

Joventut: valors i llibertat

DOI: 10.2436/20.3007.01.71

Joan Manuel del Pozo i Álvarez^a

^a Departament de Filosofia, Facultat de Lletres, Universitat de Girona.
joanm.delpozo@udg.edu

Resum

La present ponència fou presentada el 28 de gener de 2015 a la sala Puig i Cadafalch de l'Institut d'Estudis Catalans (IEC) en el marc del cicle commemoratiu «Trenta anys de la Societat Catalana de Pedagogia (SCP)». En primera instància, el professor Joan Manuel del Pozo analitza el concepte de joventut, en destaca la l'enorme elasticitat i l'alta consideració social en la cultura hegemònica actual i assenyala la pedagogia familiar líquida i paternalista com a raó última de la incapacitat dels joves d'assumir les responsabilitats quan arriben a l'edat adulta, a la maduresa. Constatant-ne el descrèdit, Del Pozo proposa reconsiderar el concepte tradicional de maduresa com a fita vital última i començar-lo a entendre com un procés inacabat de construcció personal; un procés fonamentat en la llibertat com a principi axiològic central al voltant del qual l'ésser humà en la seva maduració pugui assumir les seves responsabilitats, desenvolupar les pròpies capacitats, acomplir els seus desitjos, i assolir la màxima plenitud vital en el camí.

Paraules clau: educació, ètica, joventut, *adullescència*, valors, llibertat.

Introducció

Néixer lliure és la major grandesa de l'home, allò que fa l'humil ermità superior als reis i als mateixos déus, que es valen i es basten per la seva força, i no pel menyspreu de la força (Pessoa, 1984, p. 414).

Agraeixo vivament l'honor d'haver estat convidat a la celebració dels trenta anys de la SCP i l'ocasió de fer-ho a l'entorn de conceptes pedagògicament tan centrals i significatius com *joventut*, *valors* i *llibertat*.

La seva centralitat i la seva significació no necessiten demostració; necessiten, en canvi, per part d'aquest ponent, una expressió de modèstia epistemològica, que comporta alhora una petició de comprensió per la gosadia d'intentar una reflexió pública tan difícil en un espai intel·lectualment exigent com el que ens acull. Agraeixo per endavant la seva comprensió.

La manera que m'ha semblat menys agosarada d'enfocar la reflexió és justament la de seguir la literalitat del títol que se'm va proposar i vaig acceptar; per tant, dedicarem el corpus d'aquesta reflexió a fer-nos càrrec del que significa avui el concepte de joventut, en primer lloc, relacionant-lo amb una certa cultura social hegemònica que, precisament, és definida per alguns com a *juvenilista*. *Juvenilisme* es resumeix en el fet que els infants tenen pressa, ni que sigui per gaudir de mòbil i WhatsApp, per arribar a

ser joves, i els que ja fa temps que són joves es resisteixen cada cop més a deixar de ser-ho, per diverses raons que en part podrem esbrinar. Abans i després d'entrar en els conceptes de valors i de llibertat, en farem emergir dos més que entenem que són necessaris —i, de fet, ja són implícits al títol— per completar la reflexió: el concepte de maduresa i el concepte de responsabilitat. Entre tots aquests, intentarem que la reflexió ens aportï una comprensió pedagògicament més afinada del que representa el procés de creixement humà en la societat actual, amb un protagonisme creixent del que podríem anomenar fase intermèdia o joventut. La pedagogia, que sempre ha tingut aspiració de ser útil en totes les fases de la vida, però sobretot en les del creixement anterior a la maduresa, avui és més necessària que mai, si és que —com a realitat o només com a aspiració i desig— la joventut s'allarga indefinidament. Si es permet el joc de paraules que comença a sentir-se, caldrà que la pedagogia s'ocupi de la infantesa i de l'adolescència, com sempre, però ara també de l'*adullescència*, aquesta fase confusa de barreja entre l'edat cronològica teòricament adulta i una voluntat persistent i unes formes de vida netament adolescents.

Joventut: un concepte més elàstic que mai

L'elasticitat és la propietat dels cossos contrària a la rigidesa. Un cos rígid té uns límits sempre iguals que, sotmesos a una pressió forta, es trenquen abans de canviar-ne el perfil. L'elasticitat, en canvi, modifica, constreny o eixampla els límits sense que això ni trenqui ni canviï la naturalesa del cos. Aquesta elasticitat és aplicable com a imatge a la noció de joventut que, després d'èpoques en què no movia, o movia poc, els seus límits cronològics, avui tendeix a expandir-se cap endavant i cap endarrere: cap endavant perquè molts infants tenen pressa per deixar de ser-ho i gaudir aviat del que consideren prerrogatives dels joves: jocs més estimulants o arriscats, eines de comunicació completes, amistats més variades, finalment, autonomia en un grau apreciable; i el mateix fet que les nostres lleis educatives situïn l'inici de la secundària als dotze anys en comptes dels catorze sembla que reforci aquesta tendència: als dotze anys poden dir: «Jo ja vaig a l'institut!». I cap endarrere perquè es percep, es fa evident en l'observació ordinària de la gent a la feina, al carrer, a les festes, arreu, una actitud de simulació permanent de joventut a qualsevol edat: fins i tot s'ha generat una indústria farmacèutica —o parafarmacèutica— de correcció dels tinguts per «defectes» de l'envelliment amb un nom de gust dubtós —*antiaging* o contra l'envelliment—, que sembla que vulgui atacar —per l'«anti»— un procés tan natural com el de, simplement, fer anys. Naturalment, la dimensió física o d'aparença corporal, amb vestuari i complements estètics afegits, és perceptible a primer cop d'ull, però una observació atenta dels comportaments i les actituds mentals i socials ens confirma que també l'esperit manté una lluita «contra l'edat»: potser la forma més palesa d'aquesta actitud mental i social s'expressaria en una elusió permanent de responsabilitats, que és una característica que molts sociòlegs detecten en la nostra societat; es viu creient —i de manera sincera!— que la nostra societat sempre ha de tenir a punt una solució —sigui política, tècnica, professional o una altra— per a qualsevol necessitat o problema, pensant que l'apel·lació a la responsabilitat personal és una exageració pròpia de societats autoritàries i poc desenvolupades; la dita postmodernitat ens ha fet creure, i ens hem instal·lat còmodament en la creença que, ni que sigui pagant molt, tot ens ho pot resoldre «algú altre»; i no passarà gaire temps

abans que la creença inclogui l'expectativa de gratuïtat total. És una actitud que ja no només evoca el tòpic de la irresponsabilitat alegre de la joventut, sinó el de la dependència ingènua de la infància, per bé que real. És una actitud que, ben analitzada, es tradueix en una persistència de l'egocentrisme infantil i del narcisisme adolescent, amb el resultat d'un jo feble i tancat sobre si mateix, sempre a l'espera que «algú altre» li ho resolgui tot. Entre les causes del fenomen, sens dubte, n'hi ha una de mala pedagogia familiar clamorosa: l'abús del paternalisme, que, amb l'excusa d'un interès suposadament «pedagògic» d'atenció als fills, combinat amb la confiança i la il·lusió pel progrés tecnològic en tots els ordres, proporciona una protecció i una ajuda sense límits a infants i joves, i els fa incapaços d'afrontar amb mitjans propis i esforços responsables els reptes de la pròpia vida a mesura que creixen.

La maduresa com a procés inacabat. Adolescència i *adulescència*

La maduresa, tinguda per aquell conjunt de característiques que expressen la plenitud, un rendiment òptim de les capacitats humanes i una estabilitat psíquica i social notable, resulta qüestionada per aquest *juvenilisme* intens i extens que esmentàvem. En efecte, la mateixa etimologia dels mots que usem ens il·lustra el caràcter provisional de la joventut i el caràcter final —no com a finalització sinó com a plenitud— de les capacitats humanes: *adolescens* és, en llatí, 'el que està creixent' i *adultus* és 'el que ja ha crescut': el primer camina cap a un objectiu, el segon ja hi ha arribat. Doncs bé, sembla que la liquiditat cultural o social de l'època ha diluït la diferència i que l'etapa de l'assoliment de la plenitud —la maduresa— no acaba d'arribar mai, que es continua indefinidament en camí, en procés, sense arribar a un punt que es consideri objectiu assolit; per això, s'ha acabat inventant un terme que recull aquesta nova realitat, *adulescència*, en què la terminació llatina de passat, que expressa acabament o plenitud, —*ultus* es fon amb la terminació de present *-escens*, que expressa procés inacabat; en resum: *adulescència* seria l'etapa cronològicament adulta segons el paradigma tradicional, però vitalment adolescent, segons el nou paradigma. El paradigma tradicional veuria les edats de la vida com a etapes autònomes, diferenciades i compactes, i el paradigma modern veuria les edats de la vida com un procés únic empre obert, sense límits temporals precisos, que pel procés esmentat s'associa més a la joventut —que sempre està fent-se— que a la vida adulta o madura.

Justament, això ens fa entrar en l'anàlisi de la noció de maduresa. La definim en el títol d'aquest apartat com a «procés inacabat»: és a dir, ens situem fora del vell paradigma i neguem el que semblava un tret sagrat de la maduresa, l'estabilitat o la quietud, per remarcar-ne el moviment o la inestabilitat, cosa que pot semblar contradictòria. Potser la manera de superar la contradicció és deixar de parlar de maduresa i parlar de maduració: la maduresa vol expressar una estabilitat que sembla desacreditada, mentre que la maduració expressa un procés que permet autocomprendre's sempre com a «jove en construcció»; el concepte de maduració ja existia, però parlava només del camí cap a la maduresa, mentre que en el seu nou ús el camí seria la fita mateixa i la maduresa consistiria en una maduració sempre en camí. Però legítimament ens podem preguntar: camí cap a quin lloc? Hi ha un «lloc» on anar, un lloc que expressi aquella suposada plenitud de les capacitats humanes?

Una resposta negativa equivaldria a un pessimisme antropològic total: seria fer un pas en la direcció inversa a aquella invocació de Kant (1784) que ens cridava a la majoria d'edat; seria, en efecte, convidar a una «minoria d'edat» perpètua i culpable i, per tant i en el fons, una negació d'allò que, paradoxalment, sembla que és una necessitat vivament sentida pels joves, una negació de l'autonomia o de la llibertat, una instal·lació, doncs, en la dependència perpètua.

Aquest és un punt clau de la nostra reflexió: la maduració humana, el *fieri* constant que som com a éssers oberts —no predeterminats, almenys no de manera absoluta—, té unes fites identificables —algun «lloc on anar» que ens permeten un cert optimisme antropològic. Hi ha moltes teories de la maduresa humana, la major part possiblement són massa descriptives i minucioses; potser en un moment com el que estem seria més adequada una teoria formulada a mitjans del segle XX per Allport (1961), justament perquè no és minuciosa ni detallada i permet entendre-la com una perspectiva de camí ample i potser sempre inacabat.

Aquesta teoria proposa entendre la maduració humana com la construcció de tres caràcters personals tan simples i alhora profunds com aquests: en primer lloc, una extensió del jo, és a dir un procés —sempre obert— de vinculació o de lligam de cada persona amb moltes d'altres, en registres i intensitats diferents, però en tot cas trencant la inèrcia infantil egocèntrica i l'adolescent narcisista; en segon lloc, un pensament unificador de la vida, és a dir, un factor mental de voluntat i capacitat d'interpretar el món autònomament i coherentment, l'existència, i d'assolir de manera progressiva una situació autònoma en la realitat, sense dependre d'altres interpretacions o concepcions del món (com els infants depenen de les explicacions familiars sobre el sentit de les coses quan pregunten sense parar «i això, i allò, perquè?»); i en tercer lloc, una *capacitat* d'autoobjectivació, que suposa una habilitat de distanciament d'un mateix per veure's en perspectiva, una mena de sentit autocrític que, per altra banda, troba una de les seves millors expressions en el bon sentit de l'humor, que no és cap altre que la capacitat de riure's d'un mateix; és a dir, se suposa que en el procés maduratiu aprenem que tenim i, especialment, que hem d'acceptar els nostres límits, característica certament impròpia d'infants i d'adolescents, massa ocupats en ells mateixos per acceptar que són i poden força menys del que ells es pensen i voldrien.

En relació amb aquestes «fites del camí», podem afirmar que una bona maduració humana, tot i acceptar que mai no assoleixi aquella estabilitat pretesa del vell paradigma i, per tant, que sigui progressiva i imperfecta en tot moment, té alguns llocs on arribar o, si es vol dir d'una altra manera, són orientacions que donen sentit a l'esforç d'autoconstrucció a què ens crida la pedagogia, l'educació de la pròpia vida.

Libertat i valors

Ja hem trobat, com a ingredient fonamental de la vida humana, el factor llibertat, que és molt més que un dret —que ho és i ho ha de ser— o que un reclam polític —que ho és i ho ha de ser—: és el constituent central de la humanització, tant si és vist en perspectiva de l'espècie —en tant que com a tal s'allibera, ni que sigui parcialment i lentament, del determinisme biològic dels seus antecessors evolutius— com si és vist

en perspectiva individual de la persona del nostre temps, que no concep l'existència sense una capacitat d'elecció i de decisió íntima i irrenunciable sobre la pròpia vida.

La comprensió filosòfica de la idea de llibertat és complexa i permet moltes perspectives, però des del punt de vista de l'ètica i de la pedagogia —que tenen tants punts de coincidència— la millor comprensió que se'n pot fer és en el marc de la teoria de valors. En concret, es pot entendre la llibertat com el valor central de la vida humana; central en dos sentits: com a «prioritat», d'una banda, però també com a «font» dels altres valors. És prioritària respecte als altres valors per una raó: perquè és imprescindible per desplegar una vida pròpiament humana i, per tant, no hi pot haver vida de valors si no és vida de «valors en llibertat»; un ésser que pretengués desplegar valors sense llibertat seria gairebé una contradicció *in terminis*, atès que només hi ha valors en el món quan un ésser pren decisions lliures que, justament perquè ho són, «donen valor» a cada elecció; una elecció feta per una màquina, per molt «intel·ligent» que fos, no seria mai «valuosa», encara que pogués ser molt «lògica» o molt «encertada», perquè el valor es desprèn només de la possibilitat —que una màquina no pot tenir mai— d'haver «pogut triar» una altra opció i de no haver-ho fet: la màquina només pot «triar» —en realitat, no tria: «assenyala» automàticament— la millor opció segons les pautes de la seva programació. Pot dir-se que sota cada elecció o tria humana lliure hi ha un mecanisme implícit d'«avaluació» de les opcions, i avaluació ve de *valor*. Quan optem per A en comptes de B, fins i tot si ens equivoquem des d'un punt de vista d'interès o de rendiment racional, vol dir que hem «avaluat» A com a millor que B per a la nostra vida; és a dir, hem «donat valor» a A i l'hem negat —o considerat menor— a B. I el transcurs de la vida humana és el transcurs de la producció, el canvi o la destrucció constant de valors. És justament per això que existeix aquell altre sentit de la centralitat de la llibertat, entesa com «la font» de tots els valors. No entendre que fos així equivaldria a una —legítima, però crec que no fonamentada— teoria idealista del valor autònom, o existent en si mateix, finalment preexistent a la vida humana mateixa, com una idea platònica; de fet, la idea suprema platònica era el que nosaltres ara en diem un valor, fins i tot un valor principal: la idea de bé. La gran diferència entre la concepció platònica i la nostra és que el bé com a valor, el considerem fruit d'una elaboració històrica de la llibertat humana; o, dit d'altra manera, hem reiterat lliurement i majoritàriament opcions de bé com a més desitjables enfront de la seva alternativa, el mal. Com ho hem fet amb l'amor respecte a l'odi o amb la valentia respecte a la covardia. I encara més interessant: aquestes opcions, tingudes per majoritàries, no impedeixen que alguns grups humans i molts individus, particularment, tinguin «altres valors»: aquest és precisament el sentit més genuí de la llibertat humana, que es pugui discrepar fins i tot respecte als valors tinguts per molts com a bàsics o generals. És, per dir-ho així, l'homenatge que l'ètica fa a la llibertat, la convicció que no pot ser un sistema únic, homogeni o tancat. L'ètica seria, des d'aquest punt de vista, l'esforç de reflexió humana —filosòfica— per elaborar criteris de valor que orientin la vida, acceptant que el punt de partida no pot ser cap altre que la lliure reflexió, el lliure debat, el lliure consens que, per definició, exclou l'homogeneïtat i el dogma, fins al punt que podem dir que la idea d'una ètica sense llibertat és un oxímoron.

Si les coses són així, sembla que podem establir que un procés de maduració humana és, sobretot, un procés de creixement «en llibertat» i «de la llibertat». Altrament,

estaríem ignorant aquella centralitat de la llibertat que suava afirmàvem. No sempre la pedagogia ni l'educació han donat al creixement «en llibertat» i «de la llibertat» la prioritat que mereixen. No pocs educadors, sobretot en contextos autoritaris —polítics o simplement culturals— han vist el component de risc de la llibertat —de fet, ben real—: la llibertat, sens dubte, pot portar-nos a cometre errors, fins i tot errors destructius de la vida mateixa, de la personalitat integral i de la societat mateixa. No seria realista negar l'existència del risc de la llibertat, igualment com no ho seria considerar que, per l'existència real d'un risc, cal restringir o eliminar la llibertat: simplement, perquè els efectes finals de l'opció cautelosa són radicalment incompatibles amb l'objectiu últim que sembla desitjable, el de la plenitud de la vida humana; i òbviament una vida humana sense llibertat —per molt alliberada de riscos que fos, que mai no ho seria del tot— seria una vida no humana, per tant, inhumana; el cost de la seguretat, doncs, és literalment inassumible: és tan absurd negar la llibertat per la por del risc com si algú, perquè no se li cremés la casa, decidís ensorrar-la.

La maduració de cada vida humana, l'aspiració a un camí de plenitud, té un vincle profund amb el creixement en i de la llibertat respectiva. I la llibertat té un vincle profund amb els valors que, inevitablement, genera, com acabem de veure. La pregunta, doncs, és si pot elaborar-se una proposta de valors que sigui alhora compatible amb la màxima llibertat i que, junts, llibertat i valors ajudin a la bona maduració desitjable.

La resposta és que pot defensar-se una posició que faci compatibles les nocions de maduració, llibertat i valors, que seria el nostre objectiu avui. Els joves, encara que no vulguin renunciar mai a la seva joventut —malgrat i fins i tot contra les lliçons que dicten l'edat o el pas i el pes dels anys—, poden aspirar i és recomanable que aspirin a una maduració positiva; sobretot perquè, com hem vist, maduració no significa estancament i en canvi significa plenitud i, com a expressió mateixa de la plenitud, la satisfacció i el goig del viure. I, com a fruit més alt de la capacitat de ser lliures, la producció de valors que omplin de contingut la plenitud desitjada, la maduració possible.

Fonts i camins dels valors en la nova societat

Des del punt de vista de la pedagogia, cal plantejar-se, entre la gairebé gamma infinita de valors possibles, la selecció d'aquells que es considerin troncal o fonamentals, i acceptar que la pretensió d'universalitat associada a la de troncalitat no és més que una aspiració discutible, per les raons fins ara expressades. Probablement, la millor manera de condensar en un nombre assumible els valors troncal que importen a la humanitat és l'anàlisi de la nostra condició i de les seves necessitats i aspiracions, que podríem sintetitzar en els quatre eixos constitutius de l'ésser humà: l'eix racional, l'eix ètic, l'eix social i l'eix estètic. Això suposa una antropologia que va més enllà del clàssic «animal racional» de la tradició que, amb bona lògica, condensava tot l'interès de l'educació humana en el cultiu de la racionalitat, és a dir, en el *teoreticisme* o el cognitivisme més estrictes. Encara avui la majoria de la gent considera que el gran valor que l'educació ha de transmetre és el coneixement, com més coneixement millor. Doncs bé, sembla que, sense detriment del coneixement —sinó fins i tot com a

millora d'aquest—, cal impulsar el creixement d'infants i de joves cap a una assumpció dels valors que omplen de sentit i de contingut els altres eixos esmentats; si el coneixement, com és obvi, és el valor que omple l'eix de necessitats i d'aspiracions racionals, ens hem de preguntar quins valors omplen els altres tres eixos. I crec que podem sintetitzar-los així: l'eix ètic, o necessitat humana de fer i fer-se el bé, tindria un valor radical per conrear, que és la dignitat, entesa com a auto i heteropercepció d'éssers titulars naturals de la llibertat —i, per tant, habitants del regne de les finalitats— titulars de valors i de drets, titulars d'una naturalesa tal que, com volia Kant (1785), sempre ha de ser vista i tractada com una finalitat plena en si mateixa i mai com a instrument d'altri; l'eix social, o la necessitat i l'aspiració de convivència amb els semblants, sense la cooperació amb els quals seria literalment impossible desplegar la nostra naturalesa, s'ompliria amb el valor de la bondat, o la disposició a donar als altres allò que els calgui per crear entre tots una xarxa cooperativa que impulsi la millora del conjunt i el benestar individual en el seu interior; i finalment, l'eix estètic —potser el de menys crèdit tradicional i, fins i tot, actual—, que no és cap altre que l'expressió de la necessitat d'emocionar-se i de viure sentiments, eix que es realitza principalment a través del valor de la bellesa, en totes les seves dimensions, sobretot la natural i l'artística, però també la personal i la grupal.

I de quines fonts neixen i per quins camins els podem assolir? La font i els camins en èpoques primitives eren molt senzills: el contacte directe i constant entre els infants i els joves amb els adults de la família i la tribu, on ni tan sols s'institucionalitzava el que avui en diem educació o ensenyament, perquè era simplement una «criança», un «clima», una «narrativa» i unes «pràctiques» viscudes com a «naturals» i «productores d'identificació afectiva i d'integració espontània» en el col·lectiu. Això va entrar en un camí de certa complexitat quan a Occident, a la Grècia clàssica, la polis va esdevenir l'escenari propi i idoni per a la formació —la *paideia*— dels seus joves. El vell poeta Simònides va formular l'apoteigma *polis ándradidáskei* —'la ciutat ensenya els homes'— que situa l'escenari —la font i els camins— de l'aprenentatge dels valors en la ciutat plena, que ja no és l'espai interfamiliar modest i controlat de la tribu sinó l'espai d'unes classes socials diverses, de treballs de qualificació diferent, de conflictes jurídics, polítics i fins i tot bèl·lics, de pactes i confederacions, de producció i comerç, d'esport, de teatre i música i d'espais formatius inicials com ara el gimnàs. En les paraules del poeta se sintetitza un ideal educatiu que avui encara ens interpel·la: tothom —tota la ciutat, tots els que la integren— té responsabilitat educadora, com vol recordar la idea actual de «ciutat educadora». Primer, perquè l'objectiu de l'educació no pot ser restringit a aprenentatges formals principalment teorètics o cognitius reservats a minories poc o molt elitistes; i segon, perquè la plenitud personal necessita sens falta copsar i viure valors que cap institució sola pot donar: la vida desborda el gimnàs, desborda l'escola, desborda qualsevol institució pública o privada; i com que la vida vol desplegar-se sempre en la seva integritat i diversitat, les instàncies més variades constitutives de la ciutat esdevenen clau per produir i transmetre els valors necessaris per viure. En el món contemporani, després de les revolucions democràtiques i industrials dels darrers segles i de l'actual globalització, la institució escolar formal sembla que ha rebut l'encàrrec d'una certa «exclusiva» de l'educació: som lluny de l'ideal grec de la «ciutat que educa», la qual cosa no invalida el fet que noves realitats, com per exemple les múltiples i avançades tecnologies de la comunicació, resultin operadores «educatives» de primer ordre en la nova societat,

però operadores educatives que «no se senten» responsables d'educar; simplement, produeixen informació i entreteniment per guanyar audiència i consum, amb criteris allunyats i sovint contradictoris amb un sentit pedagògic mínim; i, ves per on, produeixen molta més educació del que es poden suposar. Educació com a transmissió de valors, per descomptat. Quins valors, ens podem preguntar? Doncs, tot i que també alguns de positius com el sentit de la llibertat, suposats «valors» com l'individualisme i la competitivitat, l'*espectacularització* i l'exhibicionisme, la violència, el menyspreu per la feblesa o les discapacitats, la frivolitat, el sexisme, la grolleria i el mal gust, la simplificació i els estereotips més matussers per referir-se a qualsevol assumpte. Un veritable catàleg de valors negatius o, per situar-nos en la nostra línia d'anàlisi, una pedagogia constant de la immaduresa. I tot i que no és cert que els mitjans de comunicació siguin els únics que, a part de les institucions educatives formals, transmetin valors, sí que podem dir que actuen com a mirall de la pluralitat de fonts que en transmeten perquè avui tot té el seu reflex en la immensa galàxia comunicativa en què ens movem; a més, són un mirall que no solament reflecteix tota mena de valors, sinó que els impulsa i els promou per la gran eficàcia transmissora que han assolit el progrés tecnològic i les habilitats comunicacionals de molts professionals.

Per què diem *pedagogia de la immaduresa*? Precisament, perquè els vectors de la bona maduració —extensió del jo, pensament unificador de la vida, capacitat d'autoobjectivació— requereixen, com veurem, els valors contraris als esmentats. Pot afirmar-se que la major part de «valors» ambientals —que flueixen de moltes fonts, no només dels *media*, però vehiculats per aquests— de la nostra cultura líquida tendeixen a mantenir els joves en una adolescència permanent; és a dir, treballen per l'*adultescència*, més que per una maduració progressiva.

Però, cal una aproximació més precisa. Intentem-la: si d'una banda, podem establir aquells quatre valors troncats com a «valors contingut» o objectius per assolir —el coneixement, la dignitat, la bondat i la bellesa— de l'altra, cal reflexionar sobre els «valors procediment» o els camins per arribar a aquells objectius; no es podria pensar una relació simple ni mecànica entre cada camí i cada objectiu, sobretot perquè cada camí val també per si mateix —si no, no seria un valor ni ens acostaria a altres valors— i perquè cada camí porta a més d'un dels objectius desitjables. Així doncs, podem parlar de com el valor coneixement té un valor procediment o un camí tan bàsic —i polivalent, a més— com el diàleg crític, sense el qual el coneixement perillaria de construir-se molt imperfectament i de reduir-se a pura acumulació informativa; o per assolir, sostenir i universalitzar el valor dignitat tenim un valor procediment o camí de «rendiment ètic» extraordinari —si es permet l'expressió— que no és cap altre que el respecte, o la capacitat de reconèixer i d'assumir conseqüentment en la pràctica vital aquell nucli de valor propi de tota persona; pel que fa al valor bondat, el valor procediment o el camí que mereix ser conreat i difós per arribar-hi seria l'empatia, o la disposició íntima per comprendre l'altre, el seu estat i la seva necessitat; i, finalment, per assolir el valor bellesa, el camí no és cap altre que el cultiu de la sensibilitat, una sensibilitat desinteressada, farcida d'emocions expressables i compartibles.

Doncs bé, tant dels valors contingut com dels valors procediment es desprenen vincles, una mena de «valències químiques», amb el procés maduratiu o de plenitud humana desitjable. No són tampoc vinculacions unívocues ni exactes, sinó polivalents i aproximades, com dèiem de la relació entre valors contingut i valors procediment;

justament perquè no som ni volem ser robots, tot el que segueix és flexible, porós i, en gran manera, transversal. Amb tot, de manera prou precisa es pot dir que les tres fites de la maduració, sempre obertes i millorables però sempre identificables i clares, es vincularien amb els valors de la manera següent: l'extensió del jo, o capacitat de superació de l'egocentrisme i l'individualisme, s'assoleix molt específicament per la pràctica del valor social de la bondat, gran i essencial, el camí del qual és aquella empatia que ens convida a fer la connexió amb la ment i el cor de l'altre: naturalment, el jo extens es construeix sobretot damunt d'aquesta base, que per definició és practicant de vinculacions o d'articulacions i fabricant de teixit social. I alhora, l'empatia és un dels valors que s'adquireixen més clarament per la via de l'osmosi, el contagi o el traspàs directe del propi entorn: infants i joves de pares empàtics tenen moltes més possibilitats de ser ells mateixos empàtics amb l'altra gent.

El pensament unificador de la vida, o el criteri propi per orientar-se en la complexitat del món, és obvi que té una vinculació directa amb el valor contingut coneixement; i no pas qualsevol coneixement, sobretot no pas el pur coneixement acumulatiu o informatiu, sinó el coneixement derivat de la pràctica constant del pensament crític, de la racionalitat comprensiva i analítica, metòdica, contextual i autocorrectiva. Aquesta pràctica al llarg dels anys des de la infantesa és la via segura per a una personalitat amb criteri propi; criteri propi que, també per pràctica induïda tant des de la família com des de l'escola, ha d'incorporar una disposició sincera a l'autoexamen, a la modèstia epistemològica, a l'assertivitat que afirma sense imposar-se i que es mostra sempre a punt d'evolucionar davant dels bons arguments, vinguin d'on vinguin.

I, en tercer lloc, la capacitat d'autoobjectivació, que s'expressa sobretot en l'autoironia i el sentit de l'humor respecte a un mateix, es vincula directament tant amb el coneixement crític —indispensable per a l'autoconeixement— com amb l'actitud empàtica de la bondat que permet entrar i sortir mentalment d'un mateix i amb la sensibilitat associada al valor bellesa, que ajuda a captar tota mena de matisos i contrastos de l'existència.

I, en efecte, l'anàlisi dels valors ambientals que majoritàriament es reflecteixen —i reforcen— en els *media* ens diu que van en sentit contrari o com a mínim divergent tant dels valors troncats i de procediment esmentats com dels objectius de la maduració: efectivament, l'individualisme i la competitivitat són directament amenaçadors del respecte a l'altre, de la seva dignitat i, per descomptat, menyspreen i neguen la cooperació pròpia d'unes relacions basades en la bondat i, de rebot, importantíssim, per a l'extensió del jo; l'*espectacularització* i l'exhibicionisme, com la grolleria i el mal gust, ignoren i destrueixen la sensibilitat, incapaciten per al gaudi de la bellesa i, amb aquesta, priven de les emocions; la violència, el menyspreu per la feblesa o les discapacitats i el sexisme atempten directament contra la bondat i el respecte i, per tant, també contra l'extensió del jo; i la frivolitat, la simplificació i els estereotips són incompatibles amb el coneixement, sobretot amb el coneixement crític i, per tant, amb un pensament o un criteri propis i també amb l'autoconeixement i l'autoobjectivació. D'aquesta manera, doncs, podem sostenir que el clima valoratiu en què es desplega la vida dels nostres joves constitueix realment una «pedagogia de la immaduresa».

La responsabilitat, nexa articulador entre la major llibertat i els millors valors

Transferir la responsabilitat, com ens havia avisat Berlin (1969), entre d'altres, és un mecanisme de recurs fàcil per a molts éssers humans de tots els temps, però molt singularment en la nostra època i molt especialment entre les persones més joves, que han gaudit de condicions de seguretat, d'una banda, i de millora tecnològica en tots els àmbits, de l'altra, que els fan pensar que tot ha d'estar sempre resolt per a ells per part de qui sigui. Aquesta actitud de passivitat a l'aguait de solucions familiars socials o tecnològiques és una fórmula segura d'incapacitació per desplegar la llibertat que, com hem dit, és el valor central, bàsic, de la nostra existència. La manca de responsabilitat incapacita per a la llibertat de manera radical; la llibertat dita «externa» no depèn de la responsabilitat, sinó del marc social i legal, que no sigui autoritari ni restrictiu; però dins d'un marc democràtic, on la llibertat externa està garantida, queda per a cada persona el repte fonamental de construir la seva pròpia llibertat «interna»: en filosofia s'ha insistit molt en aquesta distinció amb diferents termes: la llibertat externa ha estat conceptualitzada també com a «llibertat de» o «llibertat negativa» o «llibertat d'elecció»; i la llibertat interna, com a «llibertat per a», o «llibertat positiva» o «llibertat de compromís». La idea de fons és clara: una és la llibertat de grau elemental —que és necessària, però no suficient— i l'altra és la llibertat de grau superior o culminació de la millor llibertat que els éssers humans hem pogut pensar i practicar. El que diferencia el grau elemental del grau superior de la llibertat és justament la responsabilitat. No cal responsabilitat per a una llibertat negativa, que es limita a pensar que pot triar qualsevol cosa perquè no té cap norma ni cap autoritat que la constrenyi: perquè acabarà no triant res —i, per tant, caient en la inacció— o triant de qualsevol manera, és a dir, malament per al mateix interès propi; mentre que si es pensa la llibertat com a constructora d'un projecte, amb un sentit final — «per a» — o positiu o amb voluntat de compromís amb algun objectiu valuós, aleshores cal elaborar un camí responsable, que assegurï la coherència entre el que es pensa, el que es decideix i el que finalment es practica. Aquesta és una manera d'entendre la responsabilitat. I pel que fa a la importància de la coherència, és bo de recordar que el psicòleg Erik Erikson sostenia que la crisi de la joventut no era més que la crisi de la coherència de la societat adulta. No només perquè centra la crisi en la coherència, sinó perquè, de passada, ens il·lustra sobre un punt de gran importància per al nostre interès d'avui: el que puguem pensar de la joventut, ho hem de pensar de nosaltres mateixos com a adults; les diferències, i avui encara menys que quan va formular la idea el 1968, són menors del que tendim a pensar.

Altres maneres d'entendre la responsabilitat són certament bones i de coneixement necessari per als nostres joves: per exemple, la més coneguda és la noció, recollida principalment en l'àmbit del dret, que té dos trets essencials: el primer, la capacitat intel·lectual suficient per fer-se càrrec del valor i de les conseqüències de les opcions per triar, i el segon, la capacitat d'assumir en la pràctica —no només de tenir-ne coneixement— els costos de tota mena que pertocin derivats de les conseqüències de la pròpia acció. Aquesta noció, que és la més acceptada generalment, la necessitem com a forma de regulació legal o jurídica de la vida social; però creiem que, als efectes que ens interessin, que són els de caràcter pedagògic, és insuficient. Conèixer les conseqüències del nostre actes i assumir-ne els costos que se'n derivin és bo, però encara és millor conèixer el sentit de les nostres eleccions abans fins i tot de saber-ne

les conseqüències; podríem dir que conèixer i assumir conseqüències té un significat que anomenaríem *utilitarista* —és útil per a nosaltres i també per a la societat— mentre que conèixer el sentit i el valor de les nostres accions —abans de les conseqüències, però no al marge d'aquestes, evidentment— és molt millor, perquè significa que sabem ser lliures, o encara més, que sabem al servei de quin projecte personal, ètic i social orientem voluntàriament la nostra llibertat.

Aquesta concepció de la responsabilitat es pot comprendre millor en el marc, que avui hem donat, de la teoria de valors. Cal partir, primer, de la idea que els valors humans possibles són múltiples i que no n'hi ha cap d'absolut: si fos el cas, aquest absolut seria únic per definició. Si no n'hi ha cap d'absolut, aleshores necessitem alguna manera de fer compatibles o de coordinar bé l'assoliment del màxim de valors, que per definició són els que omplen de contingut les aspiracions i les necessitats humanes, la qual cosa pot comportar un esforç de jerarquització —les famoses «escales de valors»— o, si no volem caure en esquemes tancats, alguns criteris de prioritització en cas de conflicte. I aquí és on apareix la responsabilitat: atès que no sembla que ningú estigui en condicions —si no és limitant la llibertat de la gent— d'establir una escala fixa i tancada de valors, aleshores cada persona individual necessita alguna habilitat o capacitat o competència que li permeti articular-los, combinar-los, coordinar-los i optimitzar-los en quantitat i en qualitat; i molt especialment, cadascú necessita articular la gran diversitat de valors no solament entre si sinó amb el valor que, sense que sigui tampoc absolut, considerem que és central, la llibertat mateixa. Si reconeixem, com fèiem, la llibertat com un valor, aleshores reconeixem també que viu en el regne de la resta de valors —alguns dels principals dels quals hem vist— i, per tant, que també aquesta necessita «conviure» i «articular-s'hi»: hi haurà moments a la vida que el valor llibertat s'haurà d'autolimitar per poder servir el valor «amor», per exemple; en nom de l'amor a una persona, limitarem la llibertat de triar moltes altres coses —també valuoses, però menys— i qui ens haurà orientat en aquesta «articulació» del valor llibertat amb el valor amor haurà estat la responsabilitat; haurem entès que «responsablement» no podíem fer tries pretesament lliures que haguessin perjudicat, abandonat o menyspreat la persona que estimem.

Educar la responsabilitat, doncs, és educar el coneixement dels valors i, especialment, educar l'ús de la llibertat com a centre no absolut sinó adaptable al joc complex de la resta de valors de la vida. Educar la responsabilitat, doncs, és educar la vida mateixa en la seva plenitud i diversitat de valors, incloent-hi centralment el valor llibertat.

Per això, podem dir que la responsabilitat dóna als nostres joves, ens dóna a tots en qualsevol edat l'oportunitat de combinar òptimament la major llibertat i els millors valors de l'existència.

Aquesta és una expressió de la plenitud vital, que associàvem a la bona maduració humana, que podem i hem d'oferir als nostres joves, amb la convicció que els presentem una proposta de vida de molt més gruix, molt més interès, molta més alegria i felicitat que aquells «valors» discutibles que un cert clima de la cultura líquida imperant, sota aparença de màxima llibertat, imposa especialment als joves.

Bibliografia

Allport, G. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. Oxford: Holt, Reinhart & Winston.

Berlin, I. (1969). Two Concepts of Liberty. Dins I. Berlin (coord.). *Four Essays on Liberty*. Oxford: Oxford University Press.

Erikson, E. (1968). *Youth and Crisis*. Nova York-Londres: WW Norton & Company.

Kant, I. (1784). *Beantwortung die Frage: Was ist Aufklärung?* (1a ed.). Aramayo, R. (2009). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Alianza.

— (1785). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (1a ed.). Leita, J. (2009). *Fonamentació de la metafísica dels costums*. Barcelona: Edicions 62.

Pessoa, F. (1984). *Llibre del desassossec*. Barcelona: Seix Barral.