar els seus estudis, ha tingut un any menys d'educació que l'estudiant mitjà de secundària de la UE (i dos anys menys que el d'Alemanya, Bèlgica, Escòcia i Holanda). No és estrany, per tant, que, segons les enquestes de coneixement acadèmic entre estudiants de la UE, el coneixement de matemàtiques, llengües i comprensió de lectura dels joves a Espanya sigui equivalent als que té un estudiant mitjà d'un any menys a la UE (Pedró, F. *La qualitat de l'ensenyament. Una perspectiva comparada*).

## 2. La polarització educativa d'Espanya

**U**na altra conseqüència de la baixa despesa pública educativa és la gran extensió de l'escola privada: cap altre país de la UE-15 té un percentatge tan elevat d'estudiants en aquest sector, el qual serveix, generalment, els infant i joves procedents de famílies burgeses, petita burgesia i classes professionals de renda mitjana alta (que representen el 30-35 % de la població), mentre que la pública serveix els infants i joves de les classes mitjanes de renda mitjana i mitjana baixa, i la classe

treballadora (que representen el 65-70 % de la població). Les primeres tenen més recursos que les segones, ja que sumen els subsidis públics a les aportacions privades. A pesar que en teoria aquestes escoles privades, anomenades concertades, són també part del sistema públic –i reben subsidis públics–, en la pràctica no ho són, perquè no són gratuïtes, seleccionen els alumnes, discriminant els fills dels immigrants, que es concentren a les escoles públiques, i no estan integrades per tant en el sistema públic. Les escoles privades tenen també, com ha mostrat el professor Pedró, una hora diària més per alumne com a mitjana que la pública, i amb això el temps d'hores lectives en la privada s'acosta més a la mitjana de la UE-15, distanciant-se així de la pública.

**L**a baixa despesa pública comporta, doncs, la polarització de l'educació primària i secundària que es reflecteix clarament en les dades. Espanya, que, com hem vist, té una de les despeses en educació més baixes de la UE-15, en canvi té una de les despeses privades en educació més altes: 0,60% del PIB, comparada amb el 0,36 % del PIB en la UE. Les classes altes i mitjanes altes a Espanya es deslliguen de l'escola pública per creure que tenen el seu problema resolt i no exerceixen la seva considerable influència política –que es realitza a través dels mitjans d'informació i dels partits polítics– perquè la situació canviï. En realitat, durant el govern conservador, afí als seus interessos, la despesa pública en educació va abaixar d'un 4,7 % del PIB el 1996 al 4,4 % del PIB el 2002, augmentant així la polarització a causa de la prioritat de l'esmentat govern per promocionar l'escola privada a costa de la pública. L'últim informe de l'OCDE –PISA– assenyala al respecte que Espanya és un dels països on la classe social dels pares determina en gran mesura les possibilitats educatives dels joves, sent l'escola a Espanya una institució clau per a la reproducció de la polarització social.

**S'**equivocuen, tanmateix, les famílies benestants que, enviant els fills a l'escola privada, creuen tenir l'educació dels seus fills resolta. En realitat, com molt bé va assenyalar l'informe PISA, la qualitat del nivell educatiu d'un país depèn primordialment de l'escola pública, ja que si la despesa en la pública és baixa, no es requereix que la despesa per estar per sobre de la pública sigui gaire alta. Això causa que la despesa total en educació sigui baixa i amb ella la qualitat. Així, a l'informe PISA de 2000 ja s'havia comparat la qualitat de les escoles dels països desenvolupats observant, en general, una relació clara entre la despesa total (pública i privada) per estudiant i la qualitat de l'educació (mesurada

per la comprensió de lectura literària i científica, i el coneixement matemàtic). A Espanya, en totes aquestes àrees, claus per a la competitivitat econòmica, el coneixement acadèmic tant dels estudiants de l'escola pública com de la privada estava molt per sota de la mitjana de la UE, i fins i tot per sota d'alguns països de l'Europa de l'Est, hereus de règims que van donar prioritat al sistema educatiu.

**D', estudis portats a terme recentment als EUA mostren que la manca de diversitat social en les aules empobreix els estudiants, que, aïllats de la diversitat social del seu entorn, adquireixen un coneixement poc representatiu del conjunt de la societat, afavorint un excessiu proteccionisme que obstaculitza el desenvolupament emotiu i psicològic de l'alumne. En aquest sentit, l'experiència europea mostra que el millor sistema educatiu és el que es basa en l'escola pública per a totes les classes socials. Finlàndia, per exemple, té una de les millors escoles d'Europa, una escola multiclassista que contribueix a diluir les rigideses socials, amb el percentatge d'estudiants que assisteixen a la privada de només un 3 %. D'això la gran importància d'establir una escola pública única per a totes les classes socials, en la tradició laica republicana, que consideri l'escola pública com a la institució bàsica d'integració social. Aquest va ser el model que la República espanyola va intentar establir a Espanya (topant amb una enorme resistència per part de l'Església catòlica espanyola que controlava el sistema educatiu) i que no s'ha respectat en la democràcia espanyola actual, on fins i tot la Constitució reproduïx aquesta polarització educativa fent referència als dos tipus d'escoles –pública i privada–, a diferència, per exemple, de la Constitució francesa (sent aquesta dada, per cert, un indicador més de com és d'incompleta la nostra democràcia).**

**Les reformes educatives del govern conservador espanyol**, junt amb el manteniment de la baixa despesa educativa, van accentuar la polarització educativa a Espanya, tot això a pesar que existeix una clara evidència segons la qual la descohesió social dificulta el desenvolupament econòmic i equilibrat del país. Contràriament al que assumeix el pensament liberal segons el qual l'equitat i l'eficiència estan en conflicte, la realitat mostra que la primera és condició de la segona.

**El dèficit de despesa pública arriba a dimensions dramàtiques en l'educació universitària i molt especialment en el tercer cicle que forma els especialistes i investigadors (màsters i doctorats)**, que està molt poc desenvolupat en la universitat espanyola. La gran inversió que s'ha fet



en aquest nivell d'educació ha estat per a la seva expansió: el percentatge de població estudiant universitària (14 %) és fins i tot major que la mitjana de la UE (10 %), però això s'ha assolit amb una despesa pública menor que en la majoria dels països europeus, amb la qual cosa la despesa pública per alumne universitari és de les més baixes de l'OCDE, com ja hem indicat. El govern espanyol anterior va intentar suplir aquestes enormes deficiències amb despesa privada, mitjançant aportacions empresarials, imitant el que erròniament es defineix com el model d'universitat nord-americana, ignorant que la majoria de la investigació acadèmica als EUA procedeix precisament de fons governamentals. És incoherent que, al mateix temps que s'enalteix la societat del coneixement, les autoritats públiques disminueixin l'esforç públic per aconseguir-ho.

**A** més de per aquesta característica de la baixa despesa pública, el sistema d'educació superior espanyol es caracteritza per tenir la despesa pública en ajudes a l'estudiant més baixa de la UE, la qual cosa explica, entre d'altres factors, el percentatge tan baix de fills de la classe treballadora no qualificada que fa estudis superiors (un 8 %, un dels més baixos de la UE, concentrat en les diplomatures en lloc de les llicenciatures). La política educativa del govern conservador anterior, que va incloure una reducció molt considerable de les ajudes als estudiants, va dificultar, encara més, l'accés de fills de famílies treballadores a la universitat espanyola, com molt bé ha assenyalat Jorge Calero, catedràtic d'Economia de l'Educació de la Universitat de Barcelona (vegeu Calero, J., «La educación superior en España. Financiación y acceso», *Revista de Educación*, núm. 330, 2003).

# Llibertat i equitat

Xavier Bonal

## Consideracions conceptuals

Aquestes pàgines pretenen ser una aproximació, forçosament parcial, a les relacions entre llibertat i equitat en l'educació. Les accepcions d'ambdós termes són tantes que poden donar lloc a derivacions discursives molt diverses. Per tant, ens toca fer un primer exercici d'intentar delimitar els conceptes de llibertat i d'equitat per entendre l'opció de l'enfocament que vull presentar. Per això cal especificar algunes consideracions.

La primera premissa és que tant la llibertat com l'equitat són valors desitjables, valors a assolir. No són contraposicions morals, tot el contrari. Per separat són conceptes que han de formar part de l'educació, tant com a **instrument-mitjà** com també com a **objectiu-finalitat**. És

a dir, educar en llibertat és gairebé un requisit per educar la llibertat, i educar en condicions d'equitat és un requisit per aconseguir l'objectiu de la igualtat d'oportunitats.

**L**a segona consideració és que el grau d'ambigüitat conceptual és ampli. Llibertat de qui, de què, per a què? Llibertat de tria? Llibertat de càtedra, de pensament? Llibertat per optar per un tipus o altre de formació? Equitat en quin sentit? Només en el punt de partida? En els procediments? Equitat de currículum? Equitat de mètodes pedagògics? Les preguntes són inacabables i les matisacions polítiques poden acompanyar cadascuna d'aquestes preguntes. A tall d'exemple podem preguntar-nos que si opto per consideracions extremes puc utilitzar aproximacions al concepte de llibertat que oculten realment el valor màxim de llibertat (és a dir, el mitjà distorsiona l'objectiu). Si entenc la llibertat en educació com el fet que tothom ensenyi el que vulgui, possiblement no aconseguiré formar individus més lliures. Si entenc la llibertat com la capacitat dels pares d'escollir escola, tampoc difícilment aconseguiré una societat lliure. I el mateix amb l'equitat: si entenc l'equitat com la igualació dels punts de partida, segurament serà insuficient per assolir l'equitat educativa. Si entenc l'equitat com donar dret a una plaça escolar i prou, tampoc assoliré l'objectiu de l'equitat educativa per a l'equitat social.

**A**questa àmplia versatilitat es posa de manifest quan analitzem la diversitat de les accepcions històriques i contemporànies sobre els principis de llibertat i/o equitat educativa. Pensem, per exemple, en els darrers dos-cents anys d'història de l'educació a Espanya. En general són anys caracteritzats per una permanent inhibició de l'Estat en educació, per la delegació de la funció ideològica en l'Església. Són anys on la tendència dominant és la repressió de la llibertat: no hi ha llibertat per ensenyar, per als mètodes pedagògics, per pensar, per indagar... Tot i les excepcions (Institución Libre de Enseñanza, l'educació sota la segona República, l'obra del CENU, etc.) que suposen fugides de l'educació oficialista, fugides cap a la llibertat, el predomini és el control polític de l'educació i la manca de llibertat. Paradoxalment, els mateixos sectors sociològics repressors de la llibertat d'ensenyament són els que avui la defensen amb més fermesa. La crítica és que són les esquerres les que coaccionen la llibertat d'educació, les que són intervencionistes. Unes crítiques derivades lògicament de la pèrdua del monopoli del control de l'educació. L'element que avui caracteritza la reivindicació d'aquests sectors no era present llavors, perquè no hi havia

competència de l'Estat, i per tant no calia reclamar llibertat d'ensenyament en condicions de monopoli. Pel que fa al principi d'equitat, aquest no és un valor, no està present fins que a la retòrica del règim li convé començar a introduir el discurs de la igualtat d'oportunitats educatives (per pressions externes i per la signatura dels primers acords preferencials amb la CEE).

Un segon exemple de la versatilitat conceptual ens el proporciona el discurs de la nova dreta europea o nord-americana en educació (molt ben descrit, per exemple, per Michael Apple). La nova dreta és una perfecta combinació de neoconservadorisme i neoliberalisme. És la combinació entre el discurs del retorn als valors victorians perduts (*back to basics*) i el d'una bona educació que no depengui dels mestres (del treball a «prova de mestres» –*teacher proof materials*). La llibertat es coacciona al màxim des del discurs més conservador: els mestres són font de distorsió, són font de manipulació ideològica de les ments. Això es combina amb el component neoliberal extrem: llibertat de provisió, llibertat d'elecció, llibertat de models d'ensenyament, llibertat pressupostària... És a dir, llibertat en tots els àmbits referits a la clientela, a l'usuari com a client (al mercat). Aquí la idea d'equitat existeix però en tant que equitat per a la presa de decisions individuals, per donar iguals oportunitats al consumidor. Una equitat entenent que tothom ha d'accedir al currículum instrumental fonamental i a determinats valors. I una equitat per accedir en iguals condicions al mercat.

Les contraposicions entre llibertat i equitat, d'altra banda, es projecten en extrem en la nostra història educativa recent. El debat sobre l'article 27 de la Constitució Espanyola va evidenciar posicionaments polítics d'apropiació de principis. Mentre UCD i AP s'erigien en defensa de la llibertat d'ensenyament, el PSOE o el PCE assumiren la defensa política de la igualtat educativa. L'article 27 de la CE és la plasmació de les cessions mútues. Així, el dret de les famílies a la formació religiosa i moral dels fills o la llibertat de creació de centres docents són aspectes acceptats per l'esquerra. La dreta política va acceptar que la CE inclogués que els poders públics garantissin el dret a l'educació, la llibertat de càtedra i de consciència del professorat o la substitució del principi de subsidi educatiu pel principi de concert.

## Llibertat, equitat i política educativa

Tant els exemples com les consideracions conceptuals presentades posen de relleu que la política educativa incorpora de manera explícita o latent interpretacions de la llibertat i de l'equitat educatives. De les possibles combinacions entre llibertat i equitat deriven determinades maneres d'entendre i d'orientar quin grau d'intervenció dels poders públics és desitjable en cadascun dels àmbits d'intervenció educativa. Fins on cal definir el currículum? Fins on orientar la pràctica pedagògica? Fins on determinar els models d'organització escolar? Fins on donar pautes d'avaluació? Fins on cal finançar públicament el sistema? La resposta a cadascuna d'aquestes preguntes –i a moltes altres– porta implícita una determinada manera d'entendre la llibertat *de i en* l'ensenyament, i una determinada opció per l'equitat educativa. És més, en molts casos (no en tots) les respostes a preguntes polítiques sobre l'educació exigeixen haver de decantar el binomi entre llibertat o equitat. L'exemple més clar ens el proporcionen sens dubte les possibles respostes a la pregunta «fins on cal deixar llibertat d'elecció de centre escolar?», les quals contraposen la lliure elecció d'escola a models de planificació de les places que garanteixen l'equilibri en la satisfacció de les necessitats educatives de la població.

És en aquest tipus de dilemes on em vull aturar. Les decisions que exigeixen posicionar-se en el binomi entre llibertat i equitat comporten conceptualitzacions de justícia distributiva de qualsevol bé. Les decisions al voltant dels marges d'elecció i de la consideració de les diferents capacitats d'elecció de la població incorporen de manera explícita o latent opcions de justícia distributiva. Pot optar-se, per exemple, per una llibertat d'elecció sense restriccions, on tant escoles com famílies es moguin en un lliure mercat educatiu per accedir a l'escola més desitjada per als fills (o els alumnes més adients per a l'escola). O pot optar-se per models d'elecció controlada, com ha intentat fer fins ara el nostre sistema educatiu des d'un punt de vista formal (tot i l'evident fracàs del control real sobre els processos d'elecció escolar).

Quina decisió prendre, doncs? Les teories de la justícia distributiva despleguen models i opcions que es deriven de plantejaments filosòfics i polítics sobre l'equitat i la llibertat. A tall d'exemple podem centrarnos en la posició de John Rawls en la seva *Theory of Justice*. Segons Rawls existeixen dos principis bàsics de justícia distributiva. El primer

sosté que cada persona ha de disposar d'un dret igual al més extens sistema de llibertats bàsiques que sigui compatible amb similars llibertats per a tots. El segon diu que les desigualtats econòmiques i socials només són admissibles si existeix la igualtat d'oportunitats i si són necessàries per tal que els qui tinguin menys estiguin millor de com podrien estar en qualsevol altra situació viable alternativa. Aquest segon principi dóna lloc al principi d'actuació conegut com el **maximin: es jerarquitzen les alternatives de distribució tenint en compte els pitjors resultats possibles i s'escull aquella que tingui uns resultats pitjors millors que els d'altres opcions**. El que fa Rawls és doncs proporcionar una pauta de distribució justa d'un bé, unes condicions o regles del joc que permetin admetre socialment que el resultat d'aquella distribució el podem donar col·lectivament com a just, fins i tot quan el resultat dóna lloc a aprofitaments clarament desiguals del bé.

Quina seria la traducció del principi de Rawls en educació? Què suposa l'aplicació del *maximin* a la política educativa? Responen els responsables de la política educativa a aquest o a un altre principi de justícia distributiva? Per respondre aquestes qüestions ens hem de preguntar si la nostra política educativa garanteix llibertats bàsiques dins d'un sistema de llibertats compatible per a tots i si s'actua sempre escollint aquelles opcions de política educativa que es dirigeixen a afavorir la situació dels qui estan pitjor.

! què hi observem? Doncs, que tot sovint les decisions polítiques en educació no compleixen un principi de justícia distributiva seguint la regla del *maximin*. En efecte, aquesta és una qüestió observable a diferents nivells de decisió política: des de la presa de decisions en l'àmbit de la planificació educativa fins a les decisions pedagògiques que es prenen a l'aula, és molt habitual trobar-se davant de situacions en les quals la balança de les possibles incompatibilitats tendeix a decantar-se cap a alternatives de distribució que no afavoreixen aquells qui estan pitjor (o dit d'una altra manera, són alternatives que exclouen opcions que permetrien millorar la situació d'aquelles persones que estan pitjor).

! Alguns exemples ens poden ajudar a il·lustrar aquesta qüestió. Pensem en l'àmbit de la planificació educativa, en les decisions que fan referència a la ubicació de nous centres escolars, a l'obertura o tancament de línies en els centres, als criteris que regeixen la zonificació escolar o a la distribució de l'anomenada matrícula viva. Si observem les alternatives

de decisió en cadascun d'aquests àmbits, és fàcil adonar-se que els criteris explícits o latents que regeixen les opcions polítiques no són, en general, els més favorables per a aquells qui estan pitjor. Cal destacar que en cap cas aquesta consideració suposa un criteri de voluntarietat a l'hora de no optar per aquells que estan pitjor, sinó que sigui per omissió, per restriccions pressupostàries o d'altra mena o per prioritzar criteris de governabilitat per davant de criteris d'equitat, les opcions finalment escollides no segueixen la regla *maximin*. Així, la ubicació de nous centres sovint es basa més en criteris relacionats amb el sòl disponible, la reutilització dels edificis o, excepcionalment, la distància respecte als nous assentaments urbans. No es contempla, en canvi, la distribució dels grups socials en el territori per situar els centres on es pugui afavorir l'heterogeneïtat social (decisió que ha d'anar acompanyada d'una zonificació adequada). El mateix es pot dir de l'obertura de noves línies en centres que tenen l'espai físic disponible però que progressivament han anat quedant com a centres «no desitjats» i s'han anat convertint en guetos escolars. La disponibilitat de places provoca que una molt bona part de la matrícula fora de termini vagi a parar a aquests centres, una dinàmica que dificulta enormement els processos d'aprenentatge de l'alumnat que ja es troba al centre i de l'alumnat nouvingut.

**P**erò també en l'àmbit de les decisions pedagògiques dins del centre escolar o a la mateixa aula la regla *maximin* hi és absent. La distribució de l'alumnat per grups de nivell facilita la gestió pedagògica de l'aula, però no garanteix que els qui estan pitjor aprenguin més que si es trobessin en aules més heterogènies. L'adaptació curricular en nom de la diversitat, si bé, com el seu nom indica, pretén adaptar-se a les necessitats de l'alumne, es mostra poc efectiva com a mecanisme d'igualació d'oportunitats. L'escolarització dels infants amb problemes de conducta en unitats externes evita problemes a l'aula, millora sovint l'experiència pedagògica dels infants que hi assisteixen, però fracassa com a mecanisme de retorn a l'aula ordinària i, per tant, com a mecanisme d'igualació d'oportunitats escolars. Són alternatives de decisió que estan lluny de seguir la regla *maximin* i que en canvi semblen guiar-se pel principi de maximitzar les possibilitats d'aquells que més poden. El principi *maximin* és així substituït per una mena de principi *maximax*, que busca maximitzar les oportunitats de desenvolupament educatiu dels alumnes que estan millor. Sovint no són decisions que requereixin anar acompanyades de corroboració empírica. De fet, són

un principi d'actuació que posa la maximització dels talents –sense qüestionar que són talents socialment construïts i resultat de determinades condicions socials– per davant de la compensació de les necessitats d'aquells que estan pitjor –també en aquest cas sense qüestionar-se els condicionants socials que les causen.

**C**riteris de governabilitat, de possibilitat o de funcionalisme meritocràtic desplacen la regla *maximin* per acabar configurant una política educativa que no és justa en el sentit definit per Rawls. Una política educativa que no és justa no és equitativa, i difícilment aconsegueix fer els individus més lliures. Fóra bo que arguments d'aquest tipus, que sovint són implícits en les alternatives de decisió, formessin part de les reflexions d'aquells que decideixen entre opcions de política educativa, sigui en les diferents administracions públiques o en el mateix centre escolar. És un camí ineludible si es vol una educació més justa.





## **Llibertat i seguretat en la societat de la informació**

### **Reflexions per a la pràctica educativa**

**Pío Maceda**

**L'**organització de l'Escola d'Estiu m'ha demanat que comparteixi amb vosaltres una reflexió sobre les relacions entre dos drets importants: la llibertat i la seguretat.

**P**er a mi és un honor venir a parlar d'aquest tema a l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat, a la qual vaig acudir algunes vegades en la dècada dels setanta, entre elles les dels anys 75 i 76 on s'assentaren les bases de l'alternativa d'Escola Pública i Escola Pública Catalana, i en les quals vaig descobrir l'ascendent de Marta Mata.

**E**spero ajudar amb aquest debat a incidir en la pràctica educativa. M'agradaria contribuir perquè cadascun de vosaltres refermi o matisi les seves pròpies idees perquè elles seran les eines que utilitzarà per interpretar els problemes tenint en compte les circumstàncies concretes. (El millor objectiu de la meua intervenció serà que sorgeixin pre-

gundes, en cada un dels quatre apartats en què estarà dividida, perquè, en el debat, puguem aprofundir-hi amb les vostres aportacions.)

## Com conciliar llibertat i seguretat?

**Els drets i les llibertats, va precisar Isaiah Berlin, són incommensurables, i es fa molt difícil conciliar-los. La llibertat perfecta és incompatible amb la seguretat perfecta. Per això la tasca dels diferents poders de l'Estat és afavorir un cert equilibri entre totes dues; el mateix que cal fer entre llibertat i equitat.**

**La conquesta de les llibertats democràtiques ha estat tardana en la història de les societats humanes, amb una primera, limitada i recordada excepció –la democràcia d'Atenes– en la qual participaven els ciutadans barons lliures en coexistència amb una esclavitud assumida com natural. Malgrat aquestes limitacions el Govern atenenc va fer tot allò que va tenir a mà, sacrificant en els moments decisius la vida dels seus millors ciutadans, per garantir la seguretat de la vida quotidiana davant de diverses agressions. Aquella incipient societat democràtica va afavorir les arts i el pensament, i d'això en queden exemples admirables que ens commouen i que continuaran admirant a les generacions futures. Molts segles abans d'haver-hi governs democràtics els Estats van garantir la seguretat per a la seva pròpia pervivència, i això comportava les incipients llibertats que lentament van anar obrint-se pas en cada situació. Arquimedes o Leonardo da Vinci van dedicar part de les seves energies a inventar màquines de guerra i a dissenyar fortaleses defensives. Les llibertats variaven d'un estat a un altre, per no parlar de les conseqüències dels canvis de règim dintre del mateix estat. Pensem en el filòsof Spinoza, aprofitant la tolerància i la llibertat que es vivia a Holanda, ja independitzada d'Espanya, que no tenien comparació amb cap altre lloc. Llavors la llibertat era bàsicament religiosa i l'autor de *l'Ética*, excomunicat amb només 24 anys, va poder continuar treballant, malgrat les freqüents topades entre catòlics, protestants i calvinistes.**

**Però la necessitat de seguretat que tots sentim, ha donat lloc, amb força freqüència, a excessos. És alligonoradora la descripció que fa Sebald<sup>1</sup> dels cinturons defensius d'algunes ciutats que van anar reforçant-se fins al**

---

1. W.G. Sebald: *Austerlitz*. Anagrama. Barcelona, 2002.

final del segle XVIII. Austerlitz, el jove protagonista de la novel·la homònima de Sebald, que va amb el seu quadern de notes en una motxilla, destaca l'absurditat de les successives fortificacions. En el cas d'Anvers, les últimes van arribar a estar allunyades fins a deu milles de la ciutat per protegir-se de l'abast dels canons. Però els trenta anys que es va tardar per construir l'última barrera la convertiren en tan inútil com les precedents, perquè les armes i les tàctiques dels assaltants evolucionaven més de pressa que la construcció de les fortificacions, de manera que naixien obsoletes perquè l'artilleria tenia més abast. Hi ha magnífics exemples d'aquestes muralles concèntriques amb forma d'estrella a diferents ciutats d'Europa, com és el cas d'Almeida a Portugal, una vila pròxima a la província de Salamanca, que potser es va fortificar per trobar-se a la frontera.

**L**a descripció de Sebald és una metàfora que permet dir que la seguretat no és tant un problema de posar obstacles físics –basta recordar el Mur de Berlín, feliçment desaparegut, o el que divideix els territoris palestins, o el de Melilla– com d'un pacte entre interessos diferents. Des de l'antiguitat, els bons estadistes van saber combinar la força amb la convicció. Sebald diu que l'arquitectura d'una mida domèstica ofereix un besllum de pau, mentre que les muralles i els edificis gegantins provoquen admiració, una forma d'espant, perquè «els edificis que creixen fins a la desmesura llancen ja l'ombra de la seva destrucció...». Tant de bo que no sigui gaire el temps que tardin a esfondrar-se les muralles encara vigents!

**U**ns altres fruits d'aquesta obsessió, potencialment més perillosos, són l'interès d'alguns països per tenir armes atòmiques i el dels Estats Units per construir un escut contra els míssils. Igual que fou una desmesura el projecte de l'Administració de Reagan de «Guerra de les Galàxies», que suposava una gran inversió quan la població compta amb serveis socials escassos.

**P**erò la inseguretat abasta d'altres pors, a més dels atacs exteriors: la por a la inseguretat ciutadana, la por a l'Altre; als que són diferents.

**L**a ciutat moderna que ha permès els millors avenços en facilitar la comunicació entre diferents sabers –allò que podem considerar aportacions a la llibertat– també ve generant una por difosa. La modernitat de les nostres ciutats està acompanyada de càmeres de vídeo que vigilen places i garatges, oficines bancàries, grans magatzems, aeroports, zones de vianants... Als turistes se'ls recomana moure's amb certa cau-

tela per les zones vigilades, una espècie de zones «segures» en les quals s'ubiquen els grans centres de decisió. L'oposició entre «insegur» i «segur» forma part de la nostra imatge de la ciutat d'avui. Ulrich Beck diu: «El que s'ha de fer és defensar la ciutat de la por (...), ni tan sols els conflictes, encara que resultin violents, destrueixen el caos productiu de la gran ciutat. El seu veritable enemic és la “histèria de la seguretat”, la intervenció militant en pro de l'ordre i l'organització, que pretén arrencar des de l'arrel tota ambivalència. Cal inventar llocs de tolerància, també davant els signes de decadència i violència que sorgeixen pertot arreu.»<sup>2</sup> Beck reitera que les nostres ciutats han de conservar la característica essencial de ser llocs oberts a totes les idees i cultures.

## La legalitat com a marc d'equilibri entre llibertat i seguretat

**C**al reconèixer, com assenyalava I. Berlin, que l'equilibri entre drets sempre serà imperfecte i inestable. Però la millor garantia d'aconseguir-ho està en el respecte a la legalitat vigent.

**N**o es pot oblidar que els poders de l'Estat democràtic quasi sempre actuen condicionats per estats d'opinió que responen a interessos de diferent tipus.

**E**ls mitjans de comunicació, en general, formen part de grans conglomerats econòmics que controlen des de la producció audiovisual fins a diaris i cadenes de ràdio i televisió. Manuel Vázquez Montalbán va escriure un llibre molt interessant sobre aquest aspecte, *Historia y comunicación social*,<sup>3</sup> que brinda al lector una panoràmica de com el poder, al llarg de la història, sempre ha intentat controlar la informació per controlar el pensament dels ciutadans i reduir-los a simples consumidors.

**H**i ha exemples recents i clamorosos de l'ús dels mitjans de comunicació per crear una falsa percepció dels problemes i arribar a justificar una guerra, com va ser el cas de la difusió de l'existència d'«armes de destrucció massiva» que va servir de pretext per a la guerra d'Iraq. Els mateixos mitjans van donar una visió asèptica de l'esmentada guerra,

---

2. Ulrich Beck: Ponència: «La ciudad del riesgo. Arquitectura en la ciudad reflexiva». Revista *Archipiélago*, núm. 62, setembre 2004.

3. Manuel Vázquez Montalbán: *Historia y comunicación social*. CRÍTICA (Grijalbo Mondadori). Barcelona, 1997.

com un espectacle que arribava a les sales d'estar entremig d'altres notícies intrascendents. Quan se'ns oferien imatges de bombes que encertaven en el blanc, quasi mai venien acompanyades del terror i les ferides que provocaven en la població. Com a molt, se'ns presentaven com «danys col·laterals» d'un gran objectiu, que era portar la democràcia a Iraq. Poques vegades els mitjans van tractar de l'interès estratègic dels Estats Units per controlar la riquesa petrolera de la regió i de l'interès econòmic d'algunes grans empreses d'aquell país: unes subministraven armes i suport logístic a les tropes i unes altres es beneficiarien amb la reconstrucció de les infraestructures que aquestes tropes havien destrossat. Hi ha excepcions, com les fotos d'infants morts, o la de la nena vietnamita corrent despullada després de ser bombardejat el seu poble amb napalm, que mostren a l'opinió pública el veritable rostre de les guerres. (No obstant això, les imatges que avui es publiquen són molt més filtrades que en la guerra de Vietnam.)

**L**a política neoconservadora de l'Administració Bush sabia que la primera base per a l'èxit de portar endavant la guerra que tenien prevista era crear un estat d'opinió.

**E**ls Estats i la comunitat internacional han de fer complir els drets i llibertats continguts en la Declaració Universal dels Drets Humans i en les Constitucions dels respectius països; en el nostre cas la Constitució Espanyola i les principals lleis que la desenvolupen: Estatuts d'Autonomia i d'altres lleis Orgàniques.

**T**anmateix, després dels atemptats de Nova York, Madrid i Londres, hi ha hagut una tendència, iniciada als Estats Units, per supeditar la llibertat a la seguretat. No és assumible que hi hagi una devaluació de les llibertats garantides per a tots els ciutadans.

**P**er entendre de què parlem és millor utilitzar el plural: les llibertats. Recorreré a la llista de llibertats bàsiques de John Rawls: llibertat de pensament i de consciència; llibertat d'associació (política); llibertats físiques i integritat de la persona; drets i llibertats que inclouen el principi de la legalitat; llibertat de moviment i de treball; possibilitat d'ocupar posicions de responsabilitat; tenir cobertes les necessitats bàsiques, juntament a condicions socials que afavoreixin l'autoestima.<sup>4</sup>

---

4. John Rawls: *Sobre las libertades*. Paidós/ICE UAB. Introducció de Victòria Camps. Barcelona, 1990.

**L**a nostra Constitució reconeix els drets i llibertats recollits en la Declaració de Drets Humans (1948). També ens vinculen els tractats internacionals subscrits pel nostre país. La Convenció Europea de Drets Humans i el Conveni Internacional sobre Drets Civils i Polítics són dues referències importants. [Alguns articles d'aquest últim, subscrit per Espanya en 1985, són ben clars: (el dret a la vida: art. 6); (ningú no serà sotmès a tortures ni a penes o tractes cruels, inhumans o degradants: art.7); (ningú no serà sotmès a esclavitud o servitud: art. 8); (tota persona té dret a la llibertat i seguretat personals. Tota persona que hagi estat detinguda il·legalment, tindrà dret a una reparació efectiva: art. 9); (tota persona privada de llibertat serà tractada humanament i amb el respecte degut: art. 10); (tota persona acusada d'un delictes té dret a la seva presumpta innocència i a un procés amb garanties: art.14).]

També són referència les Sentències del Tribunal Europeu de Drets Humans, que deixen clar que els Estats no poden actuar de forma arbitrària en la lluita contra el terrorisme: «...els Estats contractants no han d'adoptar, en nom de la lluita contra l'espionatge i el terrorisme, qualsevol classe de mesures que considerin oportú».<sup>5</sup>

Existeix la idea errònia d'atribuir els atemptats a un excés de llibertat: donant més atribucions a les forces de seguretat perquè puguin espionar i detenir els ciutadans sospitosos, es podrien evitar. Aquest és el contingut de la denominada Acta Patriòtica de 2001 aprovada per l'Administració Bush. I també ho són les mesures de filtratge de passatgers als aeroports d'aquell país: els classificaran segons la seva potencial perillositat depenent de la història de cada persona, els llibres que llegeix, les organitzacions a les quals dona suport, fins i tot els moviments de les seves targetes de crèdit... Sosté Jeff Milchen, de l'organització Reclaim Democracy, que aquesta mesura en comptes d'incrementar la seguretat, la debilitaria, ja que els grups terroristes podrien utilitzar un sistema d'avaluacions semblant per poder abordar un avió amb «llum verda» sense que ningú els revisi en el moment més crític. I fa una contraproposta que és molt més barata i no limita llibertats, com és la de garantir que cap maleta pugui a un avió sense que correspongui a un passatger i evitaria atemptats com el del cas Lockerbie, sobre Escòcia. No evitaria, òbviament, els suïcides que haguessin elegit morir amb els altres passatgers. «De-

---

5. Tribunal Europeu de Drets Humans. Sentència de 6 de setembre de 1978.

fensar la nostra Constitució no disminueix la nostra seguretat. Al contrari, l'augmenta», conclou.

**L'**Acta Patriòtica defineix tan genèricament l'«activitat terrorista» que fins i tot hi cap un acte de vandalisme menor. I si, per exemple, algú fa una donació a una ONG que el Procurador General dels Estats Units inclogui en una llista d'organitzacions sospitoses, aquest donant pot perdre la residència o la ciutadania als Estats Units. Per exemple, el Comitè de Serveis dels Amics Americans, que va guanyar el premi Nobel de la Pau, era a la llista de «criminals extremistes» de la policia de Denver, que espiava 3000 activistes comunitaris i 200 organitzacions civils.<sup>6</sup>

**U**na altra contradicció que assenyala Jeff Milchen és que, amb el pretext de protegir-nos del terrorisme, s'està augmentant el nombre de secrets oficials, i això pot limitar greument el dret a la informació. La conseqüència és «que augmenta el nostre risc de morir en una catàstrofe química o un accident nuclear, en treure'ns el dret d'informar-nos sobre toxines, vessaments i explosions en les nostres comunitats».<sup>7</sup>

**E**xemples de vulneració de llibertats, que no incrementen la seguretat, són presons com la de Guantánamo i les que té la CIA en països centreeuropeus, i la creació de Comissions Militars per jutjar persones estrangeres acusades de terrorisme al marge de la justícia ordinària (aprovades pel Congrés dels Estats Units el setembre de 2006, eliminant algunes deficiències que havia invalidat el Tribunal Suprem (juny 2006): els acusats tindran dret a conèixer de què se'ls acusa i tindran dret a apel·lació davant de qualsevol sentència). A pesar d'aquestes correccions, d'acord també amb el Pacte Internacional de Drets Civils i Polítics, l'activitat de les Comissions Militars se situa fora de la legalitat internacional perquè els crims que jutgen són molt més amplis que els recollits en la Convenció de Ginebra, i perquè dona potestat al President dels Estats Units per declarar qualsevol persona, nacional o estrangera, terrorista sota la denominació de «combatent enemic il·legal» que, per descomptat, és un invent *ad hoc* que no apareix en l'esmentada Convenció.

**U**n altre exemple de vulneració de les llibertats en nom de la seguretat és l'aplicació de la tortura: Abú Graib n'és l'exemple més clamorós; però els informes d'Amnistia Internacional fan un recorregut per molts

---

6. *Seguridad por libertad*. ReclaimDemocracy.org.

7. *Alerta naranja (2003)*. ReclaimDemocracy.org.



països. Es practica en les dictadures però, per desgràcia, es practica també en les democràcies. Al nostre país el tema dels mètodes per combatre el terrorisme d'ETA no van ser qüestionats per la major part de l'opinió pública fins a la dècada dels noranta. Les persones de la meua edat recordem sessions parlamentàries en què Bandrés anomenava crims d'Estat les actuacions del Batalló Basc-Espanyol, qualificació que, si la memòria no em falla, no era aplicada per cap més portaveu. Quan l'opinió pública va prendre'n consciència, l'objectiu d'aconseguir el final del terrorisme va deixar de servir per justificar qualsevol mitjà i es va arribar al convenciment que l'Estat de dret no pot aplicar mai l'«*ojo por ojo*»: judici dels GAL.

«L'anatematització de l'Altre no constitueix prou base per a cap tipus de política decent, i ara encara menys, quan es poden abordar les arrels del terror en la injustícia i la misèria, i es poden aïllar fàcilment els mateixos terroristes, dissuadir-los o, si no, deixar-los fora de joc», escrivia Edward W. Said en un article publicat a *El País* i d'altres diaris àrabs i europeus pocs dies després del 11-S.<sup>8</sup> En un altre passatge del mateix article deia: «Islam i Occident són banderes simplement inadequades per seguir-les a cegues.» Potser la cita textual de Said era, ja en aquell setembre, voluntarista, però la guerra d'Afganistan i, sobretot, la d'Iraq han enverinat les relacions amb Occident i enfortit el terrorisme internacional.

## Alguns problemes que ens toquen de prop

No voldria passar de puntetes en aquesta conferència sobre els problemes autòctons. No és que els problemes del món no siguin els nostres problemes sinó que en cada país, fins i tot els problemes globals, tenen característiques pròpies.

L'exemple d'això és que les presons secretes de la CIA en centre Europa van necessitar l'ús d'aeroports espanyols per al trasllat de suposats terroristes.

També haig de fer algunes reflexions sobre les relacions entre llibertat i seguretat al País Basc.

---

8. Edward W. Said: article «Pasión colectiva» publicat a *El País* el 19-9-2001.

**A** *Rabindranath Tagore y el sentido de la nacionalidad* (1966), Isaiah Berlin diu que la majoria de les vegades els nacionalismes broten d'un sentiment ultratjat i ferit de la dignitat humana, del desig de reconeixement. Diu també que aquest sentiment, que no és en si mateix artificial, pot adquirir formes espantoses. I que no sempre la població pot voler la independència política perquè una altra cultura exterior ha coexistit amb la pròpia i hi ha deixat empremtes profundes, de manera que no se la vulgui rebutjar perquè comportaria la pèrdua de coses «bones, delicioses o nobles». I, si per orgull o desig d'independència, intento esportar tota memòria d'elles només puc fer-ho amb un cost alt i perjudicial per a mi...

**E**l paràgraf anterior és una síntesi parcial de moltes de les línies de I. Berlin, que veu llums i ombres en el sentiment nacional. Aquestes idees són aplicables al nacionalisme basc, al galleg, al català i també a l'espanyol.

**A**lguns professors –per citar companys del País Basc– no gaudeixen de llibertat de càtedra en el sentit que creien els legisladors de 1875, quan per primera vegada es va reconèixer aquest dret al nostre país, els qui argumentaven que no s'havia de tenir por que una idea equivocada s'imposés perquè, amb el debat, les idees correctes acabarien per imposar-se. Les amenaces de l'entorn d'ETA no vénen per defensar idees equivocades, como seria el cas del «creacionisme», sinó per oferir una visió d'una societat oberta, lliure de pors i lligams. La minoria intransigent que no accepta altre model que el que ells propugnen contradiu els impulsors de la llibertat de càtedra i, sobretot, limita les llibertats de pensament i d'expressió recollides en la nostra Constitució i en els tractats internacionals, als quals vaig fer referència amb anterioritat.

**M**entre al País Basc i Navarra una sola persona hagi d'anar amb escorta perquè corre perill per defensar les seves idees, les llibertats no estaran garantides. No dubto gens que les forces de seguretat de l'Estat i del Govern Basc fan el possible per garantir la seguretat, encara que no sempre ho aconsegueixin. La tasca de les forces de seguretat es complementa amb la tasca de la policia i els jutges per defensar d'Estat de dret i sancionar qui vulneri les lleis. És obvi que les detencions i els judicis han de fer-se aplicant les garanties que la legalitat ens reconeix a tots.

**U**n cop dit això, és evident que la seguretat i la llibertat s'ampliarien si avança un diàleg entre les parts. És un error de principi negar el diàleg perquè, tant en el pla conceptual com en el pràctic, és una eina útil. No

solament es va negociar la pau d'Irlanda del Nord sinó que, en la majoria dels països (Colòmbia, Guatemala, Mèxic, etc.) on hi ha conflictes armats, els governs de diferent signe intenten millorar la defensa de l'Estat de dret mitjançant tots els instruments al seu abast, inclòs el diàleg.

**U**n tema no menor que es va suscitar fa pocs mesos és si els abertzales podien comptar amb llistes per a les eleccions municipals. L'argument que es va esgrimir en contra fou que, si tenien accés a les institucions per qualsevol candidatura interposada, comptarien amb recursos públics per continuar limitant –amb amenaces i atemptats– les llibertats. La posició favorable al fet que els abertzales poguessin votar candidatures que en els seus estatuts condemnessin la violència, i no hi figuressin els dirigents de la formació il·legalitzada per no condemnar el terrorisme, se sostenia en l'argument que hi ha reiterades Sentències del Tribunal Constitucional favorables a facilitar l'exercici dels drets fonamentals. Amb independència del soroll mediàtic, aquests eren els principals arguments. En el fons, hi ha subjacent un estira i aflixa –aquesta vegada dramàtic per les possibles amenaces terroristes– entre llibertat i seguretat. Finalment el poder judicial va actuar, com és normal en un Estat de dret. El Tribunal Suprem va autoritzar algunes llistes de les proposades per anul·lar-les i va invalidar-ne la majoria.

**D'**índole molt diferent és la iniciativa que s'ha suscitat, arran d'assassinats comesos per menors, de retallar les garanties que el dret internacional i la nostra Constitució reconeixen als menors. El «cas Sandra Palop» està sent un exemple de com en nom de la seguretat es vol retallar un dret. Tot i ser comprensible la sensibilitat que provoca un crim tan dur com el del cas citat, el Parlament no ha d'aprovar modificacions «en calent» sinó ben ponderades. El Govern està en la línia de facultar el jutge perquè pugui allargar l'internament i les mesures cautelars per un període màxim de 9 mesos, posant totes les garanties per assegurar el bon tracte.

**E**l vigent Reglament del Menor<sup>9</sup> s'aplica a joves de 14 a 18 anys que es troben en centres d'internament en règim tancat, semiobert i obert. No és tan tou com alguns indiquen, ja que estableix mesures que han provocat controvèrsia entre les organitzacions socials, perquè permeten

---

9. Reial Decret 1774/2004, de 30 de juliol, pel qual s'aprova el Reglament de la Llei del Menor de 12-1-2000.

aïllar el menor durant set dies, l'escorcoll despullat i l'ús de mitjans de contenció mecànics. Un altre problema real és que la justícia no compta amb els recursos necessaris per a la correcta aplicació del Reglament.

**L**a Plataforma d'Organitzacions d'Infància (POI), de la qual formem part les ONGs, juntament amb d'altres organitzacions defensores dels drets, reiteren que la Llei del Menor hauria de donar prioritat a les mesures de reinserció i augmentar els recursos de les Comunitats Autònomes perquè puguin aplicar adequadament la norma. Aquest procés educatiu ha de començar abans que els joves cometin delictes greus, ja que normalment aquests menors són responsables de faltes lleus sobre les quals no es va actuar per corregir-les ni es va ajudar els menors en la seva inclusió social.

**U**n altre tema universal, que té característiques pròpies, és la immigració. L'opinió pública reacciona davant del creixent fenomen migratori amb una barreja de sentiments que inclouen el racisme i una sensació difosa d'inseguretat. Per aquest motiu cal esmentar-lo, perquè ha de formar part d'aquestes idees per al debat.

**E**m limitaré a subratllar la situació dels menors no acompanyats, els drets dels quals venim exigint organitzacions com Amnistia Internacional, SOS Racisme o Save the Children, entre d'altres.

**C**ritiquem els casos de repatriació forçosa que no tenen en compte uns criteris bàsics que posin els drets de l'infant i de l'adolescent en primer lloc. Des d'aquest punt de vista entenem que l'única possibilitat legal de tornar un menor al seu país és a través del reagrupament familiar, amb estudi socioeducatiu del menor, de la seva família, i la voluntat lliure i expressa de tots dos. Si no es compleixen aquestes condicions, la repatriació serà il·legal. Fa pocs mesos la policia va entrar en un pis de Madrid, tutelat per un orde religiós, i va emportar-se'n dos menors. Els sacerdots van avisar d'urgència un grup d'advocats de suport i, en un cas, la jutgessa va aconseguir fer baixar de l'avió l'adolescent. En l'altre, no hi hagué tanta sort perquè no va arribar-se a temps. Aquest exemple serveix per adonar-nos de fins a quin punt, almenys en algunes CCAA, s'estan repatriant menors sense complir els requisits esmentats; menors que estaven aprenent un ofici i que tenien unes circumstàncies favorables per integrar-se correctament.

**T**ambé ens pertoqueu directament les propostes d'incrementar les mesures de seguretat en els centres educatius de major conflictivitat: presència de policia de proximitat als voltants per evitar la presència de

venedors de droga, la possible contractació d'empreses de seguretat de portes endins. Caldria dir, com en d'altres ocasions, que confiar la seguretat a mesures merament policials és un error. S'ha de posar l'èmfasi en les mesures educatives, com ja es fa en molts col·legis i instituts. Va ser molt motivador per a mi llegir, en paral·lel a la redacció de la ponència, un llibre que encara no s'ha publicat, elaborat a partir de l'experiència portada a terme en el CEIP «S'Auba» de Mallorca.<sup>10</sup> Els autors conclouen que la intervenció adequada és essencial per a determinats alumnes. No es tracta de canviar la manera de ser d'un alumne, sinó de procurar que la seva actuació social sigui compatible amb la del grup del qual forma part. Aquest procés d'intervenció intenta disminuir els comportaments antisocials per fer possible la vida en comú tant a l'aula com en el centre. També ens diuen que no han aconseguit èxits rotunds, sinó una major normalitat de certs alumnes. Per exemple, per trencar el cercle que parteix del desconeixement de la cultura de l'Altre i porta a la desconfiança i a l'agressivitat, n'hi ha prou apropant els alumnes al coneixement de les cultures dels seus companys.

## Llibertat i seguretat en la societat de la informació

Moltes persones identifiquen Internet i llibertat. Aquesta cultura de la llibertat cal buscar-la en els seus orígens. Convé recordar que Internet va desenvolupar-se gràcies a la confluència de diversos interessos: el Departament de Defensa i un grup d'universitats i laboratoris prestigiosos. Però no s'ha ressaltat prou que, com recorda Manuel Castells, en paral·lel als esforços institucionals, «als Estats Units va estendre's una contracultura informàtica, moltes vegades associada intel·lectualment a les seqüeles dels moviments dels anys setanta en la seva versió més llibertària-utòpica».<sup>11</sup> Aquests valors llibertaris que guiaven a molts investigadors de les institucions que van crear i desenvolupar Internet, coneguts com a *hackers*, i les xarxes contraculturals que s'estengueren

---

10. *Programa de conducta antisocial. Una experiència des de l'escola*. Coordinat per Antònia Tur i M. Àngel Mas, amb la col·laboració dels mestres del CEIP «S'Auba». Mallorca.

11. Manuel Castells: *La era de la informació*. Volum I: *La sociedad red*. Alianza Editorial. 2a edició. Madrid, 2000.

des del principi van fer que l'arquitectura de la xarxa fos oberta. La major aspiració dels investigadors de la xarxa o *hackers* és el reconeixement de la comunitat informàtica.

La llibertat que proporciona la xarxa va preocupar des del començament els qui tenen tradicionalment el poder: essencialment els estats i les esglésies. Però l'evolució exponencial d'usuaris en aquests pocs anys, entre els quals destaca el suport massiu dels joves, ha fet molt difícil limitar-ne l'ús. L'única manera de censurar un contingut és impedir que sigui a la xarxa. Perquè, un cop hi és, la informació arriba a tothom. De fet, els governs utilitzen la via de limitar la informació que donen els servidors controlant cada ordinador que es connecta a la xarxa. La policia rastreja, amb programes molt potens, els missatges que passen pels servidors. El Govern dels Estats Units, va intentar, sense èxit, l'any 2000 treure endavant una llei per censurar els continguts que circulen per la xarxa. Els tribunals van considerar el projecte inconstitucional d'acord amb la Primera Esmena que impedeix «coartar la llibertat d'expressió». Els intents de controlar l'ús d'Internet han trobat una forta oposició de la comunitat d'usuaris i de les associacions de *hackers*. Els *hackers* europeus es vénen reunint anualment des de 1989. En l'última reunió es van basar en un Informe de la Universitat de Rotterdam en el qual, segons fonts de la mateixa policia, amb les lleis actuals obtenen prou dades per a les seves investigacions. Però, després dels atemptats de Madrid i Londres, la Comissió Europea ha proposat una directiva que demana la retenció de dades de trànsit telefònic durant un any, i d'Internet per sis mesos.

La contribució d'Internet a les possibilitats de llibertat de la persona és evident. Un exemple de la revolució conceptual de les noves tecnologies és el sistema operatiu Linux, el codi font del qual està a disposició dels usuaris, amb el compromís que ells posaran a disposició dels altres les innovacions que hi puguin descobrir. Un altre és Wikipedia, l'enciclopèdia virtual que va néixer per donar accés lliure al coneixement universal. Un dels seus creadors diu que aspira a «donar una enciclopèdia gratis i lliure a cada persona del planeta».<sup>12</sup> L'enciclopèdia ja té versions en 800 llengües. Però mentre la versió anglesa compta amb 1.858.000 entrades, l'espanyola només en té 248.000. Avui la producció d'in-

---

12. Entrevista a Jimmy Wales, en *Ciberp@is* de 14-7-2005.

formació és una cosa quasi espontània. La persona que té interès pot fer-hi aportacions. El fet més significatiu en l'educació dels ciutadans és que siguin capaços de buscar i transferir la informació adequada.

**L**a informació és poder i això és el que ens ofereix la xarxa. Un dels arguments que utilitza el poder per controlar la informació és garantir la seguretat. L'estructura de nòduls de la xarxa permet que s'hi pugui rastrejar i trobar una anella dèbil per aconseguir un objectiu. Els malfactors poden entrar en un sistema per mètodes indirectes, col·locant un programa espia en el programa d'una empresa menys protegida que intercanviï informació amb l'empresa que volen «assaltar». Per això és tan important que es desenvolupin i popularitzin mètodes d'criptació. Hi ha d'altres usos indeguts de les tecnologies de la Informació, com és l'addicció i la dependència en la qual cauen moltes persones, que són molt nocives perquè s'oposen a la llibertat i al desenvolupament de les capacitats. Està sorgint un món de tafaners, com l'anomena Víctor Ericce. A diferència dels anteriors, això no es corregeix amb mecanismes de vigilància i sancions legals, sinó amb l'educació.



**E**n un treball recent,<sup>13</sup> vaig reivindicar el concepte de llibertat des de l'òptica progressista –els neoconservadors l'utilitzen mutilant-lo de la seva essència i reduint-lo a la llibertat de mercat.

**L**a llibertat va unida a l'educació perquè, a través d'ella, les persones adquirim capacitats que ens permeten progressar en la nostra autonomia. Precisament per això l'educació és un dret que l'Estat ha de garantir, i no una mercaderia que s'ofereix al lliure joc del mercat.

**L**a seguretat també és un dret bàsic, ja que és una condició indispensable per a l'exercici de les llibertats. Per això mateix també ha d'assegurar-la l'Estat.

**E**ls conservadors solen contraposar ambdós drets, entenent que l'única llibertat que l'Estat ha d'assegurar al cent per cent és la propietat i el lliure joc del mercat, quan les llibertats bàsiques de la persona són bastant més àmplies, fruit d'una conquesta històrica. Per això, des d'una visió progressista hem d'apostar per la complementarietat d'ambdós

---

13. Pío Maceda: *Educación y libertad en la sociedad de la información*. Ed. Laertes. Barcelona, 2007.

drets. I perquè els poders de l'Estat tinguin, cada cop, més autonomia i subtileza per aconseguir un equilibri satisfactori.

**L'**educació és la millor eina per reinserir els joves delinqüents i, en general, tots els qui han estat condemnats pels diferents delictes contemplats en la nostra legislació.

**F**inalitzaré amb dues cites.

**J**ohn Stuart Mill diu, en concloure el seu assaig *Sobre la llibertat*, que un país val tant com les persones que el componen, que un país que no es preocupa per l'expansió i elevació mental dels seus individus a fi que es comportin dòcilment, encara que sigui per a finalitats bones, descobrirà que amb persones petites no pot ser desenvolupada cap cosa gran.

**N**oam Chomsky ens recorda el compromís de millorar la societat que hem heretat: «L'organització i autoeducació de grups en la comunitat i en el lloc de treball, i l'activisme i l'articulació de xarxes de comunicació, continuen sent els elements fonamentals per avançar cap a la democratització de la nostra vida social, així com de qualsevol canvi social participatiu.»<sup>14</sup>

**A** partir d'ara, més que els meus arguments o les cites d'autors significatius, compten les vostres opinions.

Leganés. 30 de juny de 2007

### **Postdata:**

**L'**assignatura d'Educació per a la Ciutadania –a Catalunya a través dels Decrets de 26 de juny– permetrà consolidar conceptualment els drets. La pràctica quotidiana en els centres educatius i en les famílies ajudarà els alumnes a assumir-los com a propis.

---

14. Noam Chomsky: *Los guardianes de la libertad. Propaganda, comunicación y consenso en los medios de comunicación de masas*. Editorial Crítica. Barcelona, 1990.





## La llibertat i el pensament crític

Joan Manuel del Pozo

**A**graeixo molt sincerament a l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat, que és l'Escola d'Estiu per antonomàsia, que m'hagi volgut convidar per parlar d'una qüestió que efectivament és d'importància certa. Des dels meus temps de professor d'Institut a Figueres, en conversa amb els pares que estaven molt preocupats, eren els anys 1979-1981, per l'emergència d'un clima de llibertat fort, preocupats en positiu, però també amb un punt de negativitat, em van dir: «Escolta, tu sempre parles d'això de la llibertat –perquè em veien fer mítings polítics i tenia certa activitat social intensa–, i ets de filosofia i ets professor dels nostres fills, tu ens hauries de fer un xerrada sobre “l'educació per a la llibertat”». I us diré que és de les que he preparat amb més intensitat i il·lusió de la meua vida. I que l'he anada adaptant i readaptant. I la d'avui és una readaptació, és a dir, el que diré avui, algú que m'hagués sentit fa vint anys

podria dir que això ja ho vaig dir, però també és veritat que avui diré coses que no vaig dir fa vint anys, perquè el plantejament que m'heu proposat és una mica diferent del que se'm va proposar llavors. Però m'agrada poder dir aquí, davant vostre, que hi ha una certa acumulació de comunicació sobre aquesta qüestió, i de contacte i intercanvi amb moltes persones i que espero que hi hagi alguna idea que us pugui resultar interessant o estimulant.

### **Estructuro la xerrada en tres punts:**

**1r *Pensaments sobre la llibertat.***

**2n *Pensaments sobre el pensament crític.***

**3r *L'educació de la llibertat en relació amb la maduresa personal.***

(On el pensament crític té un protagonisme especial)

## **1. Pensaments sobre la llibertat**

En aquesta primera part de pensaments sobre la llibertat, crec que, primer, hem de deixar molt clar que parlarem, preferentment, per no dir exclusivament, de la llibertat entesa en el sentit íntim de la persona, no de la llibertat social i política la qual donem per suposada. És a dir, sabem que a molts llocs del món no n'hi ha gens. Sabem que allà on n'hi ha té defectes i limitacions la seva regulació. Però en qualsevol cas, ara posem-nos en un context abstracte d'existència de llibertats externes, que es diu, i pensem en la llibertat interna. Perquè és veritat que fins i tot amb molta llibertat externa, podríem dir, si algú pensa en el país més lliure del món, en aquest país més lliure del món pot haver-hi persones que no siguin internament lliures. Com pot passar a l'inrevés, que en països sense llibertat hi hagi persones internament lliures. Jo diria que a les presons hi ha persones internament lliures. De què els serveix?, aquesta és una altra història. Però en principi tenen una condició d'estructura de la seva personalitat, de la qual podríem dir: aquesta és una persona lliure encara que no pugui exercir la seva llibertat. Bé, per tant, ens referirem a aquesta llibertat interna de la persona.

**A**lguns autors han fet distincions entre externa o interna. Per exemple, un pensador cristià, Mounier, feia una diferència entre llibertat d'elecció i llibertat de compromís. La llibertat d'elecció, seria llibertat externa i la llibertat de compromís seria llibertat interna.

**O** *Erich Fromm*, que té magnífiques reflexions sobre la llibertat. Que distingia entre la «llibertat de» i la «llibertat per a». La «llibertat de» és la llibertat externa: sóc lliure d'anar aquí o d'anar allà, sóc lliure de dir això o allò, de manifestar-me o de no manifestar-me. Però la «llibertat per a» és l'ús de la meua capacitat d'actuar amb direcció a objectius que tenen valor. I aquesta és la que realment val. Tenir llibertat externa és necessari i absolutament fonamental. Però és indispensable tenir sobretot llibertat interna.

**Hi** ha algunes paradoxes i consideracions interessants a fer sobre aquesta condició de la llibertat.

**I**ndiscutiblement la llibertat és un bé essencial de la vida, és tant un bé essencial de la vida, que es pot dir que val tant com la vida. I, de fet, trobaríem en la filosofia i en la literatura defenses convençudes que val més que la vida. Dit d'una altra manera, que una vida no lliure no mereix el nom de vida. No mereix el nom de vida humana, s'entén. Per tant, no mereixent el nom de vida, la vida ja no té valor. En conseqüència, la llibertat és més important que la vida.

**Hi** ha una anècdota trista, que vull explicar i que no sé si l'haureu llegida. Fa més o menys un mes, o tres setmanes, uns presos italians es van dirigir al seu president de la República per demanar-li que se'ls apliqués la pena de mort. A Itàlia no hi ha pena de mort. Doncs demanaven que se'ls apliqués la pena de mort. Eren molts els presos condemnats a cadena perpètua, entre cent i dos-cents, no ho sé segur, molts, que signaven aquella demanda. La seva tesi era tan simple com aquesta: si mai no hem de tenir llibertat, ja no val la pena de viure, per tant apliquin-nos-la perquè, per a nosaltres, és una pena menys ignominiosa que la pena de cadena perpètua. Per tant, no entrem ara en un mercat de si val una mica més la llibertat que la vida o la vida que la llibertat. Almenys es pot dir que valen realment igual.

**E**n el pròleg del *Quixot*, que Cervantes treballa amb aquella ironia tan tremenda, quan li aconsellen de citar autors clàssics, un dels que cita és *Horaci* que diu aquella frase llatina: «*Non bene pro toto libertas venditur auro*», és a dir: «La llibertat no es ven bé per tot l'or del món». La llibertat és un bé que no té preu. I aquesta convicció, podríem dir, tots els humans la compartim. Si fem la hipòtesi de si ens fessin renunciar a la nostra llibertat, és una hipòtesi que ens fa tremolar. I parlem només de la llibertat externa, però hem de ser conscients que encara la interna, com dèiem abans, és prou més important.

**P**erò és una condició, aquesta de la llibertat, que té un punt de tràgica i molts pensadors n'han parlat.

**U**s cito un pensador que era molt de moda i va passar de ser-ho, que és un pensador de molta importància, com sabeu, *Jean Paul Sartre* que va formular aquesta idea: «Estem condemnats a ser lliures.» És una frase paradoxal, que busca la contradicció i busca la provocació. Significa que com que la nostra llibertat moltes vegades ens posa en la situació tràgica d'haver de triar entre coses que no voldríem triar, ens posa en la condició de poder-nos equivocar greument sobre la tria que fem: tant de bo que no haguéssim de ser lliures, perquè no havent de ser lliures no hauríem de patir per les nostres tries. És veritat que finalment el mateix *Sartre*, si poguéssim discutir amb ell, ens acabaria acceptant que, al final, millor ser lliures. Però certament la llibertat no deixa de tenir aquesta ombra, la llibertat és lluminosa però on hi ha llum hi ha ombra, i l'ombra de la llibertat, la part negativa, la part trista, és que en l'exercici de la llibertat es produeix el risc del greu error, es produeix el drama d'haver de triar entre dues coses que no voldries que la tria d'una n'excloués l'altra.

**P**er això deia *Unamuno*, pensador més proper, geogràficament i culturalment, que l'exercici de la llibertat constituïa «*un asesinato de mis yos ex-futuros*». Els meus «*yos-exfuturos*» ho eren perquè podien haver arribat a ser, però no ho van ser perquè només un fou el triat. Perquè jo potser hauria triat ser, jo què sé, pilot d'aviació i vaig triar ser professor de filosofia, segur que hi he perdut econòmicament, però des d'altres punts de vista segur que hi he guanyat. O la tria amorosa, perquè les persones tenim capacitat d'estimar moltes persones i, en canvi, el joc humà i social ens porta a triar-ne una. Quan tries aquella deixes de ser el company de moltes altres. Aquesta tria té un component positiu perquè certament exerceixes a favor de X, però en contra de i més 1 i més 2, i més 3, i més 4, i més 5. Realment no ho pots tenir tot. La llibertat és digníssima, importantíssima, però te càrregues que són realment delicades.

**U**n altre pensador, que ha fet grans aportacions fonamentals per a la història del pensament humà, i de la llibertat individual i social, *Kant*, un prussià molt estricte, ens diu una cosa que és molt important, sobretot des de la perspectiva educadora. Diu *Kant*: «La llibertat és un dels pocs casos en què la finalitat i el mitjà es confonen.» Dit d'una altra manera, parlant educativament: no pots educar en la llibertat com a finalitat si no és amb la llibertat com a mitjà, o bé: «*el movimiento se demuestra*

*andando*». És a dir, has d'assumir un altre risc de la llibertat, que és que quan tu vols promoure en la persona que eduques la seva llibertat, has d'assumir el risc que quan un dia sigui raonablement lliure comenci a ser lliure d'una manera molt imperfecta i es pugui equivocar molt, però si no ho fas així, llavors no serà mai lliure. Si vols protegir-la dels possibles errors de la seva llibertat, l'estàs apartant de la llibertat. I si vols acostar-la a la llibertat, l'has de deixar passar per l'espai del perill, per l'espai de l'elecció. Per tant, mitjà i finalitat es confonen. No pots educar per a la llibertat si no és en la llibertat.

**A**questes són algunes de les reflexions que convé tenir clares pel que vindrà a continuació.

**H**i ha dos conceptes que van necessàriament associats a la noció de llibertat, i per tancar aquest primer punt, que són el concepte de racionalitat i el concepte de responsabilitat.

**R**acionalitat, per què? Parlem de racionalitat sense entrar en una definició fina de la racionalitat, simplement ens servim de la intuïtiva que tots tenim. És ben segur que la racionalitat és una condició necessària perquè hi hagi llibertat. La racionalitat ens obre l'espai de les opcions diverses. Gràcies a la raó coneixem que podem fer diferents coses. Així com l'instint animal es lliga a l'objecte de l'instint d'una manera necessària i única, la raó humana té la capacitat de presentar-te ventalls amplis d'opcions, gràcies a la presentació dels quals i gràcies a la possibilitat d'exercir racionalment la seva ponderació, pot després realitzar-se l'acte de la llibertat. És a dir, en realitat un acte de llibertat pura, de llibertat de laboratori, per dir-ho d'alguna manera, seria aquell en el qual una persona, en plena possessió de les seves capacitats, sap quines opcions té al davant, pot ponderar-les i pot veure'n els avantatges i desavantatges. Un cop vist això, fa l'acte de decisió, que és l'acte lliure de dir: podria triar la que té més desavantatges que avantatges, però triaré la que té més avantatges que desavantatges, o bé a l'inrevés. Perquè és clar, l'acte més lliure de tots seria aquest, que és una altra paradoxa de la llibertat, fixeuvos bé, el que he dit ara és, en certa manera, sobretot un exercici de racionalitat: si entre A i B, suposant que només siguin dues les opcions, trio la que té més avantatges i menys desavantatges, en realitat és una tria de calaix, és una tria que la fa la raó pura, per dir-ho així. Allà on la llibertat s'exerceix d'una manera radical, és quan tries a l'inrevés. És a dir, quan tu veus que B té més desavantatges i menys avantatges i la fas teva. Perquè llavors és la llibertat «pura», en el sentit que vas contra

la raó. Però fins i tot si vas contra la raó que et deia que A era més raonable, valgui la redundància, fins i tot així has de dir que la raó és necessària per haver pogut fer tot el procés i perquè aquesta llibertat paradoxal de triar el més negatiu tingui valor.

**P**er tant, la primera condició: sense racionalitat, efectivament, no podem parlar de la llibertat interna, per això, perquè ens falta obertura d'horitzó, ens falta capacitat de copsar les alternatives possibles.

**L**a segona noció és la responsabilitat. I aquí és on entra sempre la pregunta, diguem-ho així, del radical o llibertari que diu: ja està, ja ve la responsabilitat a restringir la llibertat. Perquè normalment la presentació de la responsabilitat és feta sempre sota l'esquema de l'obediència. Els qui tinguem una mica més d'anys de la sala, diríem que els qui fa més temps que som joves, vàrem ser educats amb una noció de responsabilitat que evidentment jo no defenso, però la dic perquè no deixa d'estar en una mena d'inconscient col·lectiu. La responsabilitat, en el fons, era l'obediència. Ser un nen o una nena responsable, quan jo era petit, era ser una criatura obedient. Aquesta és la versió xarona i carca de la responsabilitat.

**Q**uina és la versió que podríem considerar raonable de responsabilitat, si és que n'hi ha d'haver, perquè algú em podria defensar que no n'hi ha d'haver. Però jo la defensaré i espero convèncer aquest hipotètic detractor, en el sentit següent. A mi m'agrada defensar la responsabilitat com «la capacitat d'articular el valor llibertat, perquè és un valor de la vida, amb la resta de valors de la vida». Això suposa una tesi prèvia: «No hi ha valors absoluts i no hi ha un únic valor.» Si és veritat que no hi ha valors absoluts, i que no hi ha un únic valor, significa que en el nostre joc vital no podem convertir la llibertat en un absolut, perquè llavors anem contra aquesta tesi que prèviament sembla que acceptem. Us poso un exemple molt, molt senzill: un pare i una mare que tenen un nen petit que està malaltó, i que podria empitjorar, pensen: aquest vespre fan música per ballar o una pel·lícula que ens interessa veure. Som o no som éssers lliures? Sí. Si som éssers lliures podem quedar-nos amb el nostre nen, que avui no està gaire bé, o ens en podem anar sabent que avui el cangur que tenim no podrà venir, per tant deixant el nen sol, amb un cert risc. Si aquests pares fan l'opció d'anar-se'n al cine o a ballar, perquè la seva llibertat els ho permet, en realitat el que estan fent és posar el valor llibertat com un valor absolut, perquè deixa de tenir valor cuidar del nen en situació de feblesa, que és un valor, el

valor de l'afecte familiar, un valor educatiu, un valor evident. Per tant, la decisió responsable dels pares consisteix a articular la seva llibertat, que podria incloure anar al cine o a ballar, a articular-la amb un altre valor, el de cuidar de la criatura que depèn d'ells i que avui està en una situació especial. S'aguanten de fer l'opció B per fer l'opció A. Versió positiva d'aquest «s'aguanten»: trien el valor que en aquell moment poden promoure, que si no el triessin estarien negant, estarien destruint. Per tant ser responsable, que vol dir deixar d'anar al cine aquest vespre, no és negatiu, és trobar la manera d'articular la teva llibertat amb altres valors de l'existència.

**I** vista des d'aquest punt de vista, la llibertat s'omple de sentit perquè, si no és així, la llibertat podria ser com la d'aquell personatge d'aquella pel·lícula de David Lynch que van fer ja fa anys, que per a mi s'ha convertit en un clàssic: *Corazón salvaje* on el protagonista és Nicolas Cage, que interpreta una persona que té un sentit de la llibertat completament arresponsible. Caos vital absolut. És impossible la vida humana amb una llibertat que mai no s'articula amb cap altre valor, que sempre decideix el que li passa pel barret en qualsevol moment. Fixeu-vos bé en un detall: aquí s'està produint un fet de comunicació, amb una atenció que jo agraeixo moltíssim, que és una atenció responsable. Perquè ara vosaltres lliurement us podríeu posar a cantar, o a xiular, i en canvi heu articular la vostra llibertat amb un valor en el qual creieu, el valor de la comunicació i la reflexió sobre un tema com aquest. Això és la responsabilitat, la capacitat d'articular el valor llibertat amb la resta de valors de la vida.

**D**eixem aquí aquestes reflexions, que podrien ser una mica més àmplies, però que no tindríem temps de fer-ho tot, per passar al segon punt sobre el pensament crític. Bé, perdó, abans deixeu-me tancar aquest dient: suposo que es dedueix del que acabem de dir que la complexitat de la qüestió és enorme, perquè estem davant d'un valor suprem, tant o més que la vida, com hem dit abans, però que s'ha de reconèixer a si mateix com a no únic, absolut o exclusiu, i que necessita articular-se amb els altres, i que necessita, per poder fer bé aquesta articulació, processos racionals. I aquesta és la porta per la qual entrem en el pensament crític. Perquè per poder ser lliures necessitem tenir capacitat de pensar.



## 2. Pensaments sobre el pensament crític

**I** deixeu-me començar a parlar del pensament crític, segona part de la xerrada, dient que estem davant d'un pleonasma: pensament crític. Pensament crític és un pleonasma com «aigua humida»: oi que no cal posar humida? Quan hem posat *Pensament crític*, ho hem fet amb tota la bona intenció del món, en realitat ens hem passat una mica, perquè el pensament de debò només pot ser crític.

**Q**uè vol dir això? Com tantes vegades passa, es veu primer més bé en negatiu que no pas en positiu, el que és el pensament crític. En negatiu: el pensament crític és el pensament no submís, no doctrinari o no dogmàtic. És possible pensar de manera submisa? Sí. Sí, de fet de vegades pensem tots de manera submisa, però no és el més desitjable. Pensar de manera submisa significa acceptar que un altre pensa per tu, i que tu només fas el que en podríem dir un pensament mirall. És a dir: ell o ella pensa això i tu ho reproduïxes idènticament i punt. Del pensament submís hi ha només un pas al pensament dogmàtic, o que està prefabricat, i que tu incorpores a la teva ment d'una manera tancada, mecànica i sense acceptar que pugui ser posat en dubte. És pensament crític aquell que en el seu procés incorpora el dubte, incorpora la possibilitat que el seu propi procés sigui imperfecte i està pensant sobre si mateix, en la seva pròpia millora.

**Q**uè podríem dir en positiu del pensament crític? Jo recorreria a un vell savi, extraordinàriament savi, que jo he tingut la sort i satisfacció de poder explicar als meus alumnes a classe: *Aristòtil*. *Aristòtil* que va donar, per a mi, una de les claus del pensament universal, quan va formular, en el seu llibre *La metafísica*, la frase, deixeu-me-la dir en grec que fa solemne i després la tradueixo: **to ón légetai pollachós**, que vol dir: «L'ésser es diu de moltes maneres». L'ésser, que és el concepte bàsic i únic podríem dir de la realitat, al final tot és ésser, i al final hi ha un ésser. I *Aristòtil* diu: compte!, l'ésser es diu de moltes maneres. És a dir: no sempre que parlem de l'ésser en parlem en el mateix sentit. I ell posa un exemple ben trobat, que és l'exemple del concepte «salut». La paraula «salut» s'aplica igual a la medicina que guareix?, a l'aliment que et fa créixer?, a la pràctica de gimnàstica o exercici físic?, s'aplica igual? I la resposta és: en part sí i en part no. No pots confondre una medicina i un aliment, encara que la medicina restableix la salut i l'aliment et crea salut, però no els pots confondre. Per tant, quan parlem de «salut» en un

medicament, en l'exercici físic o en l'aliment, parlem del mateix i no en parlem. Podríem dir que, del pensament crític, com de gairebé la majoria de les coses d'aquesta vida, la predicació, dit en termes filosòfics, la manera de parlar-ne, és una polisèmia, no existeixen significacions úniques absolutes i, amb relació al pensament crític, hem de dir exactament el mateix: el pensament crític es diu de moltes maneres, és a dir, acceptem d'entrada que no hi ha una única versió, o forma, del que és el pensament crític.

**P**odríem dir, recorrent a una frase en aquest cas de procedència religiosa, de la tradició judeocristiana, «pels seus fruits el coneixereu». Quins són els fruits del pensament crític? Un és la llibertat interior i l'altre és el coneixement. El pensament crític és l'únic productor de coneixement. I ho dic amb força sobre la paraula «únic», perquè encara que pugui semblar que hi ha una diferència llarga, extrema i forta, entre el pensament propi, per exemple d'un filòsof que fa metafísica o d'un biòleg que està investigant amb cèl·lules embrionàries, en realitat el coneixement que pugui sortir dels dos sempre està regit pel pensament crític. És aplicat a objectes diferents, els mètodes són diferents, però l'esperit del pensament crític és el mateix, tenen un aire de família indiscutible. L'aire de família entre el que fa el metafísic, *Aristòtil*, o el que fa el biòleg, *Severo Ochoa*, l'aire és: «mentre estic produint el meu pensament, m'estic preguntant si ho estic fent bé». És a dir: estic sotmetent a avaluació permanent el procediment i els resultats que jo estic obtenint. Per tant és sempre un pensament reflexiu, que gira sobre si mateix, que s'analitza amb esperit de dubte i d'inseguretat. I això, justament perquè un dels fruits importants del pensament crític és el bon coneixement, és a dir: el coneixement ens permet fer una petita reflexió, que em penso que és interessant de lligar aquí, sobre la diferència que hi ha entre coneixement i informació. En una societat com la nostra, diem que és la societat del coneixement perquè ens hem cansat de dir que era la societat de la informació i hem volgut fer un pas més. Hem volgut fer un pas més només verbal perquè, en el fons del fons, bona part de la nostra societat confon coneixement amb informació, un problema justament perquè s'ha volgut ensenyar moltes vegades informant, en comptes de generar capacitat de conèixer. Com a exemple: si sabies la informació de quina és la capital de Turkmenistan, ja tenies coneixement, ja estava bé. Sempre hi ha hagut una tendència, que s'ha accentuat amb el pas del temps, a creure que el coneixement és informació. Bé, sobre això jo voldria fer les distincions següents.

**C**rec que val la pena que aspirem a construir una societat del coneixement que sigui més interessant que la societat de la informació. Perquè, quina diferència hi ha entre coneixement i informació? Quines diferències hi podem apreciar?

**L**a primera és que el coneixement és actiu i la informació és passiva, és a dir la informació està dipositada al Google o a la Wikipedia o a l'Enciclopèdia Espasa, està dipositada. I normalment quan busques informació el que fas és canviar el dipòsit de lloc, és a dir l'objecte l'agafes d'allà i el poses aquí, però simplement l'hi poses. L'acte informatiu és un acte fred, és un acte d'introducció d'una idea, d'un concepte, una peça, una data. Aquesta passivitat de la informació contrasta amb l'activitat del coneixement. El coneixement és actiu, vol dir que el coneixement de debò només és aquell que es construeix amb aquesta actitud que dèiem abans, de manera autocrítica permanent, però que té iniciativa pròpia.

**E**n segon lloc la informació és, com a tal, acumulativa, acumulativa, acumulativa, és a dir la informació plou sobre les persones, per dir-ho d'alguna manera. Mentre que el coneixement de debò, ja que és actiu també és projectiu, és a dir tu quan actues com a persona de coneixement, el que fas no és simplement acumular coses que et cauen al damunt, sinó que tu decideixes construir un projecte o un programa de la teva activitat i tens, per tant, un control del procés amb una orientació determinada. La informació és assistemàtica, les peces de la informació no lliguen entre elles de cap manera, estan posades una al costat de l'altra, sense sistema. El coneixement és sistemàtic i, compte!, aquesta és una característica que no està de moda, perquè el sistematisme obliga a un rigor que sembla que restringeix la llibertat. Al final en dóna molta més, de llibertat, perquè gràcies al sistema comprens més bé el món, i gràcies a la millor comprensió del món ponderes millor les opcions per triar, però en realitat el coneixement necessita un rigor metodològic i sistemàtic i també lògica. Que és una paraula que fa por, però que s'ha de dir. Mentre que la informació no té aquesta característica. Finalment, i aquesta és la característica que ens importava ara, la informació, com a tal, és acrítica. La informació no es revisa a si mateixa mentre es reproduïx, mentre que el coneixement és crític. Per tant, i aquí diem, òbviament, pensament crític productor del coneixement, coneixement que està fet de pensament crític. És a dir, és un procés, el del coneixement, en revisió permanent de les condicions de la seva pròpia validesa. Això

que jo estic fent, que jo estic pensant, que jo estic produint, que jo estic escrivint, manté uns mínims, diríem, de coherència, uns mínims de lògica, uns mínims de sistematisme, uns mínims de rigor argumental, uns mínims de precisió o uns mínims d'obertura, perquè depenent d'allò que estiguis fent ho has de plantejar al revés, però també hi ha una lògica d'obertura, i una lògica de les obres d'art, per exemple. Per tant els components, per no entrar en una definició del pensament crític que és francament difícil de fer, diria que són la iniciativa i l'agosament. El pensament crític és un pensament que arrenca d'una intimitat i d'unes ganes de rumiar, i amb un punt d'atreviment, i aquí torno a invocar la venerabilíssima figura de *Kant*, que va fer seu i va difondre per Europa aquest eslògan il·lustrat del *sapere aude*, «atreveix-te a saber». Has de ser atrevit perquè el saber és un repte, el saber és difícil, el saber demana de tu una activitat forta. El pensament crític és també preguntador i disconforme.

**V**osaltres sabeu que hi ha una vella tradició en filosofia, segons la qual la filosofia es tindria a si mateixa, demanant totes les excuses i modèsties del món, com la forma més concentrada del pensament crític. Hi ha una tradició, que arrenca de *Sòcrates*, que diu que la millor forma de fer filosofia és la pregunta, no la resposta, és a dir en realitat saber preguntar és el que defineix una actitud filosòfica, perquè en el saber preguntar ja hi ha una certa orientació i és més interessant sempre la pregunta que la resposta. La resposta tanca, la pregunta obre. La resposta pot adormir, la pregunta és sempre estimulante. El pensament crític és també contrastador i dialogant, és a dir no hi ha veritable pensament crític si no estàs en el contrast que tu et fas a tu mateix i/o que fas amb els altres, que llavors és un diàleg. Dit d'una altra manera: diàleg interior o diàleg exterior. Si jo faig pensament crític, jo dialogo amb mi mateix, m'estic revisant, allò que dèiem abans, però no oblidem que cadascun dels nostres jos és un ésser social i que el seu pensament necessàriament s'ha de produir cap a fora i ha d'articular-se amb el pensament dels altres, i la forma òptima del pensament crític, òbviament, és la forma dialogant.

**I**, finalment, diria jo: el pensament crític és vitalista, és a dir el pensament crític no perd de vista que és pensament de persones que vivim en una circumstància que té molt de brutalment animal, però que també té molt de projecció nobilíssima cap a ideals ètics socials, polítics i de tota mena. Aquesta amplitud de registre que té la condició humana; ser

conscients d'això. I, amb relació a això, em deixareu que citi si us plau, abans n'hem fet una en grec ara en farem una en llatí, d'un llatí modern de l'època del Renaixement, de *Nicolau de Cusa*, que té una proximitat amb els catalans pel fet que en la seva biblioteca es va trobar, i no solament es van trobar físicament en la seva biblioteca, sinó que ell en les seves obres el cita perquè el va estudiar molt, *Ramon Llull*. Una de les fonts d'inspiració de *Cusa* és *Ramon Llull*. I *Cusa*, que és un personatge poc conegut però molt important, perquè en filosofia se'l considera una mena de porta que obre el pas de la filosofia medieval cap al pensament del que en diem després època moderna.

*Nicolau de Cusa* té una frase que, per a mi, s'ha convertit en un lema vital que us traspasso, perquè l'estimo molt, que, el dic en llatí, diu: «*Desiderium autem nostrum intellectuale est intellectualiter vivere, hoc est, continue plus in vitam et gaudium intrare*», sembla que estiguem fent una missa, una missa tridentina. Us ho tradueixo, diu *Cusa*, un cardenal de la Santa Mare Església, un senyor molt formal: «El nostre desig intel·lectual és viure intel·lectualment, això és, penetrar cada dia més en el goig de viure.» És lluminós, és lluminós que viure intel·lectualment sigui penetrar cada dia més en el goig de viure. Cal dir-ho. Per què? Perquè el pensament només pot orientar-se a la vida, perquè és el que som. Som éssers que vivim en unes circumstàncies de canvis permanents, de pressió permanent, de límits permanents, de possibilitats obertes indefinides. I quin sentit té que el nostre pensament no es dirigeixi a la vida? Doncs un senyor en el segle XV, Cardenal de la Santa Mare Església diu, en llatí, que ser intel·lectual, que viure intel·lectualment, vol dir penetrar cada dia més en el goig de viure. A mi em sembla una genialitat absolutament important.

### **3. L'educació de la llibertat en relació amb la maduresa personal**

El tercer punt, que és lligar tot això que hem dit sobre la llibertat i el pensament crític amb una noció que, jo crec, és important, perquè és una manera d'entendre'ns nosaltres mateixos, és la noció de maduresa personal.

La paraula «maduresa», una paraula que potser no te massa crèdit en un món en què hem decretat que s'ha de ser jove per obligació, per tant

això de madur sona gairebé a podrit. Perdoneu, perdoneu-me l'error. Si voleu substituir la paraula «maduresa», substituïm-la, posem-hi simplement: personalitat, personalitat feta, o posem una altra paraula: plenitud personal. Fins allà on és possible la plenitud, que mai no és total, ja ho podem anticipar, evidentment. Però, és interessant en la literatura psicològica o antropològica humana. Com és la maduresa?, és a dir: quan una persona es pot considerar madura? Perquè no és solament una qüestió d'edat. És evident que a 80 anys hi ha adolescents impenitents, i que de vegades un noi o una noia de 15 anys és d'una maduresa potser trista perquè encara no toca, però passa. No van juntes l'edat cronològica amb la maduresa, en el sentit de plenitud personal, d'equilibri, de seriositat, profunditat, obertura. etc., en aquestes característiques.

**D**e definicions de maduresa humana n'hi ha diverses. Jo m'he quedat amb la d'un psicòleg americà, no gaire conegut però molt important: *Allport*, que, cap a mitjan del segle XX, va elaborar un llibre sobre la teoria de la personalitat en el qual donava tres característiques de la personalitat madura:

**Primera: Extensió del jo.**

**Segona: Pensament o filosofia unificadora de la vida.**

**Tercera: Capacitat d'autoobjectivació.**

**D**oncs bé, no en les tres d'una manera clara, però en dues clarament hi ha el pensament crític. Dic no en les tres, perquè en la primera: «Extensió del jo», què vol dir?, que la persona madura, l'home o la dona que ha arribat a la plenitud o a l'equilibri personal, ha trencat la closca de l'egoisme característic de les criatures, del seu egoisme/egocentrisme-egocentrisme/egoisme. Egocentrisme és una representació moral, l'egoisme seria més psicològic. Molt important, realment, és típic de la persona immadura que només pensa en ella mateixa.

**E**stem en una època d'immaduresa? Jo diria que sembla que més aviat sí. De fet hi ha aquest sociòleg, bon articulista, *Vicente Verdú*, que va publicar ara fa un any, o poc més, un llibre que porta per títol: *Yo y Tú. Objetos de lujo*, està molt bé el «yo delante, para que no se espante», evidentment expressament posat: *Yo y Tú, Objetos de lujo*. I la tesi del llibre és que ens hem convertit en una civilització d'egocentristes impenitents. Per tant, d'adolescents, de gent que no arriba a la maduresa,

segons aquesta demanda d'*Allport*. Diríem, per tant, de persones que no han estès el seu jo, que és el mateix jo de quan tenien 3 anys, de quan tenien 5 anys, i que continuen més aviat pitjor perquè ara han adquirit més habilitats per donar-se culte a si mateixes. El llibre genera, en el seu assaig, un concepte segons el qual «*hemos pasado a la condición de sujetos*» que és una barreja de «*sujeto*» i «*objeto*». Ens hem objectualitzat en una mena de mónada leibniziana, aïllada del món, aïllada dels altres, que va rebotant de circumstància en circumstància, perquè aquest jo immadur és un jo que no és lliure, és un jo que està sotmès al que podríem anomenar pluja d'estímuls i riquesa de recursos. I fixeu-vos que estem en una societat que és, com cap altra, provocadora d'estímuls fins a l'infinit, fins a l'esgotament. La sobreestimulació que tenim és literalment morbosa, malaltissa. Però, a més, per a més inri, perquè el problema sigui més gros, tenim recursos per poder satisfer molts d'aquests estímuls. Amb la qual cosa entrem en una dinàmica d'això: de «*sujetos*». Ens trobem en l'objectualització i en el consumisme, com n'havíem dit en altres èpoques: desfermats.

### **Primera característica de la maduresa personal:**

#### ***Extensió del jo***

**E**n qualsevol cas, tornem al fil de la maduresa: primera característica d'una persona madura: ha articulat el seu jo amb altres, té noció de col·lectivitat familiar, amistosa, escolar, cívica, política, etc., es troba encaixada amb altres i és capaç de dur la seva vida amb criteris que no siguin solament la seva satisfacció permanent respecte a tots els estímuls que rep.

### **Segona característica de la maduresa personal:**

#### ***Pensament o filosofia unificadora de la vida***

**E**n la segona característica d'aquesta filosofia del pensament unificador de la vida entra ja la relació de l'estat de maduresa amb el pensament crític, que avui ens reclama l'atenció.

**P**erquè, certament, *Allport* diu que és característic de la persona madura tenir una personalitat interpretativa, més o menys coherent; no diu

que hagi de ser, evidentment, com un *Hegel* que fa filosofia sistemàtica rodona i profunda, però sí tenir una certa coherència interpretativa davant del món. És característic de l'immadur no interpretar la vida amb lectures coherents. Fa lectures contradictòries, és característic, els que teniu o heu tingut fills adolescents, sabeu que la contradicció és permanent. Que té valor mentre és fase natural d'adolescència. Però és clar que si passa als 40 o 50 anys, ha de començar a preocupar, perquè vol dir que aquella persona no té prou pensament crític per interpretar la vida. I algú dirà: quina és la interpretació bona de la vida? I jo diré: la teva, si està feta amb esperit crític. Dius: és que la teva i la meva són frontalment diferents! La teva i la meva poden valer igual, si són fetes amb capacitat crítica, llavors tu l'orientes cap aquí i jo l'oriento cap allà. Forma part de la llibertat. Però la condició metodològica, per dir-ho així, que sí que ens podem demanar, és que siguem capaços d'encarar la vida amb una capacitat d'interpretació d'una certa coherència conjunta. La persona madura dóna als altres la sensació de tenir una capacitat de coherència sobre el conjunt de varietats i de problemes diversos que es presenten, i sobretot té una manera d'enfocar les situacions coherent. Evidentment, aquesta segona característica de la maduresa no s'explica sense pensament crític, igual que la tercera que ell en diu: capacitat d'autoobjectivació.

### **Tercera característica de la maduresa personal:**

#### ***Capacitat d'autoobjectivació***

**L**a persona madura no solament té un jo articulat, no egoista, i una capacitat d'interpretació coherent en la vida, sinó que a més sap riure's d'ella mateixa. Perquè la autoobjectivació significa la capacitat de sortir de mi mateix i de veure'm des de fora.

**L**a persona immadura, que només pensa en ella, és incapaç de posar-se en dubte o de riure's de si mateixa. I riure's d'un mateix és un acte sublim i excels de pensament crític, perquè és el pensament crític dirigit a la teva pròpia vida, dirigit al conjunt de la teva existència.

**P**oder dir amb convenciment el que van dir l'altre dia de l'extractor *Bricall*, en l'acte que se li va fer d'homenatge. No ho va dir ell, van dir d'ell que ho havia dit, i no ho va desmentir, per tant alguna vegada ho devia dir: «Els professors universitaris som gent com tots els altres, però no ho



sabem.» És una demostració de capacitat d'autoobjectivació: som com els altres, però no ho sabem!

**A**questa capacitat de poder sortir de tu mateix i riure't de tu mateix és, òbviament, un exercici ben concret i ben precís de pensament crític. Amb la qual cosa diríem que queda, jo diria, ben clar que la llibertat, tan complexa, tan especial, tan contradictòria, de vegades tan tràgica en el seu exercici, la llibertat humana només es pot entendre des d'una ànima que pensa críticament. En la mesura que el pensament crític està garantit, no està totalment garantida la llibertat perquè falta la responsabilitat, i avui no en parlàvem, n'hem parlat una mica, però sens dubte les dues condicions són, totes dues, indispensables. La responsabilitat, perquè la llibertat no acabi girant-se contra la pròpia vida humana, a base de destruir tots els altres valors inherents a la vida humana, i el pensament crític per donar a la llibertat sentit, per donar-li la capacitat de comprendre l'existència, les altres persones, el món i fins i tot un mateix en la seva limitadíssima contradicció

Moltíssimes gràcies per la vostra atenció.

# Llibertat i autonomia

## Una perspectiva crítica

**Joan-Carles Mèlich**

Universitat Autònoma de Barcelona

Actua com mai més no podries tornar a actuar

ELIAS CANETTI, *La provincia del hombre*

### Introducció

La relació entre llibertat i autonomia és un invent modern. La seva aparició podria xifrar-se en els orígens de la modernitat però no assoleix la seva màxima expressió fins a la Il·lustració. «L'obediència a la llei que hom s'ha prescrit és llibertat.»<sup>1</sup> Basta llegir aquesta frase de *Del contrato social* de Jean-Jacques Rousseau per comprendre que aquest

---

1. ROUSSEAU, J. J. (1988): *Del contrato social. Discursos*. Madrid, Alianza, pàgs. 27-28.

«l·ligam» és, i acabarà sent, el punt de suport de les ètiques il·lustrades, especialment la d'Immanuel Kant, a la qual dedicarem bona part d'aquesta exposició. A més, la categoria d'aquesta relació és tan important que algunes de les més rellevants teories ètiques actuals la prenen com a punt de suport. És el cas, per citar-ne solament dues de les més significatives, de la *Teoria de la justícia* de John Rawls i de l'«ètica discursiva» de Kart-Otto Apel i Jürgen Habermas.

La meva exposició constarà de dues parts i un final, no com a conclusió sinó, com prefereixo anomenar-lo habitualment, com un *teló*, que indica l'acabament d'un discurs, d'un acte, d'una obra, però que, al mateix temps, deixa obert un nou marge de pensament i d'acció.

## Primera part: Llibertat i autonomia en Kant

L'obra més important de Kant des del punt de vista ètic és, segons la majoria dels seus intèrprets, la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (1785). Per a molts, entre els quals m'incloc, és superior a la seva «segona» crítica (la *Crítica de la razón práctica*). De què tracta aquesta obra de Kant? L'autor alemany s'ocupa en ella de desenvolupar una espècie de «fenomenologia del fet moral», més que d'una «moralitat» pròpiament dita. Consisteix en la descripció de quin és (o hauria de ser) el fonament d'una acció perquè pogués ser considerada «moral». Kant advertirà des del començament, perquè no hi quedi cap mena de dubte, que aquest fonament no pot trobar-se en cap element empíric sinó en una filosofia «pura», en una metafísica.<sup>2</sup>

L'obra comença amb una afirmació clara i contundent: ni al món ni fora del món no hi ha res bo sense distinció excepte una bona voluntat. Aquesta noció, la de bona voluntat, és essencial en Kant. Per a ell, una bona voluntat és una voluntat que actui *per deure* i no solament segons el deure. Ara bé, aquest és un deure que el mateix subjecte moral es *dóna a si mateix*, és un deure *autònom*, fruit de la llibertat humana. Tant per a Kant com per a la Il·lustració en general només actua moralment bé qui actua autònomament. Per al filòsof alemany només una acció que descansi sobre l'autonomia de la voluntat pot ser qualificada de

---

2. KANT, I. (2002): *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Madrid, Alianza, pàg. 57.

moral. Contràriament podria ser, per exemple, legal, però no moral. I que la voluntat sigui autònoma significa que és racional, que està desvinculada dels vincles afectius, teològics, antropològics, experiencials...

**L**a persona autònoma és la que es *dóna a si mateixa* el principi de moralitat (en el cas de Kant, com veurem, és l'imperatiu categòric). Cal deixar de banda les emocions, la sensibilitat, els desigs, les intencions. Kant insisteix que l'acció moral, autènticament moral, no pot tenir motivacions empíriques o antropològiques. Això significa que la llei moral, per tant, no és aliena al subjecte, no li ve imposada per una font externa, sinó que és, insisteixo, el mateix subjecte qui se la *dóna a si mateix (autonomia)*. En una paraula: la llei moral no expressa altra cosa que l'autonomia de la raó pràctica, o el que és el mateix, la *llibertat*.

**P**er a Kant, doncs, la raó, en el seu ús pràctic, dicta al subjecte autònom la «llei» moral. La qual ha de tenir una forma imperativa, i, més concretament, la d'un *imperatiu categòric*. Només aquest, i a diferència de l'hipotètic, té valor moral.

**L**a distinció entre un imperatiu hipotètic i un de categòric és clara. Mentre que el primer obliga a partir d'una condició, el segon no. En el cas hipotètic, l'obligació depèn d'una *condició prèvia* o d'un *fi* possible, dit d'una altra manera, l'imperatiu hipotètic no és un mandat incondicional i per a Kant només una obligació *incondicional* té valor moral, *només un imperatiu categòric pot manar moralment*.

**V**egem-ho en paraules del mateix Kant: «Tots els imperatius manen *hipotètica o categòricament*. Els primers representen la necessitat pràctica d'una acció possible com a mitjà per aconseguir una altra cosa que es vol (o és possible que es vulgui). L'imperatiu categòric seria el que representaria una acció com a objectivament necessària per ella mateixa, sense referència a cap altre fi.»<sup>3</sup>

**A** diferència dels filòsofs que el precediren, Kant descobreix que aquest imperatiu categòric és el fruit de l'autonomia de la raó humana o, en altres paraules, no depèn ni de Déu ni de res exterior al subjecte. Així: «No resulta sorprenent que, si fem una mirada retrospectiva cap a tots els esforços realitzats des de sempre per descobrir el principi de la moralitat, vegem per què tots ells han fracassat en conjunt. Es veia la persona vinculada a la llei a través del seu deure, però a ningú no se li va ocórrer que es trobava sotmesa només a la seva pròpia i tanmateix

---

3. KANT, op. cit., pàg. 94.

universal legislació, i que només està obligada a obrar de conformitat amb la seva pròpia voluntat, tot i que aquesta legisla universalment segons el fi de la naturalesa.»<sup>4</sup> Aquest és el principi d'autonomia de l'ètica kantiana al qual tornaré més endavant.

**A**l llarg de tota la seva obra Kant posa un èmfasi especial a fer notar que aquest imperatiu categòric no pot néixer de cap disposició antropològica, i tampoc de l'experiència.<sup>5</sup> Per a Kant, de l'experiència només poden inferir-se imperatius hipotètics, mai categòrics, i ja hem advertit que aquests no posseeixen, segons Kant, valor moral.<sup>6</sup> L'imperatiu categòric neix de la mateixa raó humana, en el seu ús pràctic. Kant, que en la *Crítica de la razón pura* (1781) s'havia mostrat contrari al racionalisme metafísic, ara el recuperarà. Ell és, no hi ha dubte, un metafísic de la moral i un racionalista des d'un punt de vista ètic.

**C**entrem-nos ara en la qüestió de l'*imperatiu categòric*. En Kant posseeix diferents formulacions. Aquí em referiré a dues, les que considero més representatives. La primera se sol anomenar «formulació d'universalitat», la segona «formulació de la dignitat». Ambdues configuren el nucli dur de l'ètica de Kant i, en general, de les ètiques modernes. La primera queda recollida en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* de diferents maneres, amb algunes lleugeres variants, però que Kant enuncia així: «Jo mai no haig de procedir d'una altra manera, llevat que també pugui voler veure convertida en llei universal la meva màxima.»<sup>7</sup> La segona (que per al tema d'aquest treball és la més important) es formularia així: «Obra de tal manera que usis la humanitat, tant en la teva persona com en la persona de qualsevol altre, sempre al mateix temps com un fi i mai simplement com un mitjà.»<sup>8</sup>

**E**l que ve a dir la primera formulació és que una acció és moral si és *universalitzable*. Si sóc capaç d'acceptar que tothom obrés així *de facto*, l'acció és moral. La idea d'*universalitat* és fonamental en les ètiques kantianes i neokantianes. Una acció singular no podria ser mai qua-

---

4. *Ibid.*, pàg. 121.

5. Això és especialment rellevant perquè en la segona part d'aquest treball, en mostrar les limitacions i possibles crítiques que poden fer-se a l'anàlisi kantiana, aquest serà un dels aspectes més importants.

6. Si de l'experiència s'infereix un imperatiu categòric s'incorre en la *fal·làcia naturalista* denunciada per David Hume en el seu *Tratado de la naturaleza humana*.

7. KANT, op. cit., pàg. 76.

8. *Ibid.*, pàg. 116.

lificada de moral. Perquè aquesta sigui possible és necessari que l'acció s'«universalitzi».

**E**n segon lloc, tenim la formulació de la *dignitat*. Aquesta és la que resulta més rellevant des del punt de vista de la relació entre llibertat i autonomia. Certament, aquesta segona formulació podria semblar en un principi fàcilment acceptable, fins i tot per als qui no professen (o professem) principis kantians; tanmateix, com mostraré a continuació resulta, tal com jo ho veig, encara més problemàtica si cap que la primera.

**V**egem en primer lloc l'argumentació kantiana respecte a la qüestió de l'*autonomia* en relació amb aquesta segona formulació. Kant vol contraposar radicalment el *principi d'autonomia* (el donar-se a si mateix/a la llei) amb un *principi d'heteronomia* (la llei ve «de fora»). Ara deixaré de banda la temàtica (una mica confusa) del «regne dels fins», per centrar-me en la qüestió que només els éssers racionals són els qui han de tractar-se a si mateixos i els altres «sempre com a fi i no únicament com a mitjà».

**P**recisament per aquesta raó només ells (els éssers racionals) posseeixen per a Kant *dignitat*. Aquesta és una afirmació de pes que ha de ser considerada detingudament. El deure moral no se sosté, doncs, ni en Déu, ni en els sentiments, ni en l'experiència, sinó en la naturalesa mateixa de la raó i «en la relació dels éssers racionals entre si».<sup>9</sup> Només un ésser racional lliure i autònom pot sotmetre's voluntàriament a la llei moral que ell mateix s'ha donat i, per tant, únicament un ésser racional lliure i autònom posseeix *dignitat*.

**K**ant no pot ser més explícit: «L'autonomia és el fonament de la dignitat de la naturalesa humana i de tota naturalesa racional.»<sup>10</sup> És evident, doncs, que per al filòsof alemany un ésser que no sigui autònom no pot posseir dignitat i, si no posseeix dignitat, aleshores només posseirà *preu*. Vegem com ho diu el mateix Kant. Inspirant-se probablement en els estoics (Sèneca, per exemple), cal distingir el *preu* de la *dignitat*, i escriu Kant: «En el lloc d'allò que té un preu pot ser col·locada alguna cosa *equivalent*; en canvi, allò que es troba per sobre de tot preu i no es presta a cap equivalència, allò posseeix una dignitat.»<sup>11</sup> Un ésser no

9. Ibid., pàg. 123.

10. Ibid., pàg. 125.

11. Ibid., pàgs. 123-124.

autònom, per tant, seria un ésser equivalent a qualsevol altre, perfectament intercanviable, substituïble...

**P**er si no hagués quedat prou clar, Kant dedica un apartat del seu *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* a la crítica de l'heteronomia. L'heteronomia sorgeix quan la voluntat busca la llei en un altre lloc, no en ella mateixa. Per a Kant aquesta possibilitat suposa suprimir de cop l'ètica. No hi ha ètiques heterònomes, només estratègies, perquè l'heteronomia és incapaç de formular imperatius categòrics i, això sembla fora de cap dubte, per a Kant si no hi ha imperatiu categòric no hi ha cap possibilitat d'ètica. A més, sempre segons el raonament de Kant, una voluntat que es dóna a si mateixa la llei moral, una voluntat autònoma, és l'única voluntat lliure: «Una voluntat lliure i una voluntat sota lleis morals són exactament el mateix.»<sup>12</sup> Així no solament no hi ha contradicció entre llibertat, autonomia i moralitat sinó que una remet a l'altra. La llibertat no és quelcom que hagi de ser demostrat (en els éssers racionals) sinó quelcom que ha de ser pressuposat.<sup>13</sup> Així, «la raó ha de considerar-se a si mateixa com a autora dels seus principis, independentment dels seus influxos aliens i, per consegüent, ha de ser considerada per ella mateixa com a lliure quant a raó pràctica o com a voluntat d'un ésser racional».<sup>14</sup>

## **Segona part: Més enllà de Kant. Una defensa de l'heteronomia ètica**

**V**aig a ocupar-me en la segona part d'aquest treball de mostrar els que considero són els límits de la filosofia moral de Kant i, per això mateix, del vincle que ell (i en general la Il·lustració) estableix entre «llibertat» i «autonomia». Per això recorreré sobretot a alguns autors contemporanis entre els quals hauria de destacar el filòsof jueu Emmanuel Levinas. Crec que l'obra filosòfica de Levinas no s'ha tingut gaire en compte en

---

12. *Ibid.*, pàg. 141.

13. «La llibertat és una mera idea la realitat objectiva de la qual no pot ser aprovada de cap manera segons lleis de la naturalesa, ni tampoc per tant en alguna experiència possible...[...] La llibertat només val com un pressuposat necessari de la raó.» (*Ibid.*, pàg. 158).

14. *Ibid.*, pàg. 143.

educació. Per a mi, en canvi, com he mostrat en d'altres llocs, resulta summament suggeridora.<sup>15</sup>

**A** partir d'algunes idees que Levinas exposa en la seva obra major *Totalidad e infinito* (1961) mostraré els límits de la noció kantiana d'autonomia, oferiré una altra concepció de la llibertat, per acabar amb alguns suggeriments ètics i pedagògics per a una educació en la *postmodernitat*. Per no estendre'm excessivament en la meva exposició, proposo que llegim atentament *tres cites* de l'obra esmentada (*Totalidad e infinito*) per considerar-les en detall. Són les següents:

1. «La moral comença quan la llibertat, en lloc de justificar-se per si mateixa, se sent arbitrària i violenta.»<sup>16</sup>
2. «La presència de l'altre –heteronímia privilegiada– no dificulta la llibertat, la investeix.»<sup>17</sup>
3. «L'altre (...) no limita la llibertat d'un mateix. En cridar a la responsabilitat, la instaura i la justifica.»<sup>18</sup>

**M**editem sobre la primera d'elles. Crec que la seva lectura atenta seria suficient per allunyar-nos d'una ètica com la de Kant i, en general, les derivades del projecte il·lustrat. Vegem. Quin és l'origen de l'ètica? Levinas no pot ser més explícit. La moral no té el seu inici en l'autonomia de la voluntat, en la llibertat d'un subjecte autònom. Una llibertat nascuda de la pura autonomia del subjecte podria ser una llibertat perillosa, profundament immoral. La moral comença amb la «presència de l'altre» o, com també dirà Levinas en altres llocs, amb el *cara a cara*. En una paraula, en la primera de les cites sembla que Levinas s'inclinaria per la idea següent: la moral no té el seu origen en la llibertat autònoma del subjecte sinó en *la relació amb l'altre*. Aquesta relació és la que dóna

---

15. Vaig ocupar-me d'estudiar les possibilitats pedagògiques de l'ètica de Levinas en el meu llibre (escrit en col·laboració amb Fernando Bárcena) *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona, Paidós, 2000. Per altra part, caldria assenyalar també que un dels pedagogs que més i millor han treballat en la línia de Levinas és Max van Manen. (Vegem, per exemple, *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Paidós, 1998.)

16. LEVINAS, E. (1977): *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, Sígueme, pàg. 107.

17. *Ibid.*, pàg. 110.

18. *Ibid.*, pàg. 210.



origen a la moral. Un subjecte en total soledat (suposant que això fos possible) és amoral. Prenent un exemple literari, podríem dir que *l'ètica comença quan Robinson Crusoe troba Viernes*. No abans. També cap assenyalar que la llibertat moral es troba, en la primera de les cites de Levinas, limitada per la llibertat de l'altre. No hi ha, doncs, des d'un punt de vista ètic una llibertat absoluta.

**P**erò és ara quan cal considerar la segona cita. Si ens quedéssim en la primera podria semblar que, en el fons, el que Levinas està dient és allò que hem sentit tantes vegades: que la meua llibertat acaba on comença la de l'altre. Però el filòsof lituà sosté quelcom molt més interessant. Per a ell la llibertat no acaba on comença la de l'altre, ben al contrari, hi té el seu inici. *És l'altre qui fa que la meua llibertat sigui «èticament» llibertat*. És aquesta presència de l'altre la que em fa èticament lliure. S'hauria de distingir, per tant, entre una *llibertat ontològica* i una *llibertat ètica*. L'altre és el límit de la meua llibertat ontològica, certament, però és la condició de possibilitat de la meua llibertat ètica. No puc ser lliure, èticament lliure, si no és sent responsable de la vida (i la mort) de l'altre. Però ara entrem ja en la tercera cita.

**P**er a Levinas, a diferència del que tradicionalment se sosté, no és la llibertat la que instaura la responsabilitat sinó al revés, és la responsabilitat la que instaura la llibertat. Per això Levinas escriurà que l'altre no limita la llibertat, com semblava anunciar al principi, sinó que la fa possible, perquè la llibertat ètica no és (com pensava Kant i la tradició il·lustrada) originària, sinó derivada. En unes altres paraules, *no som responsables perquè som lliures sinó que som lliures perquè som responsables*. Cal tenir en compte que l'ètica de Levinas no nega l'autonomia; la deriva d'una heteronomia anterior: *la presència de l'altre*. Sense el qual, ja ho hem dit, l'ètica no té cap sentit. No hi ha ètica en solitud. L'ètica és una resposta (*responsabilitat deriva de resposta*) a la presència de l'altre, a la demanda de l'altre, a l'apel·lació de l'altre. És l'altre qui apel·la a la meua responsabilitat, a la meua resposta. Per això *l'heteronomia és anterior a l'autonomia*.

**E**nfront de l'ètica autònoma de Kant, que és una ètica del deure i de la raó, la de Levinas és una *ètica de la responsabilitat* (de la resposta responsable) i del sentiment. Allò que fa ètica una acció no és que el motiu que l'ha originada sigui «el respecte de la llei» o «la dignitat de l'altre com a ésser racional» (com pensava Kant), sinó *la resposta concreta que es dona a la demanda de l'altre*. I aquesta resposta no es pot establir

mai a *priori*. En unes altres paraules, no sé com podré respondre a l'altre si abans no se m'ha formulat la pregunta, l'apel·lació, la demanda... D'això deriva que pugui sostenir-se que l'ètica de Levinas és *aposteriorística*.<sup>19</sup>

**D'**altra banda hi ha la qüestió del sentiment. Kant, com a filòsof de la Il·lustració, estava convençut que la instància que ens desvela el deure moral és la raó pura en el seu ús pràctic. Per a Levinas, en canvi, la moral poc (o gens) té a veure amb la raó.

**U**n important continuador de Levinas, el sociòleg polonès Zygmunt Bauman, ha escrit que la moral no és racional. Escriu Bauman: «Els fenòmens morals són essencialment no racionals. (...) No són regulars, repetitius, monòtons i predicibles i, per tant, no poden representar-se com una *guia de regles*. I és sobretot per aquesta raó que no poden ser abastats per cap codi ètic.»<sup>20</sup> El sentiment moral no sorgeix per l'acceptació de la llei autoimposada per la raó pura pràctica, com en Kant, sinó per la presència (de vegades una presència en forma d'absència) de l'altre, de l'autoritat del sofriment de l'altre, un altre que «em crida», «m'apel·la», des de la seva indignència, des de la seva vulnerabilitat, des de la seva fragilitat. L'ètica que Levinas descriu no és una ètica de l'obediència a una llei moral categòrica fruit de la llibertat que un ésser racional es dona a si mateix, sinó el resultat d'una relació responsable amb un altre, un altre patidor. L'ètica és una resposta en la qual el jo deposa la seva sobirania i es fa càrrec de l'altre.

## Teló: Una ètica per a una educació en la postmodernitat

**A**cabaré la meva exposició amb unes idees que, en cap cas, pretenen tancar el tema proposat, sinó precisament tot el contrari. Es tracta d'obrir nous interrogants, de mostrar perplexitats, de fer pensar...

La *primera* qüestió a considerar és la següent: si els éssers humans no poden eludir la seva condició espaciotemporal, la seva condició històrica, tampoc no serà possible una ètica al marge o completament transcendent

---

19. Si no fos perquè aquesta qüestió em portaria ara molt lluny, m'atreviria a dir que l'ètica de Levinas podria considerar-se (o almenys llegir-se) com una ètica de la situació. Vegeu el meu llibre *Filosofia de la finitud*. Barcelona, Herder, 2002.

20. BAUMAN, Z. (2004): *Ètica postmoderna*. Mèxic, Siglo XXI, pàg. 18.

al temps que ens ha tocat viure. Cada època proposa nous desafiaments a l'ètica, uns desafiaments que abans mai no s'haurien pogut plantejar. Actualment vivim en una societat postmoderna, en el sentit de Bauman, en una societat «líquida». No posseïm un punt de referència immòbil i immutable que serveixi per orientar de manera «clara i diferent» (Descartes) el pensament, les accions, les decisions... Vivim en un temps de desorientació i de perplexitat. Nietzsche ho expressà amb la frase, sovint no entesa correctament, «Déu ha mort». Crec que l'ètica actual no pot de cap manera eludir aquesta condició de perplexitat. També, seguint Bauman, diria que ser moral no és saber quines coses són bones i quines coses són dolentes, sinó viure en una incertesa infinita entre el que és bo i el que és dolent. Dit d'una altra manera, no hi ha ètica sense ambigüïtat. Si sabéssim exactament què és bo i què és dolent no seríem éssers humans sinó deus.

**L**a segona qüestió seria: la nostra època es caracteritza, entre d'altres coses, per haver experimentat «l'infern a la terra». Crec que mai en la història de la humanitat havia tingut lloc una expressió del mal d'una manera tan tràgica com la que s'ha viscut en el segle últim. L'ètica no pot quedar al marge d'aquests esdeveniments terribles. Per això crec que una ètica per a aquest moment present no hauria d'orientar-se des d'una suposada «idea del Bé» sinó com a una resposta a l'experiència històrica del mal, del sofriment. És per això que una ètica com la que presento –contràriament al que pensava Kant– és una *ètica des de l'experiència* o, en unes altres paraules, és una *ètica sensible al dolor de l'altre*, que sempre és un altre concret. L'ètica no és solament la relació amb «el que és diferent», sinó sobretot és *una relació de no indiferència al sofriment de l'altre*, una relació de *deferència*.

**L**a tercera qüestió és la següent: davant d'una ètica com la de Kant que situa la *dignitat* al capdavant del seu imperatiu categòric i que se centra en una relació entre *éssers racionals*, crec que s'hauria de replantejar la noció de *dignitat humana* (o encara millor de «dignitat ètica»). El *respecte* kantianista és el respecte cap al que és *com jo*, que també és un ésser racional; és un respecte al «consemblant».

**O**pinio, a diferència del pensament de Kant, que un dels desafiaments ètics del nostre temps radica en la relació que establim amb els qui *no* són semblants amb nosaltres, amb els radicalment «altres» (la gent d'altres cultures, els animals no humans, la natura), els que, per una raó o una altra, han estat *exclusos de la dignitat humana*. Una veritable

dignitat ètica hauria de reformular-se dient: *la dignitat no és una propietat essencial dels animals racionals, sinó una manera de relació amb els altres*. O, dit d'una altra manera, la dignitat és responsabilitat ètica, és resposta, relació amb els altres (els qui són com jo, però també els qui no són com jo). Crec que en massa ocasions la noció de dignitat i de persona s'ha utilitzat d'una manera perversa per justificar l'extermini, el genocidi de poblacions senceres (humanes i no humanes). En unes altres paraules, no és digne l'ésser que es comporta dignament amb els que són com ell, els de la seva mateixa espècie, els del seu mateix clan, els de la seva mateixa cultura..., sinó qui s'ocupa dignament, responsablement, amb els que no són com ell, els altres, els radicalment altres. *Digue'm com et comportes amb els qui (tu creus) no posseeixen dignitat i et diré com ets...* Aquesta qüestió és (hauria de ser), em sembla, un dels desafiaments de l'ètica en la postmodernitat.

**P**er finalitzar, hauria d'afegir una idea que és essencial des d'una perspectiva pedagògica. Sovint els filòsofs i els teòrics de l'educació que s'han ocupat de l'ètica l'han situada com un objectiu, de vegades un més entre d'altres, de vegades el més important, però un objectiu, al cap i a la fi, de l'acció educativa. En una paraula, es tracta, des d'aquesta perspectiva, d'educar *per* crear persones que es comportin èticament. Voldria cridar l'atenció sobre aquest *per*. Des del meu punt de vista, una educació en una societat postmoderna hauria de reubicar l'ètica i situar-la no al final de l'acció educativa sinó al començament. Amb això no estic dient òbviament que estigui en contra de l'educació moral, de l'educació per a la moral, però sí que crec que la qüestió central no és aquesta. L'educació, si de veritat és educació i no adoctrinament o domesticació, és una relació constitutivament ètica. És la relació mateix entre el mestre i el deixeble la que és ètica, perquè no pot deixar de ser una relació *responsable, compassiva, deferent*. D'això deriva que solament des de l'heteronomia pugui constituir-se l'autonomia, que *solament des de la presència de l'altre pugui erigir-se la llibertat*.



## Llibertat i vida quotidiana

**Salvador Giner**

President de l'Institut d'Estudis Catalans  
Catedràtic emèrit de Sociologia de la Universitat de Barcelona

Últimament en les ciències socials hi ha hagut un interès molt gran per la vida quotidiana, després de molts anys d'interès per la lluita de classes, per la desigualtat social, etc., que han obsessionat les Ciències Socials i, certament, el professorat i les escoles de mestres. Perquè el problema de la distribució de recursos a les escoles públiques i privades és crucial i moltes coses en depenen, potser massa coses, cal que els nostres polítics s'adonin de la importància que té en realitat i que el futur en depèn. Perquè, la vida quotidiana no se sap exactament què és, però ha tornat a l'actualitat de sobte amb aquesta preocupació pels problemes de classe que dominen les societats contemporànies i l'educació. L'educació és classista encara que l'Estat del Benestar intenta, sense gaire èxit, que no ho sigui i el fet roman en un segon terme.

**L**a millor manera de tractar aquest tema és parlar de ciutadania, de la

institució central de la llibertat en el món modern. El tema de l'escola de Rosa Sensat d'enguany és la llibertat, i parlaré de la ciutadania i la llibertat, i ho vincularé en la mesura en què pugui amb això que en diuen vida quotidiana, el dia a dia de cadascú de nosaltres. Encara que, de tota manera, jo parlaré a un nivell relativament abstracte o filosòfic de les qüestions de ciutadania i de llibertat.

**L**a llibertat és un principi molt abstracte, molt important. Un principi que més o menys ha determinat la història recent d'Europa. Perquè des del segle XVII estem obsessionats per la llibertat com a un dels fins polítics del poble, paraula que no es fa servir gaire, això de poble, la ciutadania, si es vol. Ha esdevingut un tema central i hem anat descobrint amb el pas del temps, des de la revolució americana i la francesa -les quals van ser les primeres que van voler instaurar definitivament la llibertat en les societats humanes-, les dificultats que hi ha per crear-la, conrea-la i desenvolupar-la, però sempre ha estat una idea central.

**A**questa idea central s'ha encarnat, ha pres cos, amb la institució de la ciutadania. Crec que és un dels fruits més elaborats i grans de la civilització contemporània. No hi exagero, són paraules grans, però a vegades pensem en alguna música sublim o en l'art o alguna obra filosòfica o, certament, en un descobriment científic com les coses més grans que ha aconseguit la civilització moderna. Potser sí, però jo crec que el fruit més gran del progrés de la humanitat, fins ara, allà on n'hi ha hagut, ha estat la ciutadania. És a dir, descobrir que tots els éssers humans tenen una dignitat igual.

**É**s una idea que pot semblar que és molt antiga i jo dubto molt que ho sigui. És evident que els estoics creien més o menys en una dignitat compartida dels humans, però també acceptaven l'esclavatge. Els cristians -tinc els meus dubtes- van fer també una aportació importantíssima pel fet que qualsevol humà podia ser lliure, o podia trobar la seva felicitat en el l'altre món. No obstant això, la idea de dignitat universal no era gaire clara, entre altres coses perquè els cristians en l'Imperi romà van tenir esclaus, i no van fer que s'hi arrelés aquesta idea. El món feudal era cristià i, com és sabut, era un món on hi havia senyors i vassalls, rics i pobres, però també persones que tenien més dignitat que d'altres, en el sentit romà de la paraula. Segons el romans la paraula *dignitas* no volia dir la dignitat de la persona humana com entenem avui dia, representava una dignitat, un estatus d'un senador, d'un personatge important, una categoria social, i tothom no la tenia. Si eres esclau, era

una altra cosa, i també si eres una dona, que aleshores no en tenia, de dignitat. Suposo que alguna matrona romana poderosa sí que tenia alguna certa *dignitas*, però realment era típica d'un senador romà.

**D**e tot això ha passat molt de temps, en realitat fins al segle XVII ningú no en va tornar a parlar. En el segle XVII alguns estudiosos, com Thomas Cook, el més gran filòsof en política que ha tingut Anglaterra –i Samuel Pufendorf a Alemanya–, va començar a parlar del ciutadà, de l'existència d'una *hobst*, certament, en un llibre que va publicar a l'exili, a França, perquè a Anglaterra no hauria estat possible. A la primera pàgina ja diu que tothom, tant si és un rei com si és l'últim vassall, té una certa capacitat, és un ésser humà amb drets i deures, i un mínim de dignitat. Per primera vegada això apareix en un llibre, després en un altre i va circulant. El fet és que van ser els anglesos qui van descobrir la idea de ciutadania, de dignitat humana.

**V**a ser John Lock, un filòsof anglès, qui va fer la primera teoria lliberal: *La teoria lliberal del ciutadà*. Al començament, la teoria lliberal del ciutadà era purament cívica, era la capacitat que tenia tothom, tots els habitants d'un regne determinat, per tenir possessions i perquè li protegissin la vida, si no era un delinqüent. És a dir, és el dret a la propietat, amb rics i pobres, i el dret que se li respecti la seva integritat física, cosa que fins aleshores no existia perquè hi havia el sistema feudal, i això trenca tot el feudalisme. Però vull dir-vos que primerament es va obrir a Europa aquesta teoria lliberal, que tenia arrels molt abans en Francisco de Vitoria, el qual va fer un esforç per fer entendre als monarques espanyols, i a Europa en general, que els indis d'Amèrica tenien ànima i, per tant, eren lliures de ser pagans i adorar els seus déus, però els catòlics tenien l'obligació de convertir-los a la religió veritable que era el cristianisme.

**D**e tota manera ell reconeix que els indis tenen ànima, i altres savis, com Grossi a Holanda, van inventar el dret internacional, basant-se en l'obra de Vitoria i també del filòsof Montaigne –el qual es va inspirar en l'obra del seu mestre Ramon Ciril, que era català de Tolosa–, i van començar a parlar d'una dignitat universal que es plasma en Lock i després en la primera revolució americana i francesa.

**L**a primera ciutadania és unidimensional, té una sola dimensió. És la llibertat civil transformada en llibertat política de poder votar, però penetra molt lentament a través de tot el segle XIX d'una manera difícilíssima, perquè a més va lligada sobretot a la propietat privada, els rics poden



votar. Després vota la gent que té una carrera i fins i tot, en el segle XIX, la gent que havia fet el batxillerat. En el segle XIX, la paraula *doridonya* s'aplica a la gent que ha acabat el batxillerat, per exemple. Aquesta gent té un accés a la ciutadania política, a aquesta ciutadania unidimensional que ens ha dominat fins fa poc. Pensem que el vot femení l'aconseguien les sufragistes angleses el 1911 i les espanyoles el 1931, que posteriorment el perden per obra i gràcia del general Franco, i es recupera després, i que a Suïssa fa un parell d'anys que les dones poden votar. És a dir, que s'expandeix la dignitat política, la dignitat cívica s'estén a la meitat de la humanitat: les dones.

**Això** provoca uns certs canvis molt importants en el segle XX, a partir de 1940-1941. Amb l'entrada dels aliats en la guerra contra els nazis, es comença a desenvolupar una idea molt més genèrica de ciutadà i es passa de ciutadà unidimensional -aquells que tenen franquícia i per tant poden votar i també presentar-se als càrrecs públics-, a tots els ciutadans, en els quals comencen a descobrir-se un conjunt de drets.

**L'**any 1944, en plena guerra mundial, Lord Riverbrook, que és el pare de l'Estat del Benestar, i el primer estat de l'Estat del Benestar europeu és l'anglès, comença a desenvolupar una altra idea de ciutadania que predomina avui en els països occidentals i en els nostres estats, segons la qual aquests ciutadans tenen tot un conjunt de drets, no solament la propietat i que se'ls vigili i garanteixi la pau.

**L'**exèrcit és antiquíssim, però l'exèrcit de l'Estat és relativament nou. El primer exèrcit va ser el britànic; l'americà revolucionari, el francès revolucionari dels jacobins, van ser els primers a tenir exèrcits moderns, on la idea de lleva s'estén a tot l'exèrcit. Fins aleshores es podia tenir una tropa mercenària, com té el Papa. La idea de lleva masculina, a través de tot el que van aconseguir els EUA amb la revolució contra els anglesos per la independència nord-americana, i després els jacobins van imposar a França, és que: tot ciutadà, home, ha de servir l'Estat, i això li dóna uns drets, a votar, etc.

**Llavors** es produeix aquesta gran transformació, fa molt poc temps, que ens ha canviat la vida quotidiana. Perquè apareix la noció de ciutadania, aquesta nova visió de la ciutadania en la qual els ciutadans no solament tenen el dret de votar, sinó un conjunt de drets que són nous, amb antecedents en el segle XIX i al principi del XX, però que es consoliden com a drets fonamentals: el dret a l'educació, el dret a pensió i el dret a la sanitat pública. Això s'estableix en l'Estat del Benestar i implica la

introducció a Europa, i als EUA, però a Europa amb molta més força, del sistema impositiu progressiu que tenim ara.

**T**othom està d'acord que hem de tenir un sistema progressiu impositiu, però també us dic que el sistema impositiu progressiu és suau. No hi ha país que l'hagi aplicat estrictament, és a dir, els milionaris són milionaris, no corregeix la desigualtat social en cap cas, ni tan sols a Suècia. És un sistema progressiu lent. Hi ha dues coses en què tothom està d'acord, tots els Estats moderns i avançats: que ha d'haver-hi un sistema progressiu, que és un avenç enorme, cosa que no teníem en el segle XIX, per exemple, o que no teníem sota Franco, i que ha de ser universal i també, tothom hi està d'acord, vull dir els polítics, els qui manen, que ha de ser suau i, per tant, injust. Tots els partits polítics que jo conec, socialdemòcrates, no diuen: hi haurà un sistema progressiu que corregeixi la riquesa dels rics, sinó que en fan una progressió suau que pot acabar negant el principi mateix. De tota manera hi ha un sistema de distribució de recursos que implica el concepte de ciutadania, a partir de 1944, que es va expandint per tota Europa i que imposa la redistribució de la renda, els serveis socials que inclouen, d'una banda, les pensions i la seguretat social i, de l'altra, l'educació.

**E**ls ciutadans tenen dret a l'educació. Però el sistema educatiu és tan desigual com el sistema impositiu, perquè la quantitat de recursos que dediquem a l'educació pública és ridícula comparada amb el que dediquem a altres afers com l'exèrcit, o el Fòrum de les Cultures, o la Fira de Sevilla, etc. En lloc de fer escoles es fan altres coses la despesa de les quals és sumptuària. Ara, per exemple, faran la Fira de l'Aigua a Saragossa. Si tots els milions haguessin anat a la reforma educativa de tot l'Aragó, potser hauríem pogut trencar el sistema classista, la desigualtat, a través d'escoles compensatòries, d'escoles molt bones. Imaginem-nos que a Alcañiz o a l'Arboç, o a qualsevol poble aragonès hi hagués unes escoles fantàstiques per als nens i les nenes dels pobles. Aquests diners hi són, perquè s'estan gastant amb la Fira de l'Aigua, o amb València. Per tant, és obvi que la distribució de recursos no està seguint les idees de la ciutadania plena.

**É**s a dir, nosaltres hem passat de la ciutadania unidimensional, anterior a la revolució francesa, a una de multidimensional que és la moderna. La multidimensionalitat vol dir que tenim el dret al vot, el dret a la representació parlamentària, si jo decideixo presentar-me a un partit polític tinc el dret a ser representant, el dret a organitzar-me, el dret a

sindicar-me, el dret a l'opinió pública, etc., però s'hi afegixen uns drets, com ara el de rebre educació, el de les pensions no contributives, per exemple, i unes obligacions, com ara anar a l'exèrcit. Això ha canviat el panorama radicalment perquè hi havia unes possibilitats per als ciutadans que tenien franquícia, els rics i els que tenien carrera podien votar, després les dones. Però ara resulta que hi ha tot un aparell estatal que està a disposició per a la creació de ciutadania. És a dir, la idea que ha predominat, evidentment de forma imperfecta, ha estat que hem de fer ciutadans. Fer ciutadans és donar-los el poder d'exercir de ciutadà. Jo puc tenir drets de ciutadà, però sóc pobre i haig de fer hores extres, no em puc dedicar a fer reunions de barri o en centres cívics. Però el dret a la participació és la conquesta de la ciutadania, de la ciutadania multinacional.

**A** propòsit d'això, voldria dir: hi ha persones que pensen que els drets existeixen. La persona té una dignitat cívica, per tant hi ha uns drets que ens van arribant. Els drets no existeixen, els drets s'aconsegueixen amb batalles. És a dir, són fruit del conflicte social, no existeix el dret; el dret dels infants no existeix quan han d'anar a les mines a treballar. S'aconsegueix amb un moviment social determinat, que els infants no vagin a les mines. No existeix el dret a ser lliure. Existeix una institució que és l'esclavatge, hi ha un moviment social i polític que comença en el segle XVIII a Anglaterra que és l'abolicionisme, tan important o més que el dret de les dones a votar, o a ocupar llocs de poder, fonamental, que comença per honor als anglesos per sempre més, a la Gran Bretanya en el segle XVIII.

**T**ots aquests drets són europeus, podia haver passat a la Xina o a l'Índia, però no, són europeus. Hi ha una cultura cívica i la més aconseguida és l'europea. Ara s'està universalitzant, de la qual cosa jo m'alegro molt, com de l'abolició de l'esclavitud, l'abolició del treball dels infants, la igualtat de les dones, el dret dels infants a rebre una educació mínimament correcta, el dret de tothom que hagi fet el batxillerat d'entrar a la universitat. Tot això representa molt, representa que tot ciutadà té accés al món modern.

**L'**accés al món modern el dona l'educació, és la via per al progrés de moltes persones, que s'ho mereixen i s'ho guanyen. Tot això ve donat per la civilització europea occidental, amb la seva marxa amb alts i baixos, i que jo no estic dient que continuï progressant, en absolut, no pertanyo a l'escola hegeliana ni marxiana de la història perquè no demostren

el que diuen. El que sí que hi ha hagut, els darrers 200 anys, és un progrés determinat cap a aquesta plenitud cívica de la qual us parlo, hi ha hagut un moviment cap a la plenitud cívica que inclou fonamentalment l'educació i no solament les garanties constitucionals, perquè sense una bona educació, sense instrucció pública no hi hauria homes ni dones lliures, impossible, no hi hauria éssers humans lliures.

**J**o voldria, així mateix, fer èmfasi en els problemes que ens ha generat la plenitud cívica. La plenitud cívica en la mesura en què existeix, que realment no existeix del tot, crea problemes perquè la multidimensionalitat els porta. El ciutadà multidimensional és aquell que té drets polítics, drets econòmics, etc., com una pensió o com els ajuts a la maternitat, que són recents a casa nostra però que ja fa molts anys que a Anglaterra existeixen. Aquesta ciutadania complexa presenta problemes. La ciutadania és un gran pas endavant de la civilització occidental que ens estan imitant altres països del món, com el Japó o l'Índia, però tot i això ha creat problemes.

**E**m sembla que cal tenir-ho present, ho hem de veure molt clar, perquè totes aquestes coses que es van aconseguir amb lluites, que no existeixen en el buit, sinó que són el fruit de combats, de moviments socials, de moviments ciutadans per aconseguir aquests drets de les persones, per tenir un mínim de qualitat de vida, s'han anat aconseguint a poc a poc. Tot això que s'ha aconseguit, en diversos graus a cada país, ha creat alguns problemes.

**U**n dels problemes que hi ha hagut és perquè l'arrel d'aquesta ideologia és universalista i general. Si voleu, d'origen kantiana en què tot ciutadà posseeix la mateixa dignitat. Això permet la diferència, evidentment un bon músic no és igual que un mal músic. I qualsevol igualitarista occidental, quan veu un esport, està encantat que hi hagi un podi i que guanyi el primer. D'igualitaristes les persones no ho som gaire, però a nivell de ciutadania tenim un desig d'igualtat. De vegades, però, la idea és universalista, kantiana, entra dins la filosofia moral moderna i supera el cristianisme i el pensament antic, perquè fins i tot el mateix Aristòtil, grandíssim filòsof, no acabava de veure-ho clar, perquè havia d'explicar els esclaus d'alguna manera.

**T**ambé s'han colat, dins de la idea de l'universalisme, drets per exemple comunitaris, en els quals molts creiem. Jo, com a català, crec en el dret dels catalans a la nostra llengua i a tot allò que com a comunitat nacional tenim, evidentment. Però resulta que hi ha un multiculturalisme que

afirma els drets dels pells roges, als EUA i al Canadà, el drets de quals-sevol esglésies, sectes, que pul·lulen pel món.

**A**ixò ens porta, en el món modern, a un particularisme bastant perillós; sovint el problema és que a vegades amb aquests drets es fan uns aïllaments tribals, hi ha una forma de neotribalisme, sobretot en la vida quotidiana, que ens allunya els uns dels altres. El ciutadà universal que compartia una cultura és típic de la revolució francesa i també de l'americana. Els americans, que diuen que són tan religiosos, han creat una sensació segons la qual primer és la ciutadania nord-americana i després la religió, que és un afer privat. No hi ha religió de l'Estat. La religió de l'Estat a Europa ha desaparegut, tret d'Anglaterra on la reina és la pontífex de l'església anglicana. Crec que l'únic príncep civil que és religiós és el copríncep d'Andorra, el bisbe de la Seu i el Papa de Roma, són els únics prínceps que tenen poder civil al món.

**L**a tendència que hi ha avui dia és a la neotribalització. I després, tots aquests multiculturalistes, que és l'última moda, i sobretot a Catalunya, el multiculturalisme. Què vol dir el multiculturalisme? Que hem de permetre que a 1.250.000 dones se'ls faci l'ablació del clítoris? Això són xifres de l'OMS, però jo crec que en són més, perquè l'Organització Mundial de la Salut és molt cauta. Això és una salvatjada. És a dir, si universalitzem el concepte de ciutadania i de vida quotidiana, no hi ha cosa més brutal en la vida quotidiana que a una nena li passi això, perquè això és la vida de cada dia, la qualitat de la seva vida. I afecta la vida quotidiana de la ciutadania, perquè, per exemple, a les Llars Mundet hi ha uns vells que estan acollits per l'Estat del Benestar en part per l'herència del matrimoni Mundet, en part per la Caixa i la Diputació, que van fer entre tots caixa comuna. Però de què els ve això? D'un dret segons el qual pensem que la gent gran i desvalguda ha de tenir companyia i ha d'estar ben atesa, com no ho estava abans, excepte per la tribu familiar que era molt extensa i que de vegades ajudava, quan volia i en molts casos, evidentment que sí.

**P**erò, vegem, un perill que tenim amb la civilització contemporània és que hem instaurat la ciutadania, l'hem generalitzada a tothom, però alhora estem caient sovint en el neotribalisme. Perquè llavors hi ha els nacionalismes agressius, com aquests del *Kaleborroka*, que maten gent com el meu amic Ernest Lluch, que no havia fet cap mal, o els d'AlQaeda que posen una bomba a Atocha i maten 199 persones a Madrid, o els 56 al metro de Londres, l'any passat. És una salvatjada, en nom de què?

El problema és a Anglaterra, on hi ha un debat molt punyent sobre això. El debat a Anglaterra és diferent del d'aquí, perquè aquí van venir uns individus de fora per matar ciutadans espanyols amb l'excusa, el pretext, que Espanya estava bombardejant l'Iraq, fet terriblement real, encara que no ho justifiqués en absolut. En el cas d'Anglaterra, el debat que hi ha allà, i que aquí es veu que no traspua ja que en la premsa espanyola no preocupen aquests temes, és pel fet que eren nois que havien nascut, viscut, crescut i fet la carrera a Bradford, Manchester, al nord de Londres, etc., eren nois britànics. Quina ciutadania, el sistema britànic, de permetre, fins i tot de fomentar, el multiculturalisme amb sinagogues i mesquites, que està molt bé, i amb l'educació en cercles tancats? Aquest sistema ha donat un mal resultat.

**L**a política diferent de crear ciutadans més homogeneïtzats ha estat la francesa però, què ha passat en la francesa? Recordem que al novembre de 2005 van cremar milers i milers d'automòbils, i els francesos van treure la CRS, Companyie Republicaine de Securité, que no té res a envejar als grisos de Franco, ja que els francesos –que van inventar la guillotina– han tingut sempre una noció autoritària de repressió policíaca com ningú a Europa, que potser n'hauríem d'aprendre per ser durs. Allà va ser-hi Sarkozy donant ordres al carrer durant aquells dies. El sistema francès d'imposar que es treguin les noies el xador, de fer ciutadans francesos, tampoc no ha donat resultat. El sistema francès homogeneïtzador, per què no dóna resultats?, perquè tenen els immigrants en guetos i pertanyen a una classe social baixa.

**L'**únic sistema que pot aconseguir resultats és la integració. El sistema, del qual es veu que els polítics no s'assabenten, és la integració escolar i cultural més potent per donar-los, alhora, la infraestructura que necessita la ciutadania.

**A**lguns pensadors o crítics francesos i anglesos diuen que hi ha dos sistemes d'integració: la via francesa i la via anglesa. La via francesa és posa't el xador i ja t'arreglaràs, el multiculturalisme. Com que, a més, a França i Anglaterra hi porten molts anys, hi ha comunitats immenses - aquí no hi ha res, ja arribarà- de pakistanesos, hindús, jamaicans, africans, etc., estic parlant de centenars de milers de persones en barris immensos. Els britànics són britànics, de tant en tant hi ha algun diputat jamaicà perquè no sigui dit. I a França, en canvi, l'escola francesa: integració, però no acompanyada de mobilitat social. Perquè l'àrab, el moro, l'argelí a França no entra en la mobilitat social ascendent, que caracteritza més

les societats occidentals de les quals no n'hi ha gaires, però com que són tots iguals no es nota tant. Llavors, a aquests dos sistemes no se'ls ha acudit que potser hi ha altres mètodes d'integració.

**D**e totes maneres la creació de drets neotribals tampoc no dóna resultats, ni tan sols a Holanda, perquè no crea una cultura universalista. La línia francesa intenta crear-la a base de treure's el xador, i les noies se senten espantades i no se'l volen treure perquè vénen d'una altra educació i no saben fer-ho d'aquesta manera, se senten com despullades.

**L'**única solució és la creació d'una societat homogènia culturalment. I això que acabo de dir és altament polèmic. En el món postmodern, en què tot val, hi ha una confusió extrema sobre els valors que tenim o no tenim. Tenim aquest problema. El cartell de la darrera Escola d'Estiu: «Educació en valors». Quins valors? Em podeu dir quins valors? Que es pensen que els feixistes no tenen valors? Hitler tenia molts valors. Jo no sé què vol dir això de l'educació en valors. Els cristians tenen valors, el comunistes, si encara en queden, en tenien, els anarcosindicalistes catalans, gent d'ordre que creien en l'amor lliure, que eren vegetarians, que creien en la pau universal i en el progrés de la humanitat i molt ben ordenat, i que a Catalunya amb l'anarcosindicalisme van crear un proletariat exemplar, organitzats, nets, treballadors, llegien l'evolució de la humanitat, llibres de Darwin, creien en l'autoeducació, tenien grans mestres com Ferrer i Guàrdia, eren universalistes –fora d'aquells assassins de la FAI–, estic parlant de la CNT i del gran moviment anarquista català, creien que s'arribaria a una civilització universal. Penseu que sense una ciutadania universal i universalista no anem bé. El multiculturalisme aquest, que es porta ara, a mi em fa por. No em fa por si es redueix a la retòrica. Si un dia al port de la Barceloneta es fa una jornada multicultural, en què es pot menjar cus-cus i altres plats exòtics, no fa res si després cadascú torna a la seva vida quotidiana diferent de la de l'altre. És un gest inútil. Una oreneta no fa estiu. Una comèdia a la qual dóna atenció la premsa més nostrada. Això són festivals.

**I**això és una Escola d'Estiu i hem de parlar-hi amb serietat. La carrera de mestre és una de les més dures que hi ha. Ser mestre és esgotador perquè és constant, és la disciplina i l'educació, i ensenyar aquests valors universals.

**E**l problema és que tenim l'enemic a casa, és a dir, la nostra ideologia mateixa és contraproduent. No exigim d'una banda l'esforç públic necessari als nostres governs. És a dir, hi ha recursos, hi ha molta

prosperitat per donar potència a l'escola, hi ha diners per crear millors escoles de mestres i millors condicions, hi són però se'ls gasten en altres coses, obscenes, com el Fòrum de les Cultures, i altres xous. No hi ha exigència. D'altra banda confonem la gimnàstica amb la magnèsia ensenyant la tolerància amb el foment de cultures disperses, i abans hem de saber quines són. Els nostres islamistes encara no s'han tornat bojós, però s'hi poden tornar, la cosa és greu. Perquè a Londres van matar i fa alguns dies a Glasgow van estar a un mil·límetre que volés l'aeroport. La situació pot ser greu.

**L'**única solució per al civisme, per a la dignitat cívica plena és la creació d'una cultura universal transversal. És una obra d'art, això, perquè també s'han de mantenir els drets dels bascos, dels catalans, dels francesos, de totes les minories, etc. Estic parlant d'Europa. S'ha d'actuar. No podem fer com al Canadà o als EUA amb els indis americans o a Austràlia on els aborígens estan maltractats, abandonats i deixats de la mà de Déu. En nom de la multiculturalitat es poden fer les més grans barbaritats del món. Almenys una de les grans nacions de l'univers, que és l'Índia, està intentant soscar des de l'època de Gandhi. Però Gandhi lluitava contra les castes. És a dir, era antitradicionalista. Gandhi estaria horroritzat pel multiculturalisme que es porta a Europa ara, d'uns quants intel·lectuals, escriptors de diaris i tertulians radiofònics que en parlen.

**R**ecursos, d'una banda, per igualar la societat, per donar oportunitats a tothom, i abolicció del multiculturalisme, d'altra, formen part del meu programa, perquè el portem endavant i perquè tot el grup de Rosa Sensat continuï pel camí de l'universalisme i de l'afirmació de la dignitat humana universal.

**A**ixò què vol dir? Això implica soscar certes entitats tribals i no tribals. Hem de saber el cost que té això. És evident que els testimonis de Jehovà tenen dret a ser-ho com els catòlics tenen dret a ser catòlics. Però si no compartim una cultura cívica comuna, les coses es posaran cada cop més lletges, com ja veiem que s'hi estan posant a Europa, i així no avançarem gaire. Perquè un dels problemes més grans que tenim en educació és que estem desbordats per joves ignorants, insolents; insolència que es troba a les escoles amb l'amenaça als mestres, la confusió de valors, tot i que no sabem quins són.

**A**questa Escola d'Estiu és sobre el tema de la llibertat. La llibertat només existeix si va acompanyada d'un altre element imprescindible que es diu fraternitat. La fraternitat és la virtut cívica republicana fonamental.



Els ciutadans republicans no són sants però practiquen una virtut: la virtut cívica, que és l'exercici de la fraternitat. Nosaltres no podem tenir llibertat sense fraternitat. Els primers teòrics del liberalisme s'equivocaven quan proclamaven que l'home fos lliure de fer-se ric, que cadascú anés pel seu costat, només que no infringís els drets dels altres, però moltes vegades els altres podien morir de tristor o de malaltia. Passava que, alguns dels teòrics, creien que la persona té bons sentiments i propugnaven fer fundacions per ajudar els infants pobres o les germanetes de la caritat, o bé crear una fundació per millorar la universitat... Actualment hi ha moltes fundacions, com per exemple la de Bill Gates que dóna unes quantitats astronòmiques que per a ell no representen res. També hi ha persones que donen el seu ordinador vell a d'altres, o hi ha ciutats que donen els seus autobusos a Sud-amèrica, etc. Això és una caritat lliberal que ha existit sempre, però no és fraternitat.

**L**es grans virtuts republicanes són la llibertat, la igualtat i la fraternitat. La més important de totes, la que produeix llibertat, és la fraternitat. La fraternitat consisteix a ajudar tothom i hauria d'ensenyar-se a les escoles sense divagacions en forma abstracta, explicant que el ciutadà es fa lliure quan ajuda terceres persones, no segones, terceres. La fraternitat no és cuidar el teu germà o la teva germaneta, o el teu fill o el teu pare malalt, això no és fraternitat. Sempre hi ha un moment en què les microtribus ens ajudem instintivament, així ha sobreviscut la humanitat a través dels segles. La fraternitat és la preocupació que ha de tenir el ciutadà per unes altres persones, amb les quals no es relaciona concretament.

**L'**Estat del Benestar, una de les grans conquestes de la humanitat des de l'any 1944, es va anar estenent com una taca d'oli per tota Europa, una Europa desigual, en molts països de la qual és un desastre i en d'altres altament eficaç, evidentment. L'Estat del Benestar obeeix a la fraternitat. I ha canviat la vida quotidiana de molta gent: persones que reben ajut, una pensió, perquè els ha fallat la família, ja que les famílies modernes fallen a causa d'un mercat capitalista de treball d'una gran mobilitat, vertical, horitzontal, geogràfica, en el qual la gent busca feina on sigui. Molts joves volen marxar de casa als 19 anys i s'inventen drets. No existeix ni el dret al treball. Els drets s'aconsegueixen i s'ha de demostrar la seva existència. El dret de la dona a treballar o a votar no existia abans i ara existeix, però el dret només existeix quan es conquesta i es defineix.

**L'** Estat del Benestar obeeix a la fraternitat, però hi ha el dret d'haver-lo d'exercir amb la ciutadania, no solament des de dalt. La ciutadania diu: jo pago impostos, per tant ja faig caritat. El problema de la modernitat, del segle XXI, és que deleguem en l'Estat que actuï fraternalment. Està molt bé que l'Estat obri escoles, faci hospitals, se'n cuidi, reparteixi pensions, mentre jo només pago impostos. És evident que això va malament. Però la gent ja ho ha intuït, està claríssim, la prova en són les ONG's, amb les quals s'usa una expressió absurda que, si es descriu negativament, encara ho és més: «no governamentals», què vol dir? Les màfies també són no governamentals. Les ONG's són associacions cíviques altruistes, com Amnistia Internacional o Greenpeace.

**La** llibertat és fraternitat, que en podem dir com vulgueu: solidaritat, pagar impostos, caritat cristiana, compassió budista, etc. La fraternitat demana la llibertat de l'altre. Si tu ets fratern, vols que l'altre sigui lliure. I la importància de la fraternitat sí que cal explicar-la a les escoles, i espero que s'hi expliqui.

**La** Victòria Camps i jo vam publicar un llibre sensacional sobre aquest tema. Jo sóc partidari del pluralisme a les escoles, perquè crec que ha d'haver-hi escoles amb mètodes diferents, perquè competeixin, no per tenir infants, sinó per veure quin mètode dóna més bon resultat. I sabent que el mètode que dóna bon resultat a la Jonquera no és el mateix que dóna resultat a Tortosa, perquè de vegades els mètodes s'han d'aplicar diferent segons el lloc i la situació. Hauríem de tenir una escola pública que alhora permetés la varietat interna per anar mirant els mètodes diferents, amb reunions del professorat per poder valorar i mirar els diferents resultats en diversos llocs i, en tots els casos, cal potenciar el foment de la fraternitat, fonamentalment perquè podria suprimir l'Al-Qaeda i altres moviments fanàtics, només cal trobar la manera de fer-ho. En tots els casos, la fraternitat es promou i referma a través d'un sistema educatiu adequat en el qual hi hagi diverses formes d'explicar-la, amb la pedagogia i els mètodes adequats a cada nivell.

**Jo** crec que la població civil, en general, ha respost amb la creació de molts grans moviments solidaris. De vegades amb moviments espontanis, com fa uns anys amb el *chapapote* a Galícia, des d'això fins a coses més institucionals, o també un grupet que vulgui salvar els aiguamolls de l'Empordà, per exemple, és igual, tots aquests moviments són molt eficaços. Igualment, encara molt més potent és el gran nombre de gent que fa cooperativisme, perquè és una acció transversal. La fraternitat es

demostra a través d'un sistema de cooperació. Hi ha diferents democràcies: industrial, política, econòmica i educativa. És una forma de vida, no un sistema de representació com el Govern, que és bo tenir-lo, evidentment.

**L**a fraternitat es la clau del civisme i d'una vida quotidiana mitjanament digna i interessant, si no volem acabar tots tancats en nosaltres mateixos, mirant la televisió i tornant-nos cada dia més imbècils.

## Llibertat i límits

Asha Philips

**P**rimera de tot, donar les gràcies per convidar-me a participar en aquesta Escola d'Estiu de Rosa Sensat, sobretot als organitzadors. És un privilegi per a mi estar aquí a Barcelona. Espero que sigui una sessió molt interactiva i, també, que sigueu vosaltres els qui m'expliqueu com és la situació aquí a l'Estat Espanyol, perquè així també podré aprendre.

**M'**han demanat que parli de «la llibertat i dels límits», que són dues paraules que molt sovint es presenten com una contradicció, com a extrems oposats. Hi ha persones que diuen: és clar que no es pot tenir llibertat sense límits. I hi ha aquesta idea que la llibertat té la seva responsabilitat, que per tant limita la seva llibertat. Però no és ben bé d'això del que vull parlar, sinó des d'un enfocament diferent, des de l'enfocament segons el qual: Els límits faciliten la llibertat.

**Q**uan vaig escriure el meu llibre, ho vaig veure molt clarament en la

reacció dels il·lustradors quan discutíem com havia de ser-ne la coberta. Va ser molt difícil de convèncer els dissenyadors gràfics. Les idees que em donaven ells eren: dits, pissarres amb tot de regles..., o sigui, la part més punitiva dels límits. Va ser difícil convèncer-los que els límits s'han de veure com una cosa del desenvolupament i que és molt meravellós poder dir que no. Però aquesta va ser ja la seva primera dificultat.

**A**ixò també es veu en els anuncis, és a dir, que sembla que estigui molt bé dir sempre «sí». S'identifica el «sí» com una cosa bona, i el «no» com una cosa dolenta. Vull canviar aquesta concepció, perquè no es pot dir que «sí» tota l'estona, perquè causa problemes als infants, als pares i a les escoles. De fet, el món en què vivim és una barreja, i si polaritzes massa entre el «sí» i «bé», i el «no» i «malament», al final no guanyes espai per a la flexibilitat, per a l'intercanvi i per viure en el món real en el qual habitem.

**C**omençaré la presentació parlant dels bebès que, de fet, confesso que són la meva passió. De com es comencen a definir els límits. És una edat en la qual s'ha de ser molt suau i molt subtil. Són les dues paraules clau: «suau i subtil». És d'aquesta manera com els bebès aprenen a ser individus, a tenir individualisme i una independència.

**D**onaré exemples de com cal que els bebès comencin a aprendre aquests límits. Com s'ha de començar amb els bebès i, repeteixo, que el concepte essencial és que aquests límits siguin suaus i subtils. No és un dir: «no, no, no» d'una manera dura i brusca, sinó que ha de ser sempre d'una manera suau, quasi simbòlica. La percepció general és dir-ho d'una manera aspra i no és en absolut el que jo pretenc. El «no» amb què parlarem amb els bebès és un no molt ampli, un no simbòlic que de fet defineix els espais i els buits entre el que vols i el que obtens, no és en absolut la idea convencional del no...

**H**o il·lustraré amb alguns exemples del treball d'observació amb bebès que fan els estudiants de la Clínica Tavistock, que és on dono classes. Aquests estudiants vénen de moltes carreres diferents, és un grup molt mixt, hi ha estudiants d'infermeria, de puericultura, des de mestres i professors fins a gent d'altres carreres. Els estudiants aprenen a fer observació dels bebès a les cases dels infants, durant una hora a la setmana, cada setmana durant els dos anys que dura la seva carrera. I us en llegiré alguns exemples, d'aquests treballs.

**E**l primer és un exemple molt bonic, sobre la relació entre la mare i el

seu bebè. Abans de començar a treballar els límits, és molt important desenvolupar una bona sintonia en la relació entre la mare i el fill, que hi hagi un contacte harmoniós entre ells:

*En Tim, de sis mesos, s'ha despertat molt lentament, ha obert i tancat els ulls unes quantes vegades i ha somiquejat lleument. La seva mare s'ha assegut al seu costat i se l'ha quedat mirant. Li ha dit en una veu infantil: «Oi que véns del país dels somnis? M'agradaria saber què has somiat. Has sentit el soroll del cotxe? Què has vist a l'altre món? Què vols explicar a la mama?» Aleshores el nen ha deixat anar un so una mica més fort, però sense deixar de mirar-la. La seva mare l'ha agafat i l'ha tingut abraçat contra el seu cos. El nen ha deixat de plorar i ha començat a fer moviments amb els llavis com si remugés. Aleshores ella ha dit: «Oi que tens gana, oi que sí? Que vols una mica de llet per omplir-te la panxeta?» S'ha descordat la brusa i s'ha acostat el nen al pit. En Tim primer ha vacil·lat i després s'ha agafat al mugró desesperadament. El nen no ha deixat de mirar fixament als ulls de la seva mare mentre mamava i ella li ha estat parlant suaument sense apartar-li la mirada. «Tens gana, oi? M'agradaria saber quin gust té la llet a la teva boca. És dolça, però tu només l'has tastada dolça. Em sembla que, segons com, té un gust diferent, oi que sí?» I ha deixat anar el mugró, s'ha quedat mirant la seva mare i després ha tornat a mamar.*

**E**n aquest exemple, veiem que la mare sent com el bebè remuga una mica i el que fa la mare és donar-li espai perquè remugui i, la mare, intenta posar-se en el lloc del bebè, i intenta interpretar el món del bebè i traduir-li amb paraules suaus i subtils. Cas que es podria comparar amb una altra situació en què, quan el bebè remuga, la mare entra en una situació de pànic i ansietat, i llavors està neguitosa. Les mares han d'interpretar el que fan els bebès. Aquesta interpretació és molt important perquè hi hagi aquesta sintonia i aquest saber estar, cal saber interpretar. **E**n el segon exemple, que ara llegirem, es dona una situació en què no hi ha aquesta sintonia. No encaixa tan bé la relació entre la mare i el bebè, i no hi ha aquesta sintonia tan perfecta. Ara bé, tampoc és bo ser perfecte el cent per cent, sempre en completa sintonia tampoc no seria bo, perquè llavors no es diferenciaria el bebè de la mare, cal que hi hagi una mica d'imperfeció en aquesta sintonia i en aquesta interpretació. La desintonia és com quan balles amb algú i, tot de cop, es perd el pas de l'altre, és això, petits moments que no vas al pas de l'altre, és un moment tens, hi ha unes diferències, és no estar en sintonia.

**E**n aquest exemple, que ve a continuació, hi ha una mica de desintonia, una mica d'aquesta manca de sintonia. Passa que en una manca de sintonia crònica sí que tenim algun problema. Però si aquesta desintonia és de tant en tant, això és bo, va bé, és la normalitat. L'exemple següent és una mica rar però és molt gràfic:

*La mare de la Lucy em diu: «Aquest cap de setmana ha estat terrible. Hem anat a visitar els meus pares. La Lucy no s'hi ha sentit bé. No ha parat de rebutjar el pit. El dilluns vaig anar a la clínica i em van dir que només havia guanyat mig quilo d'ençà del naixement. Estic molt preocupada. Donar el pit a la germana de la Lucy m'agradava, fins i tot a les nits, quan em sentia com si estiguéssim soles al món, només el bebè i jo, concentrades l'una amb l'altra. Però ara no és el mateix.»*

**M**entre la seva mare parla, la Lucy (de set mesos) no para de plorar. La seva mare agafa un coixí i una revista i col·loca la Lucy damunt del coixí. La Lucy plora més fort encara. La seva mare no recorda quin dels dos pits li ha de donar. Abans de decidir-se s'ho rumia una estona i jo tinc por que vagi massa lenta. Un cop la mare li ofereix el pit, la Lucy s'hi aferra i comença a mamar sense parar, agafant el pit amb els dits i fent un lleuger moviment de peus. Després flexiona les cames, s'aparta del mugró i es posa a plorar; fa un moviment cap enrere, plora una mica i torna a mamar inclinant el cos. La seva mare li enretira el pit i li diu: «A veure si traiem una mica d'aire.» La Lucy, asseguda damunt del genoll de la seva mare, comença a bramar furiosament amb la cara desfigurada. La mare li frega l'esquena i intenta fer-la eructar sense aconseguir-ho, mentre la Lucy no para de plorar. La mare la torna a col·locar davant del pit i la Lucy torna a agafar el mugró i a mamar durant uns trenta segons. S'empassa l'aire i es posa a plorar, el cos corbat cap enrere. Novament, la mare se l'asseu damunt la falda. La nena no para de plorar i la cara se li posa vermella. Aquest comportament es va repetint durant tota l'estona que dura l'alletament.

**E**n aquest segon exemple ja veieu que entre la mare i el bebè no hi ha aquesta bona sintonia, aquest apropar-se l'una a l'altra. Una de les raons és perquè la mare ja està ansiosa abans que passi res, la mare s'està anticipant a les dificultats abans que comencin. La mare ja s'imagina que serà una situació dolorosa l'alletament, que serà difícil. Fins i tot el fet d'agafar el coixí, les revistes, és com si anticipés els problemes, abans de començar ja te aquestes expectatives. Per què us dono aquest exemple? Perquè són situacions que es donen cada dia entre la vida

d'una mare i la del seu bebè. És un exemple de la mare que està interferint en la bona marxa de la relació amb el bebè que està alletant en aquest moment.

**V**oldria puntualitzar que quan parlo de «mare» és un genèric, vol dir mare o pare o persona que es fa càrrec del bebè.

**H**i ha una qüestió de reciprocitat. És a dir, que quan hi ha aquesta falta de sintonia i d'estar junts, hi ha una manca de resposta i, per tant, de reciprocitat. I aquesta reciprocitat és molt important. De fet, la resposta de la mare marcarà on són els límits. La rapidesa en la resposta a la crida de l'infant i, sobretot, quina interpretació fa la mare en sentir la crida o el plor del bebè. Perquè veiem, precisament, que és en aquesta separació, el temps que transcorre des de la crida o el plor del bebè fins que la mare hi va, i com hi va, on hi ha una separació entre una i altre. I aquesta separació, aquest espai, és precisament el començament dels límits.

**A**ra us dono un exemple pel que fa a aquesta rapidesa de resposta i a la interpretació que fa la mare quan el bebè plora. En el primer exemple, que llegirem a continuació, el bebè plora però el deixem una mica. I en el següent, veureu que la interpretació de la mare és que el bebè necessita algú, però no és el que pensa la mare que realment necessita l'infant:

*En Michel, de nou mesos, tenia un son agitat. Arronsava lleugerament les celles i després somreïa. El bressol es movia suaument amb els seus moviments, com si estigués suspès d'uns ganxos. Em vaig quedar fascinada durant una estona davant de l'activitat del nen. Es passava la mà per la cara i per la boca. Obria la boca i de vegades deixava anar petites bombolles. De tant en tant, se li bellugaven les parpelles com si volgués obrir-les, però estava per sota del nivell de consciència i tornava a adormir-se. Movia les cames, i els seus moviments es van fer més contundents; aleshores, de sobte, va obrir els ulls. Va deixar anar un ploriqueig, però no va arribar a plorar. S'havia quedat mirant l'extrem de la cortina que hi havia damunt del bressol i que ondulava a cada moviment que feia. Va moure les mans i va mirar de dreta a esquerra, als dos extrems ondulants de la cortina. Va començar a donar puntades de peu i el bressol es va moure i les cortines van començar a bellugar-se. Tenia les dues mans a fora de la manta i enlairava els punys fent com si donés cops de puny a l'aire. Tenia els ulls completament esbatanats, absorts en la tela que es movia damunt d'ell, amb els llavis en forma d'o. De tant en tant, deixava anar sons plens de satisfacció. Semblava realment molt content i entusiasmat.*



**E**l que és interessant de veure aquí, la part important, és que un bebè pot gaudir d'aquesta separació que hem comentat, d'aquest espai entre ell i la mare. I que potser si la mare hi hagués anat immediatament, al bebè se l'hagués privat d'aquesta experiència enriquidora de la separació. De vegades les mares agafen el bebè quan es mou una mica, no perquè ho necessiti sinó perquè les mares volen agafar-lo, i no s'ha de fer, s'ha de respectar aquest espai. Passem ara al següent exemple:

*La Julie, de dotze mesos, s'ha passat deu minuts entretinguda estirada de panxa enlaire, jugant amb el mòbil. La seva mare, la Paula, se li acosta i li diu algunes paraules, li toca la galta i després se'n va a fer les seves coses. Durant un parell de minuts la Julie continua movent-se, fent sorollets i mirant cap enrere. Em vaig sorprendre perquè m'havia imaginat que la Julie es queixaria de l'absència de la seva mare. Després, el ploriqueig es va convertir en un so més contundent, però no acabava de ser un plor. De seguida, encara que no pas sobtadament, la Julie va començar a replegar els llavis deixant a la vista les genives i el ploriqueig es va convertir en un plor lent. La cara li va canviar de color i se li va envermellir una mica; mantenia els ulls tancats i els punys closos. La Paula va entrar a l'habitació i li va dir: «Pobra Julie! Que tens gana?», i li va posar el dit a la boca. La Julie no el va xuclar, tal com havia fet durant les setmanes anteriors. La Paula li va dir: «Tens gana. Espera, espera una miqueta.» Va agafar la Julie i la va calmar.*

*La Paula va intentar recordar quin pit li havia de donar i la Julie se la va quedar mirant. Va donar-li el pit dret, la Julie se li va arrapar i la seva mare li va dir: «Bona noia, bona noia.» La Julie va mamar tranquil·lament durant uns vuit minuts, xuclant, aturant-se i tornant a xuclar. Després d'una estona, la Paula li va enretirar el pit i li va dir: «Ja estàs tipa?» La Julie semblava confosa, una mica perduda i incòmoda. Em feia pensar en els emperadors romans que, després d'afartar-se, vomitaven.*

*La Paula va sortir de l'habitació per contestar el telèfon i la Julie va fer un posat desvalgut. Aleshores va començar a fer ganyotes i a plorar.*

*Quan la seva mare va entrar a l'habitació li va dir: «Oh, encara tens gana, ho sento», i li va donar l'altre pit. Aquesta vegada la Julie s'hi va llançar àvida. De seguida va agafar un ritme compassat xuclant i aturant-se consecutivament. L'al·letament va durar uns quinze minuts. La seva mare li va dir: «Ara farem una pausa d'un minut», i se'n va anar a fer una altra trucada per planejar el dinar que tenia amb una amiga. La conversa va girar a l'entorn del menjar. La Julie va començar a emetre sons, i la Paula va tallar la conversa dient que havia d'al·letar la seva filla. La Julie va tornar a xuclar àvidament. Després d'uns minuts, la seva mare li va tornar a apartar el pit. La Julie semblava que*

*s'havia afartat i va cloure els ulls. Va adormir-se tota rodanxona, saciada i satisfeta. La Paula va tornar a trucar a una amiga per planejar el dinar d'un altre dia. Van tornar a parlar sobre el menú. Després es va preparar alguna cosa per dinar i va tornar a l'habitació satisfeta. Va quedar-se mirant el bebè embadalida i li va tocar la panxa tot dient: «Bona noia.» La Julie gairebé no es va bellugar, encara que va moure els llavis en posició de xuclar, com si recordés el pit.*

**E**n aquest exemple podeu veure molt clar com la mare interpreta a la seva manera, immediatament, les necessitats del bebè: el bebè plora, doncs té gana i li dóna el pit. Doncs, molt abans que el bebè ho vulgui, que el bebè demani menjar, ja està menjant, quan de fet no és el cas. La persona que observava (recordeu que són estudiants els qui fan aquestes observacions), veu que el bebè està bé, s'està entretenant amb el mòbil, que potser després s'avorreix una mica i que potser aquí la intervenció de la mare hauria estat més aviat per ajudar el bebè a agafar de nou el joc, estar per ell. La mare interpreta que el bebè té gana i li dona el pit, i aleshores el bebè al principi no hi està gaire interessat, però a la llarga sí que acaba menjant. Van estar observant aquest bebè durant molt de temps i era una relació en què, quan el bebè plorava, la mare li donava sempre de menjar. En realitat la mare no estava interpretant el bebè, sinó que estava interpretant el seu propi món interior. La mare sempre estava molt interessada en el menjar, sempre trucant a amigues per sortir a menjar, per veure què es cuinava, què hi havia de menú. I, per tant, la mare no estava entenent les necessitats del bebè, ni l'observava, sinó que interpretava el seu propi món interior. Per tant: plor era menjar. De fet quan la mare va estar millor, més tranquil·la, va dir: «Que bé!, el menjar no és la resposta a tot, no ho arregla tot, he trobat altres maneres d'estar amb ell, de sintonitzar amb el bebè.»

**U**s preguntareu què té a veure això amb els límits. El més important aquí són aquests espais, en el sentit que la mare, o el pare, o la persona que està atenent aquest bebè, ha de donar-se temps per adonar-se, saber quines són les necessitats del bebè. Perquè el plor, la crida del bebè interfereix en els nostres propis sentiments, en els nostres mons interiors. De fet, quan sentim el plor o la crida d'un bebè, estem projectant els ressons, els ecos de la nostra pròpia infantesa, i per això és bo deixar passar una mica de temps perquè el bebè s'expressi de debò i puguem superar aquest primer moment de reacció, que és la reacció del nostre món interior i no el del bebè.

**A**questa dificultat l'han de treballar els pares: cal acceptar aquesta comunicació amb el seu bebè, donar un cert temps perquè, quan el bebè s'expressa, el pare o la mare pugui absorbir, és a dir està pendent, no anar-hi immediatament, no reaccionar de seguida, perquè ja hem dit que això seria el món interior, sinó que cal esperar, donar-se temps per traduir el que el bebè està sentint i, de fet, i aquí ve la part més difícil, entendre-ho millor que el mateix bebè. Cosa que és molt difícil perquè, si el bebè està molt angoixat i molt malament, els pares amb molta facilitat també s'angoixen i ho passen malament. És això: esperar, interpretar, deixar que el bebè es comuniqui, i aleshores donar una retroalimentació, i donar-li el que el bebè espera, un cop ha estat interpretat pels pares.

**A**quí és on intervé el límit: esperar, sentir, escoltar el bebè i interpretar el que ha de dir. Això ja està marcant una separació, que és el primer límit i és molt important perquè el bebè pugui ser un individu. Perquè pugui tenir l'oportunitat de ser diferent dels seus pares. En el món de la psicologia ho anomenen «la contenció»: els pares són una cosa, però el bebè n'és una altra. I aquest és el primer límit, en positiu, perquè hi hagi aquesta separació, perquè el bebè aprengui a gestionar-se ell mateix i el món que l'envolta.

**T**é sentit per a vosaltres que el que estic dient tingui a veure amb els límits? Voldríeu comentar alguna cosa o fer-hi alguna aportació?

### **Comentari de persona del públic:**

*Moltes gràcies per la vostra atenció.*

*Estava pensant en el meu bebè, que té uns dos mesos, aproximament, i que fa un parell de setmanes que ha començat piscina i ha estat uns dies sense anar-hi, i quan hi ha tornat ha estat com començar de nou. Ell plora durant la separació, i jo ploro per dins, ho dissimulo però no dec ser gaire bona actriu, perquè ell se n'adona. Tinc un sentiment de ser mala mare.*

**É**s un exemple preciós, perquè a més és molt normal, molt típic. Els bebès es comuniquen. La seva comunicació, com que no tenen idioma ni tenen paraules, et fa sentir com se senten ells. Aquesta és la seva comunicació i, per tant, la separació és difícil perquè et causa dolor, et fa sentir literalment com se senten ells. Però és una situació de cada dia i, si realment et fan sentir així, doncs et sents com una mala mare.

**É**s molt difícil separar els teus sentiments dels sentiments del teu bebè. Però si no hi ha aquesta separació, el bebè mai creixerà. I cal tenir molt clar que la separació és dolorosa però es positiva. Ara bé, s'ha de pensar amb convenciment, va en totes dues direccions, ja que els bebès són excel·lents intèrprets dels nostres sentiments. Els bebès interpreten els sentiments i no les paraules. Per tant, si tu creus, si estàs convençuda que ho estàs fent bé, que això és bo per a ell, el bebè ho aprendrà i també ho sabràs transmetre al bebè amb la veu. El bebè detectarà que és una separació, que és dolorosa però que és bona per a ell. No se l'enganya amb paraules, sinó amb convenciment, serà amb una veu més dolça, més clara, més tranquil·la, perquè el sentiment de convenciment de la mare es transposarà en el bebè.

**U**s explicaré un altre exemple, amb relació a la importància de diferenciar els sentiments dels pares dels sentiments dels bebès:

**E**m van portar a l'hospital una nena de 14 mesos que estava molt malalta, no creixia, estava sota pes, no tenia bon color, ni bon to muscular, etc. La mare tenia tota la família lluny, a l'Iran, i se sentia molt isolada, el marit treballava molt i tampoc no li feia gaire cas perquè se sentia gelós de la nena. La nena plorava i mamava tot el sant dia i tota la nit, i no hi havia manera que guanyés pes. I així me la van portar a l'hospital. Quan la mare m'estava explicant els seus sentiments, que trobava a faltar la seva família que estava a l'Iran, la nena es va acostar a la mare i va agafar-la amb afecte i, aleshores, li vaig dir: «Escolta, no veus que el teu bebè t'està consolant perquè nota que tu trobes a faltar la teva família?» En aquell moment la mare es va adonar que, per a ella, els seus sentiments eren el més important, els que prenien espai i no els de la seva filla. Després d'aquella trobada, quan la mare en va ser conscient, tot va canviar. La nena va començar a agafar pes, després de dues o tres trobades més, quan la mare es va adonar d'això i va poder diferenciar els seus sentiments i els de la seva filla, va ser com màgic, i tot va anar bé a partir d'aleshores. Aquest bebè de 14 mesos no havia estat rebent aliment i nutrient de la mare, sinó que el bebè alimentava la mare, per l'espai buit que creava en ella aquest sentiment de sentir-se lluny de la seva família.

**A**ixò té a veure amb els límits i els límits són molt, molt útils, perquè són límits entre persones, entre gent, saber diferenciar de qui és el sen-

timent, aquí és on hi ha l'element més important. Segur que molts de vosaltres deueu estar en la docència i, sovint, segur que us trobeu que hi ha algun infant a classe que et fa sentir molt, molt enfadat, fins i tot et fa tenir un sentiment d'ira. Llavors has de preguntar-te: «Per què?, per què m'està molestant d'aquesta manera?, per què m'ha provocat aquest sentiment?» És a dir, potser aquest infant ha provocat en nosaltres un sentiment de recordar alguns moments de la nostra infantesa, potser un germà que ens feia la vida impossible, o potser aquest nen o nena ens està fent enfadar perquè veiem com el tracten a casa seva, i en aquest cas l'infant provoca aquestes situacions i està acostumat a provocar-les amb la seva actitud. Per això és tan important el límit, quan t'enfades cal veure quin és el sentiment de l'infant, quin és el sentiment de l'adult en aquest cas i per això els límits són essencials.

**A**ixò es veu molt clarament amb els nens i nenes adoptats, especialment infants adoptats que han viscut situacions difícils; és molt difícil estimar aquestes criatures, molt difícil, fins i tot la millor família del món, la més generosa, agradable i fantàstica ho té difícil. Aquestes famílies que tenen un infant adoptat amb dificultats, sovint es troben repetint o fent coses que no entren en absolut dins la seva manera habitual d'actuar i, de fet, la conducta de l'infant està desencadenant una manera de fer que, fixeuvos, és la repetició dels esdeveniments habituals de la vida d'aquesta criatura d'abans d'arribar a la família. La família d'aquí s'està trobant que repeteix pautes que no tenen res a veure amb ella, sinó que pertanyen a la vida anterior del nen o la nena. Per això el límit és bo, és separar, és saber què és el que estem sentint.

**C**ontinuem parlant dels límits però, si us sembla, ara passarem a parlar de criatures una mica més grans, les de 2 a 5 anys.

**É**s molt semblant, però heu de tenir en compte que per als infants de 2 a 5 anys el món és així com molt màgic, de fades, de contes. Viuen en un món molt polaritzat, mai no barregen: o tot és bo o tot és dolent, no pot ser una mica bo o una mica dolent. Per això cal fer una separació clara. Si el pare o la mare són bons són un àngel o una fada, si no, són una bruixa o un dimoni. Cal mantenir la distància, cal que els pares sàpiguen separar-se i cal que recordin perfectament qui són. Les criatures necessiten referents clars, segurs i proximitat, i és molt difícil prendre distàncies. Però és molt important que els pares tinguin ben clar això.

**P**oso com a exemple, d'aquesta polarització, encara que em fa molta vergonya, el cas de la meua filla que, quan era petita, a l'hora d'anar a

dormir deia cridant: «Vull la meva mare!, vull la meva mare!», i jo era allà. Ella volia dir que jo era una mala mare, perquè la feia anar a dormir i volia l'altre vessant de la mare. És un exemple molt clar d'aquesta polarització.

**S**ovint en aquestes edats els infants són molt passionals i molt intensos, i poden fer-te sentir, amb la seva escenificació, cruel, o dolent amb la teva actitud. I pot passar que una persona no sàpiga adonar-se d'això i no ho sàpiga solucionar, i doni la llibertat permanent a aquest infant, que de fet no pot ser, i llavors els nens i nenes acabin convertint-se en tirants. És una posició terrible per als nens, aquesta posició de tirania. Ens trobem criatures de 4 anys que dominen tota la casa, tota la família. Comencen amb rebequeries, es neguen, per exemple: si hi ha una sortida familiar i el nen diu que no, doncs tota la família acaba quedant-se a casa. I el pitjor que es pot fer és permetre-ho. Però, tornem-hi, a aquest límit. Perquè els infants ho escenifiquen tan bé, que et fan sentir a tu que potser sí que estàs sent cruel quan, en realitat, estàs sent molt raonable, i això no pot ser. S'han de marcar límits perquè s'ha de tenir molt clar quin és el sentiment de l'infant i, en aquest sentit, no li faràs cap favor si acabes cedint.

**U**n exemple molt comú és quan els nens o nenes demanen: «Vull això!, vull això!, vull allò!», i els pares diuen que no. I, al final, els pares acaben cedint en el que l'infant demana. En aquesta situació, que és molt habitual, passa que al final de tot el nen o la nena acaba desgastant els pares. Llavors, el que demana ja no és un regal, sinó una cosa que ha extret del pare o de la mare. Aleshores, en aquesta situació cap dels dos no està satisfet. El pare, o la mare, no està content perquè no ha fet un oferiment de lliure llibertat i la criatura tampoc no està contenta perquè no és un regal, sinó una cosa que ha tret a la força. És a dir que, en aquestes situacions, és molt millor tenir un «no» que sigui amable, però ferm, perquè en el moment que arribi el «sí», efectivament, serà un «sí» de regal, de donar de part d'un, i de rebre de part de l'altre. I un regal es dona per amor i no simplement per esgotament.

### **Pregunta del públic:**

*Com podem ajudar des de l'escola les famílies que no poden amb els seus fills?*

**P**enso que és una àrea molt important i també molt difícil. I molt sovint

trobem aquesta divisió de conducta entre l'escola i la casa. També podem trobar el contrari, que a casa es portin bé i que a l'escola estiguin entremaliats. És difícil. El que s'hauria d'aconseguir és aquesta aliança entre l'escola i les famílies. Però, és clar, si no vénen o no hi tenen cap interès, és difícilíssim.

**Els infants es beneficien molt a l'escola d'aquesta estructura que són els límits, perquè saben què s'espera d'ells, què han de fer més o menys i quin és l'ordre de les activitats. Per tant, està tot molt estructurat i aquestes estructures són límits.**

**Una manera d'ajudar seria fer-ho en positiu, dir als pares de les famílies: al vostre fill o filla li va molt bé aquesta estructura, tenir les classes estructurades i saber què farà i què no farà durant el dia, per exemple. És clar que és difícil si no tens contacte amb els pares. Però només que tinguis una entrevista o puguis parlar amb ells, cal explicar-ho en positiu. No dir-los: «Hauríeu de fer això», sinó: «Mireu, a l'escola el nen està molt bé perquè hi ha aquesta estructura, fent les tasques d'aquesta manera li va molt bé». Seria una manera, potser.**

**També hi ha una altra qüestió, amb els nens i nenes molt petits passa que poden ser molts bons a l'escola, es poden portar molt bé, fer un gran esforç per ser bons alumnes, per aprendre, però això els esgota i reprimeix i, quan arriben a casa, que és l'entorn segur, ho deixen anar tot. Això també passa. Abans de les vacances, abans que comenci l'escola per primera vegada, que és quan es nota més, parlo sempre amb els pares perquè sàpiguen la dificultat que suposa per a les criatures començar a anar a l'escola. El que faig és avisar els pares de les famílies que els nens i nenes, quan comencen l'escola, és possible que es portin fatal en tornar a casa. I això no vol dir que l'escola sigui dolenta i els professors pèssims o els companys horrorosos, sinó que és per l'esforç que fa l'infant per adaptar-se bé, ser bon alumne i fer el que esperen d'ell, això fa que després reaccioni. I, a l'inrevés, també per part del mestre no s'ha de pensar que l'entorn familiar és horrible, perquè molt sovint aquest esforç que fa l'infant per portar-se bé a l'escola, quan arriba al lloc segur que és casa seva es deixa anar una mica. També és com abans, aquesta aliança, o almenys aquesta relació de comunicació estreta entre l'escola, els infants i les famílies, perquè els pares cal que ho sàpiguen i funciona de totes dues maneres. Estar preparats perquè la criatura a casa es porti pitjor, perquè està fent aquest esforç extra a l'escola.**

**A les escoles cal anar una mica amb compte amb aquestes criatures de**

primer curs que es porten tan bé, que es coneixen totes les regles de l'escola, que són perfectes. Se'ls ha d'ajudar perquè aquests infants s'identifiquen amb el paper dels adults, volen ser com els mestres o com el pare o la mare. Se'ls ha d'ajudar i permetre'ls expressar-se, podent fer alguna malifeta per aconseguir abaixar el nivell d'identificació amb els adults.

### **Pregunta del públic:**

*Com treballar el sentiment de culpa que senten els pares en separar-se dels infants i deixar-los a l'escola bressol?*

**E**stà molt bé que es parli d'això, i a més el concepte de culpa és importantíssim. És molt difícil encarar la culpa d'una manera que sigui constructiva. El sentiment de culpa constructivament és molt difícil. A l'escola bressol és molt, molt important que es pugui parlar als pares, i que les famílies i tothom tinguin molt clar que hi ha dues coses que s'estan parlant aquí: una cosa és la separació, estar separats: el nen de la família, i l'altra és el moment de la separació. Són dues coses diferents. **S**abem que el moment de la separació és molt dur, perquè la criatura plora, la mare plora, és un moment així com agitat. És molt diferent això que no pas la separació. La separació què és: el pare o la mare se'n van a treballar, entren a la feina, tot va bé, el nen també l'estàs obrint al món, perquè conegui més coses, accedeixi a més persones, a més coses noves per aprendre. És molt important que es pugui parlar amb les famílies des de l'inici, treballar abans aquesta separació, que l'estar separats és bo, i després treballar el moment de la separació, perquè és precisament aquest moment el que més problemes origina. Molt diferents són aquells casos en què hi ha una criatura petita que plora i plora, i amb els mesos continua, això ja és una altra cosa, però habitualment no passa. És molt important que l'escola bressol i les famílies treballin conjuntament, i novament es tracta de separar els sentiments, d'una banda els de l'infant i de l'altra els de la mare. Separació d'un costat i moment de separació d'un altre. Si l'escola bressol pot transmetre que l'infant està bé, estimulat, aprenent i amb un bon entorn, la cosa pot anar molt bé. Aprendre només a gestionar millor aquest moment. Hi ha moltes maneres de fer-ho. És molt important que el cuidador ho entengui bé i sàpiga transmetre la idea a la criatura. Donar realment el missatge a l'infant que la mare se n'ha anat, però tornarà, que ell estarà bé allà.



Hi ha diverses maneres i diverses estratègies de treballar aquesta separació, com treballar figures de plastilina, o bé guardar una bufanda o alguna cosa de la mare, etc. És imprescindible acceptar i treballar aquesta separació, no ignorar-la però fer veure al nen o la nena que no hi ha res de dolent, i també pel que fa a la mare.

### **Pregunta del públic:**

*Avui, al fil del que deia l'Asha Philips, em vénen al cap els adolescents. A mi em sembla que socialment tenim estereotips. És a dir: els bebès són encantadors, no saben res, no s'assabenten de res, són angelicals i, en canvi, tenim una altra franja d'edat que els tenim estigmatitzats perquè no obeeixen, destrueixen, etc., són potser els dos extrems dels estereotips. Què podríem fer com a mestres, que estem aquí discutint durant 15 dies sobre l'educació, per trencar aquests estereotips, sobretot a favor dels adolescents? Què podríem dir i què podríem fer perquè la societat en general, i primer els mestres, ens hi relacionéssim millor?*

Efectivament, és una etapa molt, molt difícil i estic d'acord que aquests estereotips són un handicap. Els adolescents se'ls prejutja, igual que la mare que decideix amb el bebè, abans que el bebè hagi comunicat el que necessita o el que vol, amb els adolescents es fa el mateix. Hi ha els bebès d'una banda fins als 4-5 anys, i després hi ha l'adolescència, els anys que hi ha entremig són com aquells en què navegues tranquil. Tant quan són bebès com adolescents, són moments en què tot és nou, el cos els està canviant, són bastant semblants, com si fossin noves criatures perquè tot els canvia.

Cal, efectivament, donar espai als adolescents i saber deixar-los desenvolupar-se. Deixar-los fer. Només cal intervenir quan aquesta experimentació, aquest descobrir, sigui un risc per a ells mateixos o per als altres. És esperar, una mica com en el cas del bebè. Donar-los llibertat per explorar. Un aspecte interessant que es constata és que els adolescents van en grup. En aquests grups solen haver-hi tots els caràcters: hi ha qui és molt responsable i els fa tornar tots més o menys a l'hora correcta, hi ha qui és un borratxo, que s'emborratxa a la mínima, hi ha qui discuteix sempre amb els pares, qui té bona relació amb els pares, etc. Aquest gran grup, curiosament, fa que tots visquin a través de cadascun dels caràcters diferents del grup aquell aspecte. S'ha de deixar que experimentin. Per molt difícil que sigui, patiràs, però s'ha de deixar que

experimentin, deixar que explorin, i sobretot no jutjar abans d'hora, donar-los el seu espai i no anticipar. Deixar que es comuniquin.

**Cal** que els adolescents descobreixin qui són. En les discussions verbals amb el pare o la mare, els arguments són unes eines molt útils per als adolescents. Cal donar-los l'oportunitat de tenir aquest conflicte i també de saber resoldre'l. Molt sovint encara estan buscant. L'adolescència és quan ja s'han forjat els límits que ells mateixos s'han treballat i els posen a prova.

**Els** pares no han de voler ser adolescents, igual que quan eren bebès han de separar els sentiments, en l'adolescència encara volen més seguretat. Volen que l'àmbit de casa sigui estable. No es pot fer que els pares tornin a ser adolescents. Moltes mares van amb les nenes a ballar a la discoteca, això no és bo. L'adolescent s'ha de sentir diferent. I ha de poder sortir al món i tornar a casa sabent que allà l'entorn familiar també és diferent del dels llocs on va. I que cal tenir uns pares que els tinguin respecte i on els límits siguin molt clars. Actualment em preocupa que en les últimes generacions hi ha pocs pares que no hagin fet de tot. Passa que l'adolescència és l'edat en què els nois i noies volen ser diferents, el problema és que en la generació dels 60 els pares ja van fer de tot, drogues, sexe & Rock and roll, hi ha poques coses que no s'hagin fet. No és com abans. Els pares d'ara ja han fet una mica de tot, i per això als adolescents, què els queda que no hagin fet els seus pares o mares? Crec que aquesta podria ser una raó per la qual hi ha tants trastorns alimentaris, perquè hi ha tan poques coses que puguin escandalitzar que es busquen riscos encara més extrems, perquè això encara els pares no ho han fet. Però no m'agradaria acabar la meua aportació amb aquest to depressiu, encara que tot això fa pensar.

### **Pregunta del públic:**

*Com treballar la relació del mestre i de l'escola amb els diferents tipus de situacions familiars actuals, com en famílies de pares separats?*

**Estic** totalment d'acord en el sentit que són moments difícils, perquè actualment hi ha tota una diversitat de models de família: divorciats, separats, nous models, etc. El concepte de culpa és absolutament terrible, perquè tothom acusa amb molta facilitat. Es culpa l'altre pare, el professorat, etc. És un problema. Bàsicament cal negociar. La negociació és el concepte clau. És la raó per la qual insisteixo, com a terapeuta,

quan m'arriba gent, encara que siguin pares que no se suportin, encara que no vulguin estar a la mateixa habitació, a obligar els pares a venir conjuntament. Perquè si no és molt fàcil que tot ho desviïn, és a dir, si només veus un o l'altre, o un altre representant de la família, sempre poden dir una altra cosa, i perquè això no passi han de venir junts. En el fons, la majoria de pares i mares, la majoria d'ensenyants volen ser bons pares i mares, volen ser bons ensenyants, per tant no és tan difícil poder aconseguir això, però cal deixar-ho clar des del principi. I també, com a ensenyant, heu de deixar ben clar que esteu parlant a la família com a pare i mare de l'infant, res més, o sigui que no us esteu ficant en les seves culpes. Però tanmateix, sí que estem vivint en un temps en què hi ha molt sentiment de culpa i, com que hi ha molta culpa, hi ha molta ràbia. Per tant, la negociació és el concepte clau. És molt important quan, de vegades, sí que tens casos de pares i mares que tenen una culpa espantosa i que no suporten que els parlis del fill o la filla, en aquest cas es fa el que s'anomena espai transicional, en el qual no parleu directament de l'alumne, sinó que parleu en general, com: els mestres trobem que és una bona cosa que es faci això, o potser, ja sabem que els infants en general, etc. Parlant en termes generals, dient el que s'ha de dir.

Moltes gràcies.

# El paper de la pedagogia en l'educació de la llibertat

**Philippe Meirieu**

Professor a la Universitat LUMIÈRE-Lyon 2

## 1. La modernitat contra l'educació de la llibertat

Les societats contemporànies són guiades pel projecte de les Llums i, alhora, estan amenaçades per greus regressions. Les diferències profundes entre països desenvolupats i països pobres, la precarietat de la joventut i l'exclusió dels més fràgils, la mundialització tecnològica i la pujada dels comunitarismes que s'enfronten, l'omnipotència dels mitjans de comunicació i la *peoplisation* de la política... tot això fa pesar sobre el nostre futur perills terribles. Més profundament potser, el triomf d'una economia de mercat, que s'apodera avui del conjunt dels serveis i de les institucions, embranca els nostres contemporanis en una cursa permanent vers el consum, que esdevé el motor de tots els seus comportaments.

**I** ara ens trobem davant d'un fenomen completament inèdit en la història del món: el caprici, que no era sinó una etapa del desenvolupament individual de l'infant, s'ha convertit en el principi organitzador del nostre desenvolupament col·lectiu. La nostra societat funciona mitjançant el caprici com l'automòbil funciona mitjançant la gasolina. La «pulsió de compra» –nom que els especialistes donen al caprici de consumir– ha esdevingut el fonament mateix d'allò que nosaltres creiem que és el nostre desenvolupament econòmic. Cal seduir el consumidor, fer-li sentir que li és impossible resistir, anestesiar per tots els mitjans les seves capacitats de reflexió, imposar-li que compri per estar conforme amb la norma, desenvolupar sense parar nous desitjos, arrossegar-lo a una fugida endavant, de la qual la insatisfacció permanent i l'endeutament són els corol·laris inevitables.

**A**ra bé, l'infant passa sempre per una fase en què, instal·lat en l'omnipotència, es pensa que pot governar els éssers i les coses. Tant si es parla de narcisisme inicial com d'egocentrisme infantil, se subratlla sempre el mateix fenomen: la criatura, embrancada en els desitjos que no sap encara anomenar ni inscriure en un encontre amb l'altre, se sent temptada pel pas a l'acció; no sap esperar, no comprèn que els seus desitjos sobtats no es poden satisfer immediatament i sistemàticament. L'educador l'ha d'acompanyar, doncs, pacientment pel camí de la dilació; ensenyar-li a no reaccionar de seguida amb violència o resignació..., sinó a prendre's el temps d'interrogar-se, d'anticipar, de reflexionar, de metabolitzar les seves funcions, de construir la seva voluntat. Afer de dispositius i d'actituds; afer de pedagogia, doncs. No se surt del que és infantil, un tot sol; hom té necessitat d'inscriure's en unes configuracions socials que donen sentit a l'espera i permeten d'entreveure, en les frustracions inevitables, promeses de satisfaccions futures. Afer mai definitivament tancat: l'allò infantil ens estalona en la maduresa i, en totes les edats de la vida, continua sent gran la temptació d'abolir l'alteritat per reinstal·lar-se, encara que només sigui per un moment, en el tron del tirà.

**P**erò, el que està en crisi avui dia és que la tramoia social sencera, lluny de proporcionar punts de suport a l'infant per desfer-se del que és infantil, repeteix a l'infinit el principi del qual l'educació li ha d'ensenyar, justament, a desfer-se: «Les teves pulsions són ordres.» La publicitat curtcircuitada tota reflexió i exalta el pas a l'actuació immediata. La televisió fa zàping més de pressa que els telespectadors per enganxar-los a la

pantalla i impedir-los de passar a una altra cadena. El telèfon mòbil redueix les relacions humanes a la gestió d'una imposició immediata. No és un complot –el dels progress del '68 que haurien decidit de sabotejar la instrucció de la gent–, és una conspiració: tot «respira alhora» i xiuxiueja a l'orella dels infants i dels adolescents: «Ara, de seguida, al preu que sigui!» El mimetisme i l'hàbit tribal anestesien tot desig veritable, transformen la persona en un engranatge impulsiu dins una màquina de consumir. L'hegemonia del màrqueting aboca al «grau zero del pensament».

**N**o ens hem d'estranyar, en aquestes condicions, que avui sigui difícil educar. Els pares saben l'energia que s'ha de gastar per contrarestar la influència de les modes, de les marques, dels estereotips imposats per «les ràdios joves» i repetits pels mitjans de comunicació. Els professors constaten, dia a dia, la dificultat de construir uns espais de treball efectiu, de permetre la concentració, de formar el domini d'un mateix i d'esmerçar-se en una tasca. Veuen que els seus alumnes arriben a classe amb un comandament a distància incorporat al cervell, un fal·lus *high-tech*<sup>1</sup> que dinamita tots els rituals escolars que ells s'esforcen per construir.

## 2. La camisa de força o l'educació?

**D**avant d'aquest desbordament de l'allò infantil, que posa en qüestió la institució mateixa, el pensament màgic provoca estralls: «restaurar l'autoritat», canviar els mètodes de lectura i aprendre les quatre operacions des de primer de primària es presenten com a mitjans de salvar, alhora, les Lletres i la República! Triomf de la prescripció tecnocràtica quan caldria, al contrari, crear obstinadament situacions pedagògiques en les quals l'infant descobrís, en l'acció, que la fruïció de l'instant és mortífera i que no hi ha desig possible fora de la construcció de la temporalitat.

**P**erò, davant d'aquest desbordament del que és infantil, que gràcies a la tecnologia pot prendre formes tan bàrbares com el *happy slapping*,<sup>2</sup>

---

1. D'alta tecnologia. (N. del tr.)

2. Enregistrament amb un mòbil de «jocs» violents en què un infant és humiliat o, fins i tot, torturat.

el pensament totalitari avança també sorneguerament. Es nodreix de la por i es desplega sempre segons la mateixa lògica: rastrejar, tan precoçment com sigui possible, les desviacions individuals, envoltar-les tot aïllant-les i medicant tots els «trastorns», tipificar, classificar i separar els individus, subjectar-los a una lògica de servei controlat per consultoris privats. Triomf d'una normalització *soft*, referendada per l'individualisme liberal, quan el que caldria és, al contrari, treure el forrellat dels destins fent circular la paraula, permetent als subjectes posar en joc projectes improbables, trobar ocasions d'implicar-se i fabricar alguna cosa col·lectiva.

**P**erquè la preocupació principal dels ensenyants –el que els esgota avui dia– és *fer baixar la tensió per afavorir l'atenció*. Mentre els professors visquin amb la por de ser desbordats, mentre tinguin al davant grups d'alumnes sobreexcitats incapaços de fixar l'atenció en una tasca, mentre criatures amb comportaments imprevisibles els explotin, no cal pas esperar una millora significativa dels resultats escolars. I, davant d'aquesta realitat, hem d'escollir o bé un tractament disciplinari, o bé un tractament pedagògic. O bé intentar de contenir les explosions estrenyent els dispositius de control i desenvolupant camises de força, ja siguin institucionals, tècniques o químiques; o bé treballar en les condicions i les activitats que permetin als infants i als adolescents aprendre a concentrar-se. O bé les sancions i la Ritaline,<sup>3</sup> o bé la pedagogia.

**S**i escollim la pedagogia, llavors podem pouar del patrimoni que hem heretat... Hem de tornar a llegir la *Carta de Stanz* de Pestalozzi<sup>4</sup> per comprendre com es pot mobilitzar la «força interior» de les criatures mitjançant una atenció minuciosa a aquelles «petites coses» que els permeten establir-se... Cal que tornem a consultar l'obra de Maria Montessori, que designa amb el nom d'«esperit absorbent» la capacitat del més menut per projectar-se en una activitat; en lloc de distreure'l amb tasques artificials, l'hem d'acompanyar, i desenvolupar i orientar la seva activitat absorbent... Hem de repensar la noció d'atenció reprenent els treballs de Claparède sobre «la motivació»: estar atent no

---

3. Nom del fàrmac comercialitzat a França que conté com a principi actiu el metilfenidat, indicat per als trastorns de l'atenció amb hiperactivitat en infants de més de sis anys. A Espanya es troben productes farmacèutics amb el mateix component amb noms diferents. (N. del tr.)

4. Vegeu: <<http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/lettredestans.pdf>>

vol dir ser receptiu, és estar en recerca, en projecte, respondre a qüestions que t'has apropiat prèviament... Ens cal tenir en compte l'extrema importància dels rituals proposats per la «pedagogia institucional», rituals que permeten a l'alumne de disposar, alhora, d'un marc on inscriure's i d'un lloc des d'on parlar... Cal que reconsiderem la funció de les disciplines artístiques i esportives, excloses fa poc del «sòcol comú» i que són, tanmateix, un mitjà excel·lent de formació de la capacitat per concentrar-se per a aquells que estan més inclinats a gesticular...

**M**és globalment, i en la prolongació de tota la tradició pedagògica, ens hem d'interrogar sobre la manera de lluitar contra les aglomeracions d'alumnes que actualment fan la funció de «classe». Cal estructurar grups de treball exigents on cadascú tingui el seu lloc i no estigui temptat d'ocupar tot l'espai. S'ha d'articular una pedagogia de la descoberta, que doni sentit als sabers, i una pedagogia de la formalització rigorosa, que permeti apropiar-se'ls. Cal distribuir el temps escolar d'acord amb una «pedagogia de l'obra mestra», per tal que cadascú pugui inscriure's en un projecte i deixi d'exigir-ho tot, de seguida, a tota hora... Tots els nivells de l'escola i totes les disciplines escolars poden i s'han d'implicar en aquest projecte. Però, perquè l'escola sigui veritablement eficaç, és necessari que tots els actors socials intervinguin en la seva acció. És necessari que, dintre la família i les associacions, en les col·lectivitats territorials i el conjunt de les institucions, posem en marxa projectes col·lectius capaços de fer el contrapès al caprici mundialitzat. Encara que calgui demanar-se si l'educació per a la democràcia és de debò compatible amb l'omnipotència del mercat.

**P**erquè la pedagogia ens porta, ara, a plantejar unes qüestions sobre la societat que encara continuen sent àmpliament ocultades: es pot considerar l'infant com un prescriptor de compra, un públic captiu de la publicitat? Ja fa uns anys, en efecte, que es van suprimint tots els crèdits al final dels dibuixos animats per evitar que els infants canviïn de cadena i facin zàping durant la publicitat: qui se'n preocupa? Finalment, ¿no ens hem de prendre seriosament la qüestió dels mitjans de comunicació fent valer que la seva llibertat d'expressió s'exerceix en una democràcia i ha d'anar acompanyada d'un deure d'educació? El servei públic de l'audiovisual difon avui dia una multitud d'emissions sobre els animals de companyia o els jocs d'atzar, la ràdio pública dedica tretze vegades més de temps a la Borsa que a l'educació: és això normal?... No cal donar un nou impuls a l'educació popular per fer front al frenesí con-



sumista de lleures i de cultura? La multiplicació de les ofertes, en aquest terreny, només beneficia, en efecte, aquells que tenen els mitjans per treure'n benefici: ens hi hem de resignar? No hem de donar prioritat política al suport als pares que es troben en dificultat? Els pares en dificultat, se'ls considera avui dia com a delinqüents o malalts mentals: això no obstant, ¿qui pot pretendre tenir totes les respostes a les qüestions plantejades pels comportaments dels joves?... ¿No s'ha d'imposar a totes les institucions i a totes les empreses un plec de condicions educatiu, que comporti obligacions en matèria d'acolliment dels més petits, d'acolliment dels escolars, de plaça per als que fan pràctiques, de col·laboració amb les escoles? Només alguns adults –especialitzats en aquesta tasca– poden transmetre avui els seus sabers i la seva experiència a les joves generacions: aquesta missió, no hauria de ser l'afer de tots?

**A** fi de comptes, és l'estatus mateix de l'educació en la nostra societat el que està en qüestió: ¿ha de continuar sent una activitat marginal al servei d'una economia triomfant o s'ha de convertir en allò que irriga tota la societat i li permet de projectar-se cap al futur?

### **3. El repte educatiu d'avui dia: permetre a l'altre de construir-se com a subjecte**

És justament en aquesta perspectiva que es poden identificar les característiques d'un alumne-subjecte i de proporcionar-los les corresponents propostes pedagògiques. Però el resultat d'aquest exercici s'ha de fer servir amb precaució. Per definició, un *subjecte* és un tot, una unitat. Una intencionalitat que es posa en joc enterament en cada un dels seus actes; no se'n poden aïllar els components. *A fortiori*, una enumeració com la que segueix no ha de fer-se servir de cap manera com a sistema de referència; com a molt, és un quadre de comandament, un mitjà per suscitar la reflexió i la creativitat pedagògica. Els diferents aspectes no s'hi presenten per ordre d'importància, ni per ordre cronològic d'aparició, sinó que estan estretament lligats entre ells...; són facetes indissociables d'un sol i únic projecte.

**1. Un alumne-subjecte és capaç de viure en el món sense ocupar el centre del món.** En un centre, una classe, un grup de treball, un equip, l'alumne-subjecte s'esforça per tenir-hi un lloc sense ocupar tot l'espai.

No abusa ni del mestre, ni dels seus companys. No fagocita la institució... Es desprèn progressivament de les seves vel·leitats narcisistes, renuncia a imposar els seus capricis als altres i accepta d'inscriure's en un col·lectiu solidari... Necessita, per a això, que se l'ajudi a identificar els rols que ell pot tenir en aquest col·lectiu i que estigui atent a no enquistar-se en cap d'ells. Gràcies a l'exploració i a la rotació sistemàtica de les tasques, descobreix que un grup no és un conglomerat d'individus indiferenciats, sinó una xarxa coherent i oberta que es dóna uns projectes on cada u es pot implicar.

**2. Un alumne-subjecte és capaç d'ajornar els seus impulsos.** Es pren temps per examinar la legitimitat dels seus actes a la llum de les possibles conseqüències per a ell, per als altres, per al grup en el seu conjunt, per a la societat sencera... Perquè entre la pulsó i l'acte, hi ha posat progressivament un temps de retenció i un temps d'examen; sap controlar-se i ha après a interrogar-se... Necessita, per aconseguir-ho, que s'estableixin dispositius susceptibles d'oferir-li la garantia d'expressar-se, però en un temps diferit i en un marc capaç de contenir tot excés. Gràcies als rituals, a l'espera, a la utilització de l'escriptura i del consell d'alumnes, aprèn a treure profit de l'ajornament i d'allunyar-se tant del pas a l'acte impulsu com de la renúncia a dir i a dir-se, generadora de rancúnia i de violència.

**3. Un alumne-subjecte és capaç de transformar el seu desig de saber en desig d'aprendre.** No busca l'eficàcia immediata a tota costa, sinó que s'esforça per comprendre els fenòmens amb què es troba... És que ha arribat progressivament a transformar el gaudi de l'èxit de *fer* en la joia de l'acte de *comprendre*. Sent una satisfacció específica quan aconsegueix donar forma humana al món construint-ne models teòrics. Sap que el poder d'aquests models, fins i tot modestos, li permet d'escapar-se de les il·lusions de la cosa concreta, sempre massa atractiva i encegadora... Per fer-ho, necessita que se l'impliqui en projectes accessibles i alhora difícils, en els quals trobi obstacles a superar que li permetin reconfigurar les seves representacions de les coses. El fet de descobrir el que representa un fracàs per al seu desig de resultat immediat el porta a analitzar els seus errors i a donar-se marcs d'interpretació nous.

**4. Un alumne-subjecte és capaç de descentrar-se i d'entendre els punts de vista dels altres, fora d'ell i en ell mateix.** Pren en consideració aquests punts de vista a fi d'interrogar les seves pròpies produccions.

D'aquesta manera les pot millorar i ajustar-les de mica en mica a les situacions en què es troba... Perquè s'ha adonat que les qüestions i les objeccions d'altri li poden permetre de reexaminar els seus actes. També ha aconseguit, progressivament, d'anticipar ell mateix aquestes reaccions, fins i tot en absència dels altres, per tal d'orientar els seus esforços i millorar els seus resultats... Necessita, per fer-ho, que el col·loquin sistemàticament en posicions de cooperació, de correccions recíproques, de distanciament crític respecte dels seus propis treballs. Té necessitat, igualment, que s'estableixi amb ell una avaluació formativa que valori els progressos efectuats gràcies a aquests passos... Li cal, finalment, que siguin exigents amb ell i que cada una de les tasques que se li proposen es considerin «obres mestres» que li permetin anar fins al final d'ell mateix i accedir a la perfecció.

**5. Un alumne-subjecte és capaç de fixar la seva atenció i involucrar-se plenament en un gest físic o mental.** Sap fer abstracció de tota mena de sol·licitacions, en ell mateix i fora d'ell. Sap concretar-se en allò que ell fa de manera que tota la seva intencionalitat passa al seu cos i al seu esperit... És que ha experimentat la importància del domini d'ell mateix i sap que aquest no s'obté pel replegament i el tancament, sinó, ben al contrari, per una disponibilitat màxima a un projecte al qual decideix de dedicar-se tot sencer. Ha percebut aquesta forma particular de presència a un mateix, quan un s'implica plenament, quan un s'oblida completament per aplicar-se millor a allò que està fent... Necessita, per aconseguir-ho, ser introduït en situacions fortament ritualitzades, passar uns temps que li permetin fer el buit, centra-se en un objecte, un text, una paraula, un so, una idea. Necessita fer l'experiència decisiva de l'expressió artística: de la caligrafia al teatre, de la fotografia a la dansa, de la música al cine. Però també pot descobrir aquesta actitud en la preparació minuciosa d'un experiment de química, en l'observació astronòmica o en la coordinació de moviments en un exercici gimnàstic... cada vegada que deixa la gesticulació per accedir al gest, que surt de la dispersió per refer-se un moment, per entrar en joc i, així, «entrar en jo».

**6. Un alumne-subjecte és capaç de desprendre's de la seducció i de la influència d'un objecte, d'una persona o d'un grup.** És conscient de la fascinació, o de la hipnosi, que pot exercir un trobament, des del moment que li retorna la seva pròpia imatge, fa l'eco dels seus propis fantasmes i li permet d'adorar-se ell mateix fent semblant d'estimar una altra cosa o algú altre. Però ha comprès el perill que es corre a bescanviar així la

sortida de la seva solitud per la identificació a un grup fusionista, que li imposa el mimetisme i la submissió al cap... Perquè sap el preu que s'ha de pagar per això: la impossibilitat d'existir en un altre lloc i d'una altra manera, la negació de tota alteritat, l'exclusió i la mort simbòlica quan un cerca d'emancipar-se... Per això, per estar com més va més en condicions d'existir i de «pensar per ell mateix», necessita que els adults l'autoritzin a arriscar-se en la seva diferència. Necessita que uns educadors s'aliïn amb ell per ajudar-lo a resistir totes les formes de pressió a la norma, siguin familiars, tribals, comercials o ideològiques. I ell hi arriba molt millor en la mesura que la classe és un lloc que fa de la competència l'única forma d'autoritat legítima..., on cadascú pot atrevir-se a tenir un pensament crític o divergent sense estar amenaçat d'exclusió.

### **7. Un alumne-subjecte és capaç de desembrollar el saber i creure-se'l.**

Certament, no arribarà mai del tot al final d'aquest procés: per rigorosos que siguin els sabers, amb tot comporten imprecisions, punts cecs, elements dels quals la racionalitat no pot donar completament compte. És l'altra cara de la nostra finitud; en els nostres sabers sempre hi haurà creences, de la mateixa manera que hi ha hagut sempre sabers en les nostres creences. Però, tot i això, res no és més necessari que esforçar-se per distingir els dos processos... Aquesta és justament la funció de l'escola: ajudar-nos a descobrir el que ens aplega més enllà de les nostres històries singulars i de les nostres opcions personals... Per això aprens a articular-hi «allò de què parles» i «allò que en dius», el que està escrit i allò que en pots pensar, allò que veus i la interpretació que en pots fer. El subjecte s'hi construeix dialècticament, posant-se davant dels objectes que se li resisteixen i amb els quals ell entaula un diàleg veritable. Ell s'hi construeix en la interacció amb els altres, la qual permet, si va acompanyada d'adults atents, d'accedir progressivament a l'exigència de la veritat.

### **8. Un alumne-subjecte ha interioritzat l'exigència de precisió, de justesa i de veritat.**

Sigui quina sigui la tasca que li és assignada, no s'acontenta pas amb el més o menys, no es tanca dins de la mediocritat, sinó que cerca d'anar fins al final del que pot fer. Sap que fins i tot les activitats més modestes en aparença, si es fan esforçant-se per superar-se, poden ser portadores de satisfaccions intenses i conduir-lo fins a la perfecció... Perquè la intel·ligència humana no aconsegueix veritablement la seva amplitud si no és treballada, des de l'interior, per l'imperatiu de qualitat,

quan un subjecte cerca de ser el més rigorós possible amb ell mateix i amb allò que fa... És per això que el professor no transmet solament el seu saber, sinó també la seva relació amb el saber; que es comporta com un propietari que lloga uns béns que s'han de restituir el dia de l'examen i l'alumne desenvoluparà simplement un pensament estratègic: avaluarà la millor relació qualitat/preu i no buscarà més que donar una bona imatge d'ell mateix i d'allò que ha après. Que com a contrapartida, el professor es considera com un veritable investigador en el seu propi saber, que assumeix una posició d'investigació permanent sobre allò que sap i els mitjans de transmetre-ho, i l'alumne, percebent la vibració particular d'un pensament en el treball, podrà intentar progressivament de llançar-se a l'aventura.

**9. Un alumne-subjecte és capaç de metabolitzar les pulsions que habiten en ell.** Si hi ha alguna cosa que ens hagin ensenyat els segles XIX i XX, tant per mitjà dels seus pensadors, Nietzsche, Marx o Freud per exemple, com per les terribles convulsions de la nostra història, és que no ens podem deslliurar, una vegada per totes, de les nostres pulsions arcaïques. És impossible avui dia d'imaginar un home definitivament pacificat, instruït per les humanitats i havent abandonat tota vel·leïtat de dominar el món o de subjugar els seus semblants. És impossible de creure en l'adveniment d'una societat pacífica en la qual els «bons salvatges» hagin eradicat tota mena de conflicte... Tots continuem sent, poc o molt, uns monstres, uns ogres que no saben estimar gaire els altres sense menjar-se'ls. La violència habita en nosaltres i no hi ha cap individu sobre la terra que no pugui caure, en un moment o altre, en excessos terribles. El mite de l'home del sac és, en aquest aspecte, una metàfora acceptable de l'ésser humà i, sens dubte, s'ha de continuar explicant als infants, sota una forma o una altra, per tal que puguin comprendre les contradiccions dels adults...

**P**erò, davant de l'aparició o el sorgiment del que és inhumà en nosaltres i al nostre voltant, ¿ens hem de resignar, per això, al desenvolupament ineluctable dels sistemes de control i els dispositius de repressió? L'educació fa una altra elecció: postula la possibilitat, per a tot individu, de metabolitzar les seves pulsions per tal de transformar-les en energia creativa, en capacitat d'invenió artística o en recerca científica. Aposta per la sublimació més que per la contenció, convençuda d'altra banda que la contenció és, a mitjà i a llarg termini, força més costosa que la possibilitat donada als homes de descobrir-se intel·ligents i solidaris.

L'educació creu que és possible, per a un infant o un jove, d'inscriure's en una història comuna, de reconèixer-se en les obres que l'han marcat, de fer que el món sigui més suau gràcies a les seves activitats i les seves iniciatives..., des del més petit gest de la quotidianitat fins a les decisions més importants que cada u i cada una pot ser portat a prendre en la seva vida personal, professional o de ciutadà... Per això pertoca a l'escola –al costat d'altres institucions com la família o el teixit associatiu– de permetre a tots els alumnes de trobar els mitjans d'implicar-se en les activitats on ells puguin metabolitzar les seves pulsions..., de domesticar el temps per accedir al veritable desig..., de descobrir, per mitjà de la creació, que l'esdevenidor de l'ésser humà no està escrit i que ells poden prendre-hi part.

## **Conclusió...**

**C**al obrir possibilitats a tothom. Mostrant-los que hi ha resultats discrets que auguren belles victòries contra la fatalitat. Deixant entreveure uns dominis d'expressió fins ara insospitats. Oferint ocasions d'avançar temptejant, de tornar-se a aixecar després d'un fracàs, de comprendre els propis errors. Proporcionant els mitjans per convertir en positives les obsessions i canalitzar la violència. Permetent de ser útil als altres, de trobar un lloc en un grup i de sortir-se'n suficientment bé per ser capaç d'explorar altres llocs... Mentre que la modernitat es lliura amb frenesí a la gestió de les diferències, la pedagogia és portadora de l'ètica de l'alteritat. No és pas cosa fàcil. Inquieta profundament fins i tot aquells que s'imaginem que l'organització i la gestió podrien dur a terme coses humanes.

**T**anmateix, calen pedagogs. Encara que siguin minoritaris i marginals. Cal que uns homes i unes dones apostin pel subjecte... No estem, sens dubte, en condicions avui dia d'aturar l'augment dels dispositius de control, de classificació, de tancament. Organitzadors zelosos, de dreta i d'esquerra, preparen un món on l'infant, reduït a un codi de barres, serà, des de la més tendra edat, «orientat d'acord amb les seves disposicions i les seves aptituds». La selecció, abans temptejant i artesana, corre el risc d'agafar, els anys que vénen, una dimensió industrial. És possible que, tot i els sobresalts, ciutadans de tota mena no aconseguim escapar-nos de la tria sistemàtica. Sotmetre a test, avaluar, orientar, san-

cionar... esdevindran –si és que ja no és el cas– activitats permanents i obsessives, a l'escola i fora de l'escola. Sense antídote, morirem ofegats. Cal posar-hi, a dins, una mica de joc –i una mica de jo. No hem de tenir cap complex de ser uns «esgarriacries». Ben al contrari. Però no esperem, per això, obtenir el més petit agraïment. Els pedagogs històrics han estat sempre uns empipadors. Ells ho han assumit. Assumim també nosaltres amb serenitat el nostre rol. Batallant arreu, dia a dia, contra totes les formes de fatalisme. Inventant plegats mitjans per ajudar els alumnes a mantenir-se dempeus i a decidir el seu destí. I sense renunciar, malgrat tot, a proposar alternatives a una organització escolar que encara no ha après veritablement a implantar el subjecte en l'alumne.