

# L'autoritat sense autoritarisme

47a Escola d'Estiu  
de l'Associació de Mestres Rosa Sensat

**R**   
**S E N**  
**S A T**

Primera edició: juny 2013  
Disseny: Clara Elías  
Maquetació: Joana Cela Hortal  
Disseny coberta: Clic traç, disseny gràfic

© Josep González Agàpito; Joan Manuel del Pozo; Jean Houssaye;  
Isaac Ravellat; Adolf Tobeña; Llorenç Valverde; Milagros Pérez Oliva, 2013

© Per a aquesta edició: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2013  
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>

Dipòsit Legal: B-12.587-2013  
ISBN: 978-84-92748-90-7

## Presentació

Cada cop més vivim immersos en una realitat convulsa, farcida de grans transformacions, la més rellevant de les quals és potser el fet que avui vivim en temps real la visió completa del món, el planeta s'ha fet present en les nostres vides. És una realitat que encara sobrepassa la nostra capacitat de percebre amb l'amplitud necessària tot el que comporta en l'aspecte cultural i humà.

En aquesta realitat global, cal no oblidar quines són les idees dominants, perquè aquestes també condicionen la manera de veure el món i les relacions entre les persones, les cultures i els pobles.

En aquest context complex, per ampli i canviant, ens vàrem proposar treballar i debatre sobre l'autoritat. Una temàtica, un valor, un concepte que ha entrat en crisi, que és qüestionat, que genera incertesa tant en el petit món de l'educació com en la societat, aquest món complet en què vivim i en el qual, com a mestres i professors, tenim el deure d'educar. Precisament per això el títol del Tema General de la 47a Escola d'Estiu de Rosa Sensat ha estat "Autoritat sense autoritarisme".

No va ser fàcil acordar el títol, va portar controvèrsia i debat, fet que va evidenciar que el tema no era senzill. Potser aquesta primera discussió va obligar a obrir una perspectiva polièdrica en la visió del contingut, des dels condicionats atàvics fins a l'encaix que obre la tecnologia al món futur.

La sola paraula *autoritat* té significats diferents en les diverses cultures i històries dels pobles. La construcció del seu significat avui és diversa, més enllà de l'aparent proximitat física i cultural. Tot just a l'altra banda dels Pirineus, ens vàrem trobar que el matís que havíem introduït al títol semblava del tot inadmissible. El ponent vingut de

França no admetia el matís “sense autoritarisme”. Senzillament, *autoritat* no admet matisos, i per tant l’opció proposada pel ponent va ser clara: “Autoritat, com desempallegar-se’n?”

**Potser** la nostra història encara recent de l’autoritarisme de la dictadura ens permet reconèixer el matís, o potser ens frena de ser radicals amb l’autoritat. Nosaltres, de manera habitual o espontània, podem reconèixer l’autoritat moral o temàtica d’una persona o d’una institució. Aquesta nostra manera d’entendre l’autoritat és diferent de la que es té a França, sense anar més lluny, i per tant, ara que el món s’ha fet petit, cal pensar-hi, escoltar, parlar i debatre per poder anar més enllà de la inèrcia que la quotidianitat o la tradició ens imposa.

Així, amb més dubtes que certes, es construí l’estructura del Tema General de 2012. Dues qüestions clares van permetre avançar: la primera feia referència al contingut, que havia de ser el més ampli possible en l’enfocament i disciplines; la segona es referia a la metodologia de treball, necessàriament participativa, en la qual la teoria i la pràctica permetessin contrastar allò que es pensa, allò que es diu i allò que es fa.

Una dinàmica que resultà encertada, perquè els grups en què es van dividir els participants al Tema General discutien llargues estones, més enllà del temps previst. L’entusiasme i el dubte eren en molts moments creixents, cosa que dificultava en alguns casos arribar a acords per a la posada en comú. Tot i així, en els grups, el consens i la divergència eren valorats positivament, perquè l’acord es fonamentava en el respecte per la pluralitat expressada per tot el grup. Va emergir el punt de vista de cada persona, de cada participant, i es varen redactar unes conclusions conjuntes que podràs llegir al final d’aquesta publicació.

Considerem que el llibre del Tema General de 2012 que ara veus a la pantalla del teu ordinador o dispositiu, és un document valuós per seguir debatent, per ser ampliat, per clarificar conceptes, per obrir nous interrogants, per ser aprofitat total o parcialment pels educadors, a qui cada dia se’ns pot plantejar el tema de l’autoritat en les re-

lacions amb els infants i joves, entre els companys o amb les famílies. Una temàtica viva en una realitat canviant com la que estem vivint, que ens demana respostes i posicionaments.

En el llibre, la qüestió de *l'autoritat sense autoritarisme* es tracta des de punts de vista molt diferents, no només pel que fa a les disciplines, sinó també de vegades amb postures en clara contraposició. Sàpigues, a més, que a banda del text pots veure i escoltar tot el procés dels plenaris del Tema General a l'apartat de videoconferències del nostre web<sup>1</sup>.

Gosem demanar-te que, tant si ets lector com espectador de les conferències, ens facis arribar amb tota llibertat els teus comentaris, per poder seguir ampliant i compartint les idees i els dubtes que sobre aquesta temàtica es vagin generant. Només desitgem que, fent-ho, gaudeixis tant com els que hi vàrem participar directament.

1. Ho podràs trobar clicant a <http://www2.rosasensat.org/pagina/els-videos-del-tema-general>



# Sumari

<b>Presentació</b>	<b>3</b>
<b>Creences que ens pesen</b>	<b>9</b>
Josep González Agàpito	
<b>Autoritat i poder</b>	<b>29</b>
Joan Manuel del Pozo	
<b>L'autoritat o com desempellegar-se'n</b>	<b>53</b>
Jean Houssaye	
<b>Autoritat per facilitar la participació</b>	<b>67</b>
Isaac Ravellat	
<b>Normes, sancions i cervell</b>	<b>87</b>
Adolf Tobeña	
<b>Autoritarisme i xarxes socials i humanes</b>	<b>101</b>
Llorenç Valverde	
<b>Com els mitjans de comunicació alimenten l'autoritarisme</b>	<b>117</b>
Milagros Pérez Oliva	
<b>Conclusions del Tema General</b>	<b>137</b>





## Creences que ens pesen

**Josep González Agápito**

Pedagog, professor de Pedagogia de la UB

**P**er a mi és un goig poder ser aquí avui perquè Rosa Sensat ha sigut una de les coses més importants que he conegut a la vida.

**P**enso que el que s'ha explicat del doctorat *honoris causa* de la Marta Mata és un signe de les dificultats de transformar la universitat que vam viure en els anys de la Transició, en què, evidentment, les estructures del franquisme havien perviscut, i estan pervivint fins ara mateix. Això que en diem franquisme sociològic ha durat molt més que la dictadura en si, però penso que també uns quants que dèiem que la realitat estava a fora de les parets, no d'aquest edifici però sí del de la universitat, vam aconseguir que, a poc a poc, l'educació que es feia realment a peu d'obra a les escoles hi acabés entrant.

**S**empre dic, encara que la comparació sigui potser excessiva, que és un camí semblant al de la Il·lustració, que va néixer fora de la universitat i va haver de tornar-se antiuniversitària per poder aplicar les seves idees, però finalment va aconseguir que la universitat acabés rendint-se i ella mateixa fos, almenys en part, il·lustrada.

**A** vegades, com avui mateix, veurem que les coses més difícils de moure són precisament les mentalitats. Després de les primeres paraules d'agraïment, vull felicitar els organitzadors d'aquesta Escola d'Estiu pel fet que hagin decidit triar el tema de l'autoritat sense autoritarisme.

**N**o és un tema simpàtic, que ompli a vessar les aules o les sales perquè la gent el viu. És un tema que ens resulta àrid, però precisament és un tema que és molt important que tractem, i a més, que ho fem a fons. La paraula *intelligere* en llatí significa 'distingir, separar', i és molt important que el tema principal es plantegi separar els diferents fragments que conformen aquesta realitat polièdrica que descriu la Irene perquè així puguem abordar-la i actuar, perquè puguem actuar de forma crítica.

**L'**escola no ha de transmetre pensament pensat sinó que, com deia Claparède, l'escola ha de posar cada dia un problema, no una solució; un problema perquè entre tots trobem la solució. Per tant, en obrir el tema general dedicat a l'autoritat sense autoritarisme sembla obligat que examinem, com acaba de dir la Irene, quina és la tradició en què vivim i d'on provenim.

**F**a falta que puguem percebre d'alguna manera quines són les creences i pràctiques educatives que han fet que el nostre present sigui com és. Això circula d'una forma que, a vegades, no en som prou conscients, i moltes vegades jo em dedico a recordar, ho cito molt sovint a les meves classes i als meus articles, que Henri-Iréné Marrou deia que, en raó, el coneixement de la història de l'educació no tenia sols l'objectiu de prendre consciència dels nostres orígens, sinó que aquest coneixement dels nostres orígens significava també el poder alliberar-nos de la seva dependència per poder acceptar o canviar l'impuls de la tradició que ens ha fet tal com som. Per això, per encetar una anàlisi com la que estem fent sobre l'autoritat en l'educació –i m'agradaria fer-ho més proper, però a la taula els micròfons imposen distància–, crec que Hannah Arendt té tota la raó en afirmar, i ara

cito, que “per evitar equívocs tal vegada hauria estat més assenyat preguntar-se què va ser i no què és l'autoritat, ja que considero que tenim l'estímul i l'educació suficients per formular així la pregunta: per què l'autoritat s'ha esfumat del món modern?”.

**P**er tant, per preguntar-nos quina autoritat hem de tenir, el que hem de fer no és preguntar-nos què és, sinó mirar què va ser, per poder decidir com volem que sigui. Segueixo la citació: “En vista que no podem recolzar-nos en experiències autènticament i indiscutiblement comunes a tots, fins i tot la paraula està tenyida per la controvèrsia i la confusió”. I més endavant diu: “L'autoritat que hem perdut en el món modern no és l'autoritat en general”, i això és important que ho remarquem, no hem perdut l'autoritat en general, “sinó més aviat una forma més específica que ha estat vàlida a Occident durant molt llarg temps”, i avui veureu que aquest “llarg temps” vol dir milers d'anys.

**P**er la pensadora alemanya, doncs, la crisi d'autoritat es fa evident durant el segle xx i els seus orígens i naturalesa són polítics. Són polítics sobre la dinàmica de la ruptura de l'autoritat tradicional i, abans que arribés a polític, el símptoma més evident que hi havia una crisi d'autoritat, o de la forma d'autoritat que teníem fins aleshores, és que es va produir en l'educació, en l'educació dels infants i joves, ja que des de temps ben reculats aquesta era indiscutiblement acceptada com un fet natural a causa de la indefensió dels infants i la seva dependència –en les primeres etapes de la vida, dependència fins i tot pel que fa a la supervivència mateix, i després, en la infància, l'adolescència i la joventut, pel que fa a la inserció social– però també a causa d'una necessitat política: la conservació dels valors i l'estructura d'una societat i una cultura concreta per encaminar el nou ésser que, com tota persona que neix de nou, apareix foraster en el medi en què ha nascut, i l'educació és un procés d'encaminar-lo en els valors, les òptiques, els postulats, els llocs comuns, el llenguatge, la cultura, tot el que vulgueu.

**Q**ue la qüestió de l'autoritat és una de les preocupacions educatives més antigues és evident, i és que, sense ser-ne gaire conscients, venim marcats per unes formes de veure la infància i l'autoritat que tenim encastades a la nostra cultura des de temps immemorials. Conèixer-les és la primera qüestió per decidir què d'allò de la nostra

tradicció, com dèiem, volem fer nostre, i què volem canviar. Hem de preguntar-nos què va ser l'autoritat per entendre la crisi actual de l'autoritat.

**P**er entendre el que està passant en aquest tema sempre he trobat suggerent la teoria de Jung sobre l'inconscient col·lectiu, que explica per què hi ha creences que continuen pesant sobre el nostre present. Això ens pot ajudar a entendre com en el tema de l'autoritat en l'educació actuem per motius de l'herència col·lectiva rebuda. Jung, en la seva teoria sobre la psique, o en la teoria de la personalitat (que és el que forma la psique), planteja que la psique es pot dividir en tres parts: la primera és el jo, que identifiquem normalment amb la nostra ment conscient, és a dir, jo què sóc?, qui sóc jo?

**L**a resposta es produeix des de la ment conscient; no apareix tot el que realment som, sinó simplement la idea que té la ment conscient de nosaltres mateixos. Després del jo, si seguim l'anàlisi clàssica, hi ha la divisió del jo i l'inconscient, però Jung el divideix en un primer nivell, l'inconscient personal, que de fet és el que la gent entén quan parla d'*inconscient* (els somnis, etc.). L'inconscient personal inclou una memòria, que podem fer conscient, i això és molt important, ja que és un gran ajut per a tots nosaltres. Així, per exemple, és el que ens permet conduir parlant amb qui portem al costat, parant davant dels stops, vigilant la velocitat, mirant els senyals de trànsit, etc. Tot això, de fet, no "ho fem", "ho fa" el nostre inconscient, i és per això que podem fer-ho. Però si volem, podem fer conscient el conduir; segurament ho farem pitjor, però podem decidir conduir conscientment, i quan vegem una pujada, primer premo l'embragament, després poso primera, deixo anar a poc a poc el fre...

**P**erò, en canvi, hi ha una altra memòria que mantenim reprimida per diverses causes, que no aflora i que ha sigut gravada no conscientment, involuntàriament. No podem fer com el conduir i posar-nos a ser conscients; no la podem fer conscient.

**I** la segona part d'aquest inconscient, i d'aquí ve el que anem a parlar avui, és precisament l'inconscient col·lectiu, que forma l'herència inconscient col·lectiva de la nostra cultura. El que fa Jung és mirar no només la persona, com fa la psicoanàlisi clàssica, sinó mirar tota la cultura, en el sentit antropològic: la humanitat, la cultura determinada d'un poble determinat, i fins i tot, aquest inconscient col·lectiu

conserva una reserva de coneixements i pautes que, com qualsevol espècie animal, rebem en néixer, és a dir, que ens permet saber coses que no hem après però que ens surten amb naturalitat, com el vedell que neix, que s'ha d'apropar a la vaca i mamar. No és clar que hi hagi una educació; això està imprès, està gravat i ve transmès per aquest inconscient d'herència col·lectiva. És la nostra consciència com a espècie, és el reservori de coneixements que tenim col·lectivament.

**P**odríem dir que el que explica Jung és com si algú que és a la platja visualitzés el que fa l'oceà; visualitza les ones de tal manera que li sembla que estan passant tota aquesta sèrie de fenòmens: la crisi d'autoritat, la contestació, l'autoritat rebutjada, el recurs de l'autoritarisme com a solució..., tot el que vulgueu. Tot això és el que veiem, el que els sociòlegs estudien i veuen, perquè són els símptomes que apareixen en la "realitat", entre cometes. Però hi ha una realitat molt més profunda i oculta, que és tota la immensitat de l'oceà, que guarda aquest record profund que és comú a tots. Cada cosa d'aquestes és el que li passa a un individu, i li sembla que això és el que li passa a ell personalment, perquè és diferent de l'ona del costat, no hi ha cap ona que sigui igual. Però, de fet, un observador que pogués mirar més enllà, veuria que aquestes ones són una expressió de la mateixa realitat col·lectiva que va aflorant. Aquí és on tenim la *gravació* del que és l'autoritat, del que durant milers d'anys d'experiència s'ha *gravat* i tenim aquí, i apareix com a fenòmens o com a símptomes, sobre els quals podem escriure articles i passar-nos hores discutint, però hem de partir d'això. És el que realment "creiem" col·lectivament.

**T**ots hi participem, d'aquest tercer nivell. Per tant, en formarien part una bona part de les conductes i tradicions rebudes, com la transmissió de milers i milers de *repeticions* de pautes educatives de generació en generació. Ja sabeu que la repetició és una de les causes de gravacions d'aprenentatge i la repetició la podem reproduir en nosaltres mateixos o col·lectivament. Ja sabeu que la gran eficiència dels ordinadors, dels programes d'aprenentatge en una aula, és que un nen pot produir i resoldre en un matí tres-centes operacions aritmètiques i tenir la resposta immediata, la correcció immediata. Nosaltres no ho podem fer, això. El seu aprenentatge de càlcul amb l'ordinador serà més eficient que el que nosaltres puguem fer posant sumes, restes,

multiplicacions i divisions i corregint-les, perquè tres-centes vegades tindrà l'aprenentatge d'una operació concreta. Així, es produeix un millor aprenentatge amb una màquina que el que podríem fer nosaltres. Doncs això és el que col·lectivament ens ha passat però en molts milers d'anys, durant els quals hem anat gravant i acumulant aquesta experiència, i aquí hi ha l'autèntica mentalitat i creença col·lectives sobre l'autoritat. I això és important veure-ho, perquè les idees són fàcils de canviar, és a dir, avui és fàcil convèncer-vos que hi ha coses i clixés que hauríem de canviar. Ens en podem convèncer, però això no significa que hàgim canviat de mentalitat, i per això recorro a aquesta explicació: les idees són com finestres obertes per on veiem la realitat exterior, però les idees no existeixen, són representacions de la ment. En canvi, la mentalitat, la gravada, l'experiència és, per tant, l'aprenentatge experiencial.

**J**o us puc explicar com hauria de ser un món millor i podeu estar d'acord amb mi que l'hem d'organitzar d'aquella manera, però això no canviarà el món.

**A** vegades, quan la gent em diu "és que aquesta persona no és conseqüent amb les seves idees", jo els dic "no, el que heu de dir és que no té les idees conseqüents amb ell", que és el que li passa de veritat. Ell sí que és conseqüent amb ell mateix, el que passa és que té unes idees que no són conseqüents amb el que ell és. Perquè les idees, simplement amb una xerrada com aquesta o amb un programa, amb una tècnica de propaganda, es poden canviar. Però els canvis de mentalitat són processos històricament llargs i difícils de produir, i per això ens sentim ara en una crisi en la qual estem submergits. Però, no ho oblidem, no podem albirar quin serà el final d'aquesta crisi, perquè la mentalitat sobre el que és l'autoritat continua vigent malgrat tots els desafiaments i problemes que aquesta pateix. Les idees que podem anar donant, evidentment, no produiran el canvi, però sí que és veritat que van obrint finestres a noves realitats i, a poc a poc, poden anar produint aquest canvi de mentalitat.

**L'**autoritat en l'àmbit educatiu està directament relacionada amb la percepció que té cada època de la infància i la joventut. És a dir, no podríem separar l'autoritat educativa de com veiem la infància i la joventut en un determinat moment del temps. I això està regit, evidentment, pel temps, però també pel lloc i la cultura. Més d'una

vegada s'ha apuntat que, si viatjant pel temps, algú des de l'Antiguitat ens visités, ja fos d'Orient o d'Occident, es veuria sorprès i indignat del tracte que donem als infants avui dia, trobaria que tenim una gran manca d'autoritat, tal com en aquells temps s'entenia, i que malcriem els infants i els fem febles. La nostra preocupació per comprendre l'infant els semblaria rotundament rebutjable. La infantesa, a l'Antiguitat, no tenia cap més sentit que no fos el d'una persona a mig fer. La infància no pot ser un objectiu educatiu en si mateix, car la seva significació ve marcada pel que li manca per assolir, per esdevenir persona ja en la vida adulta. L'infant no té, doncs, cap mena de drets, i és per això que en moltes cultures l'infant conviu amb les dones fins que comença a tenir habilitats per ensenyar als homes. Ara mateix això està passant a l'Índia, on els infants són qüestió de les dones fins que poden acompanyar i tenir les habilitats dels homes.

**D**es d'aquella època, l'Antiguitat, fins fa pocs anys, la infància era vista com una etapa que no tenia cap altre sentit ni finalitat que ser superada el més ràpidament possible. L'objectiu de l'educació, ja fos al Japó, a la Xina o a Grècia i a la Roma clàssica, era ensenyar els individus a superar la infància. Educar, per tant, és deixar de ser nen o adolescent i inculcar les pautes individuals i socials vigents. L'educació és, doncs, essencialment humana, consisteix a treure del seu tarannà natural els cadells humans i emmotllar-los al que s'espera d'un home o una dona adults. Aquesta actitud es correspon a un model d'autoritat autoritària, si em permeteu l'expressió. És una concepció d'autoritat que es remunta a l'origen més antic de la nostra pròpia cultura, que és precisament la cultura hebrea, que, conjuntament amb tot el llegat grecollatí, al qual vam afegir el cristianisme, conformen els fonaments de la nostra cultura occidental i, per tant, la manera d'entendre l'autoritat a la família, a l'escola i a la societat. Un autoritarisme educatiu basat en la coacció i la imposició de la superioritat de l'adult per la força i, si cal, per la violència. "No estalviïs a un noi la correcció, / perquè, si li pegues, no morirà; / si li dones bastonades, / li salvaràs la vida", fa la Bíblia, a Proverbis 23.12. Per tant, per als jueus, el que és i conforma l'educació és la violència; l'autoritat ha de ser precisament exercida des de la violència.

**E**ls hebreus situen els seus orígens, com sabeu, en el clan nòmada d'Abraham i amb el fet definitori de ser monoteistes, ara fa 3.700

anys. La Torà, l'Antic Testament de la Bíblia cristiana, ens mostra un codi d'actuació i un codi moral que Moisès –explica l'Èxode– rep al mont Sinaí, entremig de núvols, llamps i trons. Aquest codi és un llegat diví i l'autoritat s'exerceix en el context hebreu. L'autoritat d'educació i d'educació moral no és simplement perquè s'imposi des d'una autoritat convencional, sinó perquè és un llegat diví, és Déu que diu que aquesta ha de ser la conducta. Aquest decàleg continua sent a hores d'ara el referent d'educació moral i d'organització social de les tres grans cultures que tenen el Llibre com a referència: el judaisme, el cristianisme i l'Islam, i implica una visió ben diferent de les cultures orientals o ameríndies, que es miren el món des d'un punt de vista ben diferent. Els Manaments estableixen el deure d'honar de per vida el pare i la mare, la qual cosa reforça la cultura educativa socialitzadora, afectiva i econòmica de la família com a primera unitat social, i en aquesta línia, tanmateix, es prohibeixen i es condemnen les relacions sexuals fora del matrimoni o l'adulteri, i es constitueix així la família extensa basada en el patriarcat. La societat patriarcal es fonamenta en l'autoritat de l'home, cap de família, a qui deuen obediència i respecte la resta dels seus components. Aquesta autoritat que prové d'aquest esquema, que prové d'una tribu nòmada, amb Abraham com a cap, com a patriarca d'aquesta família extensa, que pot ser la tribu sencera, és el referent de la nostra autoritat que, precisament, beu d'aquesta concepció patriarcal.

**P**erò la tradició que més ha pesat sobre la nostra societat és l'estructura social, familiar i escolar de la romanitat. Durant segles, els romans entengueren que l'educació dels nois, que eren els únics que comptaven socialment i no pas les noies, era una tasca que havia de portar a terme el propi pare, no l'estat. En efecte, al setè any de vida, dominant el llenguatge i, per tant, amb capacitat de discerniment, segons l'estructura cultural dels romans, es considera que ja s'és un ésser humà, malgrat no ser encara subjecte del dret. S'abandonarà el clos familiar, és a dir, la mare, i serà l'hora de començar a formar-se al costat del pare, acompanyant-lo expectant, en silenci, a tots els actes, negocis o lleures en què participa, vestit amb una túnica amb un rivet vermell, signe del seu naixement lliure per distingir-lo dels esclaus, i així iniciarà la seva socialització. De la rígida i dura educació paterna de les primeres centúries passarem, en els darrers anys



de la República romana, a la cura afectuosa dels pares vers els seus fills, tot i que no sempre fou així. Era considerat necessari que el pare ensenyés de llegir i escriure als seus propis fills. Cató mateix no dubtava a ensenyar a llegir i escriure al seu fill, a més de tot allò altre que li calgués per esdevenir un veritable ciutadà. Aquesta figura del pare mestre serà clau per entendre la visió d'autoritat amb què la funció d'ensenyar s'ha revestit en la nostra cultura, tan fortament arrelada a la romanitat. L'autoritat dels mestres que es percep des de fa segles a Occident ve, precisament, d'aquesta unió de l'autoritat del pare que fa de mestre, el pare que és mestre. Però, quin tipus d'autoritat era? No oblidem que el *pater familias* romà era l'amo únic i propietari legal, no únicament de tots els seus béns, sinó també de tots els membres de la família, és a dir de la dona i els seus fills. Fixem-nos que encara diem *patrimoni*, 'el que és del pare', per anomenar les propietats, i fixem-nos, a més, que del terme *mare* prové la paraula *matrimoni*. Fixeu-vos com el llenguatge ha continuat portant el missatge de la diferenciació dels rols fins avui dia. La *pàtria potestat*, és a dir 'la potestat del pare' (això és el que significa en llatí), no sols era una figura jurídica, com és ara, sinó que formava part de la tradició que per als romans era sagrada, és a dir, tota la tradició havia de ser respectada. El pare, per tant, jurídicament té dret, fins i tot, en la vida i la mort dels seus fills i de la seva dona, fins aquí arriba la *pàtria potestat*, al fet de poder decidir sobre la vida i la mort de la seva dona i els seus fills, perquè són això, una propietat seva.

**A** partir de l'influx de la cultura grega, l'aprenentatge lector i escriptor es farà ja majoritàriament en escoles. Es fa aquest pas de delegar, que és un costum precisament que ve de la cultura grega que impacta sobre la romana. Amb aquest costum de delegar aquesta instrucció d'aprendre a llegir i escriure a l'escola es traslladarà al mestre el poder de l'autoritat del pare, és a dir, el pare portarà els seus fills a aprendre a llegir i a escriure a l'escola, i amb el fill viatjaran els poders del pare, és a dir la *pàtria potestat*, que podrà ser exercida pel mestre en nom seu. Per tant, en la cultura romana el mestre tindrà els poders i l'autoritat del pare i l'escola es regirà per una duríssima i rígida disciplina.

**H**oraci, el poeta, que assistí de nen a una de les millors escoles de Roma, no s'està d'anomenar el seu mestre d'escola *plagosus Orbilius*,

és a dir, 'Orbili, el que pega'. Així l'autoritat del mestre durant segles es va construir sobre la *potestas*, no sobre l'*auctoritas*, que per als romans eren dos conceptes ben diferents. La nostra tradició, doncs, ha basat l'escola i el magisteri en la *potestas*, que podem definir com l'autoritat de dret fonamentada en l'estatut legal i social, és a dir el poder que emana d'instàncies superiors. En canvi, l'*auctoritas* és precisament la influència que algú exerceix pel reconeixement que els altres dispensen a aquella persona, així com a les seves propostes i al seu pensament. Però la nostra llengua, al revés del llatí, no té dues paraules per distingir-les i, de fet, encara que parlem constantment d'*autoritat* i d'*autoritat a l'escola*, hauríem de parlar de *potestas*, és a dir, de la *potestat*, perquè l'escola, durant segles, ha exercit la potestat, no l'autoritat en el sentit llatí del terme, és a dir aquell influx que s'exerceix pel prestigi, l'excel·lència personal, intel·lectual, social..., d'una persona, el *respecte*, que deien els avis, el respecte que produeixen determinades persones. Així doncs, des de l'Antiguitat l'autoritat educativa ha estat basada en l'autoritarisme i d'aquí ve també la confusió. I es correspon, com hem dit, amb una especial visió que percep la infància com a oposada a la persona humana que l'infant ha d'esdevenir; es considera que l'infant és un ésser inferior sense drets i que cal sotmetre per la violència. Aquest és el pòsit d'on ve i d'on prové la nostra cultura educativa.

**L**a infància és l'edat de la feblesa, es llegeix a *De senectute* de Ciceró. L'autor que acabarà definint el concepte d'*Humanitas*, d'humanitat, i la de l'educació per esdevenir persona –encara que en llatí s'ha de dir *home*–, defineix així mateix la infància, l'edat de la feblesa. Segons ell, i segons la mentalitat vigent en la societat romana, l'infant és un ésser informe i salvatge, no és ni psicològicament ni físicament una persona. En conseqüència el dret romà incapacita jurídicament els infants i les dones, conjuntament amb els bojos, tot i que amb els segles, evidentment, la dona anirà guanyant emancipació. Per tant, els nens no són ningú, i sobre ells es pot exercir la violència, l'autoritat i la *potestas* que calgui.

**P**erò, tanmateix, amb l'expansió del cristianisme durant l'Imperi romà i amb els primers emperadors cristians, s'acotaren els drets de la pàtria potestat respecte als infants des del punt de vista del cristianisme: els infants, com tots els éssers humans, pertanyen i són

fills de Déu i, per tant, només a ell li toca decidir sobre la vida o la mort de les persones. Aquesta limitació va fer que, simplement, l'anterior pàtria potestat es perdés, però als pares els correspondrà esmenar i corregir els fills i, per delegació del pares, als mestres, que continuaran exercint aquest autoritarisme per menar pel bon camí la infància.

**E**l cristianisme, però, al lligar-se amb la tradició hebrea i grecollatina, acabarà adoptant la tradicional educació de l'home contra l'home. Per als grecollatins, sobretot en les darreres etapes de l'hel·lenisme, l'educació va acabar sent això: l'home contra l'home. El cristianisme, en canvi, en principi portava un missatge nou i fresc de la visió de la infància. Recordeu la frase evangèlica, "deixeu que els nens s'acostin a mi", que significa una nova visió de la importància dels drets de la infància. Malgrat el magisteri de Jesús i dels evangelis, on es remarca que ens hem de tornar com els infants per entrar al regne de Déu, perquè els infants assenyalen el model i la guia de la conversió personal que cal fer –que és com dir que els infants "ja són", i no al revés, i que hauríem de "tornar a ser" obviant el que la vida ha emmascarat–, l'entroncament amb la cultura grecollatina acaba difuminant això i convertint aquesta visió com un fet benèvol, un gest de bondat i de res més, quan en realitat era tot un canvi de mentalitat el que es proposava sobre el que era la infància en si.

**B**asant-se, doncs, també en l'autoritat dels educadors i els pares, la violència coercitiva torna a l'escola malgrat el cristianisme, i n'és una prova que sant Agustí, que està ja a les acaballes de l'època imperial, amb setanta-dos anys, tot recordant el seu patiment a l'escola creu que tothom, qualsevol persona, es faria enrere si hagués de tornar a la infantesa, que si a algú li proposessin de tornar a néixer, no voldria passar per tornar a ser un nen ni tornar a passar per l'escola. Fixeu-vos de quina mena d'autoritat i autoritarisme estem parlant!

**L**'esfondrament de l'Imperi romà al segle V significa la destrucció de l'estructura educativa d'Occident, que durant l'edat mitjana serà mantinguda mínimament als monestirs i per l'episcopat, a les escoles catedralícies, amb la formació adreçada no pas a tothom, sinó tan sols a les elits que han de regir la societat, a través del programa escolar grecollatí del trívium i el quadrívium.

**A**mb el temps de què disposem, aquesta xerrada ha de ser com una

cala arqueològica. Quan es fa una cala o sondatge arqueològic es troben gerros, trossos de ceràmica, objectes, eines... que "parlen" d'aquell nivell, del context. Jo us porto uns quants objectes que us parlen de diferents nivells, de diferents èpoques d'aquesta cala arqueològica que estem fent dels temps.

**H**i ha un llibre molt interessant de l'Alain Renaut, *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, que ha posat de manifest que la infància, com altres col·lectius oprimits, ha fet el seu propi trajecte històric per anar assolint estadis d'alliberament. És important tenir-ho present perquè amb aquesta *postestas*, que no *auctoritas*, la infància fa un procés semblant al d'altres col·lectius: els esclaus, les dones, etcètera, que han d'anar batallant a través de molt de temps, deixant-hi la suor, la sang i la vida entremig, per assolir l'alliberament, un nivell d'alliberament que actualment, poc o molt, gaudeixen. Renaut manifesta que es pot seguir el procés de canvis de mentalitat i fins i tot el de canvi del concepte d'autoritat, que es veu obligat a canviar perquè amb el seu procés d'alliberament canvia també el rol dels receptors d'aquesta autoritat, és a dir els infants. Passa semblantment al procés seguit per les dones, que ha fet canviar el que és ser home, i això ha provocat durant una sèrie de desenes d'anys una certa indefinició de quin ha de ser el rol masculí, fins i tot en relació amb la parella. Aquesta situació d'aiguabarreig que es produeix entre els vells valors i els nous que emergeixen de les dones alliberades, és exactament on estem en relació amb la infància i el seu moviment d'alliberació. D'una banda tenim les llibertats i els reconeixements dels drets dels infants, i de l'altra la lentitud a l'hora de canviar clixés.

**A**les societats tradicionals educar és fonamentalment, com hem dit, un procés de preparar des de ben petits els infants perquè trobin un lloc dins l'ordre social que es veia immutable. A això anem ara: l'ordre social es veia com un fet immutable sobre el qual calia inserir els nous educands, fins a la crisi de la ruralitat, és a dir fins a la revolució industrial de finals del XVIII.

**F**ins a la crisi de la ruralitat el món havia canviat molt poc des de l'època dels romans. Evidentment, havien canviat moltes coses, però només en la forma; el que s'havia de fer, els rols socials, la romanitat, continua sent un pòsit a inserir, i l'educació és inserir a cadas-

cú allò que li toca fer en aquesta societat que es vol, a més a més, immutable. Totes les transformacions econòmiques comporten, evidentment, transformacions no simplement de l'economia, sinó del treball també. Hi ha un llibre interessantíssim de Sennett, que és un clàssic, que jo recomano als meus alumnes que llegeixin per entendre el que està passant. És un llibret petitó que es pot llegir en una tarda, en què ens fa veure que el canvi en la forma de treballar ha portat a canviar els horaris, etcètera, i a canviar les relacions entre els adults, les relacions familiars, i per tant ha canviat els rols dels individus dins de la família, dels fills i dels pares i mares, però també d'aquests amb les escoles i dels nens amb les escoles, de tal manera que les transformacions econòmiques acaben sent transformacions socials i transformacions ideològiques, de costums i morals (ja sabeu que *moral* en llatí significa 'costum').

**L**a gran revolució que transformarà Occident, seguint aquesta cala que estem fent, la que el farà diferent de la cultura i l'educació orientals, del que podríem dir-ne la cultura d'Orient, tot i que això és un reduccionisme que fem des d'Europa, serà la llarga, lenta i progressiva afirmació de la individualitat, és a dir de la llibertat de consciència i de la capacitat de decidir sobre la pròpia vida.

**P**er tant, fixeu-vos: individualitat, llibertat de consciència i decidir sobre la pròpia vida. Veurem que un dels problemes amb què es troba precisament poder repensar l'autoritat, la nostra autoritat i l'autoritat de l'escola (m'estic avançant a les conclusions) ve precisament del fet que la individualitat no és un procés en canvi i evolució, sinó que ara és un valor de primer ordre, és el principal valor social. Un procés que comença amb el Renaixement. Recordeu que ja he dit que els canvis de mentalitat són molt lents. Amb això vull dir que la individualitat ja s'estava redefinint al Renaixement i no és fins ara que rebem les conseqüències totals d'aquest canvi: poder tenir, cada persona, una lliure consciència, és a dir, poder decidir quins valors socials, morals, ètics són els que ens han de regir.

**L**a Llei de Moisès, els Manaments, eren una guia de comportament per a tothom. En canvi ara ens plantejem que podem pensar nosaltres mateixos com hem de viure èticament. Evidentment, tota llibertat engendra perills i inseguretat. Però finalment podem decidir el propi destí de la vida, que comença per una cosa tan elemental com, per

exemple, decidir amb qui et cases, que històricament és una cosa d'abans-d'ahir i que, com sabeu, molts dels nostres conciutadans que provenen de cultures d'àmbit islàmic o tribal, per exemple, no poden fer. **A**quest procés lent, per tant, s'estendrà durant un grapat de segles i portarà en paral·lel l'evolució del concepte d'autoritat en l'educació. Una de les primeres aurores del Renaixement serà que l'educació serà un procés que conduirà l'infant a poder escollir lliurement el seu lloc a la vida. Serà una educació en què, sense deslligar-se de l'autoritarisme i la coacció perquè no es poden fer canvis radicals ni canviar les mentalitats, es començarà una nova manera d'exercir l'autoritat basada en l'anul·lació, la competència entre els infants i els premis i distincions, en substitució de la por al càstig corporal. És a dir que es produirà una cosa que alguns sectors educatius troben horrible: l'anul·lació, la competició i la competència com a forma d'aconseguir els objectius que aconsegueixen la violència i la coacció. D'alguna manera, seran justament aquests nous plantejaments els que faran veure els nous drets, però alhora no desapareixerà l'autoritat dels càstigs corporals. Per tant, naixerà una nova educació que, sense deslligar-se de l'autoritarisme i la coacció, buscarà una nova manera d'aconseguir l'ordre social que necessita l'escola.

**P**erò la nova educació no abandonarà pas la coacció ni la violència, sinó que simplement n'evitarà l'abús i la generalització.

**E**ls defensors de la nova visió de la infància, i fins i tot d'una nova educació, com Erasme, Joan Lluís Vives o Montaigne, que obren les finestres a una nova visió de la societat del món, demanen aquests tres punts i alhora els sembla normal que el que s'ha de fer és no ser cruel però continuar exercint la violència, amb moderació i amb control. Hi ha una sèrie de tractats –per exemple, els dels sagraments de la Salle o els ordes religiosos– que expliquen que la violència, per ser un càstig, s'ha d'exercir sense passió, és a dir que un ha de pegar als alumnes però sense passió, com a justa aplicació de la pena que a l'alumne li toqui per la seva falta, i això, de fet, està dins de l'estructura social mateixa i a ningú li sembla una cosa estranya.

**C**ap mestre i cap educador no hauria de donar la seva formació per acabada sense llegir-se almenys la primera pàgina de l'article de Kant *Què és la Il·lustració?* Una revista de Berlín de la seva època es va dedicar a demanar articles que responguessin la pregunta, la qual

encara tenim feina a respondre avui, i l'escrit de Kant per respondre-la és una viva reflexió del que hem de fer, personalment, per poder ser mestres, i també per saber per on hem de fer caminar els nostres nois i noies. No cal ni que us llegiu el llibre sencer, les dues primeres pàgines són suficients.

**A** la Il·lustració cal afegir-hi el corrent pedagogista i eugenista del segle XIX, amb figures com Pestalozzi i Froebel, que portaran una nova reelaboració de l'autoritat en l'àmbit educatiu i en el rol del mestre, però són canvis que afecten minories. Els historiadors de l'educació fem unes greus deformacions que pateix després la formació dels futurs educadors i dels qui ja ho són, i és que ens dediquem a fer una història de l'educació d'aquelles minories que van estar a l'avantguarda, i la gent es pot creure que la realitat era aquella. La realitat de l'escola mentre Froebel deia el que deia i Pestalozzi deia el que deia, era ben diferent del que propugnaven. Per sort, amb uns col·legues amb qui vam publicar un llibre de l'educació a Catalunya i els Països Catalans als anys de la primera part del segle XX, no vam titular el llibre *Renovació pedagògica*, sinó *Tradicció i renovació pedagògica*, perquè hi ha més tradició, en la història, que referents renovadors.

**A**ssistim, doncs, a finals d'aquest segle XIX i al segle XX al primer replantejament profund de la tradició; per primera vegada hi ha un impacte de replantejar-se la tradició de l'autoritat, fruit d'aquella revolució silenciosa iniciada al segle XVIII per capgirar la representació social de la infància i alçar una escola i una educació que contravenen una tradició i uns plantejaments multiseulars, un contramodel de les pràctiques educatives coercitives basat en la pedagogia activa, l'autonomia responsable, el treball i l'esforç dels infants des del convenciment que sols des de l'experiència es crea aprenentatge significatiu. I aquest gir copernicà de fer del treball l'activitat discent, i del discent, el centre de l'activitat educativa, obliga a plantejar el rol del mestre i del professor i, per tant, l'autoritat educativa. Per tant, obliga a reelaborar l'autoritat i les formes de disciplina i participació a l'escola, i sorgeix una nova manera d'exercir l'autoritat, com mostra la pràctica escolar de figures com Rosa Sensat, Artur Martorell, Pere Vergés o Maria Àngels Ferrer, en la línia de Dewey, que obligarà a cercar vies per produir una disciplina autònoma en l'alumnat, és a dir

l'única educació moral veritable, i no pas la imposada, que només fomenta la hipocresia.

**D**ewey, al primer terç del segle xx, en un article curt que no puc deixar de recomanar-vos i que es titula *Autoridad y libertad*, diu "los últimos cuatro siglos han desplegado una rebelión cada vez mayor en contra de la autoridad, primero en oposición a las formas ante las cuales ésta se manifestó y luego en contra del propio principio de autoridad". Així que ja ho veieu, la crisi de l'autoritat no és una cosa d'avui dia, i podeu veure precisament com Dewey planteja que si l'escola ha de ser la vida mateixa i s'ha d'educar vivint, és a dir, experimentant, precisament s'ha de replantejar l'autoritat, i que la forma d'educació moral que va connectada a l'autoritat ha de ser replantegada. És a dir, ja no pot haver-hi una moral que no faci les coses que no estan bé per la por al càstig –això engendra hipocresia, la trampa (ja ho denunciaven els anarquistes al comitè que es va reunir a París a finals del segle xix)–, sinó que ha de ser l'educand mateix, el noi o la noia, qui decideixi complir la norma, cal que ho assumeixi per ell mateix. Per Dewey, per tant, no caldrà ningú que vigili perquè es compleixi l'ordre, no cal una unitat coercitiva, sinó que l'autoritat, la disciplina sigui autònoma, la que m'imposo jo mateix. Per poder fer això, per operar el canvi de les ments de què parla Dewey, l'escola ha de fer viure aquesta nova manera de relacionar-se amb l'autoritat, amb l'educació, i planteja que del que es tracta ara és que el que s'ha de fer és ser ciutadans participatius i demòcrates, no explicar i parlar del que ha de ser el civisme i l'educació, sinó que això ha de ser experiència, perquè només l'experiència produeix aprenentatge.

**E**l plantejament de Dewey ve de l'evolucionisme. Considera que per poder viure, els éssers vius hem de ser actius, ja que els éssers vius si s'aturen, moren. Per tant, hem de ser actius i estar en moviment, i per viure hem d'estar modificant el context on vivim. Però, alhora, el context ens modifica a nosaltres, i per tant, cal admetre la nostra realitat, i la nostra realitat, que ens fan veure l'evolucionisme i William James, per exemple, i tot el seu corrent, ens indica que nosaltres no som uns éssers pacífics, no som uns éssers de pau, i d'aquí se'n deriva la necessitat d'una autoritat coercitiva.

**L**a nostra genètica és fruit d'una evolució en el transcurs de la qual hem hagut de guerrear, lluitar, depredar i matar per viure. Aquesta és



la nostra gradació genètica, això forma part del nostre oceà profund, de les aigües profundes d'on venim. Per tant, no ens podem plantejar una autoritat que simplement limiti, sinó que hem d'admetre que nosaltres som instintivament guerrejadors, som instintivament lluitadors, i Pierre Bovet, que forma el nucli de Ginebra, amb Claparè de i amb Piaget, fa un llibre preciós que es diu *L'instint lluitador* on planteja que el que toca és acceptar que això és el que som les persones i els nostres infants, guerrejadors i lluitadors nats. Però aquest instint natural, afegint-hi la visió psicoanalítica, el que no es pot fer és parar-lo, com fa l'autoritat coercitiva, és a dir, com que són uns salvatges, tallem, els imposem, els castiguem, els fuetegem, el que faci falta, i així els contenim. El nou plantejament de l'autoritat no pot ser aquest, sinó que ha d'admetre la realitat i no pot, per tant, actuar simplement amb la repressió, perquè aquesta és com una paret a la qual l'instint, que s'expressa amb una necessitat i un desig, hi xoca, i el reprimint hi rebota.

**P**er tant, el que ha de fer l'educació és plantejar l'autoritat que permeti acceptar que això és així, que la realitat és aquesta i, en tot cas, el que hem de fer és canalitzar aquesta agressivitat cap a fins positius. No diuen els qui volen la pau que "lluiten" per la pau? Doncs es tracta de fer precisament una vivència d'aquest instint guerrejador i posar-lo al servei d'un bé comú major. Per exemple, la meva individualitat al servei del meu equip. O la meua veu, que no pot ser una individualitat dins el conjunt coral, sinó que aquest ha de ser una sola veu i per tant haig de sotmetre la meua individualitat a l'harmonia de tot el conjunt. Per tant, proposen una via d'admissió de la realitat i aquesta admissió de la realitat és la que, a més, fa que es pugui plantejar una autoritat diferent, una autoritat que ara ha de convertir-se en l'estímul per aconseguir una moral autònoma, aquesta pacificació de l'escola en la situació actual. I això, coetàniament, hi ha gent que diu que és impossible fer-ho. Per exemple, Santiago Ramón y Cajal. Hi ha un llibret preciós que es diu *Pensamientos de educación* en què defensa, ell que és biòleg, que això que està fent l'escola activa no és possible, que som animals guerrejadors, depredadors, caçadors per naturalesa, i per tant només la raó i la imposició de la norma per la raó i per la por al càstig i a la sanció punitiva pot fer que visquem en una societat acceptable. Per tant, fixeu-vos com es torna a justi-

ficar, per una banda, l'existència de l'autoritat repressiva, punitiva, etc. Ho dic perquè ara que vivim la crisi, i sempre que hi ha una crisi o un problema, hi ha un sector de gent que pensa que abans sí que anaven bé les coses i que, si tornem a fer les coses com abans, això canviarà de nou. És a dir, que si tornem a fer les escoles i els mestres com abans, desapareixeran aquests problemes que tenim. Però això, simplement, és impossible, perquè com explica Dewey mateix, l'educació és un procés d'interacció de l'individu contra l'ambient, però l'ambient també modifica l'individu. L'educació és l'acció de modificar els paràmetres d'una societat cap a on vulguem, però la societat modifica també l'educació. Per tant, retornar als temps passats és impossible. I en una reunió de savis intel·lectuals que ens vam plantejar com restaurar l'humanisme a les escoles i especialment al Batxillerat, jo em vaig quedar de pedra sentint il·lustres humanistes d'aquest país dient que el que hem de fer és posar més llatí, més grec... al Batxillerat. Aquesta era la fórmula del Renaixement..., però, que no vivim una nova forma d'humanisme? Algú no veu el que fan els joves a les ONG? Algú no veu l'ecologia com una forma nova d'humanisme que ja no és el que planteja Ciceró, que acaba en la frontera de la meua pell, l'*Humanitas*, sinó que *Humanitas* ara és el món sencer, el planeta sencer, que està tan viu com jo i que li dec el respecte que em dec a mi com a persona?

**H**em de buscar noves reformulacions de l'autoritat, noves reformulacions de l'humanisme, noves reformulacions de viure aquesta disciplina connectada amb l'autoritat.

**E**spero, com us deia al començament, acabar el meu parlament no donant-vos una solució, sinó posant-vos un problema, ja que, com deia Claparède, aquest és l'objectiu que ha de tenir qualsevol acció educativa, qualsevol, fins i tot una classe professoral. No explicar una solució, sinó explicar un problema.

**A**quest és el problema que tenim plantejat.

**A**ra estem submergits en la crisi, com us deia abans. "Tota crisi ens fa veure tot el que hem de fer caure, però no sabem tot el que hem d'aixecar". La frase no és meua, sinó de Gramsci. Per tant, el que sí que ens toca, i per a això és pel que ha de servir la història, és fer veure a la gent que les generacions passades van decidir modificar el seu medi, és a dir van decidir modificar el seu present, perquè ara

hàgim tingut un futur millor. El futur que tenim ara, el present en què som ara, és fruit del futur que van somiar uns que, generacions enrere, van decidir canviar l'escola, canviar la forma de ser mestre, perquè fossin millors que les que van viure ells mateixos. Aquesta és la missió, doncs.

La Irene de Balaguer parlava del que està fent el neoliberalisme. Una de les coses que està fent, per exemple, és negar el valor de la història, la *fi de la història*, recordeu el títol?, perquè no té sentit ja, perquè si del que es tracta és de veure la història com el que estic dient jo ara, en què fins i tot mentalitats tan profundes com les que hem vist avui es pot aconseguir, ni que sigui amb milers d'anys, que canviïn i s'esberlin, ni que sigui per començar a posar-hi l'escarpa i començar a engrandir l'esquerda, no interessa. Negar la història és una manera d'aconseguir ciutadans dòcils i conformats. Cal que el món s'acabi amb el present, que els joves sentin que no hi ha futur, que no val la pena lluitar per canviar res, perquè res serà canviable i tot seguirà sempre igual. La història ha de servir per veure que sí, que uns van poder canviar el seu present perquè nosaltres tinguem el que tenim ara. Nosaltres també podem canviar i "apretar" perquè aquest present que tenim ara no sigui el que ens volen donar, perquè, ni que siguin els nostres fills o el meu nét que ha de venir, tinguin un futur millor que aquest.

Sento no haver seguit l'argument, però això és del que es tracta: deixar-vos el problema perquè amb els dies següents repensem, tots plegats i totes plegades, com s'ha d'edificar i redefinir aquesta educació i aquesta autoritat per a l'educació per a aquests nous durs temps, com diu el títol d'assaig, *Aquests temps durs de valors tous*. Moltes gràcies.



## Autoritat i poder

**Joan Manuel del Pozo**

Professor de Filosofia de la UdG

**M**oltíssimes gràcies, Assumpta. Moltes gràcies a totes les persones que dediqueu aquests dies a aquesta tasca indispensable de pensar per poder treballar millor en un terreny on el pensament és indispensable, que és el terreny educatiu. Perquè educar és construir persones i les persones òbviament tenen un vector, que no és l'únic però sí que és un vector principal, que és la seva capacitat d'entendre el món, d'analitzar-lo i de situar-s'hi lliurement. Per tant, el pensament és essencial, i en aquest sentit recordava l'Assumpta que fa no res, quatre o cinc anys, era aquí, en aquesta mateixa taula, parlant de llibertat i pensament crític.

**A**vui em toca parlar d'autoritat i poder en l'educació. No cal dir que la connotació del primer títol és molt més simpàtic tant per als oients com per a mi. La connotació del segon, en principi, és antipàti-

ca, però has apuntat, i jo tinc aquesta voluntat també, la possibilitat d'una coherència amb el que vaig dir aleshores i el que diré ara. Òbviament no tothom va escoltar aquella conferència i qui ho va fer pot no recordar el que hi vaig dir. Jo sí que la recordo perquè és una conferència que he fet en d'altres ocasions i és de les que m'agrada més de fer: la de l'educació per a la llibertat. Val la pena fer-la avui i agraeixo que Rosa Sensat m'encarregués aquesta difícil missió.

**V**al la pena afrontar aquest tema difícil, que té dos ordres de dificultats, per dir-ho així. Té una dificultat estructural, o *per se*, és a dir, una dificultat que existirà sempre en el món dels humans. Aquesta dificultat és que allà on hi hagi, no una col·lectivitat humana àmplia, sinó fins i tot una de petita, tan petita com una parella, l'aparició del poder hi és inevitable. El poder. I parlem d'*autoritat* i *poder* en l'educació, recordeu. El poder és com la gravetat, és una llei de la física de les relacions humanes. El poder existeix encara que no vulguem. El poder consisteix en la capacitat de fer que un altre faci allò que tu vols que faci.

**F**ins i tot una parella que fos profundament igualitària de conviccions i de pràctiques tindria moments en què la influència de l'un portaria l'altre a una acceptació, encara que fos només per avorriment en la insistència, de triar una determinada opció.

**A**nem a suposar que la parella profundament igualitària vol anar al cine, sap que té una estona per anar al cine, li ve de gust de sortir al cine, i han de triar la pel·lícula. És una situació absolutament normal, natural. Què pot passar? Que un tingui moltes ganes de veure la pel·lícula A, l'altre tingui moltes ganes de veure la pel·lícula B i que al final un dels dos acabi cedint; doncs bé, hi haurà hagut un acte de poder. Fins i tot si s'ha portat la discussió molt democràticament, al final qui guanyi haurà, en certa manera, aplicat una gravetat, una atracció cap a la seva opció. Estic fent la hipòtesi més favorable possible, que és la d'una col·lectivitat petita amb persones amb conviccions igualitàries, i també allà existeix poder. Doncs què no passarà quan la col·lectivitat es fa grossa, quan ja no parlem d'una parella sinó d'un poble, d'una nació, d'un país, de grans col·lectivitats planetàries! Hi ha poders –n'ha fet abans esment l'Assumpta– com el de l'economia, que, sense que ningú sàpiga qui són ben bé aquests anomenats "mercats", estan dirigint el món.

S'han produït unes "relacions físiques", per dir-ho així, de poder entre el món financer, el món polític, el món social i el món de l'empresa que han desequilibrat la situació a favor d'uns anònims mercats que estan marcant l'agenda a polítics elegits democràticament (si més no formalment). I ho acceptem. De fet, molts analistes ho expliquen, això, i potser el més conegut dels filòsofs que s'ha dedicat a fer-ho és el francès Michel Foucault, que, entre moltes coses, ha escrit específicament un text sobre la física del poder on parlava en aquests termes.

**P**er tant, el tema existeix, i sobre el poder podem dir el que deien els medievals amb aquella expressió que ha quedat ja com una mena de tòpic expressiu, l'*horror vacui*: la naturalesa, deien els medievals, té horror al buit, és a dir, allà on hi hagi o hi pugui haver un buit immediatament hi haurà una entitat física que l'ocuparà, encara que només sigui, com deien ells, l'èter, que era l'aire més subtil possible que, s'imaginaven, existia entre els estels. Horror al buit. Aquest horror al buit existeix en les relacions humanes. En les relacions humanes grupals, sortint de la parella, perquè és un cas massa fictici, diríem, per a l'interès nostre, que estem parlant de col·lectivitats relativament grans. Doncs bé, en una col·lectivitat relativament gran sempre que es pogués produir un buit de poder, hi hauria qui l'ocuparia: el més ràpid, el més llest, el més violent... Sempre hi hauria algú que se situaria en posició d'influir sobre els altres per fer allò que ell creu. Compte!, ho creu fins i tot de bona fe i argumentadament, no estem pas parlant de creences necessàriament perverses. Però sempre hi hauria algú que intentaria fer el seu projecte, aplicar el seu programa.

**P**er tant, amb relació a l'autoritat com a forma d'administració del poder, en parlarem després exactament de saber què vol dir *autoritat*. Però ara anticipem això: diem que té autoritat aquell que exerceix el poder. Bé doncs, l'autoritat, que és l'exercici del poder, o te la prens o te la prenen. Per tant, és raonable que persones que ens dediquem a construir persones, és a dir, educadors i educadores, parlem d'un fet que és determinant en la vida de les persones, que és que allà on hi hagi un grup de persones hi haurà algú que exercirà autoritat. La qüestió, per tant, és òbvia: podem pensar quina és la forma d'autoritat òptima per evitar-ne les formes negatives? Aquesta és la qüestió que, de fet, és la que marca el Tema General.

**És autoritat, no autoritarisme.** L'autoritarisme és l'autoritat mal exercida, l'autoritat sense legitimació, l'autoritat violenta.

**Hi** ha diverses maneres de fer malbé l'autoritat. Bé, la reflexió –i per això jo entomo el tema amb gust malgrat que d'entrada sigui antipàtic– és precisament aquesta: esforcem-nos i, ja que hi haurà ocupació del poder per algú, és a dir, ja que on hi hagi una col·lectivitat sempre hi haurà algú que tindrà autoritat, ocupem-nos de les maneres com podem fer que aquesta autoritat estigui al servei de l'interès general, de l'interès democràtic, de la legitimitat ètica fins i tot, perquè si no, si tu no la prens, si tu individualment no la prens, si la col·lectivitat no es pren l'autoritat, la hi prenen. Si no et constitueixes en una autoritat legítima, te la constitueixen. De dins o de fora, amb més o menys violència, etc.

**Bé,** això afecta, deia, la dificultat *per se*, estructural, si em permeteu la paraula eterna. Mentre hi hagi humanitat sempre hi haurà aquesta qüestió. Però hi ha un tipus de dificultat específica sobre la nostra qüestió que deriva de factors nostres. Una és la nostra tradició. Tot-hom és fill de la seva història, i en la nostra història, parlant en termes amplis, i no d'una història de deu o quinze anys, sinó de cinquanta i de dos-cents anys, i fins i tot de cinc-cents, convindria dedicar una reflexió, que ara no podem fer, per exemple, sobre com pesa en el nostre país l'esperit contrareformista que, davant de la reforma luterana, aquí es converteix en un bastió de defensa d'una ortodòxia amb unes formes extremes d'autoritarisme violent (Inquisició). Aquest esperit contrareformista està en la nostra història. Això no vol dir que nosaltres és com si fóssim inquisidors; òbviament i feliç, no ho som, i critiquem els nostres inquisidors, però no podem deixar de pensar que en la nostra tradició sociopolítica hi ha el fantasma de la Inquisició, que no era un fantasma fictici sinó real.

**Sabeu** que de cinc-cents anys ençà les èpoques de democràcia social i política, o democràcia política simplement, han estat molt poques. Una mica al segle XIX i al segle XX, dos moments, l'últim dels quals esperem que duri. Però realment la tradició democràtica nostra és justa, escassa. Per tant podem dir que aquest país té una tradició autoritària de fons que no és només la de l'autoritarisme polític, també la de l'autoritarisme familiar, per exemple, i també la de l'autoritarisme educatiu. Això existeix, ha existit en la nostra tradició i, per tant, ens



afegeix una dificultat amb relació al nostre tema. Però el problema és que també hi ha un altre problema, i perdoneu la reiteració. Tenim encara un altre problema que ja no deriva de la nostra tradició sinó gairebé del contrari, que és la nostra modernitat última, per dir-ho així. Tenim nous autoritarismes. Sí l'autoritat paterna és un vell autoritarisme, i sí, l'autoritat del mestre del regle és un vell autoritarisme, i sí, l'autoritat del dictador és un vell autoritarisme... Però compte!, tot i que ara no tenim, en principi, aquests vells autoritarismes, o els tenim atenuats, sí que en tenim de nous, que són tan perillosos com els anteriors. Ho són. Sempre és difícil fer una comparança entre dues agressions, però els nous autoritarismes també representen agressions.

**Q**uins són aquests nous autoritarismes? Jo assenyalaria, sobretot, el més perillós, que és el paternalisme difús que s'està estenent en l'àmbit educatiu amb una excusa que només té una part de veritat. El que es fa és agafar aquesta excusa, que té una part de veritat, per convertir-la en una excusa universal que justifiqui un paternalisme universal. L'excusa és la violència. Existeix la violència als nostres centres educatius? Existeix en un grau molt menor que el que normalment es diu, perquè es tendeix a multiplicar l'efecte de determinades accions que sí que ho són, de violentes, això no ho podem ignorar. Hi ha hagut agressions a mestres, hi ha hagut agressions entre nenes... No ho podem ignorar, però tampoc tenim dret a magnificar i exagerar això, perquè darrere d'aquesta magnificació no només hi ha una falsedat –i les falsedats les hauríem de rebutjar per principi, les hem de rebutjar per principi–, sinó que hi ha l'amenaça d'un nou paternalisme, el paternalisme de protegem els centres i protegem l'educació amb formes de control autoritari.

**H**i ha hagut algun lloc ja al nostre país veí, que és país de llibertat, de tradició de llibertat més llarga que la nostra, França, on ja s'han instal·lat els cèlebres marcs de control de metalls d'accés als centres, com als aeroports. A mi em produeix una pena profunda imaginar que un dia, que espero que no arribi i ho dic justament per evitar-ho, als nostres centres hi hagués portes de control de metalls i armes i, potser, *segurates* escampats pels passadissos dels centres de les escoles o els instituts. Darrere de la magnificació de certs problemes hi pot haver la temptació de dir “convertim els centres educatius en uns

centres de màxim control autoritari”, això sí, en nom de la protecció dels nostres nens. Això té un nom, que és *paternalisme*, i el paternalisme, per molt que sigui una forma aparentment suau d'autoritat, és autoritarisme de la pitjor mena. El paternalisme és autoritarisme que pretén ser elegant, que pretén ser suau, però que en realitat és una forma més de control.

**I** encara hi ha un altre nou autoritarisme, aquest més difús encara i que per això s'ha de vigilar especialment, que és el dirigisme competitiu que deriva del marc de pensament ultraliberal que ha envaït les nostres societats. Què vol dir això? Quan diem “el marc ultraliberal”, estem dient que des dels primers anys vuitanta dos governants adquireixen una influència tremenda sobre el conjunt del món. Són la senyora Thatcher a Anglaterra i el senyor Reagan als Estats Units.

**S**ota el principi que va formular la senyora Thatcher, segons el qual no existeix la societat sinó només els individus, es decreta, per dir-ho d'alguna manera, l'individualisme universal i intensiu: ciutadans, viu com si estiguéssiu sols per vosaltres mateixos, com si totes les coses de la vida depenguessin exclusivament de la vostra capacitat d'enfrontar-vos als altres, d'avançar-los. I aquesta és una mentalitat que ha anat arrelant, perquè els poderosos centres de pensament, que tenen molt ben finançats, han aconseguit instal·lar en el món aquest principi de la competitivitat extrema entre les persones. Doncs bé, és una nova forma d'autoritarisme la que s'està implantant a molts centres educatius i que consisteix a dirigir, per dir-ho així, els nens i les nenes a una competició entre ells, per continuar la lluita selvàtica en la vida com si realment estiguéssim en la llei de la selva. És una manera de plantejar l'existència que està arribant als centres, a vegades amb excuses conceptuals, fins i tot boniques. Per exemple, compte amb la paraula *excel·lència*!

**H**ome, l'excel·lència és una paraula excel·lent!, valgui la redundància. Sí, però l'excel·lència, per principi, és minoritària, ultraminoritària, perquè *excel·lir* significa ‘sobresortir’, literalment del llatí *excello*, ‘sobresortir’. És impossible que tothom sobresurti, i muntar una filosofia política educativa sobre l'objectiu de l'excel·lència universal és una *contradictio in terminis*, és un engany, no pot ser. L'excel·lència universal no pot ser. Una altra cosa seria que es digués –i també hauríem d'anar amb compte amb interpretacions desagra-

dables del concepte– “d’una qualitat universal”, i podríem parlar-ne amb tranquil·litat.

**Q**uan s’està introduint la paraula *excel·lència* amb tanta insistència, en realitat s’està dient que cadascú lluiti per ser ell sol l’únic que se salva a si mateix a costa del que sigui, perquè el principi és exactament aquest: no tinguis contemplacions. Diríem, si em permeteu l’expressió, que la imatge –que en aquests dies de campionat de futbol tots hem pogut veure– o la metàfora futbolística d’aquesta actitud seria el *ronaldisme*. No és que Ronaldo sigui mal jugador, és que és un jugador que només juga per a ell. Encarna sobre el camp de futbol aquest principi de la competitivitat extrema. A diferència d’això, està sortint també –i no deixa de ser una metàfora bonica per a nosaltres– l’estil de joc del Barça, del qual s’ha dit que també s’ha traslladat a la cèlebre *Roja* –perquè al final els jugadors del Barça constitueixen el seixanta, setanta per cent del seu equip–, que és la cooperació sobre el camp. És la cooperació. Perdoneu aquests discursos futbolístics, però em serveixen per dir que el marc mental en el qual estem arriba també a espais on sembla que no hauria d’arribar com pot ser el terreny de joc d’un partit de futbol.

**T**ot això ho volia dir com a part de la introducció. No patiu perquè els punts que vénen a continuació seran una mica més concrets.

**D**esprés de reconèixer que existeixen dificultats –d’una banda, la que podem anomenar estructural i la que podem anomenar tradicional nostra, i de l’altra, la que podem anomenar “nous autoritarismes”–, jo us proposo afrontar-les. Jo ho faré en la meva exposició, i espero que vosaltres, en diàleg amb el que jo vagi dient, ho feu també.

**C**al aclarir conceptes. Crec que l’aclariment dels conceptes és la primera condició per obtenir projectes raonables i aplicables. Si els conceptes no són clars, estem en la confusió, i si estem en la confusió, estem en la paràlisi. Per tant, aclarim conceptes i, finalment, aprofitem les possibilitats que la legislació vigent al nostre país ens dóna per obtenir el que podríem anomenar una autoritat educativa legítima, bona, al servei –i aquest és el punt focal de la meva intervenció– de l’interès superior de l’infant. Tot el que ara diré –el que he estat dient també, però a partir d’ara d’una manera més explícita– se centra en el punt que qualificaré expressament com l’interès superior de l’infant. Perquè haurem de justificar unes formes d’autoritat, unes formes de

direcció dels centres, però sense perdre mai de vista que això és instrumental, i un dels grans problemes que té la humanitat, segons va diagnosticar Einstein, un dels savis més savis, és que mai com en la nostra època hem tingut uns instruments tan bons al servei d'unes finalitats tan confuses. Per això hem d'estar sempre atents a dir què és instrumental i què és final. Doncs bé, avui parlem de l'autoritat, que és el que ens toca, és el compromís que he assumit, i vosaltres també pel fet de ser aquí. Hem de parlar d'autoritat i poder, però això és instrumental. Per tant que ningú es pensi que parlem d'autoritat i poder en l'educació amb la voluntat de fer un discurs que justifiqui l'autoritat i el poder. No és això. En parlem amb la voluntat de fer un discurs que posi l'autoritat i el poder –inevitables per la llei física de què parlava abans– en l'educació al servei de l'interès superior de l'infant. Com a marc final.

**E**ncara un altre aclariment previ: mireu, suposo –tot i que és més normal fer-ho en àmbits d'estudi sociopolítics, ciències polítiques o sociològiques– que es parlarà de *governança*. No sé si el mot és molt o poc conegut, però cada vegada sona més. És un concepte que moltes vegades s'explica malament, sobretot per una raó: perquè es diu *governança* com a sinònim de *govern*, simplement és més “modern” dir *governança*. Per exemple, a les universitats, és molt típic. Ara, un dels temes de les universitats, és la “governança de les universitats”. En realitat volen dir “el govern de les universitats”, però dient “governança” sembla com si hi afegíssim valor. És només una moda verbal? No. En realitat, en el fons hi ha un intent conceptual que ens interessa de dir ara també perquè il·lumini una mica el procés que seguirem.

**Q**uina diferència hi ha entre *govern* i *governança*? Diem que és *govern* aquell grup de persones que per un procés legítim, esperem, en democràcia, té l'encàrrec de decidir els assumptes d'interès general, i en aquesta decisió entenem que hi ha poder, és a dir, capacitat d'actuar sobre la realitat d'una manera efectiva i que es facin les coses que es decideixin. Això és un govern. Bé, què és la *governança*? La *governança* és la capacitat de fer això en aliança amb la gent, és a dir, la diferència entre *govern* i *governança* és la capacitat cooperativa que té aquest govern amb els governats. De manera que podem dir, anticipadament, que la idea de *governança* hauria d'acompanyar

la idea d'autoritat en els centres educatius, cosa que voldria dir que s'exerceix una autoritat connectada, articulada, cooperativa, amb les persones sobre les quals s'exerceix l'autoritat. El govern, fins i tot si és legítim, quan no busca la cooperació de la gent és simplement govern i fa govern. Quan el govern busca la cooperació de la gent i l'aconsegueix, aquell govern està practicant governança. Aquesta és la idea que poso també aquí, en el punt final d'aquesta introducció.

**C**om ordeno aquesta exposició ja de la part substantiva? Primer parlarem de la noció d'autoritat; després, d'allò que hem dit que és el nostre objectiu últim que no hem de perdre de vista en cap moment: l'interès superior de l'infant; en tercer lloc, de la direcció dels centres educatius com a proposta legislativa nostra, que és una aplicació, o vol ser-ho, de la noció d'autoritat que defensarem; i, finalment, acabarem fent unes consideracions sobre *representació*, *representativitat* i *lideratge* educatius, que són formes també de donar a la noció d'autoritat un contingut profundament educador, la qual cosa no vol dir que buidis l'autoritat del seu sentit, sinó al revés, que l'ompleu de sentit, ja que no és només *imposició* d'un projecte sinó que és *aliança* per a l'aplicació del projecte.

**A**nem a veure això de la noció d'autoritat. Mireu, he fet un exercici tan simple com anar a agafar quatre diccionaris (català, castellà, francès i anglès) i veure com defineixen *autoritat*. Fixeu-vos com no és ben bé el mateix en tots els casos, però sí que hi ha unes constants; hi ha, com si diguéssim, un cert acord sobre la noció d'autoritat.

**E**l diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans diu: "L'autoritat és atribució i exercici del dret o poder de manar, de regir, de governar, de dictar lleis, de fer-les observar, etc.". Aquest és el sentit principal. Un altre sentit fa: "Poder d'imposar-se a l'opinió dels altres pels mèrits, per la superioritat". Vet aquí dues nocions d'autoritat.

**E**l diccionari de la Real Academia Española: "Poder que gobierna o ejerce el mando, de hecho o de derecho". Segon sentit: "Prestigio o crédito que se reconoce a una persona o institución por su legitimidad o por su calidad y competencia en alguna materia".

**E**l diccionari de la llengua francesa, el *Petit Robert*, ens parla del dret de manar, del poder reconegut o no, d'imposar obediència. I el segon sentit: "superioritat de mèrit o de seducció que imposa obediència o respecte".

**L**el de l'anglès: l'autoritat és el poder o el dret a controlar, jutjar o prohibir accions als altres. I el segon sentit és l'habilitat o influència en el control dels altres.

**H**i ha dues constants: una distinció de dos conceptes d'*autoritat* que en el llenguatge general vénen a dir-se "autoritat legal" i "autoritat moral".

**L'**autoritat legal és aquella que té aquell poder de fer coses. Fixeu-vos que hi ha expressions en algunes d'aquestes llengües que parlen d'imposar l'obediència. És una expressió molt dura, vol dir aconseguir que els altres et creguin, per dir-ho d'una manera una mica més suau. Aconseguir que els altres et creguin, això és tenir l'autoritat legal. És l'autoritat que regula el trànsit, la que per un carrer ens permet una direcció i per l'altre no ens la permet, o la que fa que quan ens posen una multa la paguem perquè si no les conseqüències encara són pitjors. En tots aquests casos, nosaltres estem obeint un poder, esperem que legítim, que ha fet les coses segons els processos que tots considerem indispensables de respecte al dret, a les lleis, a les normes. Molt bé, és l'autoritat legal.

**A**utoritat moral: és aquella que sense necessitat d'aquest aparell coactiu, que en diem lleis –i com a derivació de les lleis, la presó, les multes, etc.– aconsegueix el mateix efecte. Aconsegueix que una persona faci allò que qui té l'autoritat ha decidit, sense que hi hagi coacció, simplement, com diu alguna d'aquestes definicions, pel seu prestigi, per la seva superioritat –paraula una mica lletja–, per la seva qualitat, per la seva competència. És la persona a la qual s'atribueix aquest concepte d'autoritat moral.

**H**i ha una distinció. Em deia l'Assumpta que havíeu sentit una exposició sobre formes de l'autoritat al llarg del temps, i probablement hi va sortir la forma romana i la distinció entre *auctoritas* i *potestas*. Per tant, la puc dir molt ràpidament: els romans funden, per dir-ho així, aquesta distinció, i queda molt clar que la *potestas* és l'exercici dur, la que nosaltres en diem autoritat legal, que era la pròpia dels cònsols, dels *ducis*, dels emperadors o caps militars, mentre que l'*auctoritas* era la pròpia dels senadors, dels patricis, dels pontífexs, dels *pater familias*, que no tenien capacitat coactiva però tenien autoritat moral perquè a Roma representaven la tradició, els *mores maiorum*. Els romans eren molt tradicionalistes, i un principi de la seva vida social

i política era el respecte als costums dels antics, els *mores maiorum*. I els dipositaris dels *mores maiorum* eren els senadors, els patricis, els pontífexs, etc.

**A**ugust, el primer dels emperadors i per tant, curiosament, el que trenca centenars d'anys (uns quatre-cents) de república romana –que tenia molts defectes però que malgrat tot no deixava de tenir eleccions i drets de ciutadania–, és també el primer emperador amb una autoritat “universal”, tenint en compte el que era l’“univers” de la seva època, i va voler reivindicar que no havia tingut més *potestas* sinó més *auctoritas*. És curiós, un dels homes més poderosos de la història, com ha estat August, defugia el desprestigi de la *potestas*, que és poder amb violència, amb coacció, i reivindicava l’*auctoritas*. I es conserva una estela votiva, aquí al sud de França, a Arle, que diu que l’*auctoritas* d’August, que era el que volia com a imatge seva per a la posteritat, l’*auctoritas* amb la qual havia imperat sobre el món volia dir, ni més ni menys, *virtus, iustitia, clementia, pietas*. La traducció és fàcil: virtut, justícia, clemència i pietat. Quina dolcesa! Quin emperador més dolç! Això és el que ell volia que penséssim d’ell, que, en realitat, va ser un home molt dur, i també molt hàbil. És curiosa la necessitat de legitimitat que té tothom que mana, i fins i tot qui mana amb la facilitat de tenir a les seves ordres exèrcits poderosíssims, una moneda fortíssima i totes les capacitats de control de la societat. Els dictadors volen dissimular la seva dictadura amb excuses de salvació, amb excuses de justícia necessària, de necessitat insuperable, etc. I és que els humans tenim una íntima necessitat de justificació ètica. En el fons del fons no voldríem ser dolents, i fins i tot el que és dolent, amb la màxima dolenteria, que és la tirania –com ja ens havien dit Plató, Aristòtil i Ciceró–, fins i tot el que és dolent en la seva tirania, busca excuses per a la seva dolenteria i intenta, com a mínim, que aparegui amb una certa legitimitat moral.

**H**em parlat d’autoritat legal i autoritat moral. La legal, que està lligada a la possessió d’un càrrec i d’una posició de domini, i l’autoritat moral, que va lligada a la qualitat dels valors personals.

**H**i ha un sentit etimològic de la paraula *auctoritas* que no sé si es va comentar. L’etimologia és una ciència filològica que de vegades es fa servir recreativament i de vegades es fa servir, fins i tot, falsament. Pel món corren moltes falses etimologies, però quan l’etimologia es pro-

cura fer seriosament, posa llum sobre coses de molt interès. Quina és l'etimologia d'*auctoritas*? Ve del verb llatí *augeo*, que si ho mireu, i ho he anat a buscar expressament per llegir-ne totes les significacions que en dona el diccionari llatí-català d'Enciclopèdia Catalana, vol dir 'fer créixer, augmentar, eixamplar, incrementar, ampliar, intensificar, enfortir, fertilitzar, consolidar, fornir, proveir, equipar, alimentar'. És per aplaudir, és un verb molt maco, *augeo*: 'fer créixer'. I dius: *auctoritas* ve d'*augeo*? Sí, perquè d'*augeo* ve el substantiu *auctor*, que fonèticament identifiquem, i és d'on prové des del punt de vista etimològic, amb *autor*. Fixeu-vos-hi bé: *autor* té prestigi, *autoritat* no en té, i l'arrel és la mateixa, perquè *autor* ha quedat associat a creació artística, literària, a la persona que afegeix valor a l'existència, això és *autor*: el que afegeix valor i està dintre de l'etimologia neta d'*augeo*. I en canvi *auctoritas* és, diguem-ho així, l'extracte, és a dir, podríem dir que el que és autor ho és perquè té *auctoritas*, té *autoria*. *Autoria* seria sinònim d'*auctoritas*. És curiós, en canvi, que la paraula *autoritat* s'ha carregat de connotacions negatives perquè ha estat absorbida per sistemes de poder que han estat moltes vegades il·legítims, i moltes vegades auxiliats exclusivament per la violència. Però és el moment de dir que, a favor de l'autoritat legítima i de l'autoritat bona, benèfica fins i tot, i en aquest cas de l'autoritat educativa en el millor sentit de la paraula, podem invocar la seva etimologia. Podem dir que l'autoritat educativa consisteix en l'increment de valor del nen o de la nena, que és el nostre objectiu; consisteix en l'*increment de valor* perquè *augeo* vol dir 'incrementar, fer créixer'.

*Autoritat educativa* s'associa, per la part del qualificatiu, a una altra etimologia, la d'*educació*, que en aquest cas és una etimologia falsa. Se sol creure que *educació* ve de l'*educare* que vol dir 'treure, treure el nen de l'estat salvatge i portar-lo'. Com dic, és una falsa etimologia. Si vingués d'aquest *educare* el terme que se n'hauria derivat seria *edució* i no *educació*, i si és *educació* es perquè ve de l'*educare* que en llatí clàssic significa 'alimentar, nodrir, criar', i no és per casualitat que un sinònim d'*educació* en les tradicions tant catalana com espanyola sigui *criança*. L'*educació* és la *criança*, i quan per exemple es diu d'una persona allò que ja és una expressió tòpica, que és ben educada, es diu que és ben *criada*. I és que hi ha un nexa profund entre *educació* i *criança*.



*Criança, alimentació, increment.* Hi ha una familiaritat entre aquestes etimologies que és engrescadora, i a més permet dir que la noció *autoritat educativa* no és contradictòria. Ja hem reconegut que la desgràcia de la paraula *autoritat* és que està associada a tantes misèries en la història que fa pena haver de fer aquesta associació, però *autoritat educativa* significa ‘capacitat d’incrementar el valor de la persona’ i, per tant, gairebé podríem dir –i fixeu-vos que ara “me n’aniré”, com diuen els jugadors de cartes, “d’un *trumfo gros*”–, que *autoritat* i *educació* són sinònims, perquè *autoritat* significa ‘fer créixer’ i *educació* significa ‘criar’, que és fer créixer. Certament, per poder dir això després has de fer moltes explicacions, o has de fer-les abans, perquè sortir al carrer i dir “*autoritat* i *educació* són sinònims” és exposar-se a rebre moltes castanyes, perquè no és la percepció popular. No ho és, però que consti que etimològicament el sentit està plenament justificat.

És bona autoritat, per tant, aquella que en relació amb aquells als quals s’exerceix, els fa créixer. L’autoritat ben exercida és aquella que pensa no en el creixement d’ella mateixa sinó en el creixement d’aquells a qui s’aplica, i per tant té tot el sentit educatiu, com havíem dit. Això sí, és veritat que hi ha hagut una desviació del sentit etimològic de la paraula *autoritat* per culpa de l’autoritat política mal exercida.

Dit això, que espero que hagi aclarit la noció d’*autoritat*, passem al punt de l’interès superior de l’infant, perquè aquest punt, com deia, l’hem de considerar el nuclear d’aquesta intervenció. Tot això que estem dient i el que direm a continuació només té sentit si no es perd mai de vista que el nen és el que ens importa per damunt de tot, com no podia ser d’altra manera. Es pot considerar aquest bé superior de l’infant com allò que els juristes en diuen “el bé jurídicament protegit per la llei”. I la llei en parla, i ho fa explícitament. La nostra llei d’educació, a l’article 142, diu: el director és autoritat competent per defensar l’interès superior de l’infant. Dit d’una altra manera, la llei diu que el director està a les ordres de l’infant. No ho diu literalment, òbviament, i seria una mica estrany que ho digués així. Estar “a les ordres” significa estar “al servei” de l’infant.

L’estructura de l’escola, que òbviament necessita un organigrama que expressi les relacions de qui pren la iniciativa i qui té capaci-

tat de fer prosperar aquesta iniciativa –que és l'equip directiu–, el director només la pot fer si no es deslegitima i si no és il·legal en la seva pràctica, si la fa defensant l'interès superior de l'infant, que és exactament allò a què l'obliga la llei.

**E**stà definit en algun lloc l'interès superior de l'infant? Per sort, no. Crec que és bo que existeixin principis que en la seva formulació general ja diguin prou. L'interès superior de l'infant vol dir l'interès superior de l'infant. Ja sé que sembla una mica el president del govern quan diu “vamos a hacer lo que hay que hacer”, si perdoneu la broma.

**L'**interès superior de l'infant intuïtivament sabem què vol dir. Tot l'aparell del país, l'aparell educatiu –que abasta des de la conselleria d'Educació fins a les lleis, passant per l'organització administrativa, les parets de l'escola i el seu equip directiu, etc.– té un centre de gravetat, i aquest centre de gravetat no es pot perdre mai de vista.

**A**ra bé, sí que és veritat que, no havent-n'hi cap definició i, per tant, essent un concepte obert que permet interpretacions i també una aproximació no dogmàtica a la qüestió, en la llei hi ha diversos moments en què clarament s'interpreta aquest interès superior de l'infant, però no es fa d'una manera tancada. No es diu, doncs, l'interès superior de l'infant és només això o això altre, sinó que hi ha tota una sèrie de punts, que només esmentaré, que els dono com a pistes perquè després els pugueu llegir si us interessen. Així, l'article segon de la llei d'educació catalana parla de principis rectors del sistema educatiu. I dintre d'aquests principis rectors hi ha –en dic només algun perquè si no seria tot molt llarg– el respecte i el coneixement del propi cos del nen, per dir-ne un que a vegades no es té en compte, o la formació integral de les capacitats. La “formació integral de les capacitats” de la persona és una manera de dir “interès superior de l'infant”. A l'article 3 es torna a dir: els alumnes tenen dret a rebre una educació integral orientada al ple desenvolupament de la seva personalitat, és a dir, a ser tractats com a persones que tenen cap, cor, ventre, cames, sexe, etc. Així doncs, és objecte de l'educació dels alumnes la integralitat d'aquests i no només una part, com certs dirigistes educatius de nous autoritarismes voldrien. Concretament, voldrien que només es formés una capacitat abstractiva per la lluita estrictament intel·lectual per la vida. I les emocions? I les

“passions”?, que deien els clàssics. I l'exercici físic? Això, per ells, és igual; en tot cas, l'exercici físic, que sigui també de tipus competitiu! L'article 21 de la Llei d'educació també és un capítol absolutament ple d'interpretacions sobre què és l'interès superior de l'infant perquè parla dels drets dels alumnes. No cal dir res més. Hi ha una llista aproximada de vint o vint-i-dos drets –i també, al final, dels deures, que, per tant, també s'han d'incorporar– que constitueixen aquest interès superior de l'infant.

Complementàriament, la participació de les famílies en el procés educatiu forma part, interpreto jo, d'aquest interès de l'infant, perquè garanteix un aspecte de la integralitat del procés educatiu, que és que el procés educatiu no el fa exclusivament l'escola, encara que el faci de manera molt principal. El procés educatiu és un procés de compromís de la societat sencera, de la ciutat, del barri, de la família. Per tant, tots aquells elements de l'entorn de l'escola que puguin integrar-se en el procés de cooperació amb l'escola són garantia d'aquesta integralitat que abans hem esmentat.

Més endavant hi ha l'article 30 del dret i el deure de la convivència, on es diuen també coses interessants sobre la convenció dels Drets dels Infants; la protecció sobre l'assetjament escolar a l'article 33; l'educació en el lleure en l'article 39. He espigolat unes quantes referències per fer veure que en el nostre text legislatiu l'interès superior de l'infant està formulat amb aquesta expressió, però no està definit de manera tancada.

Amb això passem al punt de la direcció dels centres educatius, un punt una mica més tècnic però que passarem de pressa per anar al punt final, que és, penso, el que ens interessa. La direcció és la forma com tradicionalment les nostres escoles han organitzat l'autoritat als centres. Hi ha noves maneres d'organitzar la direcció dels centres, com sabeu, amb el decret 155 de l'any 2010. Crec que és interessant dir que hi ha alguns punts definitoris del que podríem anomenar legitimació de l'autoritat del director. Estem parlant, recordeu-ho, del fet que hi ha d'haver autoritat, perquè si tu no la constitueixes bé, te la constituïran uns altres, és allò de l'*horror vacui*. Per tant, ens cal fer-ho bé.

La legislació intenta crear un sistema de legitimació de la direcció que sigui la millor forma d'autoritat educativa possible. Com defineix

les funcions de la direcció aquest decret? L'article 3 diu que "correspon a la direcció de cada centre públic l'exercici de les funcions de representació, de direcció i de lideratge pedagògic, de lideratge de la comunitat escolar, d'organització, funcionament i gestió del centre i del seu cap de personal". Diu moltes coses, però en diu algunes que són nuclears, que són educativament molt rellevants, i que podria no haver-les dit; atesa la tradició autoritària del país, això es podria haver esbandit simplement dient "la direcció s'ocupa de l'interès del centre, de la seva bona gestió". I punt. I en canvi, no és així.

**L**es coses que em semblen de més interès de què parla són la representació, la funció de representació i de lideratge pedagògic, i la de lideratge de la comunitat escolar. Ser director o directora ara és una exigència més alta que ser-ho en el vell esquema, en què la representació no tenia importància perquè de fet no en tenies. Tenies *mando*, per dir-ho amb la paraula que tothom entén encara que no sigui al diccionari de l'Institut, tenies poder, punt primer, representador. Un antic director, de què era representant? Doncs de l'Administració, però mai, com diu aquí, de la comunitat educativa, perquè ara es diu que el director sigui el líder de la comunitat educativa i líder pedagògic. No només el líder de la comunitat educativa, perquè cau simpàtic a l'associació de pares i mares, etc., i, mira que bé!, organitza festes i fa coses maques. No es tracta només d'un líder que poguéssim considerar purament social, sinó que el director és un líder pedagògic, la qual cosa vol dir que, en l'exercici del seu lideratge, està transmetent valor educatiu. I la comunitat ho espera i li ho reconeix, i en aquest reconeixement consisteix el seu lideratge.

**L'**article 5, sobre les funcions de representació, parla de vehicular el centre als objectius de l'Administració i viceversa, per decidir el claustre i els organismes de participació, i diu que la direcció representa també el centre davant de totes les instàncies administratives i socials, i que en aquesta condició li correspon traslladar a l'administració educativa les aspiracions i necessitats del centre i formular-li les propostes que siguin pertinents. És a dir que queda molt clar que el director o la directora no és només vehicle de transmissió cap a baix, sinó que ell o ella té l'obligació d'assumir les necessitats i propostes i traslladar-les a l'Administració. Per tant, té una doble funció.

Saltem-nos algunes coses que són de caràcter més general. N'hi ha una, però, que no em puc deixar. És a l'article 6, i parla d'una altra funció de la direcció: "dirigir i assegurar l'aplicació dels criteris d'organització pedagògica i curricular. Així com dels plantejaments del projecte educatiu inherents a l'acció tutorial, a l'aplicació de la carta de compromís educatiu, a l'aplicació dels plantejaments educatius dels procediments d'inclusió i de tots els altres plantejaments educatius que tinguin incorporats d'acord amb la seva concreció en el projecte de direcció". És a dir que se li demana molt. La pregunta que algú pot pensar és: se li demana massa? És opinable. Jo crec que no se li demana massa perquè se li demana que se situï al cor de la seva funció educadora, no és res més que això, i després això es desplega amb moltes coses que són totes les que diu aquí. Però, fixeuvos-hi, parla de projecte educatiu del centre d'acció tutorial, de plantejaments coeducatius, de procediments d'inclusió. Tot això, que són paraules i conceptes diferents, és una sola cosa: sentit educador. No és una llista d'activitats, cada una molt diferent de les altres, sinó que qui tingui un mínim sentit pedagògic tot això ja ho fa tot sol. És com un arbre que pot donar diversos fruits a la vegada. L'arbre del bon pedagog, del bon mestre, és un arbre que dóna les taronges, les pomes, les peres i els plàtans a la vegada. Tots els fruits neixen de la mateixa saba educativa. Però totes aquestes funcions, que poden semblar atabaladores, en realitat són una única funció, que podríem anomenar funció educadora.

Amb això passem a la part final, que formula les condicions de representació i de lideratge, i que he titulat *representació, representativitat i lideratge educatiu*. Heu vist que la llei, el decret en aquest cas, parla d'aquest exercici de representació i de lideratge pedagògic i lideratge de la comunitat educativa. Aturem-nos a aclarir –perquè hem dit que era una de les nostres missions d'avui– aquests conceptes perquè ens ajudin a pensar millor el nostre projecte pedagògic i la nostra capacitat d'actuació educativa.

Què s'entén per *representació*? Normalment tothom entén que algú pot fer per un altre una determinada funció: un advocat pot representar un client davant del jutge, un diputat representa els ciutadans a la cambra legislativa. Les accions de representació, per tant, consisteixen en una identificació de principi que legitima una funció,

que és substituir el representant en la seva acció. Aquesta noció no és dolenta, el que passa és que és una noció que necessita potser un assaonament, una reflexió, una ponderació. Per fer-ho, jo crec que és interessant distingir (i ara veureu com s'escriu un problema) entre *representació*, que ens sembla que sabem què és, i ho sabem, i *representativitat*. Són el mateix? No, no ho són. Sabeu que hi ha un principi en la llengua humana, que és el principi d'economia, que comporta que si existeixen paraules diferents és perquè tenen funcions diferents, o almenys connotacions diferents. Si no, una de les paraules desapareixeria. Per tant, si existeix la paraula *representació* i existeix la paraula *representativitat* és perquè no volen dir exactament el mateix. La *representació* seria aquella funció que ja he dit abans que és gairebé, diríem, mecànica; si jo et represento per a una funció, significa que per a aquella funció, allò que faci se t'atribueix a tu: una acta notarial, una herència en favor teu... Es pot ser representant, i de fet en la societat funcionem per representació en moltes ocasions. La pregunta és: tot representant és sempre representatiu? I la resposta és que no. Què significa ser representatiu? Significa afegir a la representació mecànica, la representació simple que hem esmentat abans, el valor de la identificació real entre representant i representat. Quin problema hi ha en la vida política? Això ens pot servir d'exemple. Justament, la crisi que estem vivint, que és molt més que una crisi econòmica, és una crisi política. Segurament recordareu que amb el moviment del 15-M van aparèixer moltes pancartes, i algunes eren francament interessants des de molts punts de vista, algunes altres, simplement gracioses, alguna, una mica esbojarrada, etc., com és normal. Però n'hi havia una que era, potser, la més punyent política-ment, la més dura per a les persones que en algun moment de la vida hem tingut representació política i aspirem a continuar fent política: "No ens representeu!". És duríssima, perquè aquesta no va de broma; n'hi havia d'altres que eren més o menys simpàtiques i més o menys humorístiques. Aquesta no té humor, aquesta és una denúncia directa de la falta de *representativitat*, no de *representació*. En rigor, crec interpretar que les persones que van fer la pancarta i que la portaven volien dir: sou representants, però no sou representatius. El que passa que posar tot això és molt llarg i es llegeix més ràpid "No ens representeu!", a efectes de disseny de la pancarta és molt més pràctic,

barat i simple. Però, en rigor, interpretant filosòficament la pancarta, el que crec que volien dir no era la negació del mecanisme electoral pel qual els diputats, senadors i governs han estat elegits, és a dir que aquest fos fals. No volien dir això. Per tant, no deien “no sou representants legítims”, sinó que deien “malgrat que sou representants legítimsats per les urnes, no arribeu a ser prou representatius”. Crec que la subtileza està aquí: la identificació entre jo, que porto la pancarta, representat, i tu, que estàs entrant al Parlament, representant, és molt baixa. La identificació ideològica, la identificació social, la identificació de les preocupacions i de les necessitats. Per tant, ser representatiu és ser representant amb valor afegit. És més, fins i tot es pot donar el cas següent: és tal la diferència entre representació i representativitat, que podem dir que hi ha representants que no són representatius i, fins i tot, hi ha representatius que no són representants. Qui és el representatiu que no és representant? Aquella persona que en la vida social expressa unes posicions amb les quals molta gent s’identifica, però ell no té capacitat de traslladar-les a les lleis, o traslladar-les als tribunals, no pot fer acció representant, però en canvi té esperit representatiu. La gent s’hi identifica. Pot ser un cantant, pot ser un articulista, pot ser un mestre..., que és representatiu però no és representant.

**P**ot passar en una comunitat escolar que hi hagi un director que, per llei, sigui representant però no sigui representatiu? Sí, desgraciadament, sí. I pot passar que al costat d’aquest director, al mateix claustre o a l’equip docent, hi hagi mestres representatius o mestres representatives que no són representants, també. Són aquells mestres que els nens i les nenes, en primer lloc, i les famílies després, i la ciutat finalment, reconeixen com a gent que està afegint valor, incrementant el valor dels nens i les nenes, i que per tant els estant educant bé. Llavors, és clar, quin és el missatge que jo volia transmetre amb aquesta distinció entre representant i representatiu? El missatge és molt clar: hem de demanar que els nostres directors que exerceixen legítimament l’autoritat i que són legítimament representants, tinguin l’ambició educadora de ser representatius, és a dir, d’identificar-se bé amb el propi centre, amb els seus nens i nenes, amb les famílies, amb la seva ciutat, etc.

**J**o diria que hi ha unes condicions principals que cal tenir per assolir

aquesta representació pedagògica que la llei demana que tingui un director. Recordeu-les, són dues representacions molt maques: la representació pedagògica i la representació de la comunitat educativa. Doncs bé, quines serien per mi les condicions principals per poder tenir aquesta representativitat, que és la qualitat de la representació. L'hem dita ja: una capacitat d'identificació, de vibrar de manera semblant amb la vibració més general que hi hagi al centre i a l'entorn. Una altra que també és molt important i prego que no sigui interpretada en el sentit competitiu: la competència professional, la capacitat professional. Hem d'exigir-nos, gairebé per vergonya personal, però també per sentit del deure democràtic i social, ser professionalment competents. És difícil que un director o una directora que té la representació legal sigui representatiu si és un mal mestre. Li veuran el llautó. Per tant, competència professional en segon lloc. En tercer lloc, credibilitat genèrica. Hi ha persones que quan les veus a venir dius no me'n creuré res, em dirà "bon dia" i ni el bon dia em creuré, persones que porten a sobre una mena de marca d'"increïbles", per manefles, per fantasmes, per mentiders..., i hi ha altres persones que les veus a venir i dius espero les seves paraules perquè em traslladaran valor, algun o altre, encara que només sigui "bon dia", però sé que aquell bon dia me l'estarà desitjant de debò, i que si em diu qual-sevol altra cosa, me la creuré perquè és una persona íntegra, perquè és honesta, perquè és una persona que no menteix, és una persona que diu les coses clares, és una persona que no ofèn, és una persona que no agredeix, etc.

**Credibilitat.** I això no s'aprèn? Hi ha màsters de credibilitat? No, i millor que no n'hi hagi, perquè serien una estafa. No hi ha màsters de credibilitat, la credibilitat és la vida mateixa. Et fas la credibilitat vivint de manera creïble i que la gent et vegi com una persona amb aquelles característiques que acabem d'esmentar. La bona comunicació és una altra cosa i amb això no estic dient que no hi pugui haver i no hi hagi d'haver bons professionals de gabinets de comunicació. Però, compte!, que ningú confongui. Jo no em puc imaginar de cap de les maneres, ni amb un centre molt gran, molt gran, molt gran, un bon director o directora que necessités croses d'assessoria comunicativa que li digués quin color de corbata s'ha de posar, perquè això taparia l'espontaneïtat que va associada a la bona relació pedagògi-



ca. I, finalment, una altra condició important: una persona que sigui col·laboradora de debò.

**A**mb això ja arribem a l'última noció i ara sí que tanquem. És la noció de lideratge. En certa manera ja està dit, el lideratge es produirà quan el representant legítim o autoritat legítima sigui un representant veritablement representatiu. En certa manera, per tant, la noció de representativitat afegida a la de representació ens dóna la noció de lideratge. Per tant, fent un petit joc d'equació matemàtica, director-representant-no representatiu, igual a no-líder; director-representant que té representativitat, igual a lideratge. Lideratge, per tant, és una conseqüència final d'una manera d'exercir la legítima autoritat i la representació legítima amb representativitat. Amb aquella capacitat d'identificació, amb aquella capacitat de vibració conjunta amb la teva comunitat.

**H**i ha en el lideratge moltes teories, i d'això del lideratge se'n fan no només màsters, sinó graus sencers, i és una cosa que es porta molt, que diuen ara. Jo diria que es porta molt, moltes vegades, de manera molt fantasmal, perquè al lideratge li passa també una mica com l'excel·lència, són conceptes que, de sobte, entren en la via de la moda i la gent es pensa que és possible fer-se líder, igual que hi havia aquells manuals, si us en recordeu, fa temps que no els veig, *aprenda usted alemán en diez días*. També estem altra vegada en el d'abans: lideratge és una paraula que hauria de ser acceptada com a paraula seriosa. Sabeu que ve de l'anglès, com tantes coses, i que significaria la persona que és capaç d'encapçalar una comunitat i de portar-la cap als seus objectius. Aquest lideratge, que com hem dit es pot resumir en la representativitat, crec que té algunes condicions interessants en gent que l'ha teoritzat bé i que no n'han fet pedagogia fantasma. Us en llegeixo unes de Marta Jorba sobre el fenomen del lideratge; resumint, diu: "el líder és la persona que és reconeguda com a tal pel grup, per tant, hi ha un factor que no depèn d'ell mateix, depèn dels altres". Ets líder si els altres et veuen líder. Primera lliçó de modèstia per al líder: no et faràs líder, et faran líder. Per tant, hi ha d'haver reconeixement del grup. Segon lloc, "aquest reconeixement ve sobretot pel bon coneixement i la bona pràctica". Hi ha dos factors en el lideratge interessants, ja els hem esmentat abans: necessitem aclarir conceptes per tenir bons pensaments, que són

els que ens permeten tenir bones accions. Per tant, el coneixement és indispensable. Un líder ignorant és gairebé una *contradictio in terminis*, tret que parléssim d'un lideratge estrictament físic, en què potser no hi hauria d'haver una intel·ligència teòrica brillant. Però, en principi, en els nostres terrenys, el líder ha de tenir una capacitat de coneixement demostrada, però sobretot també de bones pràctiques, perquè una altra condició és precisament la de la coherència que el líder ha de tenir, per ser reconegut com a tal, entre el que diu i el que fa. Coherència entre pensament i pràctica, perquè així que et descobreixen incoherent, el teu lideratge passa a ser no creïble, et tornes "increïble". Si el teu discurs va per un costat, i la teva pràctica va per un altre, a més a més en un terreny tan relativament petit com pot ser un centre educatiu, és evident que el teu lideratge se'n va en orris. Per tant, la coherència és una condició indispensable.

**“Una disposició proactiva”,** és a dir, el líder ha de ser una persona que transmeti voluntat de fer, voluntat d'actuar, cosa que no s'ha de confondre, entenc jo, amb “tempesta de moviments”, que diuen els psiquiatres, ni amb agitació, ni amb acceleració. Jo crec que, a més a més, ara que surt aquesta paraula, un dels factors que un bon líder ha d'introduir en la seva escola, a parer meu, i aquesta és una modestíssima aportació personal, és tranquil·litat. Per què? Perquè vivim en un món sobreexcitat, i l'escola, per poder fer útils les seves pràctiques de bon coneixement, de bona relació emocional, etc., el que necessita són dosis de tranquil·litat. Per tant, una cosa és que demanem al líder esperit proactiu, iniciativa i voluntat d'actuar, i una altra cosa és que el vulguem esverat. El líder esverat per mi és un mal líder perquè transmet inseguretat, transmet intranquil·litat. Ai, que no l'atraparé!, ai, que no dono per més! Per tant, esperem també del líder aquesta disposició proactiva amb sentit de tranquil·litat.

**■** L'última condició que proposa Marta Jorba, que em sembla també molt bé, ja l'hem dita d'una altra manera, “la integritat personal”. L'hem dita amb la forma de la credibilitat. Si no hi ha credibilitat personal, una persona esdevé “increïble”.

**J**o tancaria ja això, ara amb una petita aportació personal sobre les notes que us acabo de llegir, afegint-hi les següents per completar el que podríem anomenar la “figura d'una autoritat representant legítima però també representativa i líder educadora”. Després de tot el

que he dit, tancaria amb les següents aportacions: primer, que aquesta persona tingui un sentiment de respecte real i profund cap a totes les altres persones. Crec que és una de les dimensions essencials de l'acte educatiu. L'acte educatiu és sobretot, en primeríssim lloc, un acte de respecte individual a cadascú. És molt dir? Sí i no. És molt dir perquè demana una actitud ètica i professional exigent, però la bona notícia, sabeu quina és? Que a les persones que aconseguen aquesta actitud els resulta fàcil i estimulant. Deixeu-me dir una cosa: és molt més fàcil respectar que faltar al respecte. Perquè quan respectes es genera un clima que t'estimula a continuar respectant i respectar cada dia més, i és un clima de lideratge, i el bon líder, la persona que algú el veu, se sent respectat, personalment, individualment. Ei! Compte! Abans he parlat malament del paternalisme, i torno a parlar-ne malament: no un respecte banal, no un respecte de pura cortesia formal, no el copet a l'esquena. He dit real.

**S**egona, que va lligada a aquesta: la convicció del valor de l'autonomia de totes les persones. Crec que un bon educador no ha de perdre mai de vista que el seu objectiu és arribar a fer-se prescindible perquè l'autonomia del seu educand ja comença a ser plena. Recordem l'expressió kantiana, tan maca, per referir-se a l'assoliment de la majoria d'edat: individus autolegisladors. Per tant, un pensament que s'ha de tenir sempre al cap és que cada persona mereix el màxim respecte, que cada persona és un nucli d'autonomia plena. I que la meva obligació, com a educador, és fer que la seva autonomia adquireixi sentit, pautes i formes que li permetin la plenitud.

**A**l mateix temps, i no és contradictori sinó complementari amb el que acabo de dir, s'ha de ser estimulador de responsabilitat: el líder estimula responsabilitat al mateix temps que dóna autonomia, tanta com és raonable. No és la mateixa l'autonomia d'un nen de cinc anys que la d'un de deu o la d'un de quinze. Al mateix temps que et dono tanta autonomia com, en principi, és esperable per a la teva edat, et demano tanta responsabilitat com és esperable per a la teva edat. Perquè si no ho fem així l'estem enganyant. Si no ho fem així, no l'estem educant en l'autonomia sinó en la pura arbitrarietat, i mai l'arbitrarietat es pot considerar una veritable llibertat. Vegeu com al final ho lliguem amb la llibertat.

**M**és: cal ser promotor del pensament crític, justament perquè el pen-

sament crític és el que facilita el procés autonòmic, el procés de llibertat. Si no hi ha pensament crític és molt difícil que hi hagi llibertat perquè no hi ha capacitat de decisió raonable.

**P**racticant del diàleg assertiu. *Assertivitat* també és una altra paraula que els americans van posar de moda ja fa uns anys, que crec que és una bona paraula que ve del llatí *asserō*, que vol dir 'afirmar'. Curiosament ens arriba, per tant, per un llengua només parcialment llatina, però és igual, fem-la servir. Assertiva és aquella persona que s'afirma sense ofendre, per dir-ho ràpid. Que afirma els seus drets sense restringir mai els drets de l'altre; que en cap cas menysprea; que en cap cas agredeix. Ara, amb l'afirmació dels seus drets pot ser contundent, si veu que aquests drets són importants i estan en perill. Aquesta actitud assertiva és pròpia del líder, dialogant assertiu.

**G**enerador de confiança: la confiança és sobretot un clima i generar confiança significa saber delegar responsabilitats, saber compartir objectius i ser transparent, com dèiem abans.

**J**o diria que si es produeix el compliment de la major part d'aquestes condicions, estaríem davant d'una persona a la qual li podríem aplaudir democràticament i èticament la seva autoritat, perquè seria autoritat en el sentit etimològic, és a dir, potència de fer créixer els altres, capacitat d'incrementar el valor dels altres.

## L'autoritat o com desempallegar-se'n

**Jean Houssaye**

Professor de la Universitat de Rouen

**F**elicito els organitzadors d'aquest acte per haver gosat entrar en aquesta temàtica, ja que almenys s'han adonat del següent: que un subjecte sigui etern no vol dir que no estigui a l'ordre del dia. I no és perquè un subjecte sembli estar massa a l'ordre del dia que calgui considerar-lo evident. Els més desesperats no són els cants més bells? Caldrà, doncs, que us parli de l'autoritat.

**I** em permetré de fer-ho de manera aparentment poc acadèmica, primer que res fundant-me en les emocions més que en les raons. En efecte, parlaré d'amor i d'odi ja que penso que tota aquesta qüestió s'inscriu en primer lloc en allò afectiu i talment ens toca de ben a prop. Us proposo, doncs que la nostra reflexió es mogui a l'entorn de quatre punts:

**A**doro l'autoritat quan funciona

**O**dio l'autoritat quan fracassa

**O**dio l'autoritat quan funciona

**A**doro l'autoritat quan fracassa

**R**ecordem en primer lloc que la disciplina pot ser definida com la regla de conducta comuna d'un cos, d'una col·lectivitat i destinada a fer-hi regnar l'ordre. L'autoritat, per altra banda, és una modalitat d'instauració i de gestió de la disciplina on aquesta és considerada com el dret de manar. El poder (reconegut o no) d'imposar l'obediència; la definim també com la superioritat del mèrit o de la seducció que imposa l'obediència, el respecte i la confiança sense coerció.

## 1. Adoro l'autoritat quan funciona

**H**i ha, com a mínim, dos mitjans perquè l'autoritat funcioni en educació.

**E**l primer és una qüestió de definició, el segon una qüestió de persuasió.

**S**i voleu mostrar que l'autoritat no és un problema i que actualment no s'ha de parlar de problemes d'autoritat, en tindreu prou definint-lo. Les formes més recents d'aquesta aproximació distingeixen la "potestas", entesa com el poder legal oficial i l'"auctoritas", entesa com l'art d'obtenir l'adhesió sense recórrer a la força o a la coerció. (Prairat, 2009). D'antuvi, haureu comprès que "l'auctoritas" tan sols pot ser positiva. De la mateixa manera, si vosaltres distingiu l'autoritat autoritària de l'autoritat benèvola (alliberadora, indirecta, temporal, reconixedora) (Guillot, 2009) haureu tingut alhora la poca fortuna de condemnar la segona. Ja fa temps que la psicociologia ha esdevingut una especialitat d'aquest tema. Si, per exemple (Bertrand i Guillemet, 1989), distingiu rigorosament la influència (transacció interpersonal que produeix efectes psicològics i de comportament), el control (temptativa d'influència coronada d'èxit), el poder (potencial d'influència recolzada pels mitjans d'obtenir l'obediència i l'autoritat (poder legítim concedit a una persona d'acord amb el seu rol i la seva posició dins l'estructura), com, encara podem entendre i acceptar

que hi hagi problemes d'autoritat i sobretot que l'autoritat sigui un problema?

**S**i com en un altre exemple (Muchielli, 1976), definiu l'autoritat com una qualitat de l'estructura d'un grup, com allò que significa el fet mateix que un grup s'organitzi, s'atorgui els seus objectius, es posi a funcionar com a grup, es reconegui i doni origen a l'autoritat, en tant que un aspecte inevitable i normal de l'estructura en ella mateixa, com podeu encara sospitar algun problema al voltant de l'autoritat? La qüestió és arranjada definitivament per naturalesa, en la seva pròpia definició.

**E**videntment, si sou una mica més perversos encara poden anar a buscar altres definicions, com la de Canetti en la seva extraordinària obra *Masse et puissance*, (1966) sobre els fenòmens de grup, i comprendreu que la gestió de la quotinianitat és menys senzilla del que sembla. Canetti ens diu que moltes de les coses prohibides només ho són per apuntalar el poder d'aquells encarregats de castigar o perdonar la transgressió, que la gràcia i la condemna són les figures indissociables del poder, que el poder s'exerceix abans que res per l'ordre, més antic que el llenguatge (ja que fins i tot els gossos el poden comprendre!).

**T**robem, dins de la naturalesa de cada crit d'ordre, el poder d'engegar una acció, de no permetre cap contradicció, de no tolerar ni discussió ni explicació, ni dubte. Arribaríeu a preguntar-vos si totes les vostres distincions precedents sobre la influència, el control, el poder i l'autoritat són tan transparents com semblen. Sí, senzillament, constato que l'autoritat, quotidianament, en tant que poder d'obtenir l'obediència, en tant que poder d'imposar i d'imposar-se imponent, consisteix a portar algú o un grup a fer allò que s'ha decidit fins i tot en la ignorància de la seva consciència, fins i tot utilitzant mitjans de pressió. L'autoritat, llavors, no només causa problemes, sinó que correm el risc que ella mateixa esdevingui el problema.

**L**a segona manera que l'autoritat funcioni en educació és refugiar-se en la persuasió. N'hi ha que n'han fet una especialitat. En una tesi, força recent, Cady (2006) analitza el discurs dels filòsofs "republicans antipedagogs" francesos entorn del subjecte. Segons ells, no hi pot i no hi ha d'haver problema amb l'autoritat. L'autoritat de l'ensenyant, lluny de ser l'expressió d'una violència, descansa sobre l'interès ben

entès que representa l'adquisició dels sabers que ens fan créixer i, per tant, es basa en l'esperança de l'accés a la humanitat. L'autoritat no és aleshores una cosa que se suporta, sinó que és una cosa reconeguda pels alumnes com legítima a priori i assumida com a tal per el mestre responsable. A l'escola, l'alumne (aquest "infant negat") és sotmès a tot el poder de l'ensenyant responsable i "autoritzat" que el condueix així cap a la seva pròpia "humanització". Si ja hem assenyalat la finalitat, els mitjans, en canvi, queden per examinar. És aquí on s'introdueix la persuasió. Tot es fa per atribuir-se l'èxit escolar de l'alumne que tenen a les seves mans. Els nostres filòsofs subordinen el retorn a l'escola digna d'aquest nom a un acte de pura voluntat per part dels adults a qui han encarregat l'educació dels alumnes. Cal atrevir-se a ser mestres i fer sonar el xiulet per donar per acabada "l'hora del pati" d'aquesta relació nostra, contemporània i malaltissa, amb la infància.

**E**l problema és que ara, segons Renaut (*L'alliberament dels infants*, 2002), la nostra relació amb la infància és el resultat d'una evolució que sembla del tot inevitable i que la persuasió no fer canviar en absolut. La crida a la voluntat no hi pot fer res contra la modernització progressiva de la relació amb la infància, modernització, per altra banda, que ha estat creada a partir de tres grans crisis (l'humanisme educatiu del Renaixement, l'antinaturalisme i la perfectibilitat de Rousseau i, l'exigència democràtica refermada per la ideologia liberal del segle XX), totes elles crisis que ens porten fins a la situació que coneixem avui. Això significa que la crida "republicana" a un retorn a l'autoritat és totalment vana, ja que la nostra relació amb la infància no és pas la conseqüència d'un accident de la història, sinó el resultat d'una lenta maduració.

**D**onar cops de puny sobre la taula per cridar a l'autoritat, tant als mestres com als alumnes, no serveix per a res quan la nova relació amb la infància i la crisi d'autoritat que s'està desenvolupant és abans que res, el resultat d'una evolució estructural.

**E**n resum, adoraria l'autoritat si funcionés. Però no funciona, excepte si suposéssim que amaguem el problema que ella representa, ja sigui per una il·lusió de definicions o bé per un procés de persuasió. M'enrabió quan veig el que passa. Jo també voldria que l'autoritat no fos el problema. Fins i tot arribo a odiar l'autoritat quan fracassa.



## 2. Odio l'autoritat quan fracassa

**P**er moltes raons, tot seria molt més fàcil si l'autoritat funcionés amb l'acceptació i la satisfacció de tothom. El problema és que això no passa en absolut: tant actualment com en el passat, el que veiem que es dona és o bé la manca d'autoritat o bé el seu abús. En els discursos que criden a la instauració o a la restauració de aquesta contra els infants.

**A**gafem alguns exemples per il·lustrar el malestar contemporani en aquesta qüestió. El juliol del 2005 es va fer a Ljubljana, a Eslovènia, una conferència mundial dedicada a la lluita contra la violència exercida contra els nens. Com que els nens no són unes "minipersones" amb uns "minidrets", els participants van considerar que calia aplicar la tolerància zero en tota forma de violència que fos exercida sobre els nens, en nom de l'autoritat, dins la família, dins l'escola, en altres institucions o al carrer. Les conclusions finals insistien en el fet que el mur de silenci que envolta la violència dins la família, càstigs corporals inclosos, no sempre es trenca; que l'escola, les activitats extraescolars, i les institucions públiques i privades han d'estar més ben controlades i que els esforços de prevenció han de ser prioritaris per modificar les percepcions socials dels comportaments que són acceptables amb els nens. El 1979 Suècia va ser la primera a introduir un codi de família de prohibició formal de tots els càstigs corporals i d'altres càstigs o tractaments degradants. Des de fa tretze anys només tretze països l'han seguida; França no és a la llista. Ignoro què passa a Espanya.

**T**ornant precisament a França, recordem potser encara l'obra de Merle del 2005 sobre la humiliació dels alumnes. Aquesta humiliació és sentida molt sovint pels alumnes, però en canvi els ensenyants la consideren una cosa marginal.

**L**a humiliació dels alumnes va sovint acompanyada d'un mal coneixement dels seus drets, malgrat que van ser reforçats per un decret de juliol del 2000. Els reglaments interns de les institucions estan redactats sovint en termes d'obligació. El dret al respecte, a l'expressió individual i col·lectiva, hi està poc desenvolupat, i si ho està, es fa d'una manera molt vaga. En la realitat de cada dia, la paraula dels alumnes es té en compte de manera imperfecta. La humiliació és

també reveladora dels problemes de relació entre el professor i la seva classe. Quan té dificultats per fer triomfar l'ordre i imposar la disciplina, el professor troba en la humiliació una forma de sanció no reglamentària que li serveix d'ajuda. La humiliació es presenta llavors com un fracàs suplementari de l'autoritat.

**Fracàs de l'autoritat en l'educació en la majoria dels països, fracàs de l'autoritat entre els alumnes de França, fracàs de l'autoritat en la formació dels ensenyants, si hem de creure els treballs de la tercera conferència mundial sobre la violència a l'escola que va tenir lloc a Burdeus el 2006. Els joves ensenyants, es va fer notar, estan minats per l'angoixa de ser desestabilitzats en la seva relació amb l'alumne, de no saber portar una classe o de no tenir prou autoritat. En canvi, confien molt en la solidesa del seu bagatge intel·lectual. Senzillament el decorat és fosc i tindríem tendència a pensar que la pintura encara és fresca, que són coses dels temps actuals i, especialment difícils. Ens equivocariem en pensar-ho. Efectivament, el fracàs de l'autoritat és en primer lloc una història de gran volum.**

**La Història de l'autoritat a l'educació és, en primer lloc, la història del fracàs de l'autoritat, la història del constrenyiment. Els fets són particularment tossuts. Fer una història de l'autoritat és abans que res tornar a dibuixar el plany tan llarg que neix de la coerció. Ja, en el món antic dominava els altres mètodes. Tant els grecs com els romans quan pensen en l'escola recorden abans de res els cops. La fèrula és l'arma normal en la qual el mestre recolza la seva autoritat. És el símbol de l'escola i en traça la vida quotidiana.**

**Sense contrapartida? No, ja que des de l'origen, com l'eco del clam dels actors, s'alça la cantarella dels teòrics. Com si els fets i les idees estiguessin a la vegada lligats els uns amb els altres i alhora fossin antinòmics. Des de la fi del segle I, els teòrics de l'educació tenen dubtes sobre la legitimitat i l'eficàcia dels mètodes brutals i reclamen altres mitjans (emulació, recompenses, amor als estudis). Però no hi ha res a fer, els cops seguiran sent la regla encara que la regla admetrà alguns matisos.**

**La coerció quedarà presonera de la coalició religió-educació. Ràpidament, el càstig serà transformat en falta i generarà un judici moral que desemboca en una culpabilitat que només l'expiació religiosa pot tractar. La disciplina i els càstigs s'alien en el concepte de la in-**

fància en perill. El nen és vist com un ésser impur, com una ànima per salvar, fins i tot, si és necessari, malgrat ell mateix. Tasca que és propietat dels adults responsables que l'envolten. És en el segle XVI que veiem emergir més fortament aquest nen impur que caldrà corregir per assegurar-ne la salvació.

Curiosament i alhora veiem una altra imatge antagonista de l'infant: un ésser innocent, càndid, vulnerable, que s'ha de protegir perquè està en perill. Tanmateix aplica la mateixa lògica: l'infant s'ha de tancar i isolar del món adult. Malgrat aquest contrapunt, la disciplina estricta serà la llei, la vigilància serà constant, la delació, erigida en principi de governança, els càstigs corporals, permanents i estesos. Després, Kant i Rousseau i la ciència faran bé repensant-ho tot, i les concepcions de la infància evolucionaran, però la realitat quotidiana escolar i la coerció quedaran totalment instaurades.

Històricament la dissociació entre la teoria i la pràctica respecte al tema de la coerció és flagrant. La teoria dels pedagogs que han buscat afavorir altres mitjans que no fossin el fuet és impressionant. Podríem arribar a creure que al llarg plany pels cops que reben els nens, contesta, en eco, la cantarella dels pedagogs. Amb quin resultat? L'infant de la Il·lustració no és ja ontològicament dolent però queda de manera natural fràgil i culturalment corregit. Els conceptes han canviat molt, però les pràctiques no es modifiquen gens ni mica ja que són alimentades per justificacions tretes de les teories mal·leables al servei de les pràctiques habituals. La disciplina regna. L'autoritat fracassa i ara les queixes dels governants i dels professors s'alcen un cop més: baix nivell dels alumnes, falta constant d'aplicació, avorriment dels estudis, falta de motivació, absència de modèstia i de docilitat.

Ens agradi o no, la història de les pràctiques pedagògiques és una història violenta. La qüestió de l'autoritat travessa els segles amb l'escola, li és estructura i una part consubstancial. Les teories no hi poden fer res. No podem desfer-nos-en. Les pràctiques s'hi complauen i no s'aturen a l'hora d'explicar-nos el seu fracàs i el seu distanciament del que pregonen. Per tant, tant ahir com avui, l'autoritat fracassa a dos nivells: fracassa a l'hora de respectar les concepcions educatives i fracassa a l'hora de resoldre els problemes del dia a dia de l'educació. Odio l'autoritat quan fracassa i l'odio encara més quan travessa els segles sota la marca del fracàs.

### 3. Odio l'autoritat quan funciona

Què podem fer i què podem esperar davant del fracàs de l'autoritat?

El nostre primer gest seria que finalment arribéssim a fer per manera que l'autoritat en l'educació funcionés. I hem d'admetre que, certament, ens ho volen fer creure i ens proposen de creure-ho. A França, la cadena de televisió M6 està fent un intent d'esdevenir un especialista en aquest propòsit en emissions destinades a les famílies (*Super Nanny, C'est du propre, Quelle famille!, On a échangé nos mamans*), La paraula clau és molt senzilla: *disciplina*.

Immersos en aquest discurs televisiu dominant on els adults són dimissionaris i els joves incontrolables, som, sense cap mena de dubte, primer que res, espectadors de la victòria del model comportamentalista americà més que uns avançats de la reflexió i del pensament, que formen part de la tradició de la pedagogia europea. Mireu la televisió i veureu que l'autoritat funciona, si no teniu por de voler saber com ho fa.

És aquí que potser hem de començar a odiar l'autoritat quan funciona o quan ens volen fer creure que funciona. Des dels anys seixanta, pedagogs i psicòlegs han buscat altres maneres que no fos la intimidació per portar l'alumne a tenir una bona conducta. La majoria d'aquestes recerques han estat fetes als Estats Units. Podem distingir-hi tres tendències (Panayi, 2004). D'entrada oblidem la primera, ja que troba les seves arrels en Rogers i Maslow i tendeix precisament a excloure l'autoritat en si mateixa. Es tracta d'aconseguir el "benestar" de l'alumne a l'escola creant un clima democràtic, definint el professor que està al voltant d'aquest procés com una ajuda i proposant al qui aprèn un treball de qualitat. La disciplina és el resultat d'un control de si mateix aconseguit d'una manera progressiva en un entorn que respecta les necessitats del nen i n'assegura la satisfacció. Aquí, l'autoritat s'esborra.

Passa el mateix amb la segona tendència, la de l'"ensenyament eficaç" que neix als anys setanta (Kounin) i que considera que els problemes de l'autoritat estan menys lligats a les males conductes dels alumnes que a la ineficàcia dels ensenyants. Aquests mètodes proposaran models preventius a base d'actituds, de competències, de

tècniques i d'estratègies que serveixen per crear un clima favorable a l'aprenentatge i que tendeixen a reduir, fins i tot a eliminar, la indisciplina. Es tracta, d'alguna manera, d'ensenyar els mestres a no gestionar el grup classe amb l'autoritat sinó amb les competències per adquirir: explicar i fer acceptar les regles preestablertes, organitzar el treball proposat als alumnes, mostrar permanentment una presència positiva, crear un clima favorable a l'aprenentatge i al comportament adequat .

**Q**uè passa, doncs, amb la tercera tendència, la tendència behaviorista? També busca esborrar l'autoritat? Apareguda als anys seixanta (Canter i Canter) no reconeix a l'infant la capacitat de prendre decisions tot sol per governar-se. Així doncs, el paper de l'ensenyant consisteix a ajudar el nen amb estímuls externs i a arribar a construir el comportament desitjat mitjançant els reforços positius i negatius. El treball de l'ensenyant consisteix a planificar, és a dir a organitzar i controlar l'entorn dels alumnes amb el propòsit de modelar el seu comportament. Les conseqüències positives i negatives dels comportaments juguen un paper determinant en la reflexió behaviorista. Tota actitud apropiada o desviada comporta inevitablement conseqüències. Quan són negatives substitueixen els càstigs, que els behavioristes condemnen, a favor de conseqüències "lògiques" que poden ser desagradables però que mai poden perjudicar el nen.

**L'**important segons ells són els reforços positius de l'alumne mitjançant recompenses. Aquestes són considerades com la manera eficaç de fer rectificar la conducta i així accelerar l'aprenentatge de les matèries escolars.

**E**l paper de l'ensenyant consisteix a organitzar l'entorn i planificar el treball del nen d'una manera rigorosa amb la finalitat de prevenir qualsevol obstacle que pogués provocar problemes de disciplina. També s'encarrega d'establir una comunicació constant amb els alumnes a través de diferents tècniques. El més important és fer comprendre a l'alumne que l'objectiu del mestre és ajudar-lo a reeixir.

**F**inalment és curiós constatar que tots aquests corrents pedagògics que busquen anticipar i resoldre els problemes d'autoritat per la formació no cessen mai de recórrer-hi. El que hi podem aprendre és a evitar l'autoritat, ja sigui per la relació, per l'organització, o pel reforç positiu. Tot passa com si l'autoritat funcionés quan no hi hem de re-

córrer. Temuda com a problema, l'autoritat no és una solució. Hem d'odiar-la, doncs, quan funciona, ja que és aleshores quan demostra que l'hem abandonat en el més essencial de l'educació.

#### **4. Adoro l'autoritat quan fracassa**

**E**l fracàs de l'autoritat en tant que solució em sembla que és la condició primera en l'esfera del qüestionament i de les inquietuds educatives. Adoro, doncs, l'autoritat quan fracassa, ja que aquest fracàs assumit és la porta de la investigació pedagògica, tant en el pla de la conducta com en el de l'aprenentatge, ja que ambdós estan lligats. No és en va que Alain, el filòsof "far" francès que sempre ha combatut "l'éducation nouvelle", lliga aquets dos aspectes en el sisè dels seus comentaris sobre l'educació. Coneixeu tots aquestes frases tan boniques i terribles: "l'escola és un lloc admirable. M'agrada que els sorolls de fora no hi entrin mai, m'agraden aquestes parets nues, no m'agrada gens ni mica que hi pengem coses per mirar encara que siguin boniques, ja que l'atenció he d'estar centrada en el treball. Que el nen llegeixi, que escrigui o que calculi. Aquesta acció tota nua és el seu petit món amb el qual n'ha de tenir prou. Tot aquest avorriment al seu voltant i aquesta vida sense cap mena de profunditat són com una lliçó ben explicada".

**E**l discurs d'Alain, el bell discurs d'Alain, és retòricament bonic i hom pot considerar que és l'eco de pràctiques i justificacions pedagògiques ordinàries i recolza aquesta pedagogia de l'esforç, de la repetició, de la imposició i de la voluntat que hem vist celebrar una vegada més, abans. Hem de constatar també que aquestes paraules ens arriben acompanyades d'una pedagogia de la coerció, de la força, de l'autoritat. Ens quedem amb una cosa: autoritat i aprenentatge estan lligats. Els pedagogs han pretès des de sempre voler aixecar en un sol moviment el pes de la coerció i el de l'avorriment. Procuren alhora evitar l'autoritat i el desinterès.

**E**l primer alè pedagògic neix quan s'acaba la creença en l'autoritat. Escoltem Freinet girant-li l'esquena a Alain i a d'altres (tot mofant-se de la pedagogia "científica"):

El pedagog ha preparat minuciosament els seus mètodes; ell ha establert científicament, diu, l'escala que ha de permetre accedir als diversos estadis del coneixement; ell ha mesurat experimentalment l'alçada dels graons per adaptar-la a les possibilitats normals de les cames infantils; ell ha preparat aquí i allà un suport còmode per reprendre l'alè i una rampa benèvo-la que sostingui els principiants. I ara, el pedagog, renega, no contra l'escala que està veritablement concebuda i construïda a partir de la ciència, sinó contra els infants, que semblen insensibles a la seva sol·licitud.

S'entja perquè tot passa normalment mentre ell és allà, vetllant per la pujada metòdica de l'escala, graó a graó, ajudant a respirar en els replans, sostenint la rampa. Però si se'n va un instant, quin desastre i quin desordre!

Sols, continuen pujant metòdicament, graó a graó, i respirant als replans, els individus que l'escola ha suficientment marcat per la seva autoritat, com aquells gossos d'atura que la vida ha entrenat a seguir passivament l'amo i que estan resignats a no obeir mai més el seu ritme de gossos franquejant lliurement camins i maleses (1994, p.109)

**L**a pedagogia batega quan un accepta abandonar aquesta visió dels nens passius i pacífics amb l'autoritat. El pedagog neix quan decideix recusar aquesta imatge hipnòtica de l'autoritat, renunciant a aquesta il·lusió educativa i acceptant que l'autoritat, inclús quan funciona, sobretot quan funciona, és abans que res un fracàs pedagògic.

**P**er acabar aquest raonament, il·lustrem-lo amb un text d'un educador (citats en Dubois, 1996), que va estar temptat d'aplicar el Tribunal de Menors de Korczak a la seva institució a Polònia:

En quant al Tribunal, vaig haver de convèncer-me'n personalment. En efecte, un dia tornant d'una excursió em va mancar tacte a l'adreçar-me a un dels meus alumnes. Aquest va portar l'afer davant del Tribunal. Això va ser per a mi una dura prova: quina actitud havia d'adoptar en aquest cas?

**H**i havia en mi aquell aspecte de mestre que em deia que el professor sempre te raó. He de dir que em va ser molt difícil passar d'aquesta actitud a aquella altra de "us demano excuses", però en el moment que aquestes paraules van sortir de

la meua boca, a l'hora d'examinar l'afer, i quan l'alumne va canviar efectivament la seva actitud hostil cap a mi per esdevenir el meu amic, jo ja m'havia mig educat. L'altra meitat de la meua educació es va produir en el moment que el següent diumenge es van llegir tots els assumptes que havien succeït aquella setmana. Jo em vaig sentir com un lleó engabiats i em vaig qüestionar com reaccionarien els 150 infants, els 150 nois... i quan em vaig adonar que els 150 alumnes (d'edats entre 16 i 18 anys) havien acceptat lleialment la meua declaració, *el mestre que jo era, havia esdevingut educador*".

**E**ns pot semblar que fa riure aquesta declaració. Només ens cal que ens ensenyi com un pedagog ha acceptat passar a l'altre costat del mirall "oblidant" d'aferrar-se a l'autoritat. Aleshores, el camp pedagògic està obert. Aquests, em direu, tan sols són dos exemples. Teniu raó. Si no els accepteu o bé en refuseu el sentit, només cal que m'expliqueu per què, pràcticament tots els pedagogs han passat les seves hores han qüestionat els seus propis actes i els seus propis mots donant voltes al concepte d'autoritat per sostenir les seves construccions i les seves concepcions pedagògiques. Perquè no han parat de buscar l'essència de l'acte educatiu en la naturalesa, en la ciència, en el cor, en la construcció comuna de la llei (Houssaye, 1995).

**P**er què l'autoritat en ella mateixa crea tal repulsió en els pedagogs?  
**P**er què la pedagogia pot ser descrita com una temptativa repetitiva i feliç d'haver se'n desfet?

## **Bibliografia**

**A**LAIN (1932). *Propos sur l'éducation*. París: PUF.

**B**ERTRAND, Y.; GUILLEMET, P. (1989). *Les organisations: une approche systémique*. Québec: Télé-Université.

**C**ADY, A. (2006). *Les discours des «républicains anti-pédagogues» (1983-2003). Etude critique d'une argumentation et de ses présupposés*. Tesi en Ciències de l'Educació. Universitat de Nantes.

**C**ANETTI, E. (1966). *Masse et puissance*. París: Gallimard.

**C**ANTER, L.; CANTER, M. (1992). *Assertive discipline: positive behavior*



*management for today's classrooms*. Santa Monica: Lee Canter and Associates. 2a edició.

**DUBOIS, E.** (2006). *Janusz Korczak: un père-éducateur*. Memòria de master 1 de Ciències de l'Educació. Universitat de Rouen.

**FREINET, C.** (1994). *Les dits de Mathieu*. 1954. In *Œuvres pédagogiques*. París. Seuil. Volum 2.

**GUILLOT, G.** (2009). "Autorité, respect et tolérance". *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ere nouvelle*. Caen: CERSE. 3.

**HOUSSAYE, J.** (1995). *Autorité ou éducation?* París: ESF.

**KOUNIN, J. S.** (1977). *Discipline and group management in classrooms*. Krieger Pub Co.

**MASLOW, A.** (1968). *Toward a psychology of being*. Nova York: Von Nostrand.

**MERLE, P.** (2005). *L'élève humilié*. París: PUF.

**MUCCHIELLI, R.** (1976). *Psychologie de la relation d'autorité*. París: ESF-EME.

**PANAYI, M.** (2004). *La discipline et ses acteurs: enseignants, élèves, familles*. Tesi en Ciències de l'Educació. Universitat de Paris XII –Val de Marne.

**RAIRAT, E.** (2009). "L'érosion de l'autorité éducative. Lectures plurielles". *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ere nouvelle*. Caen: CERSE 3.

**RENAUT, A.** (2002). *La libération des enfants*. París: Calmann-Lévy.

– (2004). *La fin de l'autorité*. París: Flammarion.

**ROGERS, C.** (1969). *Freedom to learn*. Columbus: C. E. Merrill. *Liberté pour apprendre*. París: Dunod. 1971.



## Autoritat per facilitar la participació

**Isaac Ravetllat**

Doctor en Dret i professor de Dret Civil a la UB

És sempre un privilegi tenir el Jordi al costat. No fa gaire temps, era jo qui molt cops li donava la paraula. Ara és d'aquells cops que és al revés, és el Jordi qui me la dóna a mi, i la veritat és que és un orgull, perquè no fa gaire temps jo era aquí, com a estudiant, prenent apunts.

**A** la Facultat de Dret, parlar sobre temes dels drets dels infants no és gaire habitual, per no dir que no succeeix pràcticament mai, i quan a vegades, amb dos o tres companys, assistíem a xerrades com les del Jordi a cases com aquesta, al campus Mundet, ho fèiem buscant en altres llocs el que no trobàvem al nostre hàbitat més habitual.

És un plaer també ser aquí en aquestes escoles d'estiu de Rosa Sensat, és el primer cop que hi participo, i veig –i perdoneu l'expressió– que el *tinglado* que hi ha muntat és de molta consideració, i no ho dic ara

pensant en la crisi econòmica, que sembla que tot ens recondueixi a això, sinó en la crisi de valors i en la crisi cultural, que potser és més important que l'econòmica. Actualment, quan organitzes cursos d'estiu o xerrades, posant-hi tota la voluntat i portant-hi ponents de primera línia, et trobes amb sales amb dues o tres persones. I aleshores ja no saps què fer ni pensar: potser el tema no interessa, potser l'hora no interessa, potser el lloc on ho has convocat no interessa... I al final acabem tots amb la idea que no val la pena organitzar res. Per tant, quan un ve a escoles d'estiu o altres conferències i xerrades i veu que hi ha moviment, que hi ha gent, que hi ha diversos tallers simultanis, torna a creure en tots aquests processos de formació durant l'època de l'estiu, en què potser estem una miqueta més relaxats, i es retroba amb un mateix i veu que el que un organitza o el que organitzen companys des de altres àmbits, sí que val la pena fer-ho. Per tant, enhorabona per aquestes jornades, per aquesta escola d'estiu! Que durin molts anys i gràcies per convidar-m'hi i gràcies per participar-hi!

**U**n cop dit això, entraré en la meva intervenció. Ja aviso des del començament, com faig sempre que vaig a un àmbit no jurídic, que quan habitualment ve un jurista, un de dret, i particularment especialitzat en temes socials o relacionats amb la infància o l'adolescència, tothom està molt a l'expectativa, no? "Vindrà aquí algú i començarà a donar-nos un reguitzell de normes, d'articles, i en tres minuts estarem ja pensant en el que farem el cap de setmana i després ja connectarem, al final, per si diu alguna cosa interessant." Intentarem que no sigui així, d'acord? Intentaré fer-ho proper, i que sigui una sessió oberta.

**H**e titulat la meva intervenció "Autoritat per facilitar la participació". Intentaré associar autoritat amb participació, no només en l'àmbit educatiu, sinó també en el de la família i altres.

**A**utoritat i participació, dos conceptes. Primer ens podem plantejar *autoritat*, a què estem fent referència; i després *participació*, què entenem per participació. Començaré pel segon.

**P**er regla general, i darrerament cada cop més, em fa la sensació que quan parlem de participació, a vegades partint d'una mala interpretació de la Convenció dels Drets dels Infants del 89, pensem, darrerament molt, en participació de la infància i de l'adolescència com a

col·lectiu, i també que no són ciutadans de futur, sinó de present, que és cert. I, per tant, que hem de trobar espais o àmbits (com l'educatiu, els consells escolars, els consells municipals de participació, etcètera) per potenciar la participació dels infants i els adolescents, però més com a col·lectiu o grup social, si voleu dir-ne així, que no pas com a individus. És cert que fins no fa gaire temps no tenien ni tan sols aquesta possibilitat, no la tenien d'intervenir com a grup social, allò que se sol dir, tan genèric, de "fer escoltar la veu dels infants". Per tant, s'han de potenciar totes aquestes estructures. Però, compte!, perquè em fa la sensació que potser intentem construir la casa per la teulada.

**P**er què ho dic això? Doncs perquè podem crear tantes superestructures com vulgueu –consells escolars, consells municipals de participació infantil, consells nacionals com el que ara s'ha creat a nivell de la Generalitat de Catalunya de participació infantil– perquè els infants i adolescents actuen com a grup, no individualment, però tenim un petit problema, i és que ens hauríem de plantejar si ja hem arribat al punt que socialment, i fins i tot legalment, tots nosaltres ja tenim assumit, des dels diferents àmbits on treballem, que l'infant i l'adolescent com a individu –no com a grup, sinó individualment– té també capacitat per poder actuar de manera autònoma.

**S**i aquest primer pas ja no ens el creiem, i seguim creient encara –i això ja afecta l'autoritat– que sempre els que han d'actuar són els representants legals dels menors, que habitualment són els pares però que també poden ser altres persones quan els pares no hi són, i en l'àmbit escolar seria el director de l'escola, difícilment totes aquestes estructures que es munten a tots els nivells de participació social o col·lectiva de la infància i l'adolescència tindran èxit.

**E**ntrem en aquest àmbit de responsabilitats, però sempre amb aquesta idea que sempre hi ha algú que és el darrer responsable de tot el que fan els infants i els adolescents. Per tant, parlarem de si en aquest punt ens creiem realment o no, tant a nivell legal com social, que és el més important, que en determinats àmbits ells tenen capacitat d'actuació autònoma, directament ells, i que, per tant, si tenen capacitat d'intervenció autònoma, també voldrà dir que ells han de ser responsables d'allò que fan –i no penseu en responsabilitats penals ni coses semblants, sinó responsabilitat davant qualsevol decisió

que prenguin, i que en puguin prendre de manera equivocada, com ens passa a qualsevol de nosaltres. Si resulta que jo prenc una decisió i m'equivoco, doncs bé, la responsabilitat l'hauré d'assumir jo; si jo decideixo fer-me un pírcing i al cap de quinze dies estic penedit d'haver-me fet el pírcing, doncs mira, mala sort; o un tatuatge, i al cap d'un any el tatuatge que em vaig fer ja no està de moda i resulta que ara me'l vull treure, doncs bé, és exactament el mateix. És això el que vull dir quan parlo de ser autònom per prendre decisions i ser responsable respecte de la decisió presa, perquè una cosa sense l'altra no és jugar, aquest joc no ens interessa.

**A** mesura que anem deixant la infància i ens anem aproximant a l'adolescència i, paulatinament, a la majoria d'edat, aquests àmbits d'actuació autònoma aniran creixent. És evident que no és el mateix, pel que fa a la presa de decisions i l'assumpció de responsabilitats, el nen de set anys que l'adolescent de setze o disset. Nosaltres seguim un model que s'ha anat reproduint a molts altres àmbits, que és el model, en el context familiar, propi de Roma, la pàtria potestat, que a dia d'avui encara no ens hem tret de sobre. Ara, parlar de la pàtria potestat és políticament incorrecte pel que implicava de control absolut del *pater familias*, del pare vers no només la dona, sinó també vers tots els seus descendents, i també perquè és *pater*, només l'element masculí. La normativa actual –no a Catalunya però sí a la resta d'Espanya– utilitza el concepte de pàtria potestat. Per tant, ni tan sols del concepte com a tal ens hem desprès encara. A Catalunya ara utilitzem l'expressió “potestat parental”, però la càrrega ideològica de la pàtria potestat encara la tenim.

**E**l model no sempre ha estat aquest, hi ha altres tradicions. Aquest és un model molt propi de Roma. La idea que per enfortir la figura del líder de la família, per entendre'ns, el *pater familias*, això s'havia de fer en detriment de les persones que en depenien, la dona i els infants i fins i tot no tan infants, fills majors d'edat, era el model que els romans buscaven, un model únic i fort, d'algú que portés cada un dels clans familiars; és un model que ha arribat als nostres dies, però n'hi havia d'altres.

**A**lgun d'aquests altres models els tenim fins i tot aquí, a l'estat espanyol. A Catalunya vam seguir el model Roma, en aquest sentit, però és molt desconegut que, per exemple, hem estat sempre –i encara ac-

tualment amb la nostra Llei d'infància– al capdavant de tots aquests temes, intentant democratitzar la institució familiar i l'escola, i, per tant, intentant trencar amb l'autoritarisme. Però hi ha un altre territori a l'estat espanyol que està per davant nostre i és capdavanter, si més no des d'un punt de vista de tradició i de sistema normatiu, que és el que més conec jo. Aquest territori és l'Aragó, i no és una casualitat que els aragonesos hagin treballat més el tema, no, és simplement una qüestió de tradició. A l'Aragó no existeix la figura de la pàtria potestat, no ha existit mai perquè ells no van beure del model romà, sinó d'un altre, un model més germànic, i, per tant, no tenen la figura de la pàtria potestat com a tal, no ha existit mai, absolutament mai, és un altre model molt més democràtic d'estructurar la família, que s'ha anat traslladant també a d'altres àmbits que envolten l'infant i l'adolescent, que és el que ens interessa. Així, per exemple, a l'Aragó quan una persona fa catorze anys automàticament adquireix el control del seu patrimoni, és a dir que ja pot prendre decisions sobre el seu patrimoni, amb el complement de capacitat dels representants legals depenent del tipus d'actuació que vulgui fer, però qui pren la decisió és ell.

**D**it d'una altra manera: els seus representants legals no poden actuar contra la voluntat del seu fill emparant-se en el fet que encara no té la suficient capacitat. A l'Aragó també, per exemple, si un menor de catorze anys es casa adquireix la majoria d'edat. Aquí s'emancipa, a l'Aragó adquireix la majoria d'edat. Per tant, ens pot sorprendre, però en altres zones del territori espanyol segueixen un model diferent del de la tradició romana.

**A** vegades tenim la sensació que el nostre model, el que hem anat veient sempre i, sobretot, el més habitual al nostre voltant, és l'únic, però no ho és, n'hi ha d'altres que impliquen efectes molt particulars en diferents àmbits de la vida de l'infant o l'adolescent. No estic dient que els nanos aragonesos mengin espinacs com el Popeye i madurin abans i als catorze anys puguin fer tot el que he explicat, abans que els nens catalans o els d'una altra zona del territori espanyol, sinó que tot té més a veure amb l'evolució històrica que s'ha anat produint a les institucions.

**D**eixant aquesta lliçó de models i entrant una miqueta més en el dia a dia, la situació actual és una situació de canvi en tot el que afecta la

infància i l'adolescència, perquè ens trobem en un moment, des del punt de vista legal, molt desconegut encara.

**P**robablement us aniré explicant casos reals, i nosaltres ens plantejarem en quin punt ens trobem. Cada cop més, des d'un punt de vista normatiu, bastant allunyat a vegades del que és la realitat, s'està potenciant molt més el fet de facilitar o donar aquests espais d'actuació autònoma a la infància i a l'adolescència i "qüestionant" (o així és com ho diu la societat), l'autoritat mateix que tradicionalment han ostentat els representants legals vers l'infant i l'adolescent.

**U**s explicaré diversos casos que a la pràctica s'estan produint, en què una cosa és el que diu la norma i una altra la realitat del dia a dia, en què encara no hem fet el canvi de xip i de sistemàtica que ens permeti veure l'infant i l'adolescent com un ésser o com una persona amb capacitats. Us poso un exemple, el primer de més casos: si resulta que el meu germà se'n va amb el meu nebot, l'Oriol, que posem que té setze anys, al dentista, i resulta que per les raons que sigui li han de fer un implant dental, una cosa tan senzilla que ens hem pogut fer qualsevol de nosaltres, avui cal un consentiment informat, un paperet que et fan signar abans de qualsevol tipus d'intervenció quan t'han d'aplicar anestèsia en què t'expliquen què et faran i quins poden ser els efectes secundaris de la intervenció, perquè t'estan informant de tot el que et pot succeir i, per tant, sent-ne conscient, acceptes que et facin la intervenció.

**F**ins aquí, tot normal. Si hi anem qualsevol de nosaltres, el dentista dirà "signi vostè, que és el responsable", però si hi va el meu germà amb l'Oriol, de setze anys, i resulta que a l'Oriol el seu tiet li ha explicat que amb setze anys probablement ja té aquesta capacitat, que l'àmbit mèdic ja li reconeix la possibilitat de poder prestar ell el consentiment informat, sempre i quan sobre allò que presta consentiment informat s'entengui i hi hagi la maduresa i el raonament suficients per prendre ell la decisió (jo crec que un adolescent té capacitat de sobres per entendre què és un implant dental i les conseqüències que pot tenir), veureu que probablement succeirà encara molt sovint que el dentista dirà "No, no; si voleu, que signi l'Oriol, però que al costat signin els seus pares, no sigui que després, si signa el menor, li faig la intervenció i els pares diuen que no ho volien, i tindrem problemes". Hi la norma i hi ha la pràctica, absolutament



diferents. En aquest sentit, ens fa molta por això d'*empoderar* un nou col·lectiu.

**E**l que jo estic intentant transmetre no es tracta del xoc absolut entre autoritat i capacitat d'actuació autònoma de l'infant i l'adolescent, es tracta d'exercitar aquesta autoritat dintre d'aquest concepte d'intervenció directa dels infants de manera diferent. Probablement el que necessita l'infant és que aquesta figura d'autoritat li faci aquest acompanyament, que vetlli per ell, i cada cop li permeti ser més autònom, perquè la vida, aquí fora, el que li exigirà és que sigui autònom i que en cada cas, més aviat, hagi d'assumir les responsabilitats de tot allò que fa, i si no es fa així són nanos que quan tenen el primer fracàs amb dinou, vint anys, són carn de psicoterapeuta perquè no estan acostumats al fracàs, no estan acostumats que les coses els vagin malament, que no hi hagi ningú que els tregui les castanyes del foc, que hagin de prendre les decisions ells sols, i després, quan es troben que han de prendre una decisió, se'ns espanten, o si la prenen i s'equivoquen ja no hi ha qui els aixequi pel trauma que han agafat perquè s'han equivocat al prendre una decisió. Aquesta és la idea que us intentava transmetre, no un xoc entre autoritat, sinó que aquesta autoritat s'exerceixi de forma diferent, que cada cop potenciï, al seu torn, la intervenció directa dels nois i les noies; no es tracta d'*adultitzar* abans de temps, no es tracta d'això.

**D**oncs en aquesta línia de canvi que us deia, estem en un moment interessant que ha passat molt desapercebut, i el que succeeix és el següent: fins ara ens trobàvem en un punt que ens era relativament senzill a tots plegats, i era el següent: "Aviam, Isaac, tu estàs parlant molt d'intervenció autònoma, d'exercitar aquesta autoritat de manera diferent, però com sabem, com determinem que un noi o una noia, un adolescent, pot actuar? En quins àmbits pot actuar, o no, de manera autònoma?". Fins ara, fins pràcticament l'any 2010, el sistema que havíem fet servir era utilitzar un element merament cronològic, és a dir que fixàvem, dotant-nos d'unes normes, determinades edats a partir de les quals una persona podrà fer per si sola unes determinades coses i no podrà fer-ne unes altres. L'edat és un element objectiu, perquè tots tenim una determinada edat, però molts cops és també un element absolutament aleatori perquè no totes les persones amb una mateixa edat tenen la mateixa maduresa, el mateix raciocini,

sinó que això depèn de moltes coses, com l'educació que hagi rebut, el context social que t'envolti, el tipus de decisió de què parlem, les conseqüències que et pugui comportar, i molts altres elements.

**B**é, no sé si us ho heu preguntat, però, per què la majoria d'edat està als divuit anys? Per què no als disset? I per què no als disset i mig? O als dinou? Fixeu-vos que és una realitat que donem per feta, els divuit, i ens ho creiem, tots ens creiem que als divuit anys baixa algú amb una vareta màgica, ens fa *tilín*, i resulta que des d'aquell moment tenim plena capacitat d'obrar d'una manera autònoma. I fa un dia no la teníem i ara de sobte resulta que l'hem adquirit, que fantàstic! I ens ho creiem.

**A**bsans la majoria d'edat era als vint-i-tres anys, va baixar als vint-i-un, ara als divuit. Per què? No ens ho plategem. Doncs algú pot pensar que algun dia algun d'aquests experts fantàstics que es reuneixen en l'àmbit d'infància, van fer un estudi de la població espanyola, en general, o la població catalana, i van determinar que una persona, quan fa divuit anys, ja ha deixat l'educació obligatòria fa un parell d'anys i ha adquirit una certa maduresa i ja li podem permetre que pugui actuar de manera autònoma. Algú pot pensar que han fet aquest estudi de valoració psicològica, de maduresa de les persones, i que a partir d'aquest han fixat la norma. Doncs res de tot això! Que actualment a l'estat espanyol la majoria d'edat estigui en divuit anys i que la Constitució Espanyola sigui l'única del nostre voltant que ha "constitucionalitzat", perdoneu la reiteració, la majoria d'edat, ja que la resta de constitucions no la tenen col·locada en els seus textos, no és una casualitat, i ara veureu per què. És així per una maniobra política, absolutament. A algú li sona aquesta maniobra política? S'ho havia plantejat algun cop? Quan s'aprova la Constitució Espanyola del 78, el govern que el senyor Suárez encapçalava necessitava que la Constitució Espanyola fos aprovada per una majoria espatarrant, molt àmplia, perquè veníem de quaranta anys de dictadura i necessitàvem que el text que donés pas a la democràcia i trenqués amb tot l'autoritarisme tingués un suport importantíssim de la població espanyola; no s'hi valia un 60-40, era necessari un suport ple per emprendre amb embranzida una nova etapa.

**E**n aquell moment, a Espanya la majoria d'edat estava fixada als vint-i-un anys, i el senyor Suárez decideix que farà un referèndum per

la Constitució. Per tant, en aquest referèndum de la Constitució del 1978 podran votar els majors d'edat, que són els de vint-i-un anys i més grans. El senyor Suárez fa un estudi –quan els interessa, els polítics fan estudis–, i s'adona que hi ha un tram d'edat, el de divuit a vint-i-un anys, que si poguessin votar en el referèndum de la Constitució significaria un suport absolut al text constitucional, i el que fa el senyor Suárez, dos o tres mesos, no abans, d'aquest referèndum de la Constitució, per una norma interna espanyola, és baixar la majoria d'edat als divuit anys i permetre que tota aquesta població que hi havia en el tram divuit/vint-i-u pugui anar a les urnes i votar el text constitucional, i va sortir bé. Fixeu-vos que és una mera estratègia política que hi va haver en aquell moment, no hi ha un debat de fons realment sobre la majoria d'edat. I per què la Constitució Espanyola recull la majoria d'edat? Perquè tradicionalment a Espanya, en què sempre hem tingut determinades zones del territori que tenen les seves legislacions pròpies, el que havia succeït durant molt temps –i això ja es va encarregar el senyor Franco de trencar-ho perquè no li interessava– era que la majoria d'edat a Espanya, com que abans estava fixat per altres tipus de normes perquè no hi havia Constitució, era diferent la que hi havia a Catalunya, la que hi havia a l'Aragó, la que hi havia al País Basc i la que hi havia a altres zones. Un mateix moment en el temps: a Catalunya era als vint-i-cinc, allí on s'aplicava el codi civil espanyol era als vint-i-tres, a l'Aragó era als vint. Quan el senyor Franco va veure això, va dir que no podia ser i ho va unificar, i posteriorment a la Constitució, perquè en un futur no pugui succeir el mateix, el que han fet és col·locar la majoria d'edat a la Constitució Espanyola, perquè ja sabeu que la Constitució Espanyola està bastant blindada a les comunitats autònomes i, per tant, s'asseguren que no hi hagi cap comunitat autònoma –estan pensant sobretot en Catalunya, Aragó, País Basc i Navarra–, que se li acudeixi reduir o augmentar la majoria d'edat i que aquí es munti un sidral de molta consideració. Per tant, fixeu-vos que són estratègies que tenen a veure amb la política, i no pas realment amb una idea de capacitat o maduresa. Llavors, si anem per aquí, anem malament.

**F**ixeu-vos que el tema de col·locar aquesta maduresa, aquesta possibilitat d'actuació autònoma dels infants i els adolescents des d'un punt de vista merament objectiu, que és l'edat, resulta que té les

seves problemàtiques, té els seus problemes. A més, si col·loqueu el mateix infant que vagi passant per diferents àmbits –salut, educació, àmbit social–, veureu com la visió que hi ha en cadascun d'aquests àmbits del que és l'infant i l'adolescent i la seva possibilitat d'actuar de manera autònoma és absolutament diferent. En el de la justícia juvenil resulta que ens diuen que als catorze anys ja té maduresa suficient per poder respondre dels fets delictius que cometi, i a dia d'avui hi ha un debat important en aquest país perquè la majoria d'edat penal es redueixi per sota dels catorze, amb l'argument que si un nano, amb onze o dotze anys ja és conscient del que està bé i el que està malament, si actua i comet un fet delictiu, n'ha de respondre davant la justícia juvenil i no hem d'esperar als catorze.

**E**n aquest país hi ha un altre debat paral·lel d'interrupció voluntària de l'embaràs. En aquest cas, quan es diu que als setze anys sigui la noia qui hagi de donar el consentiment per interrompre l'embaràs, sembla que l'opinió majoritària és que encara són massa joves i que no poden fer-ho. En què quedem?! Són dues qüestions diferents, és cert, però sembla que la persona és la mateixa, encara que passi per diferents àmbits. I encara el tractament que rep, atenent al caixó de l'àmbit jurídic on ens trobem, és absolutament diferent. Per tant, aquest és un dels problemes de fixar-ho tot en l'edat, un element cronològic tan concret, si no tenim una visió global de l'infant i l'adolescent.

**E**l problema en què ens trobem és que tenim una disbauxa d'edats que molt sovint ens generen molts conflictes i molts problemes. Sempre els dic als meus estudiants que potser els nanos haurien de venir amb un llibre d'instruccions, com els electrodomèstics, que, entre altres coses, incorporés un llistat d'edats perquè els pares o educadors poguessin saber, cada cop que fan un aniversari, què poden fer a partir d'aleshores per si sols. És així, realment; hi ha tanta disbauxa perquè s'ha anat regulant per blocs en diferents àmbits, i l'àmbit sanitari té la seva pròpia visió de l'infant i l'adolescent i les seves capacitats, l'àmbit educatiu en té un altre, l'àmbit legal, un altre... però l'infant és el mateix, i quan passa transversalment per aquests àmbits, ens genera aquesta esquizofrènia que pràcticament no ens funciona. Justament és per això, i aquí ve el canvi que us volia comentar i que passa molt desapercebut, que des de l'any 2010 aquí a Catalunya

això s'ha trencat, almenys pel que fa a la norma. Ara falta que arribi el dia a dia i ens ho creiem.

**S'**ha trencat. Per què? Perquè des d'aquest moment, any 2010, l'edat ja no és l'únic element a tenir en compte, sinó que també a partir d'ara hem de tenir en compte el que s'anomena capacitat natural.

**La** capacitat natural és la maduresa, el raciocini, d'aquell nano en concret per dur a terme una actuació concreta. Per tant, a partir d'ara haurem de tenir en compte l'edat, igual que abans, més la capacitat natural. Això el que vol dir és que l'edat serà un nou element de presumpció. Ens ajudarà, és a dir, presumirem que, per regla general, als 16 anys un adolescent ja té capacitat per prendre determinades decisions en l'àmbit sanitari, per exemple. Però ho presumirem, només; pot ser que aquesta persona que té més de 16 anys, els metges i l'equip mèdic identifiquin que no té la maduresa suficient, i llavors sí que reclamaran que siguin els seus representants legals els que actuïn; o també pot passar al revés, que no hagi arribat als 16 anys, però veient la situació presumim que té capacitat per prendre la decisió. Per tant, l'edat deixa de ser un criteri objectiu, de tancament. A partir d'aquest moment, passa a ser un mer element que ens ajuda, de presumpció. Problema amb la pràctica: que això encara no ens ho creiem. Us poso un exemple real i després ho adaptem al que succeeix: me'n vaig de moment a l'àmbit sanitari i després a l'àmbit educatiu, tinc dos exemples en aquesta línia.

**Primer** exemple: va succeir aquí a la ciutat de Barcelona, l'any 2002. Des del 2010 hi ha la norma, però abans ja començava a haver-hi una línia de canvi des que vam entrar al segle XXI. Què va succeir? Doncs que teníem una adolescent de 14 anys i la teníem en un centre educatiu de Barcelona. Els mestres a l'escola ja estaven avisats que aquesta nena tenia un problema de coagulació a la sang, per tant, compte!, si la nena es dóna qualsevol cop, en el que en qualsevol nen és simplement un nyanyo i ja està, a aquesta nena li pot suposar algun tipus d'hemorràgia, etcètera. Per tant, s'ha de vigilar. Doncs, dit i fet. És un dia que està plovent al pati de l'institut, on tenen uns estris per jugar. La nena resulta que puja a una estructura d'aquestes, rellisca, cau per la pluja i es dóna un cop al cap. L'escola, com que estan alertats, ràpidament porta la nena a la Vall d'Hebron, i ja el docent que l'acompanya ha avisat els pares, per descomptat, que van

cap al centre d'urgències, i ja han avisat a urgències del problema de coagulació. Sembla, a més, que a la nena, efectivament, se li està produint una hemorràgia interna, per tant és necessària absolutament una transfusió de sang. Després ja veurem com actuem, però fa falta la transfusió de sang. Tot just arriben els pares de la nena a l'hospital els demanen a ells, als pares, el consentiment informat per fer la transfusió. La nena té 14 anys i la demanen als pares. Espereu que arribi al final, perquè aquest cas té una particularitat, però veureu que la part inicial l'heu sentit mil vegades. Els pares són Testimonis de Jehovà, i el que diuen ells és: "Per qüestions de religió nosaltres no podem donar el consentiment, no podem signar el document perquè se li faci la transfusió sanguínia". Ara bé, els pares no pensem que es tanquen a la porta, s'encadenen a la porta del box d'urgències i diuen "no permetrem...". No, el que ells diuen és que ells no consentiran. Si des del servei d'urgències busquen qualsevol manera, via judicial, de suplir aquesta falta de consentiment, doncs bé, ells no s'hi oposaran. I ells no es queden sense fer res, de braços creuats, sinó que comencen a moure's per tots els hospitals d'aquí dels voltants de la ciutat de Barcelona per veure si troben algun equip mèdic que pugui fer-se responsable d'aquesta situació sense necessitat de transfusió sanguínia. Tots els hospitals els diuen que si no hi ha transfusió sanguínia hi ha un alt risc que la nena entri en coma i un coma irreversible o sinó que degenerarà en greus problemes, amb moltes seqüeles. L'equip mèdic –que en això sí que hi ha un protocol d'actuació interna dels equips mèdics que funciona bastant ràpid, i als serveis d'urgències en particular– es posa en contacte amb el jutjat de guàrdia i el jutjat de guàrdia, ràpidament –i això sí que funciona per regla general– fa aquesta autorització perquè es pugui dur a terme aquesta transfusió sanguínia. Però aquí ve la particularitat d'aquest cas: quan van a fer la transfusió sanguínia a la nena, és la nena la que diu: "No, jo també sóc Testimoni de Jehovà. Un dret reconegut a la Convenció dels Drets dels Infants, reconegut a tota la nostra normativa, és el dret a la llibertat religiosa, a la llibertat de consciència. Jo també al·lego aquest dret. No ja els meus pares sinó jo demano aquestes llibertat i jo tampoc vull que se'm faci la transfusió sanguínia. Assumeixo els riscos que no se'm faci la transfusió sanguínia" –amb 14 anys, eh!–, "però jo no vull que se'm faci la transfusió sanguínia". Jo ara aquí

no entraré en si la nena estava manipulada o no, no hi era i per tant no ho puc valorar, i això de manipular és tan relatiu perquè, què és manipulació i què no en aquest sentit? Problema d'aquest cas, l'equip mèdic es queda molt aturat, i el que diuen és "mira, escolta, té 14 anys, no sap el que es diu, fem transfusió sanguínia". Intenten sedar-la, però la nena reacciona de manera tan violenta, té tan clar que no vol que li facin la transfusió sanguínia i així ho explica, ho verbalitza, que és allò que és pitjor el remei que la malaltia, i en l'estat de tensió que li genera a la nena pot ser que sigui molt perillós fer-li la transfusió en aquest estat, tant la sedació com la transfusió en si, i per tant, de moment, fan un pas enrere. El temps segueix passant, l'hemorràgia interna segueix fent el seu curs i la nena entra en coma. És clar, quan la nena entra en coma, llavors ni sedació ni res, li fan la transfusió, però ja és massa tard i la nena mor.

**A**quest cas és un dels primers casos on es planteja el següent: què hem de prioritzar, el dret a la vida o a la integritat física, o a la llibertat de consciència o religió? Aquí hi ha un debat previ, que és: qui havia de prendre la decisió de consentir si hi havia o no transfusió sanguínia? Els pares, representants legals?, o la menor amb 14 anys, que sembla que va demostrar una maduresa suficient i així ho identifiquen i ho diuen els metges? Havia de ser ella qui prengués aquesta decisió? I un cop presa la decisió per uns o pels altres, llavors sí que ve el segon debat, que és: què prioritzem?, dret a la vida o integritat física o dret a la llibertat de consciència i de religió?

**A** partir d'aquest cas concret per primer cop una màxima instància, el Tribunal Constitucional, el 2002, deixa entreveure amb les seves paraules, tot i que no ho acaba de dir obertament perquè no s'atreveix, ja que suposa obrir en aquest àmbit la caixa de pandora, el qüestionament de la tradicional figura de l'autoritat com a representant legal en tot allò que afecti coses importants en la vida de l'infant. Es comença a plantejar que potser sí que en aquest cas, amb els elements que tenim, semblava que la noia ho tenia molt clar. No acaba d'entrar-hi perquè l'altre debat és tan potent (dret a la vida, dret a la llibertat de consciència), que s'acaba menjant el debat previ. Però uns anys després, el 2004, va haver-hi un altre cas, molt similar, però veureu com canviarem una miqueta la nostra perspectiva.

**L'**any 2004, passa a Andalusia. Tenim una família amb una nena que

des de petita ja se li ha detectat una leucèmia, càncer a la sang. Se li ha fet un tractament molt agressiu, quimioteràpia, etc. I la veritat és que la nena ha passat una infància terrible, amb els pares al costat, però tot i així terrible pels efectes de la quimioteràpia. Sembla, però, que ho han agafat a temps, i que la nena aconsegueix sortir-se'n i superar la leucèmia. Però el problema és que fruit de tot aquest tractament tan agressiu que s'ha dut a terme i de la malaltia que ha patit des que va néixer, aquesta nena té un problema al cor. La nena té 15 anys i fruit d'aquest problema al cor, arriba un moment puntual en la seva edat de 15 anys que els metges li diuen, "o fem un trasplantament de cor amb tots els riscos que això suposa o realment et queda poc temps de vida". Allò típic de les pel·lícules. Però, i això és important pel que dèiem del consentiment informat, que no és només "mira, t'hem d'operar del cor, això implica aquests riscos, accepta'ls o no", sinó que va molt més enllà. En aquest cas, el tractament que hauran de fer després del trasplantament de cor, perquè el cor sigui acceptat per l'organisme, requereix el tractament amb determinats medicaments. Hi ha un risc altíssim, si la intervenció va bé, que arran del tractament que li hauran de fer després de superar la compatibilitat del cor amb l'organisme, que la leucèmia se li torni a reproduir. Davant d'aquesta situació, l'adolescent diu que no està disposada a passar pel mateix infern que ha passat durant tota la infància. Ella pren aquesta decisió. En aquest cas no va haver-hi gaire conflicte, perquè els pares hi estaven d'acord i li van fer costat, és a dir, l'autoritat, en aquest cas, els representants legals de la menor, estaven d'acord amb ella. Qui no va estar-hi d'acord inicialment, i per això el cas arriba als jutjats, si no no l'hauríem conegut probablement, va ser l'equip mèdic de l'hospital, que deien que ni els pares ni la nena, que estaven molt influïts per l'impacte que suposava la notícia que els havien donat, no podien pensar de manera freda i que per tant aquesta nena tenia possibilitats de passar amb èxit l'operació quirúrgica i el trasplantament de cor i que per això van demanar aquesta autorització, cosa que sembla absurda avui, perquè, com pots sotmetre algú a una intervenció si s'hi oposa tothom? És complicat. Però bé, fixeu-vos en aquest cas, el veiem amb ulls diferents. És a dir, en aquest cas sí que podem entendre que la nena amb 15 anys, fruit de les vivències que havia tingut, segur que ha madurat



molt més que una altra persona d'aquesta edat, i té clar, perquè és ella qui ha viscut tota aquesta situació de la leucèmia, que no està disposada a assumir el risc de tornar-hi. Prefereix morir, en aquest cas dignament, si es dona el cas, en la situació en què es troba en aquells moments. Per tant, fixe'u-vos que també es comencen a qüestionar altres supòsits, on torna a aparèixer qui ha de prendre la decisió, que en aquest cas tenia l'avantatge que, com que estaven d'acord els representants legals i l'adolescent, no tenim un enfrontament directe, però no sempre és així.

**I** el tercer exemple que us poso, perquè veieu que es van produint. Me'n vaig a l'àmbit vostre, l'àmbit educatiu, i és un cas que es va produir l'any 2004. Tenim dos casos que es van produir al mateix temps, que jo sàpiga no estaven d'acord, perquè amb això dels drets socials tot és possible. Un cas es produeix a la Comunitat de Madrid i l'altre aquí a Catalunya. Són dos casos calcats, clavats, a més l'edat dels protagonistes és exactament la mateixa, 14 anys. Què succeeix? Succeeix el següent: resulta que tenim un institut on ha anat un conferenciant, poseu que sóc jo (no era jo, ja us ho dic), i als nanos, als adolescents els ha fet una xerrada sobre tot això de què jo us estic parlant, de qüestionar aquesta figura tradicional de l'autoritat, aquesta línia d'intervenció autònoma dels infants i dels adolescents amb aquesta altra idea que us deia de participació. Els han estat parlant concretament de temes de drets d'imatge, de protecció personal de dades, que els afecten tant a ells, amb tot el tema de les noves tecnologies; per tant, en comptes de buscar aquestes línies que els pares controlin els internets, fiquin els filtres i, a vegades, com va fer el Defensor de la Comunidad de Madrid, es faci un perfil fals per veure què fa la seva filla i entri al mateix xat..., en comptes d'això, potser ens ajudaria que ells tinguin clars els riscos en aquest sentit, què poden fer i què no, quines dades poden donar i quines no, etc. En aquesta línia anava la xerrada. Però a aquests adolescents de 14 anys se'ls ha de deixar clara una cosa: i és que el tema de protecció de dades, que és una qüestió diferent a la intimitat, a vegades es confon amb aquesta, i són dues coses diferents.

**L**a intimitat és, tant en infants com en adults, que jo t'obri la porta perquè puguis veure alguna cosa del meu interior, que t'autoritzi que ho vegis. Protecció de dades és que jo t'he obert la porta al meu

interior, t'he donat una dada, però això no vol dir que tu la puguis fer pública a qui vulguis, sinó que jo puc demanar i haig de donar el meu consentiment perquè tu puguis publicar aquesta dada que jo t'he facilitat, a Internet o a on sigui. Són coses diferents.

**E**l conferenciant els ha parlat també de consells de protecció de dades i els ha dit, i els ha quedat molt gravat, a aquests adolescents, que els titulars de les dades són ells, que això és un dret que s'anomena "dret personalíssim", i que ningú el pot exercitar per ells. O ells o ningú. Resulta que han fet les avaluacions corresponents del trimestre i les qualificacions, una dada administrativa de cada alumne, no li han anat massa bé a una persona. Resulta que quan arriba a casa, els pares li pregunten com han anat les qualificacions i el nano diu "protecció de dades, no tinc per què mostrar-les, són unes dades meves". No era un cas d'una família desestructurada, sinó que estem parlant de conflictes d'adolescents. Els pares, alarmadíssims, ja us ho podeu imaginar, ja sabeu on van. Van al centre escolar. Però l'adolescent, que ha estat més ràpid, va a la secretaria del centre educatiu i els diu: "Tingueu clar que el meu expedient, i part d'aquest són les meves qualificacions, és de la meva titularitat i jo no autoritzo que les cedi a ningú, és a dir, sense el meu consentiment; ja us aviso ara per si no ho teniu clar que aquestes dades no les podeu cedir absolutament a ningú". I quan diu a ningú ell ja sap a qui fa referència. Aquest ningú ja sabem qui són. Fixeu-vos que no és res estrany, imagineu que qualsevol de vosaltres va a la universitat on heu estudiat i demaneu el vostre expedient. Tenim claríssim que sense la nostra autorització no donaran el nostre expedient, només faltaria! Doncs bé, és el mateix, però amb una persona de 14 anys, d'acord? És clar, quan arriben a aquesta situació, l'escola entra en pànic. "Hem creat un monstre", es diu, i tot seguit es demana: "Què fem ara?". L'escola té un dubte. El que fa és no donar les dades de moment i al·legar una consulta. Va passar el mateix a Madrid i Catalunya, allà van al·legar una consulta a l'Agència Espanyola de Protecció de Dades i aquí a l'Agència Catalana de Protecció de Dades, que és pràcticament el mateix, perquè no és un jutge sinó un representant administratiu que resol un dubte. Ja tenim la patata calenta, què fem? El que fa l'Agència Espanyola o l'Agència Catalana, primer l'Espanyola, que ho va resoldre uns mesos abans, i la Catalana, que estava a l'aguait, va fer un *copy paste*.

El que diu l'Agencia Española és el següent: “la nostra normativa no diu res sobre això”. Ara sí que en diu alguna cosa, però en aquell moment no en deia res. Ara sí que reconeix el dret dels infants de ser titulars del dret a la intimitat, protecció de dades..., però una cosa és ser titular dels drets i una altra saber qui els ha d'exercir, que és el problema que tenim actualment. Però en aquell moment, el 2004, no deia res en aquest sentit. I va succeir el següent: fa uns anys hauria estat impensable que es qüestionés això, o si s'hagués qüestionat, la secretaria de l'escola hauria dit, “mira, escolta, deixa't d'històries i vinga, entrega les qualificacions”, i als pares: “heu de parlar amb el vostre fill i que no tingui tants fums”. Ara, en canvi, ens ho plantejem. Ho veiem estrany encara, però ens ho plantejem, si més no. Què passa en aquest cas? Com que no ho tenien clar perquè no hi havia sistema que ens ho resolgués, el que fan és, en primer lloc, dir i reconèixer claríssimament que el titular del dret és l'infant, en aquest cas l'adolescent. El dret a la protecció de les dades personals és seu. El segon pas és qui té possibilitat d'exercir aquest dret, i el dret és que es puguin donar o no aquestes dades a tercers. Diu el següent: en principi, determinaré que una persona pot exercitar aquest dret concret de la protecció de dades quan sigui prou madura, deixant a part l'edat, per tenir clar què és el que suposarà cedir aquesta dada. No penseu només en el cas, penseu en temes d'Internet, per exemple, en què et demanen una cosa i autoritzes que les teves dades siguin utilitzades. Doncs quan algú tingui clar, perquè té prou maduresa, el que significa donar aquesta autorització o negar-la, en aquest moment podrà decidir ell. Però és clar, si ens quedàvem aquí probablement podríem valorar que el nen ho tenia clar, que era la seva dada administrativa, i tenia més clar que res que no volia, per les raons que fossin, que els seus pares en tinguessin accés. Però aleshores va una mica més enllà, tot i que les coses van a poquet a poquet. Aquí l'Agencia Española de Protecció de Datos diu el següent: hi ha un xoc entre dos drets, que és per una banda el dret de protecció de dades que se li reconeix al propi adolescent, i de l'altra, la potestat. El que acaba dient l'Agencia és que en aquest cas, en aquest xoc de drets, guanya el dels pares de voler exercitar la potestat, perquè si no no poden dur a terme el seu deure –ja que la potestat sobre l'infant no és un dret sinó el deure de vetllar pel seu integral desenvolupa-

ment–, ni tan sols no poden saber com va a l'escola. L'Agència Espanyola, podem estar-hi d'acord o no, prioritza aquesta figura, aquesta facultat, o aquest deure dels pares vers l'adolescent, i no pas el dret de protecció de dades que li havia reconegut en la mateixa instància a l'adolescent.

**J**o plantejo, i això no s'ha produït encara, si el nano no hagués estat en l'àmbit de l'educació obligatòria, i en comptes de 14 anys n'hagués tingut 16 i estigués al batxillerat i sota la potestat dels pares, què hauria dit l'Agència Espanyola de Protección de Datos. Probablement, n'estic convençut, diria "escolti, ho sento molt, però si el nano no els dóna les qualificacions és que alguna cosa hi ha aquí estranya; són les seves dades i, per tant, no hi podem fer res".

**U**n altre cas és el de canvis de noms amb 16 anys. N'hi ha molts casos! L'adolescent, amb 16 anys, es vol canviar de nom, els pares no ho volen, perquè el nom l'hi van posar ells –a vegades sembla una venjança, és veritat, a vegades és el nom del rebesavi, a dia d'avui aquell nom sona a ciència-ficció i és la riota de l'escola–. Amb 16 anys a Espanya, des de l'any 2004, et pots canviar el nom. Si els pares hi estan d'acord no hi ha problema, el problema ve quan l'autoritat es veu en aquest cas desacreditada perquè el nano està prenent la decisió. Doncs aquí ha parlat molt clarament un altre organisme, –el nom del qual no us diré, ja us el passaré per escrit–, que directament ha reconegut, cas rere cas, que "amb 16 anys una persona té maduresa suficient per poder decidir canviar-se el nom si no se sent identificada amb el que té malgrat l'oposició expressa en molts d'aquests casos dels pares o representants legals.

**C**ada cop hi ha més l'efecte de bola de neu, en aquest sentit, i en l'àmbit dels que habitualment conviu amb els nanos als centres educatius, i també en el de les famílies, cada cop més hi ha aquesta visió que l'autoritat sí que s'ha de mantenir, però que ha de tenir aquesta cintura per anar cedint també espais d'intervenció autònoma en els nanos.

**I** amb això aniré acabant la meva intervenció i us donaré la paraula. Tenia moltes més coses, però veieu que jo, com a bon jurista, parlo pels descosits i tinc una línia i després me'n vaig cap aquí i cap allà amb els meus casos. Espero que més o menys la idea us l'hagi transmès.

**S**í que us vull dir, però, què és que acaba succeint en la pràctica. Abans us deia que una cosa és el que diu la norma i l'altra el que passa en la pràctica. La norma diu, per exemple, en l'àmbit sanitari, que presumim que una persona als 16 anys tindrà prou maduresa per decidir, i que si no té 16 anys, es valorarà, perquè es pot donar que puntualment la persona tingui aquesta capacitat també abans dels 16 anys. Què succeeix a la pràctica? Per exemple, si resulta que tenim una persona amb 15 anys que no es vol sotmetre a una intervenció quirúrgica i ho té claríssim encara que no tingui 16 anys, si la seva opinió coincideix amb la de l'equip mèdic s'acaba valorant que el nano té maduresa: "veieu, diu el mateix que diuen els senyors metges". Això malgrat que els pares s'hi oposin. En casos com aquest, doncs, fem la intervenció. Ara bé, si l'opinió del nano de 15 anys i amb la mateixa maduresa és contrària a la de l'equip mèdic, què fem a la pràctica? Diem "no, no sap el que es diu, no té maduresa suficient, nosaltres som els que en sabem i, per tant, d'aquí a uns anys ja ho veurà clar, per tant, ara farem el que nosaltres creiem convenient". Estem jugant, doncs, amb la norma, amb això de les presumpcions, i per tant, de vegades, estem reproduint aquella figura general de l'autoritat que tenim vers els menors, malgrat que el sistema hagi canviat. Per tant jo us diria que, a la pràctica, malgrat que la norma sí que vagi canviant, ens estem trobant amb casos que ens sobten moltíssim, justament perquè van contra el que fèiem fins ara. M'aturo aquí i us poso un últim exemple, que fa poc me'l vaig trobar, i parlava amb ell i deia "això no pot ser". Doncs és el que és. Em trobava en una escola on havia anat a fer una xerrada amb els nanos, i ells m'explicaven que havien anat d'excursió. Tenien 14 anys, i resulta que s'havien fet unes fotografies, i llavors l'escola, perquè ho veiesin altres pares, havien decidit penjar aquestes fotografies al campus virtual. També per atreure potencials pares que volguessin inscriure els seus fills a aquesta escola, una escola concertada normal. Ells em deien que en cap moment havien autoritzat el fet que es publicuessin aquestes fotos a la plana web, i ells em van dir que els havien donat un paperet perquè els pares signessin. Doncs molt mal fet, molt mal fet, qui havia de signar aquest consentiment, amb 14 anys, eren ells, no els pares. Estem parlant, perquè de vegades ho confonem, d'un cas on no hi ha una explotació econòmica d'aquestes fotografies, que

seria una història diferent. Cal l'autorització perquè aquestes imatges siguin publicades a Internet, on ningú no obtindrà un benefici econòmic, ni ells ni l'escola, en principi. No sé si em seguïu? Diferent seria el nen model amb 14 anys que ha fet un *book* perquè ara el vendrem. Això és una altra història, d'acord? En aquest cas, molt mal fet, en aquest sentit. Per tant, una cosa és el que ens diu el sistema, aquesta idea d'*empoderar*, de capacitar, de veure l'autoritat de manera diferent en aquests àmbits d'intervenció i participació individual de l'infant, i una altra de diferent, tot el pes de la tradició que tenim.

**E**ns trobem en aquesta situació actualment que curiosament sembla que la norma va, i no sol ser així, per davant potser fins i tot de la pràctica social, quan habitualment és al revés. Jo m'aturo aquí, si voleu. Hi ha moltes coses a dir. Espero, almenys, haver posat sobre la taula alguns aspectes sobre els quals pugueu després treballar o debatre. Estic a la vostra sencera disposició per al que no hagueu entès. Un plaer haver estat amb vosaltres, espero no haver-vos avorrit gaire.

## Normes, sancions i cervell

**Adolf Tobeña**

Psiquiatre i professor de la UAB

**U**n element de base per començar és fer-se la pregunta: hi ha alguna societat que s'hagi plantejat prescindir de la policia? No, no n'hi ha cap. I quan ha succeït alguna vegada que la policia ha fet vaga, s'ha retornat immediatament a la llei de la selva més crua. Hi ha alguna societat, igualment, que s'hagi plantejat prescindir del sistema sancionador, és a dir del sistema judicial? La resposta és no, perquè quan ha succeït, i també ha succeït, es retorna a la llei de la selva més crua, en la qual el més fort es menja el més feble, sense pietat, ni compassió, ni contemplacions. És a dir, que les societats han après que una vegada han establert institucions normatives i sancionadores com la policia i el sistema judicial, això és un bé comú extraordinari. En canvi, els educadors de les nostres societats, durant els últims

quaranta o cinquanta anys, s'han plantejat que era possible educar la gent sense sancions i, és clar, és una contradicció tan brutal que sorprèn, ja que si les societats estan convençudes que és impossible tenir bons ciutadans sense sistemes sancionadors, amb sancions que van de les més petites fins a les severíssimes, com és que el sistema pedagògic s'ho ha plantejat? Aquest és el motiu de la conferència.

**T**ornem a les llums: les bones llums són la millor policia. No me l'he inventada jo, aquesta frase tan impactant. És el títol d'un article recent, del 2010, de la que ara és la revista de més impacte mundial en psicologia. I el títol és justament: "La foscor incrementa la deshonestat i la conducta egoista".

**E**n l'article es parla d'una colla d'estudis d'universitats canadenques i americanes, de psicologia experimental, fets amb voluntaris que són nois i noies d'universitats americanes i canadenques del màxim nivell. Els estudis ja havien demostrat que si feien treballar la gent en jocs de laboratori en condicions de poca il·luminació, la gent deia més mentides. Si hi ha més llum, la gent en diu menys. Es tracta de gent normal; de fet, es tracta d'universitaris seleccionats per entrar a la universitat perquè són boníssims. És a dir que, si s'abaixa la llum, els humans bonets, educats, universitaris són més mala gent.

**E**ls varen fer jugar al joc del dictador, que és un joc inventat pels economistes experimentals, que n'han inventat molts: el primer, als anys quaranta, es diu el dilema del presoner (ja el veurem més endavant). Aquest n'és una versió més senzilla i reduïda.

**E**ls economistes es van adonar fa unes dècades que estudiant models matemàtics no podien entendre el món perquè els models no simulen amb precisió el que fa la gent, i per poder atrapar millor les motivacions i les raons, i les intencions, del personal van dir-se: "Hauríem de fer estudis de laboratori per veure com responen la gent". I van inventar tota mena de procediments, i aquest n'és un dels més senzills, el joc del dictador; el nom no és gaire afortunat.

**E**l joc és una interacció entre dues persones desconegudes totalment, que no s'han vist mai i no es tornaran a veure mai. És una interacció única, de jugada única. Normalment es fa a través de pantalles d'ordinador, sense veure's la cara, tot i que de vegades es posa la foto del contrincant ("estàs jugant contra aquest noi", "contra aquesta noia"), però a vegades no, es fa en anonimat total.



**S**e'ls demana si volen ser voluntaris d'aquesta prova i se'ls fa firmar un paper. I un cop l'han signat, reben les regles, que els diuen que un dels dos jugadors rebrà un regal, uns calerons. I que al jugador que li toquin pot decidir quants d'aquests calerons li passa a l'altre jugador, i l'altre ha d'acceptar l'oferta, la que li vingui, no hi té res a dir, no pot dir res, no pot dir "que poca cosa que em passa" o "gràcies, que bé", o "que generós que és, n'hi torno uns quants"... Res, no pot dir res, perquè és el joc del dictador i a qui li ha tocat el regal mana i decideix, i l'altre rep o no rep, entesos?

**E**l joc té una resolució molt fàcil i molt racional. El racional és quedar-se amb tots els diners. Si no coneixes el contrincant que interactua amb tu, no l'has de tornar a veure mai més, per què li has de donar diners? El que és normal és quedar-te'ls; te'ls emportes a casa a la butxaca, perquè són diners reals.

**E**ls humans acostumen a regalar una mica. Els economistes han descobert amb aquests jocs que els humans no són animals racionals, com pretenien els filòsofs, sinó que tenen comportaments que es desvien de la racionalitat perquè la racionalitat estricta és la que hem explicat.

**D**e fet, en l'experiment, un dels jugadors rep un regal de sis dòlars, i el que seria comportar-se de manera "legal", no racional, sinó allò que la gent en diu "legal" ("aquest és un xicot legal" o "aquesta és una xicota legal"), seria passar-ne tres: "És un regal, ha caigut del cel, tres per a mi i tres per a tu". Sí o no? La gent "legal" faria això, oi? Doncs els americans i canadencs són molt "legals", són molt bona gent, són molt agradables, són molt simpàtics, molt acollidors; no són tan malfiats com els mediterranis, com nosaltres, que som molt fenicis, no. Ells són molt bona gent i regalen 2,71 de mitjana, s'acosten a tres; això vol dir que són molt "legals", són molt bona gent, són fantàstics, ningú els obliga a donar aquests calés i els reparteixen, entesos?

**P**erò si els posen ulleres de sol, regalen 1,8. És a dir, els americans i els canadencs, bona gent, amb ulleres de sol són mala gent. Per tant, això confirma el resultat que els humans, en condicions de foscor, són més mala gent.

**N**o jugaven una sola vegada. La situació del joc del dictador és de tirada única, però a tots els participants, perquè ho fessin moltes vegades i el resultat tingués potència estadística, els feien canviar de

contrincant a través de la pantalla: ara amb un altre, ara amb un altre, ara amb un altre..., i de vegades a un li tocava ser el receptor dels diners però altres vegades li tocava ser-ho a l'altre.

**E**s va repetir el mateix al Canadà: 83 individus, quaranta xicotes, quaranta-tres xicots, vint-i-un anys. Els canadencs, igual. Si van amb els ulls destapats (atenció, no veuen el contrincant, és anònim), tot i que no estan diagnosticant qui tenen al davant, perquè no hi tenen ningú, tendeixen a regalar aproximadament la meitat del que reben, que és el que s'espera de la gent normal si ha arribat un regal i està interactuant amb algú. Però si els posen ulleres de sol, doncs regalen un dòlar i escaig menys, és a dir, es tornen més gasius, més avars, més egoistes, menys cooperadors, més pocavergonyes.

**C**om més sensació d'anonimat perceben els individus dins de les ulleres de sol, menys tendència tenen a donar. Amb una correlació del 0,7, que és molt gran, perquè les correlacions van de zero a u. El grau de lluminositat en les interaccions humanes explica el cinquanta per cent de la conducta altruista, perquè un 0,7 és explicar un 50% de la variable.

**L**a següent prova. Està feta a Groningen, que és una ciutat universitària d'Holanda de la grandària de Vic, una mica més de quaranta mil habitants, i una ciutat estrictament universitària, plena de xicots i xicotes.

**A**quest lloc que veieu és l'aparcament per a bicicletes del súper que hi ha a la plaça major de Groningen, que és una ciutat molt bonica, amb canals, com un petit Amsterdam, i tothom va amb bici.

**V**eieu que el títol del treball es diu "La disseminació del desordre". És un treball publicat al *Science* el 2008. Sortim, doncs, de l'àmbit de la psicologia i anem a la ciència en general. A més a més aquest treball anava destacat en una de les dues primeres revistes científiques del món en qualsevol especialitat.

**A**quests investigadors holandesos es van proposar estudiar com influeixen les sancions en la conducta de la gent, però en comptes de fer-ho en circumstàncies de laboratori, ho van fer en condicions reals del tot, mitjançant càmera oculta, és a dir sense que la gent sapigués que estava sent filmada i que actuaven com a conills d'Índies.

**L'**estudi volia posar a prova una cosa que han estat discutint els sociòlegs, els urbanistes, els arquitectes, però també els psicòlegs

socials i els pedagogs, que se'n diu la teoria de les finestres trencades (*Broken Windows Theory*). Fa uns trenta-cinc anys que ho discuteixen i, de fet, el primer que se'n va adonar va ser un urbanista britànic. Es va adonar del que passava en els pisos de cases barates de protecció oficial que el govern laborista dels anys seixanta havia erigit a Londres.

**C**om sabeu els que heu estat a Anglaterra, als britànics i, en general, els anglosaxons els agrada viure en casetes que tinguin un petit hortet i una petita entrada. El govern laborista britànic va erigir blocs i, a diferència d'aquí, sota dels blocs no hi ha botigues, no hi ha res, només aparcaments per als cotxes, com als blocs de platja, per dir-ho així. Els mediterranis immediatament hi posem botigues, a sota, si podem. I van veure que al cap de pocs mesos allò era un desastre, que les zones comunitàries eren *Broken Windows*: grafitis, brutícia i finestres trencades per tot arreu. Cosa que no passa als barris de casetes, i això els va començar a amoïnar. Per què passa això? I un senyor va elaborar la teoria que si la gent veu que les coses estan cuidades, respecta l'entorn, però si la gent veu brutícia, deixadesa, pintades..., es comporta pitjor, com amb la llum. Per això ho he seleccionat. Si hi ha foscor, la gent es porta pitjor; si hi ha brutícia, la gent es porta pitjor; en canvi, si hi ha netedat i condícia, la gent es porta millor. Es van proposar comprovar-ho, perquè tot això eren elaboracions i teories, i fins i tot van venir sociòlegs i urbanistes a estudiar els països mediterranis, que viuen en blocs de pisos i, en general, no passa això, i a preguntar-se per què els passa a ells, als britànics, però també als americans, als canadencs i als australians. I van descobrir que el factor crucial eren les botigues, perquè els botiguers netegen i vigilen: les dues coses, netegen, vigilen i criden a la poli si hi ha algú que fa coses, actuen com a policia informal.

**P**erò com que tot això eren elaboracions, es van dir: "Ara ho comprovarem amb experiments". En ciència les coses són fortes si es demostren amb experiments, no amb observacions, encara que siguin sistemàtiques. I d'aquí ve la pretensió d'aquests holandesos.

**A** Groningen van fer el següent: vosaltres veieu aquí que aquestes bicicletes porten una mena de propaganda al manillar. Això és una propaganda que els investigadors hi han penjat. Els propietaris de les bicicletes estan dins del súper, hi entren per la porteta que hi ha

al final. Aquesta paret tan lletjota és la paret d'un súper. Els experimentadors han penjat un *flyer* de propaganda d'una pizzeria propera que està al carrer major. És una pizzeria popular que fa propaganda penjant un *flyer* al netejaparabrisa del cotxe o a la bici. El paper de propaganda diu "si véns a la pizzeria amb això et farem un descompte de tres euros". Els havien penjat això. El que volien estudiar era si quan cada persona sortia per agafar la bici amb la seva compra, que col·locava al cistellet de la bici, agafava el paper i se'l guardava a la butxaca perquè no hi ha cap paperera i, per tant, es comportava de manera civilitzada, o bé el tirava a terra i es comportava de manera incivilitzada. La conducta a estudiar era aquesta.

**F**ixeu-vos que hi ha una norma molt clara. En una foto, hi diu: "Prohibit fer grafitis". Ho diu en un senyal de la municipalitat. Doncs bé, quan aquesta norma s'observava (atenció: això s'ha fet en diferents moments del dia, en diferents estacions, en diferents lluminositats), és a dir quan no hi ha grafitis, hi ha neteja i condícia i respecte per la norma (fixeu-vos, han fet setanta-set observacions de ciclistes), i únicament el 30% embruten el terra, és a dir, el 70% de la gent, quan les normes són observades, es porten bé, i el 30% de la gent són uns pocavergonyes. Encara que les normes siguin vigents, hi ha un 30% de la gent que són uns pocavergonyes i tiren els papers a terra. Però quan la norma no és observada, és a dir, quan hi ha grafitis –que pintaven els experimentadors i ho feien en diferents dies– és el 70%, arrodonint (el 69%), que embruten; per tant, ja teniu l'explicació del món sencera, la conducta de la gent. Aquest experiment resol la conducta humana sencera. Tenia raó en Rousseau? No. La gent és bona complidora, agradable, afable? No, hi ha un 30% que no. Tenia raó Hobbes? No, perquè fins i tot quan les condicions són de deixadesa, brutícia, manca de condícia, quan les normes no es respecten, hi ha un 30% que ho respecta, que són bons jans. És a dir, hi ha un 30% de mala gent, de pocavergonyes, i un 30% de bona gent, siguin quines siguin les circumstàncies, i hi ha un 40% al mig que es col·loca a una banda o l'altra segons com sigui la situació; si la situació tendeix que no es compleixin les normes, passen a no complir-les, però si la situació fa que es compleixin, les compleixen. És dir, la majoria silenciosa s'apunta a ser pocavergonya si predomina l'ambient de ser pocavergonyes, o a ser bons ciutadans si predomina això. Apliqueu-ho a les

vostres aules. Per tant, ni tenia raó Rousseau, ni tenia raó Hobbes, ni tenia raó la Bíblia, que diu que els humans uns són bons (Abel), i uns altres, dolents, fins i tot si són germans (Caín). Ni en Rousseau, ni en Hobbes, ni la Bíblia; és més complicat. I és més complicat que el que jo us estic dient. Molt més.

És clar, algú pot preguntar-se, i tindrà raó, com es poden fer aquests salts i aquestes extrapolacions amb un sol experiment, atrevir-se a dir que en Rousseau era un desastre –que ho era–, i tots els seus seguidors, a banda que fos un escriptor notabilíssim, que això és una altra qüestió (pots ser un escriptor notabilíssim i fer molt de mal amb les idees). I com s’atreveixen a dir que el Hobbes també s’equivocava, encara que en Hobbes s’equivocava menys i, per cert, també era un escriptor fantàstic. I fins i tot s’atreveixen a dir que la Bíblia, que és una mica més complexa, i que donava diverses possibilitats a la naturalesa humana, doncs també s’equivocava. Com poden fer aquests salts? Doncs els investigadors n’eren perfectament conscients, és dir, la pregunta és, “Això que han descobert per la conducta de tirar els papers a terra, val per a totes les conductes dolentes?”. Òbviament, no. Val el mateix per als assassins?, o els que fan estafes bancàries? Òbviament, no. Deu ser més complicat, oi que sí? I fins i tot en conductes tan elementals com aquestes, s’hauria d’estudiar amb altres circumstàncies, i ho van fer.

Els experimentadors són conscients que han de buscar una mica de generalització de resultats, i ho van fer. Van fer el mateix estudi però col·locant la càmera en un altre lloc. Mireu, aquí tenim el pàrquing de cotxes, que ja veieu que és molt més luxós que el de bicis, però és el mateix súper, i la conducta era la mateixa: col·locaven els *flyers* de la pizzeria als netejaparabrises dels cotxes i els compradors se’ls trobaven al tornar i els resultats són clavats: quan la norma s’obeeix, quan els carrets estan tots al seu lloc, sols hi ha un 30% aproximadament que llença els papers a terra, però quan la norma no s’obeeix i hi ha carrets escampats de qualsevol manera, el 70% llença els papers a terra. Holandesos, classe mitjana-alta, una ciutat riquíssima.

Després ho van fer en aquesta sortida canviant el patró. Aquí hi ha en neerlandès una norma que diu: “No es poden aferrar bicicletes en aquesta tanca”. No es pot lligar al fanal aquesta bici perquè per a això hi ha el pàrquing de bicis al seu lloc, aquí no es pot fer, aquesta és la

norma, i llavors hi ha una altra norma que diu “no es pot passar per aquí”, que és el pàrquing de cotxes en superfície, perquè és perillós i s’ha d’anar per l’altra porta. Doncs passa el mateix amb una altra conducta: quan la gent veia bicis que incomplien la norma i estaven lligades allí, obrien el pas i passaven, que és una conducta diferent, no és la conducta de tirar papers a terra, és passar per un lloc que et diuen que no hi passis. Per tant, estan generalitzant resultats i obtenint replicació de resultats.

**I**, finalment, ho van fer amb diners. Com veieu aquí, això és una bústia que està en una cantonada de la plaça major de Groningen, i com veieu aquí, hi ha un sobre amb què es fa un enviament de diners a algú el qual (perquè la persona anava de pressa) ha quedat mal tancat i s’ha quedat a mig camí, i a més es veu com en surt un bitllet de cinc euros. Doncs bé, gravaven a veure què feia la gent que passava per allà: si observaven allò i, a continuació, deien “pobra persona, que ha enviat aquests diners” i feien la conducta correcta, legal, que era agafar el sobre, tancar-lo bé i deixar-lo dins la bústia, perquè el sobre tenia adreça, segells postals i tot el que li calia, o bé miraven i es quedaven el bitllet i llençaven la carta cap a dins la bústia.

**És** la plaça major de Groningen, que és com dir la plaça major de Vic, en un raconet. La diferència de la norma, que no era implícita, era si la bústia estava neta i el parterre on estava col·locada tenia tastos amb floretes, o bé si la bústia tenia pintades i les flors estaven trencaades. En el primer cas, el 70% de la gent es comportaven de manera civil i tancaven i enviaven la carta, però si no hi havia respecte a les normes, doncs passava al revés, el 70% de la gent es comportaven com lladres, perquè sabien a qui anaven adreçats els diners, i això ja és una conducta diferent, és fer apropiació d’un bé que no et pertoca i que saps a qui va dirigit. Si no es respecten les normes, el 70% de la gent es converteix en lladre.

**Doncs** el substancial de la conferència, l’element crucial, ja està dit, que és que perquè la gent, la immensa majoria, es comporti bé –fora d’una minoria que tendeix a portar-se bé ja des de petits perquè són bons jans, angelets o angeletes i creixen sent bons i que, de fet, ni necessiten les normes perquè ja les capten i són formals, aplicats i complidors, que en funció de la conducta són un 30, un 20, un 15, a vegades un 40%–, cal que les normes es compleixin. Hi ha una

minoria amb conductes cruels, morboses, reiterades, criminals, que és un 5% –no hi arriben–, és a dir que els dimonis de veritat són, afortunadament, pocs. Però els pocavergonyes sistemàtics poden arribar al 30%. Depèn de la conducta i el context. Això és importantíssim que els que es dediquen a l'ensenyament ho sàpiguen. I, en general, ho obliden i, fins fa poc, era matèria d'opinió, i ara ja no és matèria d'opinió; ara són fets demostrats en laboratori i demostrats en situacions reals. Per tant, no és opinable. El que es pot és insistir en teories espatllades, avariades. “No, que tothom és recuperable!”. Tururut viola! No és així; la immensa majoria és recuperable, fins i tot el noranta i escaig de la gent és recuperable, però hi ha individus, pocavergonyes sistemàtics, que no són recuperables, i n'hi ha alguns que, per recuperar-los, cal moltíssim treball, tot i que es pot aconseguir.

**I** això, per què va així? Això és un altre joc més complex. Se'n diu el joc dels béns públics, també inventat pels economistes experimentals. Això és una cosa que també us he de dir: els economistes experimentals encara no s'han fet els amos de l'economia, que ara dominen els economistes dels models matemàtics, de les simulacions, i ara esteu comprovant, des de fa quatre anys, que no se'n surten, que les seves prediccions són molt inferiors a les dels meteoròlegs. Això ho deveu haver tastat, oi que sí? Ara ja tothom ha estat capaç de veure-ho, que, tot i que en sàpiguen molt, en realitat no s'aclareixen; van fent assaig i error, i, en canvi, els meteoròlegs tenen marges d'error, però tenen un nivell de predictibilitat que s'acosta al 70%, que està molt per sobre de l'atzar, i per això els fem cas.

**Els** economistes, doncs, són inferiors als meteoròlegs, i els economistes experimentals, que normalment són més restringits, dintre de la seva disciplina van guanyant territori, però encara no són els consellers dels qui han de decidir; això és una cosa que està creixent, i que va a tota pastilla. I inventen coses perquè estan ajudats per matemàtics, per físics, per biòlegs; inventen coses cada dos per tres.

**A**quest joc se'n diu dels béns públics i, com veieu, hi juguen vuit jugadors. És més complex que no pas un joc de dos.

**Els** jugadors no es coneixen de res, s'han troba allà, es veuen –o de vegades no es veuen, ho fan a través de pantalla– i tots reben un regal, reben deu dòlars, i llavors els diuen: “Si poseu diners a la bossa

comuna, crearem un fons comú, i hi ha la possibilitat que aquest fons comú l'invertim en un fons que doni diners i que els multipliqui, i llavors repartirem els guanys”.

**V**eieu que en la següent jugada, en el moment B, tots decideixen posar diners a la bossa comuna, menys un, i posen la meitat, me'n quedo cinc a la butxaca. Atenció! Al final el que et quedes després d'anar jugant diferents rondes, se'n va a la butxaca i t'ho emportes a casa. Aquests jocs sempre es fan amb diners reals, i el que surt al final t'ho emportes a casa; per tant, són condicions de laboratori, però condicions reals, amb diners reals. Tots els jugadors decideixen fer una aportació menys un. A la següent jugada tots tenen cinc dòlars a la butxaca perquè els altres cinc han anat a parar al fons comú perquè els han dit que potser tindria guanys, però el que ha decidit no aportar res al fons comú té deu dòlars, és a dir, és el doble de ric que els altres.

**A** la següent jugada es veu que la inversió en el fons comú ha anat bé i que es multiplica per quatre. I llavors decideixen com ho han de dividir. Ho fan de manera equitativa entre tots i tots passen a tenir són 22,5, però el que s'havia quedat tots els diners passa a tenir 27,5, perquè ell ja en tenia cinc més que els altres, i per tant, és més ric.

**P**er tant, en principi, en aquest tipus de jocs és més racional i més avantatjós jugar a favor teu que no pas a favor dels altres. En els jocs econòmics entre humans, això ho van demostrar en el joc del presoner, és més favorable jugar a favor teu que no pas col·laborar, perquè les col·laboracions poden anar malament. En aquest joc d'ara, en principi els que juguen a favor seu i no contribueixen, hi guanyen més perquè tenen tot el que tenien seu del començament i també participen dels guanys, si n'hi ha, del conjunt. Però, i si es dona l'oportunitat als altres de castigar al que s'ha portat malament, és a dir d'utilitzar sancions, però que costin diners també a qui les posa, que no sigui una sanció lliure que surti de franc, què succeeix?

**E**l resultat de l'experiment, i se n'han fet centenars, milers d'aquest tipus en aquesta circumstància, és que si no hi ha la possibilitat d'aplicar sancions, a la que hi ha pocavergonyes que juguen només a favor seu, es va desmuntant la cooperació: la gent cada vegada aporta menys, aporta menys, aporta menys, i es destrueix la cooperació i s'acaba la societat. A la ronda cinc o a la ronda vuit, la gent ja no hi



posa res, perquè, és clar, si n'hi ha un que se n'emporta més i se'n torna a emportar més, doncs jo ara no hi poso tant, i al final ningú no hi posa res i s'acaba el joc. Però si hi ha la possibilitat d'aplicar sancions, encara que siguin costoses, la cooperació s'imposa, i els que es portaven malament, comencen a portar-se bé. Els humans descobreixen en situacions de laboratori que va bé que algú faci de policia.

**E**n aquesta gràfica, en aquesta circumstància que acabeu de veure, això està fet a Suïssa. De fet, al director d'aquest experiment segur que li donaran el Nobel d'Economia. És un xicot relativament jove i és fantàstic. Es diu Ernst Fehr, recordeu-vos-en.

**H**a fet tota mena d'invents i en circumstàncies molt diverses. En els últims, mentre la gent juga, n'ha mirat les imatges dels cervells, per saber quina part del cervell castiga quan castiguem, o quina recompensa quan recompensem.

**J**o he participat en jocs d'aquests mentre em feien fotos del cervell en el moment de decidir i en el moment de repòs.

**F**ixeu-vos que a la gent que acabem de veure se li dóna l'oportunitat de participar en un joc de béns públics. La cooperació tendeix a disminuir: en coordenades, teniu les contribucions que la gent va fent, i a més jugades, més disminueix, i a la jugada 10, la cooperació ja ha desaparegut del tot. La conducta altruista ha desaparegut.

**S**i no hi ha sancions, la societat es desmunta; en canvi, si a partir de la jugada B es dóna l'oportunitat de castigar el pocavergonya, la cooperació es recupera i creix. Per tant, els humans necessiten patacades per comportar-se com toca, necessiten amenaces, necessiten alertes que rebran alguna cosa: sancions econòmiques, sancions acadèmiques, sancions fiscals, radars a les autopistes, el que vulgueu. Si no hi és, això, la cooperació es desmunta, fora del 20-30% de bons jans que no ho necessiten. Aquest és l'error monumental de Rousseau, que es pensava que tots els humans, com que tenen aquesta pinta d'angelets al néixer perquè són tècnicament prematurs i aparentment no es poden defensar, poden ser portats a ser bons xicots i bones xicotes i ser bons ciutadans i bones ciutadanes, i això és un error monumental.

**L**a teoria de Rousseau, que en el fons és la que mou les doctrines de les bones intencions, les que siguin, les psicopedagògiques o les

dels indignats, a cada generació es renova, cada generació renova el mite que tots podríem ser bons jans i bons germans i ciutadans civils i extraordinaris, únicament que la societat ho corromp, i aquest és un altre error monumental, perquè la societat arregla la gent, no la corromp. Totes les dades indiquen que la societat amb normes arregla el personal, no el corromp, és al revés del que diu la teoria de Rousseau; els individus neixen i puguen cadascun amb una prescripció biològica i madurativa per ser més o menys guerrers o més o menys pocavergonyes, i cadascú duu la seva.

**J**a he dit que hi ha gent que és molt bon jan, gent que mig mig, gent que és molt mal jan, i hi ha gent que són dimonis brutals, i encara hi ha més varietats, perquè, de fet, cada individu és diferent. Però si alguna cosa fa la societat és temperar, moderar, regular, atenuar, frenar, dur el personal a comportar-se. Aquí en teniu un exemple apoteòsic, tret amb càmera oculta als patis de les guarderies i les escoles primàries de tot Amèrica i del Canadà al llarg d'anys, demanant permís als pares i als mestres, evidentment, i tenint els permisos de les autoritats municipals, estatals i federals. És fàcil de veure i tornen a sortir els mateixos resultats: les criatures es fan cops, mossegades i es tiren coces a l'hora del pati, a la guarderia o a l'escola primària i a l'inici de la secundària. A mesura que s'incrementa l'edat, el comportament agressiu disminueix, no augmenta pas; disminueix en tots els àmbits. Revisem-ho.

**T**enim la referència d'aquest treball famós del 2000 al *Science*. Hi teniu els nens i les nenes. Ja veieu que els nens, que van en groc, sempre tenen més mala llet física. Les nenes tenen un altre tipus de mala llet, amb moltes varietats diferents. Per exemple, les nenes, típicament, separen, fan ostracisme, marginen, i els nens no ho fan tant, i pocs càstigs hi ha més severs en conducta humana, per a un animal tan social com els humans, com marginar, i les nenes, des de petites, des de la guarderia, ja ho fan millor que els nens. Els nens aprofiten que tenen més potència muscular per barallar-se més, però les nenes tenen més mala bava subtil, i a la que és lletgeta, grassoneta, no t'agrada, perquè a més porta uns vestits que són ridículs, fora! És així.

**E**l món governat per les nenes o les dones seria millor? No, tindria un altre tipus de mala llet diferent. Amb uns altres tipus de compor-

taments diferents, però no necessàriament millors. Això és un altre mite d'aquests que es van reproduint.

**V**egeu que els nens sempre ataconen més que les nenes, es veu de seguida, no? Però hi ha una diferència que diu que *sometimes*, de tant en tant, i uns altres que diuen *often*. Ja veieu que torna a sortir una cosa que s'assembla al que ja hem vist amb universitaris al Canadà, a Amèrica, a Holanda... Qui són els que ataconen molt sovint, cada dia, a cada hora del pati? Un 5%. Fixeu-vos-hi, un 5% de nens i un 4% de nenes, als dos anys. El primer punt és vint-i-quatre mesos i l'últim punt són dotze anys. Doncs aquests que són guerrers, atacadors i que si poden fan mal als altres, són un 5% de nens i un 4% de nenes, però això va baixant, baixant i als dotze anys són un 2% i un 1%. De cosa física, atenció, ho diu allà! Cops, batzegades, coces. Després diu, *sometimes*, els que ho fan de tant en tant, els que tiren coces, mosseguen o claven cops als altres de tant en tant. Un cop per setmana, un cop cada quinze dies. Aquests són un 45% de nens als dos mesos i un 34% de nenes. Però això també baixa, baixa, baixa i ens queda en un 18-19% de nens i un 12% de nenes. Es veu? Però algú pensarà, però aquí hi falta gent?! Perquè 45 més 5 fan 50, i els altres 50? Doncs són els que ho fan rarament, els bons jans.

**V**eieu, amb un altre tipus de mesura torna a sortir que hi ha bons jans i bones janes, individus que fan en funció del que passa i individus que ataconen de manera sistemàtica, però tots baixen, és a dir, la societat millora. Per què? Perquè si tu atacones, atacones i atacones, sovint et va de puta mare, però arriba un dia que resulta que a qui atacones en sap més que tu i te la torna, i com que aprens que que te la tornin no és gaire agradable, i això comença a passar de tant en tant, al marge del que diguin els mestres, que no se n'enteren perquè això és al pati, atenció!, i els mestres ni idea del que passa al pati, doncs la gent comença a portar-se millor perquè els altres actuen com a policia. D'acord? Per tant, la societat millora el personal, no l'empitjora. Els cops fan menys mal, en definitiva, perquè són menys severos de petits que als catorze, als quinze o als setze anys.

**L**a pregunta és aquesta: si al cervell tenim circuits muntats per passar-ho bé, portar-nos bé, ser complidors, que els tenim i els tenim localitzats, però també en tenim perquè, en situació social, sancionem, castiguem, ens vengem, ens hi tornem i actuem com a policies es-

pontanis, al marge que després inventéssim les institucions i creéssim les institucions i creéssim cossos que ho fan per nosaltres, cosa que és un invent formidable i que ja té, en funció de cada cultura, de l'ordre de vuit mil a deu mil anys (però recordeu que encara hi ha tribus que no funcionen amb aquestes institucions, igual que hi ha tribus que no tenen diners, que és una altra institució recent, al Paraguai i Papua-Nova Guinea, i que ho han de resoldre cada dia pel seu compte, sense que hi hagi policia que se n'ocupi o jutges que s'ocupin dels conflictes i com dirimir-los), doncs si això ho tenim, com es pot muntar un sistema educatiu al marge d'aquest coneixement? Si no hi ha societats que funcionin al marge d'això, com es pot pretendre que les escoles siguin lliures de sancions? Funcionen com les comunes lliures de sancions, que no funcionen, tampoc, ja que se les ha estudiat i totes acaben destruïdes i els seus components fent-se molt mal entre ells. Doncs bé, penseu-hi. Moltes gràcies.

## Autoritarisme i xarxes socials i humanes

**Llorenç Valverde**

Matemàtic i professor de tecnologies de la informació  
i la comunicació de la UOC

L'any 1910 l'artista francès Villemard va publicar una sèrie de postals futuristes destinades a mostrar escenes de com s'imaginava els escenaris de la vida quotidiana l'any 2000, modificats per la intervenció de les tecnologies. Sens dubte una de les més espectaculars és la que retrata l'escola: presideix l'aula una màquina que s'alimenta de llibres i, a través d'uns auriculars, el seu contingut és transmès als estudiants sota la supervisió del mestre, el qual només està dedicat a introduir els llibres a la màquina. Un dels estudiants, desproveït d'auriculars, dóna voltes a una maneta perquè la màquina s'empassi els llibres. Al marge de les coses concretes, algun dels conceptes que involucra l'escena poden ser interpretats avui de tal manera que

li treuen a la profecia una part de la seva aparent ridícula, tot i mantenint a la vista alguns dels errors encara presents en el sistema educatiu.

**E**n primer lloc, es tracta d'una forma d'aprenentatge passiva i, aparentment, sense esforç, gràcies a una màquina diabòlica que insufla el coneixement als estudiants i, per consegüent, té un rol essencial com a mediadora entre aquests i el coneixement. Dit altrament, un aprenentatge mediat per tecnologia, però des de la perspectiva errònia de suplir una bona part de l'esforç individual que qualsevol aprenentatge requereix. En segon lloc, el paper del mestre: alimenta la màquina amb els llibres que, possiblement, deu haver seleccionat ell mateix. I aquest és un rol que, malauradament, no és tan diferent del tradicionalment atribuït al mestre: portador dels coneixements –no més coneixements– que ha de transmetre als alumnes. En tercer lloc, probablement de manera inconscient, Villemard, en dibuixar aquesta escena, fa un esment clar i contundent a l'existència de desigualtats en l'accés al coneixement: el pobre noi que fa girar la maneta de la màquina i que, en no tenir auriculars, tampoc no té accés al coneixement, és a dir, dibuixa també la temuda divisòria tecnològica.

**M**és enllà de postals romàntiques, aquest text està dedicat a fer algunes reflexions sobre com les xarxes socials en particular, i les TIC en general, poden servir a l'escola actual en la seva tasca de recuperar l'autoritat sense autoritarismes. Primer de tot, una observació prèvia de caràcter general: avui per avui, les xarxes socials són la part més visible i que està de moda d'Internet, una moda destinada a ser substituïda per una altra i, per consegüent, més que centrar aquestes reflexions en les xarxes socials, ho faré en el conjunt de canvis associats a Internet i les tecnologies digitals en general. Una de les tesis centrals d'aquest conjunt de reflexions és que una de les conseqüències més notables de la revolució de les TIC, com d'altres revolucions tecnològiques, rau en el fet que han anat desplaçant del seu lloc central, particularment a l'escola, l'autoritat basada en el coneixement i que, per consegüent, el lideratge associat a l'autoritat sense autoritarismes ha de venir per altres camins, la qual cosa implica tenir clar quins són els principals canvis de paradigma associats a l'actual estat de coses. Els rols dels agents involucrats en l'educació estan canviant de forma radical, en bona part gràcies a la democrati-

zació dels fluxos del coneixement: abans, els vells eren els portadors del coneixement –possiblement una rèmora encara de les societats orals– i als joves no els quedava altre remei que escoltar, creure i aprendre. Sigui com sigui, un dels efectes de les tecnologies digitals és justament la inversió de part d'aquests fluxos, i ara l'intercanvi hauria de ser més bidireccional que mai. Sigui dit de passada, penso que ja fa temps que són moltes les persones que saben que l'autoritat no pot estar basada només en el coneixement.

## L'escola 2.0

**H**i ha una certa tendència a etiquetar el nou paradigma escolar seguint la moda de la web, la 2.0, a punt de ser substituïda per la 3.0 o qualsevol altre afegitó que tingui èxit. Diguem d'entrada que, en cap cas, es pot identificar “educació 2.0” amb aules i escoles tecnificades, plenes d'ordinadors i xarxes: de fet, és possible pensar i fer una educació 2.0 –si és el que s'ha de fer– sense ordinadors, de la mateixa manera que moltes de les experiències actuals amb ordinadors continuen responent a models educatius obsolets i, en el millor dels casos, vuitcentistes. I és que una pregunta –més aviat retòrica– que escau fer és si n'hi ha prou amb fer un bloc, o tenir un Facebook o un Twitter de la classe per dir que ja som 2.0? La resposta és òbvia i és que, al capdavant, els canvis de rol que l'escola 2.0 requereix són ben bé els mateixos que s'estan manifestant, per exemple, en les formes d'organització i mobilització social, amb el moviment dels indignats o l'anomenada “primavera àrab”, com a exemples. Els partits i les formes tradicionals d'organització han deixat de ser l'única forma possible d'articular la cohesió social i, si volen sobreviure, han de canviar radicalment, com hem de canviar el món educatiu, i no es tracta només de posar més o menys tecnologia a les classes; les transformacions són molt més profundes: cal no oblidar que no es tracta de fer, amb tecnologies, les mateixes coses que fèiem sense, sinó que es tracta de fer allò que cal fer amb les eines que tenim al nostre abast.

**D**iuen alguns experts que una de les paradoxes de l'escola actual és que, amb més recursos de tot tipus que mai, doni uns resultats aca-

dèmicament escarransits. Per ventura aquesta anàlisi no té en compte que una de les diferències entre el context escolar d'aquests experts i l'actual consisteix precisament en el fet que, possiblement, en un dia tipus de la seva infantesa o adolescència, més del vuitanta per cent de la informació que havien de processar venia de l'escola, i que la resta venia del seu entorn. Probablement avui aquests percentatges s'han invertit, de tal manera que hi ha molta més informació a processar que ve de l'entorn que la que ve de l'escola. El problema és que continuem avaluant els resultats dels nostres joves per la que els ve de l'escola i ignorem la major part de la que ve de l'entorn i, el que és pitjor, aquesta major part no s'aprofita per desenvolupar i entrenar les competències que necessitaran.

**E**n qualsevol cas, hi ha una línia de pensament, a hores d'ara ben estesa, que atribueix l'escarransiment dels resultats escolars a diverses raons. Per simplificar les idees, entre aquests problemes n'hi ha dos que semblen destacar per sobre dels altres, particularment en el que es refereix a la manca d'autoritat a les aules. Aquests dos problemes serien:

a) les conseqüències derivades d'una societat hiperpermissiva, amb la consegüent pèrdua de l'autoritat a tots els nivells: família, escola..., i

b) la "dispersió mental" i la superficialitat en el pensament derivades de les TIC en general i de les xarxes socials en particular.

**E**l fet és que es tracta de dos problemes ben diferents, que cavalquen l'un sobre l'altre, la qual cosa ha dut a barrejar-los tot sovint. La societat ha anat esdevenint hiperpermissiva des de molt abans de la irrupció de les tecnologies digitals, i no ha estat només a l'estat espanyol com una reacció a l'autoritarisme de la dictadura franquista, atès que és un fenomen que existeix a escala global, com mostra la dita, que ha anat fent fortuna i que assegura que "Tothom pensa a deixar un planeta millor per als nostres fills..., però també hauríem de pensar a deixar uns fills millors per al nostre planeta". Per consegüent, la pregunta podria ser, en una societat no tan permissiva, com es podria atacar el problema de la "dispersió mental"? Sense voler fer d'evangelista de les TIC, estic convençut que, ben emprades, poden ajudar a entendre el problema i, per consegüent, ajudar a contrarestar els efectes negatius de la hiperpermissivitat, ja que poden ajudar



a palesar encara més l'autèntica natura dels problemes, que, com és ben sabut, és la primera passa per a la seva solució.

**T**ot això sense oblidar que cal un gran pacte social que defineixi quin és el rol de l'escola, és a dir si de debò volem que ajudi els aprenents a preparar-se per viure en la nostra societat, i per tant volem dotar-los d'instruments i valors que els permetin entendre la realitat i ser capaços de transformar-la positivament. Una vegada assolit aquest pacte, caldria que es dotés l'escola dels mitjans per poder-ho fer, i la cosa no va només de més o menys tecnologia o de més o menys hores d'anglès. De ben segur, una de les primeres coses que caldria fer seria retornar al sistema escolar el prestigi –i l'autoritat– que, entre tots, li hem anat traient. Però això, possiblement, és demanar massa i, per consegüent i mentrestant, les que segueixen són algunes reflexions sobre fets ben coneguts que poden ajudar a esbrinar quina és l'autèntica natura del coneixement dels nostres dies.

### **Educació i TIC: tres efectes**

**N**o puc estar més d'acord amb l'afirmació que la lectura i l'escriptura ajuden a estructurar el pensament, atès que la intel·ligència consisteix a utilitzar d'una manera eficient el coneixement, extreta del llibre *Generació Google* d'Eugènia de Pagès i que està en línia amb el manifestat per altres autors, notablement Nicholas Carr en el seu èxit de vendes *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains* (una cosa com ara: "Superficials: el que Internet està fent als nostres cervells"). Ara bé, aquest pensament que ajuden a estructurar la lectura i l'escriptura és, simplement, el pensament associat a una particular forma de tecnologia per preservar i transmetre el coneixement: el llibre. No tinc clar que els autors hagin tingut en compte aquest fet simple, així com que, al llarg de la història de la humanitat, el coneixement sempre ha estat vinculat a les diverses formes particulars de tecnologia: som el que sabem i el que sabem depèn de la tecnologia que tenim a l'abast justament per poder saber el que sabem, en definitiva, per poder ser el que som. Per consegüent, més que plànyer unes formes de coneixement, que més que desaparèixer estan perdent el seu rol central i ben bé únic, potser seria més convenient

analitzar al capdavant el nou context i veure què tenen també de positius els canvis associats a les tecnologies digitals, ja que dels negatius en tenim una mostra abundant.

**E**n aquesta direcció, resulta convenient esmentar, sense cap ànim ni d'objectivitat ni d'exhaustivitat, tres efectes de la tecnologia digital relacionats amb l'escola, a saber:

- a) canvis socials generats per les TIC: món accessible, ubicació del coneixement, relacions...;
- b) les TIC converteixen en "transparentes" les parets de les aules i de les escoles; i
- c) les TIC, com altres tecnologies, canvien la natura del coneixement.

## Canvis socials

**P**el que fa al primer dels efectes, el relatiu als canvis socials generats per les TIC, no ha de resultar gaire difícil acceptar els cinc que es detallen tot seguit:

**P**rimer: alteren les formes imperants de coneixement i, de retruc, l'autoritat dels dipositaris d'aquestes formes.

**S**egon: permeten eliminar intermediaris.

**T**ercer: augmenten de forma desproporcionada la quantitat d'informació accessible per a tothom.

**Q**uart: possibiliten l'intercanvi d'informació sense necessitat de la presència física, de l'intercanvi presencial, la qual cosa produeix, al seu torn, un augment, també desproporcionat, en el ritme del canvi.

**C**inquè: provoquen una disminució de l'experiència comunitària, ja que augmenta la isolació dels individus en tant que fa menys necessari el contacte directe per estar informat. La contrapartida és que permet un major contacte amb el món exterior, és a dir, canvia les dimensions del món accessible.

**H**om podria discutir alguns detalls d'aquests cinc punts, però penso que, en el que és essencial, estariem d'acord. Doncs bé, una vegada

arribat a l'acord, tampoc no seria gens difícil fer notar que exactament aquests cinc són retrets que també es feien a la impremta; només cal canviar en el primer "formes de coneixement" per "memòria oral", que conferia tota l'autoritat als vells. Comptat i debatut són retrets semblants als que Plató posa en boca del rei Thamus, en resposta a l'oferiment de l'escriptura per al seu poble que li fa un déu, en senyal d'agraïment: destruirà la memòria perquè la gent es fiarà de signes externs en comptes d'exercitar-la i, per afegitó, farà passar per savis autèntics ignorants, ja que tindran molta informació però no la formació necessària per tractar-la.

**U**n discurs que, sigui dit de passada, ha esdevingut molt familiar amb l'adveniment d'Internet i que, probablement, deu estar carregat de raó. Però, com vaig aprendre d'un dels meus mestres, els fets no es discuteixen, s'analitzen, i és un fet que les tecnologies digitals i les xarxes socials són aquí, amb tot el que comporten de bo i de dolent. I hem de posar tot l'esforç a treure profit del que és bo i minimitzar els efectes del que és manifestament perjudicial. És clar que amb l'escriptura vàrem deixar de fiar-nos només de la memòria, però no vàrem deixar d'exercitar-la del tot, justament perquè estàvem advertits del que podia passar. Entre les contrapartides, queda el fet que la tecnologia ha vingut a convertir-se en una pròtesi per a la memòria eixamplant-la fins a límits insospitats. Com també és un fet que aquesta, la de la memòria, és justament una de les limitacions humanes, en tant que, de moment, no hi ha tecnologia que pugui ni tan sols apropar-se a les capacitats de judici humanes, que són les que, per consegüent, cal entrenar i desenvolupar realment.

**T**ambé els clàssics ens en parlen: quan Prometeu, per culpa d'Epimeteu, fa arribar el foc, la tecnologia, el seu control, als humans, Zeus s'enfada, i castiga Epimeteu a viure amb els humans, casat amb Pandora i amb la capsa de mals infinits com a regal de noces. Però al mateix temps, en comptes de privar els humans d'aquest do diví, envia Hermes amb la comanda que distribueixi per igual a tothom altres dos dons divins necessaris per gestionar la tecnologia, com són el seny i el sentit de la justícia. És clar que Hermes va fallar en la seva tasca de forma estrepitosa, però no podem dir que no estiguéssim avisats i ben avisats.

**E**n qualsevol cas, i tornant al discurs que ens ocupa, la qüestió és que

la tecnologia a l'abast és la que condiciona els qui són els dipositaris dels coneixements. En les societats orals, anteriors a l'escriptura, el coneixement de tota mena –el pràctic, el mític i el ritual– estava dipositat en cada un dels components de la comunitat viva, particularment en els vells. L'arribada de l'escriptura desplaça, progressivament, cap als llibres aquest paper dels vells, la qual cosa dóna als intèrprets dels textos escrits el domini del coneixement. La impremta, per una banda, permet que el coneixement s'especialitzi, la qual cosa fa rellevant la figura del savi, del científic, i, per l'altra, permet que el coneixement es generalitzi a més capes de la població. Les biblioteques es converteixen en els autèntics dipòsits del coneixement. Les TIC, per la seva banda, eliminen l'arrelament físic de la biblioteca, que ara és pertot, atès que des de qualsevol lloc s'hi pot accedir. En aquest context, el coneixement, en una mena de moviment helicoidal, torna a les comunitats vives, ja que, gràcies a les TIC, aquestes comunitats poden descobrir i construir la seva identitat, per mitjà de les quals es poden reconèixer elles mateixes com a col·lectius intel·ligents.

**M**ultitud d'estudis ens han posat sobre la pista d'un fet que ja havíem pogut constatar en viu i en directe: els adolescents se saben superiors en el maneig de les tecnologies digitals i un elevat percentatge, quan se'ls pregunta qui en sap més d'Internet i ordinadors a casa, responen, sense dubtar-ho, que són ells. Els mateixos estudis ens avisen que, tot i que és contrari a les normes de la xarxa social, els nens tenen perfils a Facebook abans de les edats permeses, sovint amb l'aquiescència dels progenitors. Tot això sense oblidar d'altres aspectes relatius a les "aventures" dels fills a la xarxa, de les quals sovint la família no té cap notícia i, el que és pitjor, tampoc no sembla estar gaire interessada a saber-les. El fet és que en aquest punt els adults estem –en línies generals– donant un terrible exemple als joves: volem que aprenguin allò que considerem bo per a ells i, com a contrapartida, no ens mostrem gens interessats a aprendre –possiblement darrere ells– allò que realment els interessa i que pensen que en són grans experts. Les serres, per tallar, han d'anar i venir, i sembla que els adults només volem que vagin: és així que queden clavades i deixen de fer la seva feina. Les tecnologies digitals oferien –i segueixen oferint– un lloc de trobada entre generacions, un lloc d'intercanvi i col·laboració, on cadascú, en peu d'igualtat, ofereix el que sap i rep el que necessita.

Segurament ens ha mancat la sensibilitat necessària per respondre de forma escaient a aquest repte.

**E**ncara més, hem optat per amplificar algunes veus que, de forma cridanera i amb objectius de notorietat més que una altra cosa, han començat a queixar-se que hem passat de la saviesa dels experts a la de la tropa, la de les multituds, armats amb eines del diable com els blocs, el YouTube, el Flickr, totes les xarxes socials construïdes gràcies a Internet i, molt especialment la Wikipedia. Argumenten que ara correm el perill de no distingir entre el *New York Times*, un bloc de qualsevol indocumentat o la Wikipedia. I és que ningú no és responsable del que s'escriu o mostra Internet, i quan diuen ningú es refereixen particularment als experts: "No hi ha autoritats, els nens dirigeixen el xou, tothom esdevé expert". Arriben a afirmar que els que dirigeixen tot l'entramat són mones, i asseguruen que no cal anar a cap lloc especial per veure'n, ja que n'hi ha prou amb engegar l'ordinador i connectar-se a Internet. Tot plegat, no deixen de ser mostres d'una resistència a la realitat tal com és, reivindicant, de passada, la propera web, la web 3.0, en la qual els experts, els veritables dipositaris del coneixement, prenguin possessió d'aquestes eines i les facin servir per distribuir la saviesa, oblidant justament que els experts ja hi són, a la web 2.0. Tot això sense oblidar que, al capdavant, Internet no és més que el mirall de la societat que la fa servir i si ha esdevingut un lloc perillós, per ser el lloc de la ignorància i no el de la saviesa, per ventura és perquè el món és així. Tanmateix, resulta difícil acceptar que la saviesa i el seny només puguin venir de la mà dels experts: si haguessin llegit –i entès– els clàssics sabrien que això no ha acabat de funcionar mai així, atès el fracàs d'Hermes en la tasca encomanada.

**S**ense fer una referència directa als clàssics, en el seu llibre *Fi de l'educació*,<sup>1</sup> Neil Postman, pedagog i teòric de la comunicació, argumenta que, entre moltes d'altres coses, el sistema educatiu –i la societat en general– ha donat l'esquena a l'educació en tecnologia, i així completa la fallida d'Hermes. No parem gens d'esment en l'aprenentatge del que ens ajuda a fer la tecnologia –la que sigui– i, sobretot, el que ens impedeix de fer. Com l'usem i, també com ens utilitza i com són els nous mons que crea l'adopció d'una determina-

1. POSTMAN, N. (2000). *Fi de l'educació: una redefinició del valor de l'escola*. Vic: Eumo.

da tecnologia. Postman arriba a proposar un decàleg que hauria de ser cobert per l'educació tecnològica.

**D**el decàleg de Postman només en destacaré els tres primers principis. El primer de tots és que l'adopció de qualsevol tecnologia significa un pacte fàustic: guanyem unes coses i en perdem d'altres. Cal saber-ho i cal ponderar aquests guanys i pèrdues, però ens fem un flac favor si només ens lamentem del que perdem o si només volem guanyar. El segon principi és que l'adopció de tota tecnologia crea una divisòria entre els que hi tenen accés i els que no. La primera edició –en anglès– del llibre data del 1995, la qual cosa el fa poc sospitós d'haver plagiat –si de cas, tot el contrari– una de les preocupacions globals dels nostres dies com és el de la divisòria digital, és a dir, la creada per les TIC. Ho hem de saber i hem d'estar preparats per combatre els seus efectes, però no hem de caure en el parany de pensar que som els primers que ens hi hem d'encarar. Dit altrament, si partim del fet que la tecnologia de tecnologies és la parla i que tota la resta són pròtesis, començant per l'escriptura, veurem de seguida que abans de l'escriptura no hi havia analfabets i que el fet de ser-ho no va ser rellevant fins a l'adveniment de la impremta de tipus mòbils. I per combatre aquesta divisòria vàrem muntar l'escola al voltant de l'objecte que més havia contribuït a crear-la, és a dir el llibre.

**E**l tercer dels principis de Postman tracta de la tecnologia com a instrument ideològic. Ben igual que la llengua és l'instrument ideològic més potent que tenim els humans al nostre abast –ja que no només determina els noms de les coses, sinó quines coses n'han de tenir, de nom–, la tecnologia també determina tendències ideològiques: quines coses es poden fer i com. Hom pot estar d'acord o no amb algunes de les idees de Postman, però resulta difícil argumentar en contra de la necessitat d'una educació en tecnologia –i no es tracta d'aprendre l'ús de les eines– en una societat com la nostra, en la qual la tecnologia juga un paper tan essencial.

## **Parets transparents**

**U**n dels vagues records del meu pas per l'escola –una escola unitària de poble– era el delit amb el qual el mestre feia fer –això sí, només als alumnes amb lletra bonica, que no era el meu cas– un quadern en

el qual s'anaven reproduint les activitats més rellevants del dia. Era com una mena de diari que, segons vaig entendre, estava destinat a ser vist i sancionat per una figura, aparentment temuda, com era la de l'Inspector. No record haver estat testimoni de cap visita de cap Inspector en els tres anys que vaig passar en aquesta escola, però sí que podria descriure amb tot luxe de detalls com era el quadern, sense màcula, amb coloraines i amb una cal·ligrafia que enlluernava els ulls. La veritat és que, malgrat no haver pogut intervenir-hi, m'agradaria tenir-ne una còpia o, si més no, poder fer-li un cop d'ull nostàlgic i recordar les coses que ens ocupaven, com la consigna del dia –eren els temps que eren– o la màxima setmanal. Més d'una vegada, he pensat que el quadern també podia servir de mostra per als pares en particular, i la societat en general, del que realment es feia a l'interior de la classe, tot i que segurament no hauria reflectit algunes actituds que s'hi donaven i que no tenien res d'exemplars. En qualsevol cas, avui per avui, la funció d'aquest quadern s'ha vist substituïda amb escreix per algunes experiències, com blocs i similars, que han significat convertir en transparents les parets de la classe, la qual ha deixat de ser un lloc on el que s'hi esdevé és estrictament un afer entre alumnes i professor i, per tant, possibilita la sempre reivindicada participació més activa i no intrusiva dels progenitors en el fet escolar.

**D**e tota manera, cal no oblidar que la transparència pot tenir contrapartides, no desitjables en una primera aproximació, però que poden ajudar a corregir determinada casta d'errors. És el cas, per exemple, d'una nena de nou anys, de nom Martha, la qual, amb l'ajut del seu pare i amb l'aprovació inicial dels mestres, va crear un bloc –*Never Seconds*– en el qual, dia a dia, publicava una foto del que menjava per dinar a l'escola i donava una nota al menú, que no tenia res a veure amb la bondat nutricional del menjar, sinó més aviat amb els seus gustos infantils. Ràpidament va aconseguir més d'un milió de visites i l'atenció dels mitjans tradicionals, de tal manera que les autoritats escolars es varen regirar, fins al punt de prohibir a na Martha dur la màquina de retratar a l'escola, amb la qual cosa, al seu torn, va aconseguir encara més atenció per part dels mitjans i de tota la xarxa, de tal manera que a les autoritats no els va quedar més remei que, avergonyits, demanar excuses i retractar-se de la seva decisió,

basada, deien, en el fet que les fotos creaven estrès en el personal encarregat de la cuina i que, a més, li mancava objectivitat, atès que només retratava la seva particular elecció i no totes les possibilitats que s'oferien.

No deixa de ser ben preocupant que l'estrès sigui produït per la publicació de les fotos i no, com semblaria més raonable, per les coses que donaven per menjar. La Martha, segurament sense voler, ha posat en evidència que, encara avui, hi ha sistemes que no poden aguantar la transparència d'unes fotos innocents publicades a Internet, i aquesta és la lliçó que cal aprendre. Poden les nostres actituds, les maneres de fer, suportar la transparència derivada de les TIC? Si és que no, aleshores ja tenim un bon punt d'inici per començar a endreçar coses, fet a partir d'una activitat que pot engrescar tota la classe i, el que és més important, pot esdevenir una experiència d'aprenentatge per a tots. En el cas de la Martha, està clar que, si era cert que les fotos del bloc no retrataven amb tota la seva extensió el menú ofert, aleshores, en comptes de prohibir les fotos, l'escola havia d'haver intentat fer un altre bloc en el qual sortissin els menús complets.

## La natura del coneixement

Henry Ford, el magnat dels automòbils, presumia que tenia capacitat per contestar qualsevol pregunta en menys de mitja hora. Per a això disposava d'una espècie d'enciclopèdia viva, sota la forma de tot un gabinet de recerca, farcit de persones amb carrera i intel·ligents, al qual podia telefonar en qualsevol moment del dia o de la nit. L'existència avui d'un gabinet com aquest seria incomprendible per a qualsevol membre de la generació Google i deixa en absolutament ridícula la fanfarronada de Ford, la qual vaig saber gràcies a la lectura d'un article dedicat a explorar les possibles respostes a la pregunta sobre si les innovacions i les tecnologies ens fan més espavilats o no. No deixa de resultar sorprenent que encara avui s'escriguin grans articles dedicats a aquesta qüestió, tan vella com la tecnologia mateix. Per dir-ho fàcil, i com s'ha argumentat més amunt, hom ho pot resumir dient que la tecnologia ens canvia a nosaltres mateixos i, per consegüent, canvia la natura d'allò que és necessari per entendre el



món i interaccionar-hi. Sembla que, ara per ara, no s'ha arribat a una resposta acceptable consensuada a la qüestió sobre quina és la natura del coneixement que condicionen les TIC i si és o no l'adequat, atès que, de moment, sembla que només ens sorprenem de saber que estem canviant amb relació a la natura del coneixement vinculat al llibre, i el primer que se'n ressent és el sistema educatiu en general, per al qual seria fonamental tenir una resposta bona i consensuada per així poder saber què i com cal aprendre per viure en el món modern. Falta una reflexió serena i seriosa sobre la natura d'aquest coneixement. No es tracta només d'apedaçar el sistema actual, posant més ordinadors o augmentant les hores dedicades a aquella matèria o aquella altra. La qüestió és molt més profunda.

**A**ixí i tot, un senzill exemple pot servir per il·lustrar la mena de canvis que les tecnologies obliguen a fer en determinats continguts; òbviament, cadascú pot analitzar la seva disciplina i preguntar-se quins plantejaments han quedat obsolets gràcies a la implantació de les tecnologies. Per la meua banda, acostumo a fer servir l'exemple de l'algorisme de l'arrel quadrada, el de la caixa i separació de les xifres en grups de dos i tot això. Aquest algorisme gaudeix, entre altres virtuts, de l'honor de ser un dels que més ràpidament s'oblida. El fet és que es tractava d'un algorisme útil en un context on les eines de càlcul no eren gaire abundants, però que queda completament obsolet tan aviat com apareixen les calculadores electròniques, pel fet que aquestes no són de gaire ajuda en la seva aplicació. Per contra, hi ha un algorisme –usat pels babilonis uns quants milers d'anys abans de la nostra era– que converteix les calculadores en unes aliades indispensables, ja que aquest fa servir un mètode iteratiu de prova i error que consisteix en la repetició de tres operacions senzilles (dues divisions i una suma) que involucren el nombre i les successives estimacions de l'arrel quadrada, la qual cosa fa que el seu ús converteixi la calculadora en una aliada i no en una enemiga –o nosa– com esdevé en el cas de l'algorisme de la caixa. I tot això sense tenir en compte que el mètode iteratiu descriu de forma molt intuïtiva quina és la natura dels càlculs en cada iteració. Em fa l'efecte que no s'ha endegat la tasca de revisar els continguts educatius, tenint en compte fets com aquest, el qual és fàcilment generalitzable a la majoria de disciplines.

**P**er altra banda, en una societat en la qual la informació era escassa i difícil d'aconseguir, calia que el sistema educatiu farcís els discents amb tota una sèrie de coneixements considerats com a bàsics i, si no fa, el sistema funcionava essencialment en aquesta direcció. Per contra, en una societat –cal recordar que l'anomenem de la informació– on aquesta és abundant i fàcilment accessible, queda clar que l'objectiu prioritari ja no pot ser aquest del farciment. Ara cal que l'aprenentatge vagi també dirigit a les capacitats relacionades amb la cerca d'informació i, sobretot, amb l'esperit crític per avaluar-ne les fonts i la validesa. Això no vol dir que la memòria no s'hagi d'exercitar, ni de bon tros, i tampoc que no s'hagin d'aprendre determinades llistes de memòria, però adquireixen molta més rellevància les destreses relacionades amb l'exercici d'un assenyat esperit crític, el qual, sigui dit de passada, també era necessari abans de l'adveniment de l'ús generalitzat de les TIC. Dit altrament, els continguts, com els iogurts, caduquen i, per consegüent, no poden ser el centre del sistema. Han de ser, simplement, una excusa o instrument en l'objectiu d'adquirir les altres competències.

**T**ot això sense oblidar, per exemple, que en una societat analògica, l'aprenentatge lligat a determinades eines era costós, però amb una durada estesa en el temps. Per contra, en la societat digital, on predominen les màquines virtuals i els processos de simulació són abundants, resulta molt més fàcil aquest entrenament, una característica que permet una adaptació molt més ràpida als canvis constants, propis d'aquesta societat. Per altra banda, l'aprenentatge adquireix una dimensió molt més dinàmica i col·laborativa que a la societat analògica. Un dinamisme que posa en qüestió la vigència d'una de les icones del sistema educatiu com és el llibre de text. Tanmateix, aquesta vigència també està qüestionada des d'altres àmbits, com per exemple les que estarien originades en les traves al treball col·laboratiu que Internet possibilita. Unes traves que són essencialment de tipus legal, derivades dels esquemes actuals de protecció de la propietat intel·lectual i que impedeixen o dificulten de manera absurda el lliure intercanvi d'experiències i, fins i tot, la lliure circulació del coneixement. La qual cosa, a curt termini, hauria de suposar la pèrdua de la centralitat que actualment encara té el llibre de text en els processos d'aprenentatge.

## Per concloure

**B**audelaire va popularitzar el terme “flâneur”, algú que es camufla entre la gent sense destacar i després se’n va corrent al seu estudi des d’on descriu la seva particular visió del món que ha contemplat des del seu camuflatge. Vull dir que les reflexions anteriors corresponen, en bona mesura, a algú que s’ha intentat camuflar en alguns racons del sistema i ara explica part del que ha vist des de la seva perspectiva. La pèrdua d’autoritat o l’autoritarisme no és l’únic problema greu del sistema actual. El primer de tot és de caràcter social; l’escola, com Internet, acaba sent un mirall que ens retorna la imatge del que som, i quan aquesta imatge no ens agrada resulta molt més fàcil blasmar el mirall que blasmar la realitat que ens ha tornat la imatge no volguda. Les urgències obliguen a atacar el problema de l’autoritat a l’escola, però les seves arrels són molt profundes: socials, neurocognitives, tecnològiques..., en definitiva, les d’un món canviant que ens té desconcertats a tots, i, per tant, caldria atacar el problema des d’una perspectiva més global, sense descuidar, això sí, el dia a dia. Però és clar que cal una estratègia global que adreci el problema de l’escola en tota la seva extensió, i és en aquesta estratègia que s’ha d’incloure el problema de l’autoritat i del prestigi de l’escola, és a dir, fixar els objectius i posar els mitjans necessaris per al seu assoliment.

**M**entrestant, em fa l’efecte que no escau demanar solucions; sou vosaltres els que les heu de construir. Comptat i debatut, tot just ara comencem a formular el problema.



## Com els mitjans de comunicació alimenten l'autoritarisme

Milagros Pérez Oliva

Periodista

**M**oltes gràcies. No hi ha res com que una persona que t'estima et faci la presentació. Moltes gràcies per aquesta acollida tan càlida.

**J**o sempre em trobo molt còmoda als auditoris organitzats per mestres de Rosa Sensat, en part perquè bona part de la meva família es dedica a l'ensenyament i, per tant, hi estic molt familiaritzada. La família i amics, perquè també tinc amics que treballen com a professors i, per tant, moltes vegades el meu oci consisteix en converses sobre educació que tinc d'una manera informal amb ells.

**Q**uan vaig pensar de preparar aquesta taula, aquesta conferència, i el títol era "Com els mitjans de comunicació alimenten l'autoritarisme", vaig mirar el que hi havia darrere del programa, i vaig pensar que potser el que espereu és que parli dels estereotips, del tipus de valors,

d'ideologia, que transmeten els mitjans de comunicació sobre temes com l'autoritat, etcètera. Em vaig dir, "què puc dir jo que no s'hagi dit". Llavors vaig pensar que el que portaria aquí a debat i a discussió seria un altre tipus de problemes que a mi personalment em preocupen més. He sigut, per tant, molt indisciplinada, perquè el que faré serà explicar-vos allò que em preocupa de les coses que observo, i la major part d'aquestes coses són temes de debat obert, no tenen una conclusió, però em sembla molt important pensar-hi i fer ballar les neurones a l'entorn d'aquests problemes que tenen a veure amb la comunicació, però també –i veureu que us porto aquí unes quantes coses sobre això– amb com aprenem, amb el funcionament del nostre cervell. Per això aniré a coses bastant bàsiques, que no les tenim en compte normalment.

**G**airebé sempre que discutim, discutim sobre la superestructura, sobre el pensament acabat, i ara mateix el que està en qüestió són coses més profundes, més bàsiques i, per tant, m'agradaria anar a les bases. Després, si voleu, en el debat, estic absolutament oberta a parlar de la pràctica concreta dels mitjans, de com els mitjans fan això o allò altre, si voleu, però he pensat que podia ser més interessant o més estimulants entrar en aquest altre tipus de problemes que tenen a veure sobretot amb l'emergència de les noves tecnologies de la comunicació.

**H**e de dir una cosa: mai no s'ha inventat una tecnologia que sigui eficient econòmicament que no s'hagi utilitzat. Mai no s'ha introduït una tecnologia que no hagi provocat resistències, però sempre s'ha acabat imposant. Per tant, el món de les noves tecnologies és un món que el tenim aquí i que no tirarà enrere, i que, com va apuntar molt bé Manuel Castells en els seus primers llibres i després s'ha anat desenvolupant en tota la ciència que està desenvolupada a l'entorn de les noves tecnologies, són aquí, estan molt instal·lades, i no només són aquí sinó que canvien no tan sols l'organització social, la manera en què ens relacionem i la manera com ens comportem, sinó fins i tot la manera en què el cervell percep la realitat. I això és el més difícil ara d'avaluar. Perquè són canvis que no es produeixen d'un dia per l'altre, sinó que són paulatins, com tot tipus de canvi en la nostra conformació de l'estructura mental i, per tant, són coses que estan en curs i a vegades són difícils. Per tant, hem de fer un exercici mental

de distanciament, de posar el focus molt lluny per poder analitzar les coses que ens passen en la nostra quotidianitat, ja que tots estem immersos en les noves tecnologies i en els mitjans de comunicació.

**D**e fet, vivim sotmesos per la tirania de la informació permanent. Estem permanentment enmig d'un torrent continu d'informació, d'estímul informatiu que rebem, i nosaltres reaccionem permanentment a aquest contínuum informatiu.

**L**es noves tecnologies canvien completament l'ecosistema i l'accés a la informació i això, els que treballem en els mitjans de comunicació, en els diaris, encara ho estem veient i ens hi estem adaptant lentament. Si mirem com treballem avui i ho comparem a la manera com treballàvem fa només cinc anys, el canvi ha sigut brutal. Nosaltres, en el diari *El País*, en aquest moment treballem amb la hipòtesi que no està clar que s'hagi de verificar que els diaris de paper hagin desaparegut en cinc anys. Probablement no serà així, però com que nosaltres ens volem preparar i anticipar al que pugui venir, ja treballem sobre aquesta hipòtesi. Això vol dir que posem fi a una manera de comunicar la informació que té centenars d'anys, i a uns hàbits i unes maneres de rebre la informació que en tenen molts més: des que es va inventar la impremta! Són canvis molt importants.

**J**a hi ha alguns estudis que parlen de com les noves tecnologies modelen el procés de pensar i el canvien. El College de Londres va estudiar quina diferència hi havia entre llegir en paper i fer-ho en pantalla, i va ser tan sols el primer estudi que es va fer; després ja n'han sortit d'altres que hi han aprofundit més. Es parteix d'una premissa bàsica: la distinció.

**E**l que van trobar els investigadors és que la lectura del llibre es correspon amb els canvis que representa el pensament lineal, que s'introdueixen sobretot a partir de l'aparició del papir i que després és massifiquen amb la impremta; es tracta d'una lectura profunda i lineal, en què anem passant d'un pensament a l'altre, d'un raonament a l'altre, de més superficial a més profund, i en què tenim una jerarquització dels ítems que el nostre cervell va copsant.

**R**especte a la lectura en pantalla: podria ser com la descrita per al paper, però és més difícil perquè la mateixa materialitat de la pantalla no ho permet. L'estudi del College troba que la lectura en pantalla és una lectura de passar per sobre, de lliscar per la pantalla, i vas

passant d'una pàgina a l'altra, d'una web a una altra, d'una foto a un text, d'un text a un vídeo, vas picotejant amb una mirada ràpida i una lectura superficial, i quan es fa l'anàlisi als nens de què els ha quedat d'una lectura profunda de deu minuts *versus* una lectura en pantalla, es veu que el que queda és completament diferent. Queda molt més en una que no pas en l'altra. Tot això està obert, perquè hi ha qui diu que com que estem en la fase de transició i tots hem sigut educats en la manera de percebre per la lectura lineal, no sabem encara quina és tota la nostra potencialitat respecte al nou tipus de lectura perquè el nostre cervell encara no s'hi ha adaptat. Per tant, vet aquí una qüestió oberta que és interessant.

**C**om afectaran les noves tecnologies l'aprehensió cognitiva? No ho sabem, però ja hi ha bastants estudis que comencen a dir que l'afecten, i un dels llibres més interessants sobre això és el de Nicholas Carr en què analitza tots els estudis que s'han fet els darrers anys justament sobre neurociència, però també sobre sociologia amb relació a l'emergència de les noves tecnologies, i com aquestes condicionen o alteren les maneres com aprenem, com copsem la realitat, perquè, de fet, aprendre no és res, estem aprenent tota la vida i, per tant, una cosa és que tinguem una activitat adreçada a aprendre, i una altra cosa és que tot el que fem ens permet aprendre.

**C**om ens afectaran, doncs? Encara no ho sabem. El que diu aquest llibre és que amb les noves tecnologies es trenca absolutament amb tot el que significa el pensament ordenat lineal i, per tant, anem a una altra mena de pensament més circular, més evanescent, un pensament probablement més "líquid", com diu Baumann, i el que és més important i interessant, i per això us el recomano, és que aporta alguns estudis de neurociència que expliquen que la manera com nosaltres interactuem amb el món modifica també les nostres capacitats, i aquesta és la part més inquietant o més interessant. Això ho sabem de fa molt pocs anys.

**L**a disciplina epigenètica és una disciplina que ha engegat en orri tots els dogmes que teníem sobre la genètica. Pensàvem que descobrint el gen que hi ha en la fibrosi quística, podríem curar la fibrosi quística, i ens hem trobat que hi ha molts gens implicats. Quan hem trobat algunes malalties que només tenen alguns gens que hi estan implicats i els hem identificat, després ens hem trobat que aquests



gens no sempre actuen de la mateixa manera... Doncs bé, en neurociència, també ara s'està demostrant, gràcies a les noves tecnologies de ressonància magnètica funcional, que el cervell és d'una plasticitat extraordinària i físicament es constitueix a mesura que anem aprenent; de fet, s'estan creant noves branques científiques constantment a mesura que anem aprenent. L'epigenètica ens diu que el nostre organisme interactua permanentment amb el medi i que, per tant, si el medi exterior canvia, també canviarà la nostra estructura biològica. No estic parlant del pensament en si, estic parlant del suport del pensament, que està en relació amb aquest medi. Per tant, alguns autors sostenen que al canviar la tecnologia, al canviar les eines, al canviar la manera de procedir i d'aprendre, també canvien les nostres capacitats, les nostres habilitats, la manera com opera el cervell. També és una qüestió oberta, ja ho veurem. Però hi ha alguns indicis que sí que semblen indicar que per aquí hi ha alguna cosa, i no els vull exposar ara perquè és molt fàcil fer el discurs de l'antitecnologia, i ja he dit que aquestes tecnologies són aquí per quedar-s'hi. El que hem de fer és veure com operen aquestes tecnologies per intentar contrarestar els seus possibles efectes negatius i intentar obtenir-ne el màxim de positius per al que nosaltres volem, que és fer persones més crítiques, més compromeses, més solidàries, etc. Veurem que amb tot això, al final, les tecnologies també hi tenen a veure.

**L**a Marianne Wolf, de la Taft University, es va preguntar: és un miratge de coneixement el que rebem a través d'Internet? O és coneixement de veritat? Aquesta pregunta va escandalitzar molt perquè la gent va dir: si el coneixement és el mateix, l'únic que canvia és la cistella amb què el portes, o la manera amb què el presentes. Ella va dir: no està tan clar que només tinguem la impressió que tenim un coneixement que en realitat no tenim. A un nivell molt més superficial, que no té a veure amb la neurociència sinó tan sols amb la simple observació, tots veiem com en els últims anys ens trobem que molta gent es considera informada de les coses i considera que les sap. Avui la gent considera que té coneixements d'energia nuclear, de biologia... Per què? Doncs perquè n'ha picotejat quatre cosetes. Però, de debò sap de què va la biologia? De debò sap de què va l'energia nuclear? Doncs no, però té l'aparença, la impressió, que ho sap. Per tant, la qüestió que plantejava aquesta professora del mirat-

ge del coneixement és un tema que ens ha de preocupar si hem de substituir el procediment d'aprenentatge basat en la lectura profunda. Sabem que la lectura profunda té més adherència (fins i tot neuronal, en el sentit físic), penetra més en els circuits de la memòria, roman més fàcilment en els circuits de la memòria, i que el nostre cervell està habilitat per les eines que teníem fins ara, que eren les de posar ràpidament en contacte coneixements i ítems que hem anat aprenent aquí i allà. Això es modifica amb les noves tecnologies. El nostre cervell està sotmès a una hiperestimulació permanent, amb una quantitat de dades que no pot assimilar, que arriben totes amb la mateixa importància o la mateixa lluminositat. En aquest cas, el cervell podrà discernir tan fàcilment què és important del que no ho és? Què sap del que es pensa que sap? Per tant, aquí tenim un problema que gairebé és un problema filosòfic.

**E**n l'àmbit de la neurociència, l'Antoni Damaso, que treballa en processos de creativitat a Califòrnia, es planteja aquesta qüestió: com treballarà el nostre cervell a partir de la incorporació de les noves tecnologies? Pensem que les noves tecnologies el que fan és actuar com una extensió del nostre cervell. De fet, per primera vegada s'ha fet realitat aquell mite que alguna vegada la literatura fantàstica havia expressat: si tinguéssim algun mecanisme per connectar els nostres cervells i posar tota la nostra potència intel·lectual a treballar junta, quin cervell faríem entre tots els cervells humans? Doncs això ja ho tenim ara. Els ordinadors ens permeten posar a treballar els cervells que estan treballant simultàniament en aquell moment. Què passa amb les noves tecnologies? Passa que canvien la manera de pensar, la lectura profunda, i això ho diu la mateixa professora: "la lectura profunda que abans esdevenia una forma natural d'aprendre, perquè ja tenim el cervell adaptat a aquesta forma d'aprendre, s'ha convertit en un esforç. Això ho veureu en els nens. Els nens s'estan acostumant tant que els estímuls els arribin tan fàcilment pertot, que les coses hagin de ser tan paleses, explicades d'una manera tan senzilla, que quan se'ls demana que llegeixin un text i llegeixin un tros d'un text literari i expliquin què hi diu, tenen dificultats per fer-ho. Hi ha dificultats de comprensió.

**E**ls nens d'avui tenen més dificultats de comprensió que els nens de fa cinquanta anys? Aquesta és una pregunta que vosaltres podeu

contestar millor que jo, però hi ha una certa alarma a les escoles amb el fet que la capacitat de comprensió està tenint problemes. No sé si deu ser perquè estem canviant o no, però tenim aquest problema.

**D**eixar-se penetrar pels estímuls, per part d'un nen, que té una plasticitat enorme, és molt més fàcil que fer l'esforç de buscar un estímul que faci despertar les neurones. Això és, d'entrada, l'economia dels materials que explica aquest tipus de comportaments. De tota manera, les noves tecnologies porten uns canvis que són canvis subtils, que algunes vegades no veiem del tot perquè cal allunyar el focus per poder veure'ls, però que són importants. Canvis que són les característiques emergents de l'ús d'aquestes tecnologies en l'aprenentatge o en la informació. D'entrada, els nous mitjans de comunicació, i fonamentalment els que s'expressen a través de les xarxes –però no només a través de les xarxes–, sobretot d'Internet, el que fan és trencar el sentit de la jerarquia. En els diaris hem tingut un problema: un diari és una proposta de jerarquia de la realitat, és un exercici d'autoritat. Nosaltres li diem al lector: “Això que va a quatre columnes a la portada és el més important que ha passat les últimes vint-i-quatre hores, i això que està a baix o al final són entreteniments, i per això ho posem al final. I això que va a sota és menys important que el que va a dalt, i el que va a portada és més important que el que va dins”. I llavors li organitzem el món: això és economia, això és esport..., quan de fet, les realitats moltes vegades tenen aspectes molt diferents. Si, per exemple, parlem del Barça, podríem fer-ho a economia, o a política, o a molts altres llocs. Fem divisions que són unes maneres d'ordenar el món que nosaltres proposem i que són acceptades en la mesura que són compartides, amb la qual cosa es crea un cercle: nosaltres proposem aquestes jerarquies, donem autoritat, i la gent accepta aquesta autoritat, i a més la reforça, perquè ho compren, si no, no ho comprarien. I de fet no ho compren quan es fan experiments, com treure un diari que només doni bones notícies. Sempre que s'ha fet ha estat un fracàs econòmic, no el compren, tot i que la gent, alhora, critiqui que només sempre donem males notícies.

**E**l que sí és segur és que les noves tecnologies i la lectura per Internet, trenca aquesta jerarquia. El món que ve és menys jerarquitzat, i substitueix la verticalitat per l'horitzontalitat. Això està molt clar. Això sí que és un tret característic. Però aquest tret té moltes conse-

qüències a l'hora d'establir què és l'autoritat. Per què? Doncs perquè altera el sentit del significat de la paraula *auctoritas*.

**Q**uè entenem per *auctoritas*? En el nostre pensament lineal, en el pensament que es deriva de la Il·lustració, l'*auctoritas* és aquella persona que té un ascendent moral, intel·lectual, cognitiu, perquè ha fet un esforç i perquè té alguna cosa a aportar i per tant té autoritat en la matèria de què estem parlant. Jo no parlaré de l'autoritat del poder, que és una altra cosa, ni de l'autoritarisme, que és l'exercici abusiu de l'autoritat del poder, parlo de l'*auctoritas*, de la capacitat d'ascendència, de l'element d'autoritat. En les noves tecnologies, a qui la hi donem, l'autoritat? Aquí teniu un problema. A qui donem l'autoritat si la manera en què rebem la informació resulta que pot presentar-se com si fos un premi Nobel qualsevol que sigui un impostor. Aquí teniu un primer problema; resulta que pensem que les noves tecnologies ens ajuden a ser més cultes, a estar més preparats, més informats, i és veritat que potencialment incrementen les nostres possibilitats d'estar informats, de tenir coneixement, etc. I certament són una eina extraordinària. Però, què ens trobem a la pràctica? Doncs que per fer-ne un bon ús es requereix tenir més coneixements que abans dels temes que anem a tractar, perquè accedim als continguts que ens aporten sense la referència d'una autoritat. I això fa que la bretxa social s'incrementi.

**S**i algú a Espanya, i ara poso un exemple referent als mitjans de comunicació, algú que potser no tingui una gran cultura, vol estar informat, algú altre li pot dir que llegeixi, per exemple, *La Vanguardia* o *El País* perquè són diaris seriosos i li donaran una jerarquització de les coses de la qual es podrà fiar. Tindrà uns referents socials que li diran quin és aquell mitjà que li jerarquitzarà i li donarà aquells elements que li permetran circular per la vida amb una certa seguretat que el que ha llegit és fiable. Això mateix, com ho té ara aquest individu a Internet? Doncs ho pot tenir, naturalment. La grandesa, el gran avantatge que tenen les noves tecnologies és que jo no necessito que ningú altre m'interpreti què ha dit aquell article científic; jo puc anar al *Lancet* o al *Science*, i puc anar a qualsevol revista científica, a la font originària, i llegir l'article original. Però per llegir un article del *Lancet* o el *Science*, necessito tenir uns coneixements de biologia, necessito, primer, saber que existeixen el *Science* i el *Lancet*. Per

tant, es necessita un coneixement sobre tot el que hi ha a la xarxa i què és fiable i què no, coneixement que en aquests moments no es té. És més, com que això és molt difícil i encara trigarem més a donar als nostres alumnes la capacitat de discernir què és el que és fiable i què no ho és, mentrestant, com que les xarxes són absolutament horitzontals, hi va a parar tot, el que és fiable i el que no ho és, el que és veritat i el que és mentida. També és cert que les xarxes tenen una gran capacitat d'autocorrecció: quan hi ha una mentida que circula per les xarxes, ràpidament surt qui la corregeix. Però quantes vegades no s'ha difós per Internet una idea equivocada, una mentida, una fal·làcia, una dieta miraculosa, el que vulgueu? Quanta gent es queda amb aquella idea i no amb la correcció? El mal ja s'ha fet. Per tant, aquí tenim un primer problema: horitzontalitat implica dificultats de donar autoritat (a qui donem l'autoritat i quins mecanismes utilitzem per donar autoritat a les veus que han de ser referents). Per tant, l'horitzontalitat de les noves tecnologies altera el sistema de referències culturals.

**E**n el món de la Il·lustració tothom sap qui és el millor escriptor, tothom sap qui és el millor poeta. En el món d'Internet es pot saber qui és el més clicat, però potser no qui és el millor. Aleshores, aquí tenim un conflicte, en aquests moments, entre una sèrie de conceptes que s'estan barrejant, que són conceptes una mica estranys. D'entrada, qui no s'ho manega bé amb els elements tecnològics, de les noves tecnologies, és considerat obsolet. Per tant, fixeu-vos-hi, ja hi ha una primera divisió. Per molta gent jove, tot el que no vingui amb el format, amb l'aparença, amb la intermediació de les noves tecnologies, és considerat obsolet automàticament, sense entrar a considerar què és el que es diu. Jo, aquesta actitud, l'he observada fins i tot en els meus becaris. Si els dius que llegeixin un determinat autor de, per exemple, fa cinquanta anys perquè, també per exemple, els problemes ètics del periodisme que ja tenien són els mateixos d'avui, no ho volen fer perquè sembla que no sigui modern perquè simplement està creat en "una altra cultura".

**L'**altre problema important té a veure amb l'autoritat i l'autoritarisme, té relació amb com es creen els mecanismes d'ascendència i influència socials. No és el mateix tenir *autoritat* que tenir *influència* ni que tenir *presència*. I en les noves tecnologies és molt fàcil confondre

aquests tres termes. La gent que té presència, té més influència, i acaba tenint autoritat, encara que no tinguin mèrits per ser referents de res. Fixeu-vos-hi, hem invertit els termes. Normalment, en el sistema lineal de la cultura de la Il·lustració, qui tenia autoritat acabava tenint influència i, per tant, també tenia presència perquè la gent el citava, el llegia, etc. Ara és al revés, ara cal garantir la presència, i si ho aconseguïeu, molt probablement et garantiràs la influència i, al final, se t'acabarà reconeixent una autoritat que, en realitat, pot ser fins i tot una autoritat contraproductiva. Alerta amb aquests mecanismes perquè les noves tecnologies tenen el potencial d'exercir la democràcia directa. Alerta amb aquests mecanismes, perquè en un moment donat, perquè tenim les tecnologies que ho permeten tècnicament, seria fàcil fer un referèndum, seria fàcil fer una consulta, seria fàcil copsar una opinió majoritària. De fet, ja estem vivint una miqueta en aquest món dels sondejos, ja ens fiem més i actuem més en funció de sondejos que diuen l'estat d'opinió de la gent abans de les eleccions o per qualsevol tema estem demanant constantment sondejos, estem entrant ja en el que en diuen "la democràcia dels sondejos".

Imagineu-vos, avui que es compleixen no sé quants anys de la mort d'aquell regidor del País Basc, el Miguel Ángel Blanco, que en el moment que troben el cadàver –que sonaven totes les campanes de totes les esglésies perquè es va fer una campanya i que totes les televisions estaven connectades amb el País Basc– es fa un referèndum sobre la pena de mort. Òbviament, aquest referèndum restauraria la pena de mort, perquè s'havia creat un clima emocional només amb les televisions. En els anys que han passat, el món és radicalment diferent. Ara, les televisions tenen els mitjans de les noves tecnologies, tenen Internet. Totes les cases, molta gent, està connectada a través dels ordinadors. Quin tipus d'autoritat emergiria, si això fos possible? Probablement els que tenen presència, podrien tenir influència, i acabarien tenint autoritat. És possible que el pare d'aquella nena que va ser assassinada sigui reconegut com una referència en termes jurídics i, en canvi, no ho siguin els molts jutges que fa molts anys que treballen sobre la teoria de les penes i com han de ser les penes, i que no han de ser venjança, sinó penals. Això sí que és Il·lustració. Doncs fixeu-vos com evolucionem: resulta que a la xarxa social, als mitjans de comunicació, el pare d'una víctima o els pares de les

víctimes del País Basc esdevenen de sobte autoritat en un assumpte en què no haurien de tenir autoritat precisament perquè són part implicada. Però com que estem en un món en què la presència no ve determinada per la importància del pensament, sinó per factors emocionals... I vet aquí la segona derivada, que és importantíssima, de les característiques de la nostra cultura: la manipulació és molt fàcil, és relativament més fàcil que abans, perquè tens dues característiques fonamentals que la permeten; una, tens els mitjans massius que realment arriben a la gent, i segona, la gent se'ls creu. Aquí tenim alguns elements de reflexió, que no vol dir que això hagi de passar, però hem d'estar alerta.

**U**na altra capacitat, una altra característica emergent de les noves tecnologies, és la capacitat viral que té a veure amb el que us acabo de dir ara. És a dir, la rapidesa i la forma massiva com es poden escampar pensaments, actituds, comportaments, modes, idees, amb una eficàcia brutal, de manera que quan una idea, a través de les xarxes socials, cobra importància i agafa velocitat viral, que se'n diu, és molt difícil tirar-la enrere. Requereix una força extraordinària, aplicar una força extraordinària sobre aquesta idea, fer-la tirar enrere. Hem vist, per exemple, mecanismes d'aquesta naturalesa molt recentment: el que va passar amb la grip nova és un cas claríssim d'espiral d'alarma en el qual mitjans, autoritats, Organització Mundial de la Salut i tothom cau i que ens porta a prendre mesures absolutament errònies i compulsives per una cosa que només era una hipotètica amenaça: que poguessin entrar en contacte el virus de la grip i el virus aviar i tots dos poguessin donar lloc a un nou virus letal i molt expansiu. Però això era una hipòtesi que no es va arribar a verificar i, en canvi, va mobilitzar i va fer gastar una quantitat de recursos brutal. Aquest mecanisme que ja hem vist en el cas de la grip nova, qui et diu que no es podria donar en una altra situació.

**A** Ruanda, les grans matances es van gestar mitjançant uns programes radiofònics, perquè la ràdio era el mitjà de comunicació que hi havia en aquell moment en aquella societat. Són qüestions a tenir en compte a l'hora de preveure com és el món que ve per mirar què podem fer perquè les noves tecnologies no siguin mal utilitzades per posicions autoritàries que intentin imposar solucions falses o tergiversades als problemes que tenim.

**U**na altra característica, a part d'aquesta capacitat viral, és que les nostres relacions canvien. Afortunadament el nostre món real encara és suficientment ric i hem de procurar que ho continuï sent perquè tinguem amics de veritat, amics als quals puguem fer un petó o una empenta, el que sigui, perquè interactuem amb ells. El problema és que amb les xarxes canvia molt aquest concepte. Penseu-hi: quants amics tenen els nens? Se senten orgullosos de tenir tres-cents amics, quatre-cents amics. Quin concepte d'amistat és aquest? Està produint canvis en el concepte de relacions humanes la manera com es relacionen? Doncs segurament sí, perquè nens que poden viure aïllats pel mode de vida urbà que tenim, que es passen hores, si no estan en activitats extraescolars, a casa amb el seu ordinador, resulta que tenen una vida molt rica a través de l'ordinador.

**E**ls últims estudis que ha fet el Manuel Castells han desmentit un mite que hi havia fins ara: els nens que estan molt penjats de l'ordinador són més antisocials. Mentida!, són més socials. El que passa és que, com que no poden sortir al carrer a jugar i a interactuar amb els altres nens, estan a l'ordinador. Ara bé, a base d'utilitzar com a eina de relació social Internet, les relacions socials que establím són intermediades per la tecnologia, cada vegada més, i és veritat que podem experimentar la mateixa sensació d'emoció, el mateix enuig, si algú s'enfada, quan estem xatejant. Però, és el mateix enfadar-te amb algú a través del xat que enfadar-te en persona? Interactues igual? Si interactues en persona pots girar-te i anar-te'n, que és la postura civilitzada que reconeixem. L'altra postura, la d'abans, la postura autoritària, era que si algú et molestava li clavaves un bolet, oi? Era la resposta autoritària. Ara, si algú et molesta, diem que hi intentis dialogar, i si no l'altre no vol, doncs te'n vas. I per Internet? Com ho fem? Doncs és molt fàcil: prems un botó i desapareixes. No necessites interactuar amb els altres. Per tant, a la llarga, si les nostres relacions estan predominantment mediatitzades per aquestes tecnologies, no canviarà la nostra manera de relacionar-nos en general? No ens farà més individualistes, més elusius (elusius en el sentit d'interactuar amb els altres)? Interactuar amb els altres no és fàcil, perquè ens poden caure molt bé, però també hi ha moments que ens poden molestar. Si tu tens un comportament amb el qual és molt fàcil eludir allò que et molesta i només agafes allò que realment et diu el que vols sentir,



això no canviarà a la llarga els comportaments? Canviarà la manera de relacionar-nos? No ho sabem, però aquí ho tenim. Per tant, en el món d'Internet, l'horitzontalitat és més important i, per tant, el valor prescriptor està en l'horitzontalitat, i aquest és un altre canvi important.

**P**er a un nen que rep els estímuls d'informació a través de la xarxa el que diuen els seus iguals, que són els que estan a la xarxa, és més important del que diu la mare, el pare, el mestre o l'autoritat, l'*auctoritas*. Llavors, tornant a allò de qui té presència, qui té ascendència, qui és el referent, qui són els referents a la xarxa? Díficilment ho serà un intel·lectual que pensi críticament sobre les coses. El referent a la xarxa més fàcil és aquell que entra per la via emocional, per la via més superficial, per la via de la complaença. Unes dades: qui són els líders de Twitter? Lady Gaga (vint milions de seguidors), Justin Bieber (vint milions de seguidors) i Shakira (catorze milions de seguidors). Aquests són els que ho són més. Obama, que ha fet un gran esforç perquè ha comprès bé quin era el món que venia, té tretze milions de seguidors; Kaká (qui és Kaká?!), deu milions de seguidors. Vet aquí alguns elements. És veritat que no donarem autoritat a la Shakira, però vegeu com els polítics li van al darrere perquè vagi a un míting seu! Per què? Perquè té tots aquests seguidors i la foto de la Shakira en un míting seria tan important com un spot publicitari extraordinari. Per tant, al final, encara que diguem que això que aquests nois segueixin aquesta gent és una bestiesa, bé, segueixen aquesta gent i no en segueixen uns altres. I perden el temps mirant el que posen els mànagers d'aquesta gent i no estan seguint una altra gent. Per tant, compte!, perquè això crea un món de superficialitat, i amb això ja ens fa la impressió que estem a l'última, que estem molt informats, sabem el que ha dit qui sigui en l'últim moment, l'última deposició sobre Twitter.

**E**spanya és el cinquè país del món en xarxes socials. És curiós. Per què? La nostra cultura ho afavoreix molt; tenim una cultura molt rica, molt interactiva, molt d'estar en les coses, de moure's. El 75% dels internautes que hi ha a Espanya participa de les xarxes socials, és un dels llocs on hi ha més penetració de les xarxes socials. Tenim quinze dels vuit-cents milions d'usuaris del Facebook a tot el món. Twitter té en el món més de dos-cents milions d'usuaris i Espanya és

el novè país quant a usuaris de Twitter, i LinkedIn en té cent trenta-cinc milions, quinze dels quals a Espanya. És molta gent.

**T**witter ens porta un altre element emergent. Ara es diu que hem passat de la cultura Facebook a la cultura Twitter. No sé si hi esteu d'acord... Veig algunes persones que fan que sí, que des que tenen Twitter, Facebook ja no interessa tant. Per què? Facebook és una eina més reposada, és una eina per a la interacció, més de tu a tu, més del teu cercle d'amics, de xafarderia també... Twitter, què és? Twitter és el bombardeig, Twitter és el món que ve. Quan fa dues hores que no hi has entrat, ja et ve l'angoixa per si t'estàs perdent alguna cosa important. És un mecanisme mental en què necessites estar perquè és addictiu, necessites estar permanentment connectat per saber què està passant, permanentment, en el món, i si no hi estàs, et fa la impressió que estàs quedant fora del món, està passant alguna cosa important de què tu no t'estàs assabentant.

**L'**abundància, la quantitat de coses que pots veure, llegir, entrar cada vegada que obres l'ordinador és impressionant, és pitjor que anar a la llibreria La Central de Barcelona i voler escollir un llibre per a aquest estiu. Doncs amb Internet és la mateixa dificultat amplificada, però a més amb una diferència, perquè per escollir un llibre has de mirar-ne la solapa, has de veure de què va, tenir referències. A Internet no cal, només cal que naveguis, entris i busquis. És, per tant, molt fàcil que et quedis amb el primer que t'arriba, és molt fàcil que et quedis amb el primer que t'ofereixen i, per tant, s'ha convertit en una activitat central de l'economia de les noves tecnologies: l'oferta dels continguts. Algú ofereix continguts perquè és molt fàcil consumir-los, i quan els ofereix és per alguna cosa. Això entra en un altre debat que sabeu que tenim, que és el debat sobre la gratuïtat, que la gent sàpiga que si algú li ofereix informació gratuïta, coneixements gratuïts, idiomes gratuïts, el que sigui gratuïts, és perquè té algun interès al darrere, perquè per alguna cosa està pagant allò. Per tant, no hi ha res gratuït, tampoc a la xarxa. En canvi, s'està donant la idea que a la xarxa pots tenir coneixement, de primera qualitat, gratuït. És mentida. Quan un laboratori t'està informant de l'últim avenç d'una molècula i t'està dient que és l'última frontera de la medicina, t'està condicionant a comprar un determinat producte i no t'ho explica perquè vulgui que sàpigues més de biologia, vol que compris un de-

terminat producte, o que els metges receptin un determinat producte. Per tant, a Internet la informació que sembla gratuïta té un interès al darrere i, per tant, hem d'ensenyar als nostres nens que no tot el que els arriba gratis és gratis. Es paga un peatge mental, es paga un peatge de conducta, t'estan induint a fer alguna cosa, si no ara, demà, i si no, demà passat.

**A** més, tenim aquesta cosa que es diu l'hipertext. Jo, amb l'hipertext, hi tinc moltes dificultats. Quan faig un reportatge intento documentar-me el màxim possible, però ara m'agafa l'angoixa perquè hi ha tantes coses que puc llegir per documentar-me per fer els reportatges que no els acabaria mai i necessitaria tot el diari per posar tot el que tinc. Fa poc vaig fer una cosa sobre el *disease mongering*, que és la creació de malalties artificials per part de la indústria farmacèutica. Puc entrar a les actes de les empreses, als discursos de les empreses, a les juntes d'accionistes, i he trobat perles magnífiques en què els executius dels laboratoris diuen el contrari del que diuen al públic. Tu pots aconseguir-ho, això, pots fer-ho; ara, quin problema hi ha? Jo mateixa ho he vist, però a les meves notícies hi poso tots els *links* que puc per als meus lectors. Haig de posar tants *links* per als meus lectors? En realitat estic cedint autoritat, perquè li estic dient al lector que no cal que es fiï de mi; a cada paraula del text li puc posar un *link*, perquè vegi d'on he tret aquesta informació. Si aquesta persona vol seguir tot el camí que jo he seguit, el podrà fer i ho podrà veure i seré transparent. És un valor, la transparència, i ensenyaré com he fet la feina i com he informat. Ara bé, podem estar elegint qualsevol tema entrant a cada paraula, entrant en un tobogan que ens porta a una realitat molt més àmplia. Podem llegir d'aquesta manera? O què implica elegir d'aquesta manera? Jo m'ho haig de pensar molt per fer un *link* d'una informació, perquè és l'essència del que vull comunicar, és la idea central del que vull comunicar. Ara, si faig un hipertext amb molts *links*, el que em llegeixi, primer ha de tenir tot el temps del món, li ha d'interessar moltíssim, i segon, es pot perdre perquè jo, amb el primer *link*, el dirigeixo a una revista científica que al seu torn tindrà vint-i-quatre *links* a dintre, perquè aquell article que cito jo té unes referències que són cinc o sis articles més, als quals podrà accedir també. Bé, això és una riquesa? Aparentment sí, però en la pràctica no ho és. Primer, debilita l'autoritat; jo aspiro que si faig bé

la meva feina el meu lector se'n fii, de mi. És que s'hauria de pressuposar que jo no puc fer la feina malament. Llavors, per què haig de donar-li al lector tota aquesta informació? Per transparència, però estic cedint autoritat. L'altra qüestió dels *links* és: han fet que augmenti el coneixement? No! Per què? Per dos factors, fonamentalment. Hi ha un estudi d'un professor que es diu Evans, que és professor a la Universitat de Chicago, que va fer un experiment molt interessant: va agafar una base de dades de més de trenta mil estudis científics publicats entre 1945 i l'actualitat en les revistes científiques de primer nivell (només aquestes): el *Lancet*, el *Science*, el *New England*, totes aquestes. I va dividir l'abans i el després de l'aparició de les noves tecnologies i l'hipertext, el *link*, i va mirar quins eren els autors més citats i com eren citats, i va trobar que abans de l'emergència de les noves tecnologies els autors més citats eren realment autoritats reconegudes en les seves especialitats i eren molt citats, i que hi havia una miscel·lània, hi havia autors que no tenien tanta autoritat que eren de segon nivell però que també eren bastant citats perquè aportaven coneixements tangencials importants. A partir de l'emergència de les noves tecnologies, des que les revistes científiques es posen en les noves tecnologies, es redueix el nombre de citacions, se cita menys, i se cita a més pocs autors i els que són citats són molt més citats. És adir, s'està reduint el ventall d'autors perquè, això ho veiem molt fàcilment, ho veiem en qualsevol altra informació, els motors de recerca focalitzen sobre uns determinats continguts i deixen de banda tots els altres.

**T**ambé hi ha estudis que demostren que en una recerca de Google qualsevol persona que busqui qualsevol cosa, ja siguin hotels o el que sigui, es queda com a molt amb les tres primeres entrades que hi ha, difícilment va més enllà. Te'n fies, del buscador, i per això ha sortit una indústria que consisteix a ajudar-te a col·locar-te bé en els buscadors, en els motors de cerca. Per tant, vet aquí un altre problema que tenim amb l'autoritat. Ens podem fiar avui ni tan sols de les revistes científiques quan els autors que aquestes revistes científiques publiquen no sabem si són més citats perquè tenen millor autoritat o perquè estan més ben posicionats en la xarxa i en els motors de cerca? Perquè l'efecte viral que abans esmentàvem consisteix en això: quan algú aconsegueix de partida un mínim de citacions, això creix

exponencialment i, llavors, ja és una roda que el fa aparèixer molt més; només necessita que a l'inici el col·loquin bé. Això crea moltes injustícies perquè hi ha gent que és molt bona, que té autoritat, i que no li és reconeguda. Doncs igual que en les revistes científiques passa en molts altres àmbits.

**U**na altra característica important és l'acceleració, l'acceleració permanent de tots els processos, i, d'entrada, l'acceleració en el procés de produir coneixement. Com que tenim tots els laboratoris, és a dir tots els cervells treballant alhora, aquell que està més avançat en l'obtenció d'un nou coneixement ha d'abandonar la línia que tenia si un altre li passa davant i s'ha de posar automàticament allà on ha arribat el que ha arribat més lluny. Això és un factor d'acceleració del coneixement brutal. A l'escola això crea molts problemes, perquè l'escola treballa amb coneixements decantats, jerarquitats i ja validats, en teoria. Però en el món exterior del nen, en el món que li arriba a través dels mitjans de comunicació, li està arribant constantment un coneixement molt més interessant, molt més fascinant, que és el coneixement de frontera, l'últim que s'ha descobert, i aquest coneixement apareix de manera que no està ni jerarquitat, moltes vegades ni validat. Tot necessita, com hem vist ara amb el bosó de Higgs, un temps de validació, però l'impacte que rebem és molt important i, per tant, és un coneixement diguem-ne insegur fins que aquest procés de decantament no acaba, i per a això es necessita un temps.

**E**ls diaris són un altre exemple de com és d'accelerat el món. Els diaris treballaven fins fa poc amb vint-i-quatre hores de temps, teníem vint-i-quatre hores per esbrinar, jutjar i confirmar tots els temes que publicàvem l'endemà. Amb les edicions digitals no hi ha vint-i-quatre hores, és al moment, s'han de publicar les coses al moment. Això crea una tensió molt greu entre seguretat, autoritat i rapidesa. Moltes vegades arriba informació d'una font que no té autoritat però sobre un tema molt cridaner i el diari pot tenir la temptació de publicar-ho simplement perquè és molt cridaner i no perquè tingui autoritat. En els mitjans moderns, doncs, en els mitjans de comunicació actualment l'autoritat ja no està basada tant en l'*auctoritas*, el coneixement, sinó en la fama. També veureu que quan un científic, fins i tot quan té autoritat, parla sobre una matèria, els mitjans tendeixen a repro-

duir sempre aquesta persona. Quan algú surt en els mitjans és molt més probable que sigui el portaveu que surti quan es torni a parlar d'aquesta matèria en qualsevol altre mitjà, per aquesta mateixa espiral. Per tant, els científics i els líders de pensament tenen dubtes perquè la ciència, fins ara, creien que no havia de sortir a explicar-se i a ocupar posicions per tenir autoritat, i s'han trobat que si no ho fan ocupen el lloc que els correspondria i prenen autoritat gent que no tenen autoritat. Llavors tenen un dilema: o surten i prenen el seu lloc i, per tant, fan el joc a les noves tecnologies, als mitjans i estan presents en les xarxes i interactuen en les xarxes, cosa que vol dir una dedicació de temps considerable, que no estan disposats a donar, o si no es troben que en el món paral·lel que s'ha creat altres estan ocupant el seu lloc sense tenir l'autoritat.

**T**ot això sense parlar en absolut de la segona part del tema, que són els continguts, els valors, etcètera, que es difonen a través d'aquestes xarxes. Jo he pensat que d'això en podem parlar sempre perquè és molt evident, però no ho és tant allò que són els mecanismes intrínsecs del món que ve i que estan alterant els nostres comportaments, les nostres maneres de pensar, les nostres maneres d'actuar i que, en canvi, sovint els abracem entusiàsticament i acrítica quan el que hauríem d'estar fent és una lectura més crítica també dels mitjans de comunicació en si i fins i tot de les eines de la comunicació.

**V**oldria recomanar-vos un parell o tres de lectures: una que és un llibre més aviat de política però que té a veure amb tots aquests mecanismes de creació d'opinió pública, mitjans, xarxes, etcètera. En realitat tots els llibres d'aquest autor tard o d'hora arriben a aquest tema –la qualitat de la democràcia, etcètera–, parlo de Daniel Innerarity, i és un llibre que trobo molt interessant. Es diu *El futuro y sus enemigos*. Naturalment, Baumann i tot els seus líquids, *La vida líquida*, *La educación líquida*, *Consumidores consumidos*. També és molt maco aquest, *Superficiales*, de Nicholas Carr. I volia acabar amb una nota de les moltes contradiccions que tenim en el tema de les xarxes i els mitjans de comunicació com és que en el moviment del 15-M finalment els referents d'autoritat van ser dos octogenaris. Això vol dir que algun espai hi ha a les xarxes per revertir aquesta cosa fàcil que hem dit. És a dir, Sampedro i Hessel eren els dos referents del moviment del 15-M que es va desenvolupar fonamentalment a les xarxes

i que és aquest món horitzontal que no vol jerarquies. Això significa que el fet que les coses estiguin sent de la manera que són en molts aspectes no vol dir que per força hagin de ser així, que podem treballar perquè la potencialitat que tenen totes aquestes eines, ben treballades, contrarestant-ne tots els efectes de superficialitat, etcètera, ens puguin ajudar a entendre el món i a interactuar-hi.

**G**ràcies, i ara podem entrar en més detalls sobre les coses de què hem parlat.





## Conclusions del Tema General Autoritat sense autoritarisme

**H**em pres consciència que som hereus d'una història feta de trobades entre cultures i grups humans diversos. Els pobles que històricament han conformat la nostra identitat cultural, juntament amb el patrimoni de la nostra escola, han contribuït a construir una imatge d'infància i d'autoritat que condiciona la nostra mentalitat actual, de manera més o menys conscient. Durant aquestes sessions ens hem proposat afrontar el que pot explicar i contenir aquesta relació complexa entre les persones, siguem infants, joves o adults. Una relació feta d'equilibri d'identitats i de llibertats, que condicionen l'estil del que representa fer escola i ser mestre. Ha estat un tema apassionant que ens ha permès aprofundir en les nostres arrels culturals i en la manera com patim o exercim l'autoritat. Hem afrontat aquest tema amb una visió polièdrica, feta des de la matemàtica, la psiquiatria, la història de l'educació, les tecnologies, la filosofia, el cinema...

**H**em mirat les escoles i els instituts com a mirall de la nostra societat amb la convicció que potser més que netejar o canviar el mirall el que cal és canviar-nos nosaltres, canviar la nostra realitat. I això no serà possible si no modifiquem la nostra mentalitat, ajudats per idees que ens portin al terreny de la governança basada en decisions i normes compartides. Amb aquesta reflexió pretenem exposar idees i mirades noves, que s'obren com finestres per mirar la realitat. Aquesta nova mirada podrà contribuir a fer canviar la nostra mentalitat.

## **El nostre patrimoni d'autoritat**

**P**er tal d'alliberar-nos d'una dependència excessiva dels nostres orígens el primer exercici que hem fet és prendre'n consciència. Hem fet una mirada enrere per saber què va ser i què no va ser l'autoritat, per trobar en la tradició el que volem fer nostre i el que volem mirar de canviar.

**L**'etimologia ens ajuda i ens ofereix una primera lectura sorprenent quan descobrim que "educació" i "autoritat" són dos termes etimològicament sinònims, que tots dos contenen el sentit de fer créixer, de consolidar, de fornir, d'alimentar. Per afrontar el binomi autoritat-autoritarisme trobem el sentit de l'*auctoritas*, com aquella que es fonamenta en el prestigi social d'una persona, enfront de la *potestas*, que és l'autoritat de dret, la que emana d'un poder superior.

**L**a tradició que neix del nostre llegat hebreu i grecollatí ha desplaçat el concepte d'autoritat cap a la imposició del poder de l'adult home davant l'infant, a qui calia sotmetre fins i tot amb violència per ajudar a sortir de la seva condició. L'herència de la romanitat i del cristianisme matisa aquesta concepció amb la pàtria potestat, amb una visió menys violenta i més protectora, però que continua menystenint el valor de l'infant. Quan apareix l'escola, aquesta herència es transfeireix del *paterfamilias* cap al mestre, condicionant el seu rol fins als nostres dies.

**L**a Il·lustració promou canvis tímids que amb l'aparició dels corrents pedagògics dels segles XVIII i XIX provoquen un gir copernicà,

que obliguen a reelaborar la imatge d'infant, de mestre i, per tant, d'autoritat i d'escola.

## **Models i crisis dels models d'autoritat**

**H**em vist que els moments crítics de la història de la nostra societat han representat oportunitats per transformar els models d'autoritat. Per tant no té sentit anar a buscar en el passat solucions per als problemes d'avui. La inseguretat ens pot portar a buscar certes en paradigmes coneguts del passat, però hem vist que cada context, cada moment, ha de crear noves maneres d'organització per construir la llibertat de les persones.

**E**n els moments actuals hi ha una col·lisió entre l'herència històrica del concepte d'autoritat i el reconeixement dels drets dels infants, encara no conquerits del tot. A més, les transformacions econòmiques i culturals també estan canviant les relacions i els rols, tant a la família com a la societat. Pensem que el paternalisme que sembla imposar-se és una nova forma d'autoritarisme, així com el dirigisme competitiu, que pretén construir una societat com un conjunt d'individus en competència i no com un grup de persones competents en cooperació. Per aquest motiu creiem que més que cercar una excel·lència entesa com l'individualisme portat a l'extrem i que no és respectuosa amb les capacitats i diferències de tothom, hem de saber construir la qualitat generalitzada del sistema, que garanteixi les oportunitats de creixement de totes les persones.

## **Autoritat i vida democràtica**

**C**al dotar de sentit les accions i les pròpies actituds per obtenir el reconeixement del col·lectiu que es té la responsabilitat de representar. Ara, doncs, toca practicar, més que explicar, un model d'organització de les relacions entre les persones, perquè la imposició de normes que no s'han acordat genera hipocresia i no permet construir disciplina autònoma. L'excés de disciplina

imposada fa les persones dependents, no lliures. L'autoritat neix de l'exercici de la llibertat i de l'existència d'espais col·lectius de construcció.

**E**n educació hi ha més presència de tradició que de renovació, i en conseqüència l'impacte del bagatge tradicional en la nostra pràctica és molt més fort que el de les propostes renovadores. Per això creiem que no hem de perdre l'esperança de construir la nostra realitat integrant els valors que els referents en pedagogia han aportat a l'escola. No ens sentim orfes de referents, però treballem perquè la fragilitat de les idees renovadores no sigui un pretext ni una oportunitat per fragmentar ni interrompre la història de l'educació.

**E**ls referents de l'escola democràtica han fet aportacions per afrontar l'autoritat en el terreny del viure junts. En la història de la pedagogia els qui han resolt el tema de l'autoritat són aquells que s'han centrat a transformar la manera d'aprendre. Creiem que hem de saber afrontar conjuntament aquestes dues dimensions, principalment en un moment de canvis trepidants com els que ens toca viure; perquè el que no ha canviat és la capacitat que veiem en totes les persones per aprendre. Continuem tenint-hi confiança.

### **Autoritat a l'escola, autoritat del mestre**

**C**ap societat pot renunciar ni a les normatives ni a les sancions, però creiem que tota reflexió sobre l'autoritat a l'escola s'ha de fer sense perdre de vista l'interès superior de l'infant. L'escola i l'institut, vistos com aquest mirall que projecta la imatge de la societat, ha de saber construir l'autoritat moral per damunt de l'autoritat legal, i això demana un gran esforç d'autocrítica i de coherència.

**E**ls mestres i professors hem de saber reformular la nostra funció. La societat actual ofereix una gran accessibilitat a la informació. Hem de saber evitar el risc de generar divisòries socials amb els qui no tenen al seu abast els instruments que permeten l'accés a la informació i a les noves formes de comunicació. El diàleg amb l'exterior que ofereix una escola oberta facilita els comportaments solidaris,

perquè es comprenen millor les relacions entre els coneixements i els fenòmens. Escola oberta també a metodologies, diversificant les maneres d'ensenyar per poder acollir millor les diferents maneres d'aprendre.

**V**olem reivindicar la necessitat que cada mestre i professor visqui l'autoritat com una forma d'apropar-se a l'altre, respectant la pròpia experiència, habilitats i coneixement, així com els dels altres, que li permet trobar l'equilibri entre escoltar i parlar, donar i rebre, establint amb els infants, els joves, les seves famílies i els companys una relació respectuosa, educadora. Pensem que serà interessant-se per les passions i acollint les dificultats dels altres que n'obtindrà la reconeixença.

**S**abem que construir junts és més costós que fer-ho sols, però també és més sòlid. Hem de saber utilitzar temps per acabar guanyant-ne, i això ens exigeix en primer lloc ser honestos: tenir una actitud i uns valors practicats, més que proclamats o exigits.

**M**estres i professors tenim una gran responsabilitat per resoldre aquesta tensió, aquest equilibri difícil que hi ha entre la necessitat de les normes d'organització social i el dret a la participació de tots, perquè l'objectiu de l'exercici d'autoritat ha de ser acompanyar els infants i joves perquè esdevinguin persones autònomes i lliures.

**B**arcelona, 13 de juliol de 2012