



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Autonomia en la persona adolescent

L'espai vital de l'educació moral

Antoni Muñoz Genís



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.**

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Facultat de Filosofia

Programa de doctorat:
Ciutadania i Drets Humans

Títol de la Tesi:

Autonomia en la persona adolescent
L'espai vital de l'educació moral

Doctorand: Antoni Muñoz Genís

Directora de Tesi:

Dra. Margarita Boladeras Cucurella

Barcelona, juny de 2015

Agraïments

Aquestes ratlles, conscient que són del tot insuficients per donar compte del que ha representat el suport rebut, neixen de la més sincera necessitat d'expressar el meu agraïment a totes aquelles persones que han configurat i configuren l'escenari de la meva trajectòria personal i professional sense les quals aquest treball no hauria estat possible. Per aquest motiu és imprescindible que el seu nom quedi imprès juntament amb aquesta tesi.

Tot i que la redacció d'aquesta tesi s'ha desenvolupat al llarg de quatre anys, l'interès que m'ha portat a escollir el tema de recerca és anterior, s'inicià, amb la influència que ha exercit sobre mi el "meu pediatre" de tota la vida –i dic de tota la vida ja que em va veure néixer i, fins fa relativament poc, encara m'hi visitava-. Suposo que va ser l'apropament de sempre que va propiciar un clima favorable per a la conversa crítica i reflexiva que va donar lloc a les trobades matinals al seu despatx que havien quedat batejades com a "converses filosòfiques". Quan jo era tot just un adolescent, fou la relació intel·lectual i humana amb Josep Cornellà que, anant més enllà de l'estrictament mèdica i a través de la seva visió humanística, m'estimulà el meu entusiasme cap a les qüestions ètiques i filosòfiques. Els anys entranyables a la Facultat de Lletres de la Universitat de Girona em feren viure amb molta intensitat els estudis de Filosofia i, evidentment, foren imprescindibles per donar solidesa a la meva formació filosòfica. I no hi ha dubte que el desenvolupament i la culminació del meu treball ha tingut lloc a la Universitat de Barcelona, en aquest espai intel·lectualment tant valuós que ha representat per mi el Programa de Doctorat Ciutadania i Drets Humans, des del Departament de Filosofia Teorètica i Pràctica de la Universitat de Barcelona. He d'agrair a la doctora Margarita Boladeras no tant sols l'acolliment de la meva proposta perquè fos la directora de tesi, sinó el seu seguiment i orientació al llarg d'aquesta, en forma de dedicació pacient al meu costat en el desenvolupament de la investigació.

Durant els deu anys de trajectòria professional he d'agrair als companys –amb els quals avui mantenc també una relació d'amistat- que em van acollir al Col·legi Vedruna de Malgrat de Mar, amb vint-i-set anys acabats de fer, amb moltes ganes de fer classes de Filosofia, em van fer adonar de la profunditat i importància de la tasca d'educador d'aquelles persones que, per qüestions vitals, ara els hi toca transitar per la primavera de

la vida. Una tasca, la de guiar el procés d'ensenyament-aprenentatge dels alumnes, no era tant sols una qüestió de coneixements i metodologies, requeria també compromís personal, justament amb aquelles persones que cada dia s'asseuen al meu davant, esperant de mi tot i res alhora, a tots ells i a totes elles, a totes les persones adolescents, també els he d'agrair la confiança que em fan.

Finalment, he d'agrair a l'amic Josep Maria Gispert-Sauch el favor de ser-hi present, i reconèixer que aquesta tesi no hauria estat possible sense el suport incondicional de la persona que més ha confiat en mi durant tots aquests anys i, literalment, més m'ha aguantat; sempre m'ha animat a seguir endavant, fins i tot, en aquells moments que no veia que em valgués la pena. Per la persona que ha acceptat amb naturalitat i comprensió, fins al límit de la resignació estoica, tot el temps dedicat únicament i exclusivament a la tesi. Mireia, infermera, antropòloga i sensible al cultiu de l'esperit, sense tu res.

ÍNDIX

<i>Introducció</i>	13
1. De la incapacitació moral dels joves al reconeixement del “menor madur”.....	29
1.1. L’adult petit imperfecte.....	31
1.2. Un ésser bo i perfecte.....	34
1.3. Una persona moral.....	35
1.4. El desenvolupament moral.....	37
1.5. El menor o la persona com a menor.....	42
1.5.1. El <i>menor madur</i>	48
1.6. L’ombra del paternalisme.....	58
1.7. La paradoxa de la maduresa.....	61
1.8. Autonomia moral.....	63
2. El misteri de l’adolescència.....	71
2.1. El despertar d’una <i>consciència essencial</i>	73
2.2. L’experiència d’un segon naixement.....	75
2.3. La influència de la cultura.....	79
2.4. Transició.....	82
2.5. Cap a la maduresa corporal.....	83
2.5.1. Un cos d’aspecte físic canviant.....	84
2.5.2. El cervell adolescent.....	85
2.6. Inadaptació adaptativa.....	91
2.7. Els meus pensaments.....	95
2.7.1. Sobre el món del possible.....	95
2.7.2. Sobre allò irracional.....	98
2.8. “Qui sóc jo?”.....	104
2.8.1. Jo i tu.....	107
2.8.2. L’autoestima sota pressió.....	111
2.9. Un <i>món</i> adolescent.....	114
2.10. Crisi de valors.....	116
2.11. De l’estereotip al prejudici ingenu.....	119

3. El sentit moral de l'autonomia.....	123
3.1. <i>Ser ésser humà</i>	128
3.1.1. La fragilitat de la primera pell.....	129
3.1.2. La potencialitat racional.....	134
3.2. El concepte de <i>persona</i>	137
3.3. Autonomia i dignitat.....	141
3.4. Autonomia i obertura.....	147
3.4.1. <i>Racó personal</i>	150
3.5. Autonomia no és relativisme moral.....	152
3.6. Autonomia no és individualisme.....	156
3.7. Autonomia i llibertat.....	163
3.8. Autonomia i vulnerabilitat.....	170
3.9. Autonomia i responsabilitat.....	178
4. El tarannà moral de la persona autònoma.....	183
4.1. Sota la hipòtesi de “desmoralització”.....	185
4.1.1. La permissivitat.....	187
4.1.2. El sobreproteccionisme.....	193
4.2. A la recerca de la moralitat personal.....	198
4.2.1. La “Regla d’Or”.....	199
4.2.2. El Criteri d’utilitat.....	203
4.2.3. El Principi de respecte.....	207
4.3. Els Principis bàsics de la bioètica.....	210
4.3.1. Autonomia.....	214
4.3.2. Beneficència i no maleficència.....	221
4.3.3. Justícia.....	227
4.4. Sobre el mètode: <i>la caixa d’eines dels Criteris i Principis morals</i>	230
4.5. Miopia i ceguesa adultes.....	235
4.6. L’ <i>autoritat</i> moral de l’exemplaritat.....	238
4.7. La deliberació com a <i>manera, mètode i mitjà</i>	240

5. (I) Cap a una autonomia més integral.....	247
5.1. Autonomia o <i>tendència a l'autonomia</i>	249
5.2. La nova dimensió de l'autonomia.....	255
5.3. La temptació del culte a les emocions.....	259
5.4. Emocions i racionalitat.....	263
5.4.1. Rere l'expressió <i>cervell emocional</i>	265
5.4.2. "Encesa emocional".....	267
5.5. Desitjos construïts a partir de la més tendra infància.....	269
5.5.1. La ideologia de l'adolescència.....	272
(II) Cap a una autonomia més integral.....	277
5.6. La <i>motivació moral</i>	279
5.7. El poder de la paraula.....	284
5.7.1. Transmissió i contagi.....	288
5.7.2. La capacitat de judici i el valor de l'experiència.....	292
5.8. Autonomia sense <i>força moral</i> ?.....	296
5.8.1. L'heroïcitat d'esforçar-se.....	301
5.9. El <i>fenomen moral</i> de l'esforç en l'autonomia.....	306
5.10. L'altra cara de l'autonomia.....	311
5.11. L' <i>actitud moral</i> del seny.....	313
 Conclusions.....	 323
 Bibliografia.....	 341

Introducció

Un dels motius que m'han impulsat a la realització d'aquesta tesi s'ha anat gestant en el camí recorregut al llarg de nou anys de trajectòria professional com a professor i tutor de joves i adolescents. La pràctica diària a l'escola, des del primer dia, em feu plantejar dubtes relacionats amb el tracte amb els adolescents en el si de la pràctica docent. El contacte diari amb els alumnes adolescents –sobretot durant els primers anys de l'exercici professional, d'escasses hores de classe i abundants estones fora d'aula: vigilàncies de refectori, esbarjos, reforços extraescolars i sortides al celobert, per anomenar-les d'alguna manera- m'oferiren la possibilitat d'un contacte amb l'alumne més *personal*, d'unes relacions de proximitat tramades a extramurs de les parets infranquejables de l'aula. Aquest ambient m'invità a prendre consciència del fet que darrera de la careta, del posat i de l'etiqueta d'alumne s'hi amagaven *persones* de carn i ossos que calia redescobrir, i cada relació amb elles representava una experiència personal, única i intransferible.

La confirmació d'aquesta trivialitat em feu adonar que la persona adolescent –amb les seves condicions materials d'existència- està immersa en les exigències d'un *aprenentatge* que de ben segur duri al llarg i a l'ample de la seva vida, el de fer-se adult, cada vegada més sever en un món complex com el nostre i que depassa l'àmbit estrictament escolar; i és que la maduresa de la persona suposa un aspecte central dels interessos del col·lectiu social. L'adolescent ha d'aprendre a relacionar-se amb els altres, representar-se i re situar-se a si mateix, la qual cosa no li serà gens fàcil sense unes relacions personals positives que l'ajudin a fer aquest trajecte que és llarg i demana intercanvis enriquidors. Conscients de la manca d'indulgència d'aquest procés i com funcionen avui les relacions humanes, d'on brollen l'entusiasme i els impulsos engrescadors vitals per tal que els adolescents puguin anar fent front, tot sols, a aquestes demandes? No ens hauria d'estranyar que els adolescents d'avui es sentin perduts i revoltats. Desconfiats, moltes vegades fins i tot, del propi adult.

L'assumpció de més responsabilitats en aquests darrers anys, concretament la tutoria d'un grup classe de segon cicle de secundària, em portaren a acabar de tramatar les relacions en l'àmbit familiar i fou del contagiós desànim moral que pateix bona part del món adult que derivà el meu interès filosòfic per l'adolescència. Un gran nombre de

tutories amb els pares dels meus primers alumnes adolescents esdevingueren un bon escenari simptomatològic. La pràctica tutorial amb algunes famílies m'ha permès observar com, molt sovint, tenyeixen d'escepticisme la tasca educativa durant l'adolescència: desànim, pèrdua d'energia, fruit del cansament o del desencís. Són conscients del cost i el desgast que suposa i cauen en l'error de pensar que és inútil intentar-ho, que no val la pena dedicar-hi més esforços ni perdre-hi més temps. Es deixen endur pel desànim i la impotència i, fàcilment, s'acomoden en la resignació del "no hi ha res a fer" a l'espera que el temps vagi col·locant les coses al seu lloc. Un signe del desencantament que pateix un sector del món adult referent a l'educació dels adolescents és el lament constant: la culpa és de la família que ha abdicat de la seva responsabilitat, la culpa és de l'escola que no funciona bé, la culpa és de l'entorn mediàtic que tira pel dret... Habitats tots en aquest encreuament de mirades, sense un repartiment de responsabilitats i a la recerca del culpable, ens desanimem. Acostumats a aquest estat d'ànim, defallits som més vulnerables i, a contracor, o inconscientment, o per incapacitat, la societat perd resistència, cau en l'abandó de la responsabilitat com a societat i cau en l'oblit que cadascun dels seus àmbits formen part de l'espai vital de l'educació moral de la persona adolescent.

Un altre motiu que m'ha impulsat a la realització d'aquesta tesi es deu a la influència que ha exercit durant tota la meua vida el doctor i amic Josep Cornellà i Canals. L'empremta del seu testimoniatge es pot perfilar en les següents ratlles redactades per ell mateix:

“Aquest estiu vaig ser convidat a un casament. Un d'aquells casaments que fan il·lusió.

[...] Què tenia aquest casament que mereixi aquesta ressenya al butlletí?

Doncs, senzillament, que el nuvi, en Toni, amb trenta anys recent acompanyats, havia estat un dels meus primers clients que vaig tenir com a pediatre. Com qui diu, l'havia vist néixer. I, a través de les atencions de la puericultura i les revisions periòdiques, s'havia anat establint una relació d'amistat que va més enllà del clientelisme assistencial.

El casament d'en Toni em va moure a reflexionar sobre el paper de la pediatria a l'atenció a la salut integral de l'adolescent. Un paper que hauria d'anar més enllà d'una edat concreta que pugui dictaminar l'administració (per què als 15 anys l'adolescent ja no pot ser atès pel pediatre?) i un paper que el pediatre s'ha anat guanyant durant els anys dedicats a atendre aquesta persona que creix, i a orientar els seus pares. Com? Des de la mirada de complicitat de quan mesures el pes i la talla, o aquell ullet que fas quan inflas el mànec de l'esfigmomanòmetre, fins al pacte solemne, segellat i rubricat, abans de posar una vacuna, de mica en mica, es va bastint una relació única entre el qui exerceix el servei de la pediatria

i qui en rep les atencions. Ja en un article anterior, tot evocant la figura de Laín Entralgo, sostenia com aquesta relació “metge-pacient” no deixa de ser una relació d’amistat. Amistat “especial” en aquest cas.

[...]Més enllà de l’edat infantil, aquesta relació s’estén a l’etapa adolescent. I aquí si que el pediatre hi pot tenir (si vol, i si s’ho ha preparat adientment) una influència clau en els aspectes preventius i d’orientació.

Sovint l’adolescent es troba confós. El seu cos ha crescut, i ell no s’hi acaba de trobar bé. Creu que els pares no l’entenen del tot (fet que, de vegades, no deixa de ser cert) i a l’escola no s’acaba de sentir motivat per les matèries d’estudi i, sovint, se sent malament amb els deures. Per altra banda, l’acció de les hormones fa la seva acció en tots els òrgans i sistemes, de manera que s’experimenta sensacions que li són del tot noves i que ha d’aprendre a entaforar en la seva desordenada personalitat. De vegades, li sobren peces.

L’adolescent vol i dol. No té por de res, vol experimentar-ho tot, fa front al risc sense acabar d’avaluar les conseqüències, i es troba molt sovint, com marginat de la societat. A qui anirà? A qui acudirà a cercar consell?

Recordo un anunci emès per un canal televisiu nord-americà. Un adolescent de setze anys comentava amb un company els seus dubtes sobre la seva maduració sexual. Se sentia desorientat i perdut. El company li deia: “hauries d’anar al metge”. Però ell li qüestionava: “I qui és el teu metge?”. I una veu *en off* deia: “el pediatre és el teu metge”. Aquest anunci era promogut per la Society for Adolescent Medicine (SAM) i intentava conscienciar del paper que té el pediatre en l’atenció a la salut integral de l’adolescent.

En el cas d’en Toni, jo tenia la sensació que havíem estat capaços de fer aquest camí junts. L’atenció pediàtrica i de puericultura de l’etapa infantil havia dut a una relació de confiança que es va mantenir en arribar l’adolescència. I va seguir més enllà, ja en la seva joventut. Tot un cicle de creixement, tot un cicle que va començar essent un acompanyament en el camí, per acabar essent un “compartir” el camí de la vida. Des de diferents perspectives, això sí. Però quan hi ha capacitat d’empatia i es poden compartir sentiments i dubtes, el creixement es dona sempre; tant en l’un com en l’altre. Hi ha una reciprocitat. Hom sempre té coses per aprendre de la joventut. I els joves també poden aprendre de nosaltres; encara que sigui a no caure en els mateixos errors.

Tot això ho he pensat arran d’aquest casament. M’he sentit el seu “metge de capçalera” durant aquests anys de creixement. I aquesta invitació al seu casament corrobora que me’n podia sentir.

Amb en Toni hem anat compartint ideals durant aquests darrers anys. Home de lletres, i ficat en el món del pensament filosòfic i ètic, m’ha estat de gran ajuda quan he hagut de reflectir, en algun article o en alguna comunicació, els aspectes bioètics que emmarquen el nostre quefer de cada dia. I, penso, tot va començar fa ja trenta anys... I penso que la relació entre el pediatre i el nen, l’adolescent, el jove i la seva família hauria de ser garantida com a eina de primera categoria en els programes de medicina preventiva. Invertir en la infància és invertir en el futur”¹.

¹ Cornellà, J. Secretari General de CODAJIC (Confederació Iberoamericana i del Carib per l’Adolescència i Joventut). *El casament d’en Toni (o una conseqüència del tracte del pediatre amb els adolescents)*. Col·legi Oficial de Metges de Girona. Butlletí 93. Desembre 2009.

Els dos motius s'enllacen entre si fent créixer en mi la necessitat, des de la meua tasca com a professor d'alumnes adolescents i joves, de fer paleses les diferents qüestions i reflexions que planteja el tracte amb la persona en un període de la vida tan vital: enèrgic i vigorós, però alhora tan dèbil, feble i vulnerable, com és l'adolescència. De seguida em vaig adonar que els dubtes relacionats amb l'actuació professional implicada amb el menor no divergeixen gaire d'altres àmbits socials i són nombrosos, i les actuacions ètiques, i molt especialment les referents a l'autonomia de la persona menor, integren una preocupació central de l'actuació professional. Fou l'interès pels interrogants ètics que suscita el plantejament de l'autonomia en la persona adolescent que em portà a assistir als cursos de màster en el Programa de Ciutadania i Drets Humans, de la Facultat de Filosofia a la Universitat de Barcelona i a dirigir la meua recerca en el camp de la bioètica.

D'entrada constatem, en un context educatiu multidimensional, l'emergència del concepte de "menor madur". Si consultem en el Diccionari de Llengua Catalana de l'Institut d'Estudis Catalans, "menor" trobem coses com: Persona que no té l'edat fixada per la llei per a gaudir de certs drets. Val aquest significat per "menor d'edat". I si ho fem ara amb "madur": Que ja no és jove, s'aplica a una persona. *Un home madur, una dona madura*. Que ha pervingut a un desenvolupament psicològic propi dels adults. *Una persona madura. Un caràcter madur. Aquesta criatura és molt madura per la seva edat*. Quasi d'una manera intuïtiva, algú podria adonar-se del seu caràcter contradictori i pensar: com pot ser que un/a menor d'edat sigui madur/a? La paradoxa consisteix en enunciar la possibilitat d'un *caràcter madur* en una persona adolescent, considerada, legalment parlant, com a menor d'edat.

El terme 'menor madur' s'utilitza bàsicament per referir-se a un 'pacient menor madur', perquè se'l considera moralment amb capacitat per intervenir amb responsabilitat. El problema es planteja en el context de la participació del pacient en les relacions sanitàries com una modulació del principi d'autonomia. El terme apareix als Estats Units durant els anys 70, com a reacció a les demandes que els pares d'adolescents realitzaven contra els metges per assistir als seus fills sense el seu consentiment. El 1973, l'*Acadèmia Americana de Pediatria* afirmava: "una menor pot donar el seu consentiment per rebre assistència mèdica quan és capaç de prendre decisions racionals

i aquesta assistència pot veure's compromesa pel fet d'informar els seus pares"². Per tant, el terme designa a una persona adolescent menor d'edat des del punt de vista legal, però "major" o "madura" perquè té certa capacitat per prendre partit en la presa de decisions socials, sanitàries o de qualsevol altre tipus en les que se sent afectada. Tanmateix, diferentment de com succeeix amb l'adult, a qui se li suposa la capacitat d'autonomia (ben dubtosa en moltíssims casos), en els menors ha de demostrar-se la seva capacitat i maduresa moral, i aquesta verificació li competeix al metge responsable del pacient. La majoria d'edat legal són els divuit anys, no gensmenys, el propi Dret reconeix que no és necessari arribar a aquesta edat per tenir certes capacitats i exercir certs drets. Es tracta d'un terme important no només per a la Bioètica sinó per al conjunt de l'Ètica aplicada, fonamentalment per una raó: mostra que la determinació de la capacitat d'un menor és un exercici de competència professional basat en el coneixement de les diferents variables que incideixen en la valoració d'un menor concret i, així mateix, mostra la dificultat de trobar un criteri neutral, imparcial, universal i equitatiu per establir la maduresa.

Encara que el més habitual ha estat descriure la seva emergència en l'àmbit sociosanitari, és important constatar la seva persistència en altres àmbits socials i culturals. Tenint present que la figura del menor madur no es restringeix únicament i exclusivament en l'àmbit de la salut, els desafiaments del menor madur podrien estendre's a altres àmbits fronterers amb la sanitat, com l'educatiu per exemple. Així doncs, partint del concepte de "menor madur" -que ha estat durant aquests últims temps i des de diferents àmbits professionals i socials l'epicentre de la reflexió- l'objectiu d'aquest treball és: per una banda, descriure alguns dels reptes més importants que planteja el "menor madur", concretament, el desafiament que l'estudi de l'autonomia moral ha plantejat en l'àmbit de l'Ètica aplicada i que posa de manifest els diferents problemes morals que té l'adultesa quan ha de tractar amb el moment vital de l'adolescència, amb la finalitat d'evidenciar fins a quin punt poden arribar a ser falses i il·lusòries les lectures socials que ens fem de l'adolescència; i per altra banda, aprofundir en el que considerem, justament, el problema ètic per excel·lència: el de l'autonomia i, molt concretament, durant l'adolescència atès que en l'àmbit social en

²American Academy of Pediatrics. Model act providing for consent of minors for health services. *Pediatrics*, 1973; 51: 293. Citat per M. Sánchez. En: "El menor madur". *Bol Pediatr* 2005, 45: 156-60.

general la meta que es pretén assolir en la maduresa del menor és que pugui convertir-se en una persona autònoma, és a dir, amb capacitat per prendre les seves pròpies decisions basades en judicis interns i d'actuar d'acord amb aquests judicis, fonamentats en les seves creences i en concordança amb el seu projecte vital.

Aquesta anàlisi es realitza en l'horitzó del que alguns sociòlegs han anomenat “adolescentització” de la societat. L'*adolescència* té un especial atractiu per a la investigació perquè és l'etapa 'de transició' de la vida per antonomàsia que va des de la infantesa a la joventut. Aquesta transició és un trànsit difícil de precisar amb certesa perquè depèn de l'enfocament amb què s'analitza aquesta etapa. Uns la consideren una etapa curta de canvis biològics i hormonals. Altres la consideren més prolongada perquè l'adaptació afecta totes les dimensions de la personalitat. Si a això hi afegim que sembla que l'adolescència ha aparegut per quedar-se desplaçant a la joventut com a edat de transició cap a la maduresa, llavors ens trobem amb una edat de la vida, l'estudi de la qual, esdevé cada dia més complexa.

La societat, en lloc de considerar els adolescents des de l'adulesa i amb la mirada fixada a la maduresa, els ofereix un tracte de joventut, els considera eternament joves, prolongant així el temps de l'adolescència alhora que augmenta l'exigència moral cap als joves quan es tracta de poder prendre decisions. Des d'aquesta perspectiva es pot titllar a bona part de la societat adulta, justament, d'adolescent: poc reflexiva, poc serena i poc madura. En termes de Javier Elzo, s'adolescentitza' a la joventut i es produeix una 'adolescentització' de la societat. Un exemple d'això que estem dient seria la controvèrsia que genera la doctrina del menor madur. Aplicar la doctrina del menor madur, si la persona és reflexiva i entén què li passa, que pugui ser escoltada i participi en la presa de decisions hauria de ser la normalitat, aleshores, per què la societat, en general, defuig del tema? Per què, en nombrosos casos, no vol ser escoltada ni reconeguda la maduresa de la persona menor?

En la confusió d'un context carregat de contrarietats en el qual, a nivell teòric ningú nega la importància de l'autonomia personal de l'adolescent, en la pràctica, en canvi, sovint, la societat s'oblida de la seva fragilitat posant-la a prova constantment amb el caràcter manipulador de les pressions mediàtiques i la intenció poc transparent dels bombardejos socials que, per la condició de fragilitat moral de la persona adolescent, és

un fet que molt sovint no topen amb una resistència reflexiva, perjudicant seriosament la seva autonomia personal, avui més que mai esdevé especialment rellevant plantejar-se el sentit d'aquesta autonomia. La hipòtesi de treball que condueix la recerca afirma que la millor manera de protegir l'autonomia personal vulnerable dels adolescents passa per defensar un plantejament moral de l'autonomia. Si volem superar el paternalisme sense caure en l'individualisme, hem de garantir que l'autonomia moral sigui igual per a tots els adolescents perquè puguin arribar a exercir la seva autonomia de manera autònoma. I només es pot fer possible a través de l'exigència d'un acord que predisposi de fer-se càrrec d'un *tarannà* moral compartit que acabi representant un enfocament comú de respecte a l'autonomia adolescent. Perquè, justament, quan no es té un enfocament comú de respecte a l'autonomia –i malauradament és el que passa sovint–, no es pot evitar que alguns adults prenguin decisions que arribin a arraconar o a perjudicar l'autonomia de la persona menor.

Així doncs, en aquest treball hem volgut indagar i aprofundir en totes aquestes qüestions; atesa la complexitat de la temàtica estudiada, s'ha aplicat la metodologia d'investigació documental-argumentativa amb procediments d'interpretació de textos. L'anàlisi de textos i els procediments hermenèutics ens han dut a la comprensió dels textos i el coneixement de la seva transmissió al llarg de la història i ens ha permès d'adoptar una perspectiva més holística des de la qual s'han teixit les reflexions que han possibilitat refer, al llarg de cinc capítols, un plantejament moral sobre la qüestió de l'autonomia en la persona adolescent. Per fer-ho hem efectuat una revisió de les coordenades històriques, filosòfiques i científiques, en les quals s'ha emmarcat la qüestió de l'autonomia durant l'adolescència; hem dut a terme una anàlisi de diferents autors que han pogut ser representatius de l'adolescència, la joventut i l'autonomia al llarg de la història: Sòcrates, Plató, Aristòtil, Jean-Jacques Rousseau, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Immanuel Kant, Sigmund Freud, Friedrich W. Nietzsche, Stanley Hall, Margaret Mead, José L. Aranguren, Michel Lacroix, Josep Ferrater Mora, Zygmunt Bauman, Javier Elzo, José Antonio Marina, Francesc Torralba, entre altres... Com que la tesi vol crear un clima que afavoreixi repensar la qüestió de l'autonomia durant l'adolescència, també es podria dir que cada capítol, mitjançant una mirada crítica als diferents textos estudiats, és una forma diferent de promoure, amb ganes, una determinada manera d'entendre l'autonomia en la persona adolescent i del que cal fer per respectar-la, que s'oposa al relativisme moral però també a l'individualisme.

El primer capítol pretén fer palès el profund canvi que s'ha anat consolidant durant la segona meitat del segle XX i inicis del XXI en la manera d'entendre l'atenció sanitària dels infants i adolescents, transitant des d'un model basat en la protecció en què tots els drets relacionats amb el menor pertanyien als pares o tutors fins a un nou model en què hi ha un progressiu reconeixement dels drets dels menors, proporcional al grau de maduresa, i mostrar com en l'exercici diari de moltes professions sorgeix el plantejament de la competència de l'usuari, especialment en qui es presumeixi o hi hagi indicis que pogués no ser competent, i com els usuaris menors d'edat constitueixen un dels grups que més dificultats presenten atès que la valoració de la competència del menor en la presa de decisions, ja siguin sanitàries o de qualsevol altra esfera social, segueix sent un tema complex i controvertit. Hem volgut revisar, amb els testimoniatges de Plató i d'Aristòtil, el desenvolupament moral dels menors en la tradició antiga que descansava en una idea pejorativa de la infància i l'adolescència, segons la qual els menors no tenien capacitat per prendre decisions perquè no tenien un desenvolupament suficient del judici moral. Tanmateix, hem constatat com la idea de nen no ha estat unívoca al llarg de la història, i va ser el pensament de Rousseau, al segle XVIII, que va alimentar la imatge d'una certa bondat innata del nen. Hem volgut evidenciar fins a quin punt els autors recorren a la llei moral natural per explicar la condició moral del nen i acceptar que la naturalesa no fa l'infant imparcial. Això explica perquè el principi ètic d'universalització és tant tardà en la maduració psicològica de l'infant, com han demostrat els estudis de Piaget i Kohlberg. L'interès d'aquesta nova lectura de la infantesa rau en la resposta sobre la formació de la consciència moral, com a raó fonamental del comportament ètic, un argument que permet explicar l'evolució que ha tingut el pensament jurídic sobre la capacitat dels menors per prendre decisions i la construcció d'una nova concepció de les persones menors d'edat, principalment després de tenir molt present l'aval que ha representat les aportacions de la psicologia del desenvolupament moral, almenys la vessant cognitivista, que consisteix, precisament, en concebre la capacitat per prendre decisions com un procés maduratiu i progressiu. El capítol es fa ressò de l'emergència d'un nou concepte inscrit a l'esfera sanitària, el de "menor madur", però que, evidentment, se'n podria constatar la presència en moltes altres esferes socials i culturals, i els diferents interrogants que suscita el plantejament de l'autonomia del menor en termes de maduresa. El capítol acaba per plantejar la necessitat de garantir l'autonomia moral de l'adolescent sobretot en el context d'un món com el nostre (Bauman).

El segon capítol pretén ser una aproximació transdisciplinària a l'adolescència que abraça i recorre les diferents disciplines fent una integració mútua de les seves epistemologies: psicologia (Stanley Hall, Kurt Lewin, Burrush Frederic Skinner, Albert Bandura, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, George Kelly, Albert Ellis, Erik Erikson, Howard Gardner); antropologia (Margaret Mead, John Derek Freeman, Ruth Benedict); biologia i genètica (David Bueno); pedagogia i ciències de l'educació (Gregorio Luri, Enric Roca) i filosofia (Sòcrates, Aristòtil, Sigmund Freud, José Ortega i Gasset); fins que ocorre la convergència per tal d'aspirar a un coneixement el més complet possible, que sigui capaç de dialogar amb la diversitat dels sabers per tal que ens facin llum sobre l'adolescència i desvetllin cert misteri. Per dur-ho a terme, hem volgut defugir de la visió essencialista de l'adolescència que pressuposa que ha d'existir una essència –com a tret objectiu i independent- entre totes les persones que anomenem adolescents per enfocar-la des de la transició, tant física com moral, per la qual cosa ha de ser considerada com un *fenomen* biològic, cultural i social. Aquest enfocament de l'adolescència ens ha permès diagnosticar una possible *crisi* de valors que, menystenint el to derrotista del mot i des de la perspectiva d'oportunitat de creixement, mostra la necessitat de partir d'algun lloc de referència si volem treballar per algun tipus de fermesa en l'esfera personal dels adolescents que els permeti adquirir una maduresa. L'objectiu d'aquest capítol seria fer evident, tal i com suggeria el filòsof espanyol José L. Aranguren el 1985, Any Internacional de la joventut que “la joventut retrata sempre, amb traços forts, la societat global, a la qual, d'altra banda, no sempre li agrada de veure's així retratada” per poder anar desfent certs prejudicis sobre l'adolescència per tal que la nostra relació professional amb els adolescents no es vegi afectada negativament.

Partint de la convicció de la necessitat d'un debat social sobre allò que entenem per autonomia en la persona menor, atès el reconeixement de l'adolescent com a subjecte moral autònom no només com a “incapacitat moral”, el tercer capítol pretén repensar de nou el sentit moral de l'autonomia en el cas de l'adolescent per tal de portar a la superfície els aspectes elementals i imprescindibles per a una reflexió honesta i seriosa que enfoqui la qüestió des de l'òptica de la persona sota el punt de vista moral i superi la seducció dels *prejudicis ingenus* sobre l'adolescència. Per fer-ho hem articulat raonaments de diverses perspectives teòriques. Els arguments de la neotènia (Desmond Morris, Stephen Jay Gould, Dany Robert Dufour) ens han ajudat a prendre consciència

de la singularitat de l'actitud racional humana que ens instal·la en el món immersos en un cosmos psíquic i moral comú (Edward B. Taylor, Bronislaw Malinoswki). Malgrat tot, la cautela per no reduir l'especificitat humana a un sol aspecte ens ha portat a reflexionar sobre el concepte *persona* (Boeci, R. Descartes, G. W. Leibniz) que defineix a l'ésser humà com un individu que posseeix consciència de si mateix, fins que Kant en subratllà els aspectes ètics i posà en relleu també la moralitat de la persona. Quan hem examinat més de prop l'autonomia, també hem advertit l'estreta relació que manté amb la dignitat (Giovanni Pico della Mirandola, I. Kant), l'obertura, la llibertat (I. Berlin, J. S. Mill), la vulnerabilitat (B. Pascal, P. Ricoeur, G. H. Mead) o la responsabilitat. Es tracta d'una relació tan estreta, que gairebé podríem dir que no tenen vida pròpia, sinó que són manifestacions de l'autonomia. L'objectiu ha estat mostrar que l'autonomia acaba essent l'expressió del valor de la persona, d'aquí l'avenç a favor de la unanimitat del reconeixement del dret a l'autonomia personal del *jo*, i també la del *subjecte menor*. D'aquesta acceptació descrita hem identificat el sentit moral del terme *autonomia* i hem legitimat la proximitat del mot a l'ètica més que no pas a la legislació, motiu pel qual hem volgut defensar insistentment que les qüestions ètiques sobre l'adolescència, i en concret les de l'autonomia, per la condició de la persona adolescent de fragilitat moral, són les que plantegen la necessitat de clarificar el punt de vista del qual partim posant en clar que l'interès filosòfic no rau en parlar de l'adolescent com a ésser viu, simplement biològic, sinó en l'enfocament comú compartit del concepte *persona* que ens pot fer coincidir en la manera de plantejar-nos l'autonomia de la persona adulta com una qüestió d'*estil* d'actuar en moral, que sigui referent per a l'adolescent i que afavoreixi revaloritzar la seva autonomia, en lloc de segrestar-li.

El quart capítol proposa, justament, definir el tarannà moral de la persona autònoma partint de la convicció que una bona manera d'afrontar l'adolescència en general i les problemàtiques de la relació adult-adolescent és considerar la situació, en bona part, com una qüestió moral, en concret, sota la hipòtesi de *desmoralització* (J. L. Aranguren, Ortega i Gasset). Aquesta afirma que la nostra societat, que dubta molt poc dels dubtosos valors que accepta i transmet, es fa la indignada i descarrega sobre els adolescents les seves pors, les seves fòbies i els seus estats d'ànim, com si la immaduresa dels joves fos culpa sobretot d'ells mateixos: massa exigència als altres i poca amb un mateix. Més aviat, el fet que hi hagi canvi de valors vol dir que estem en una democràcia. Ara bé, el que sí hauria de preocupar a la societat és que estem en una

crisi moral, i no volem dir de valors morals, volem dir –si se'm permet l'expressió- de trempera moral: d'entonació. Hem volgut denunciar que no hi ha prou xarxa de relació, no hi ha prou tensió en el nostre teixit social per inspirar un tarannà moral a l'adolescent, que la societat viu sense prou vigor moral i la pròpia pell adulta pateix la sensació de desorientació total. El contagi de la desmoralització és alt, per aquest motiu ha esdevingut una urgència examinar com es tradueix el desànim moral social en el context de l'adolescència -*permissivitat i sobreproteccionisme*- i com afecta a la vida moral de l'adolescent (José Antonio Marina, Francesco M, Cataluccio, Javier Elzo, Vicente Garrido, Victòria Camps). Aquest exercici de presa de consciència ens ha mostrat la necessitat de recerca de la moralitat personal com a manifestació de la voluntat de resistència i reorientació moral per a l'adult, necessàries per tal d'afavorir un estil moral compartit que representin un enfocament comú de respecte a l'autonomia. Un rastreig del més significatiu de l'herència del pensament ètic ens ha permès retrobar-hi una manera exemplar de reivindicació del valor de l'autonomia: la “Regla d'Or” (Cristianisme, Confuci, A. Dihle, Georg Henrik von Wright, Hans Reiner), el Criteri d'utilitat (John Stuart Mill, Jeremy Bentham), el Principi de respecte (Immanuel Kant) i els Principis bàsics de la bioètica (Tom Beauchamp, James Childress, Albert Jonsen, Stephen Toulmin, Diego Gracia, Gerald Dworkin, H. T. Engelhardt). Malgrat tot, el suggeriment bioètic que hem trobat il·luminador fer des d'un esperit wittgensteinià convida a abandonar el paper decisiu que se li dóna a la importància de la fonamentació moral per una visió de la moral com una xarxa que pot prescindir dels principis com a fonaments per tal de considerar-los com a instruments en el seu conjunt vinculats en el context de la situació problemàtica que es planteja, evitant, -així-, la perturbadora obsessió de fer el bé i el segrest de l'autonomia de la persona adolescent. El capítol, justament, presenta la deliberació com a *manera, mètode i mitjà* d'educació moral.

El cinquè capítol aposta cap a una autonomia més integral. El capítol s'ha estructurat en dues parts. En la primera, hem volgut fer-nos ressò d'una nova dimensió de l'autonomia que es fonamenta en una concepció de la persona (Thomas Hobbes, els romàntics, Sigmund Freud) que realça bàsicament les pulsions, els sentiments i els desitjos fent caure el mite del subjecte sobirà, autolegislador i amo del seu propi destí. Aquesta concepció de la persona es presenta molt atractiva en l'actualitat i cala en profunditat en el període adolescent fins al punt que es modelen diferents àmbits, entre ells l'educatiu, per tal de posar-los al servei d'una concepció estereotipada de la persona adolescent i

poder exercir influència. No obstant això, de seguida hem cregut convenient alertar del perill de poder caure en la temptació de la versió emotivista sobre el protagonisme de les emocions (Michel Lacroix, Zygmunt Bauman). Atès que el coneixement sobre les emocions està modificant tota la nostra visió sobre la relació entre el pensament i el món afectiu de l'adolescent, està més que justificat que el capítol abordi la relació emocions-racionalitat (David Bueno). Hem volgut obrir els ulls davant la nova perspectiva de considerar que les emocions són imprescindibles per la presa de decisions i com certes emocions poden arribar a segrestar la capacitat de decidir de l'adolescent conduint-lo a la conducta desmotivada. En aquest sentit, hem volgut fer-nos eco com des d'una mirada sociològica a l'adolescència (Bernard Lahire, Robert B. Everhart) es destaquen la multiplicitat, la complexitat i les contrarietats que marquen el temps de l'adolescència i com acaba essent part d'una ideologia creada i sostinguda. Tanmateix, això no vol dir que socialment no puguem abandonar aquesta creença sobre l'adolescència i veure els adolescents d'una altra manera; deshabitats del món que hem creat per a ells. En la segona part d'aquest capítol, des d'una perspectiva filosòfica, hem volgut continuar plantejant-nos el concepte d'autonomia en el context actual del retorn a favor de les emocions que pretén adreçar la tendència a una concepció excessivament racionalista de l'ètica i hem defensat que, evidentment, cal superar la contraposició de la racionalitat al sentiment, en favor de la capacitat de judici de la persona adolescent però sense quedar-nos ancorats en el nivell més superficial de l'emotiu. Malauradament no ha estat així i, qualssevol dels àmbits socials dirigits i destinats als adolescents se'ls manifesta des de la cara més emocional, fins i tot, estretament vinculada a una concepció de la persona que opina que l'individu adolescent està constituït bàsicament de pulsions, sentiments i desitjos, s'ha gestat cert projecte pedagògic que redueix la motivació a la diversió del joc. Hi ha autors que han arribat a parlar de la possibilitat i la importància de "racionalitzar" les emocions. El capítol referma la idea que s'ha instaurat, amb força, una mena de govern dictatorial de les emocions que silencia la capacitat de judici moral dels adolescents. Aquest context emocional que representa la negació de l'autonomia ens ha portat a plantejar-nos un dels desafiaments de la nostra societat actual, l'educabilitat del caràcter moralment autònom, per tal de batallar contra l'apatia moral durant l'adolescència. Educar moralment, justament, és vincular estretament la raó i l'emoció a través del poder de transmissió i contagi de la paraula, per tal d'evitar, precisament, el reduccionisme emocional del culte a les emocions (Michel Lacroix). En aquesta direcció, hem entès que la fi de l'educació moral, una

feina que mai està del tot feta, es tradueix en el desig comú i compartit d'afavorir un *tarannà* moral de les persones adolescents: la *motivació* d'un caràcter moral sensible que estimuli la *força* moral de la voluntat dels adolescents, una conducta entusiasmada que, per un costat, *resisteixi* a la desídia moral, i per l'altre, *estiri* als adolescents cap a la responsabilitat de la seva autonomia moral. El desig comú i compartit d'afavorir un *tarannà* moral de les persones adolescents esdevé criteri que permet valorar si les emocions i els sentiments que afectivament proposa l'adult van encaminades a combatre el temperament afectiu manipulador de la nostra societat que descansa en la paradoxa de l'exigència de treball i d'esforç a l'adolescència quan aparentment se'ls mostra l'èxit sense esforç (Francesc Torralba, Jordi Sedó, José Antonio Marina). Precisament, el *fenomen moral* de l'esforç ens ha portat a examinar, amb la mirada fixada a l'horitzó de l'*actitud moral* del seny (Josep Ferrater Mora), les dues cares que entenem que conformen l'autonomia com una "tendència a": per un costat, l'estandard d'una moral de l'esforç i la llei moral com una forma d'autodisciplina (Immanuel Kant); per l'altre, "la força per seguir una altra llei", una altra dimensió de l'esforç (Friedrich W. Nietzsche), i la crítica que se li pot fer a cadascuna d'elles si són concebudes de manera independents.

Hem partit del plantejament i de la convicció que si realment volem evitar el paternalisme i ens preocupa el nivell d'autonomia de la persona menor d'edat no hauríem de passar per alt els diferents interrogants que suscita el plantejament de l'autonomia del menor i admetre la falta de maduresa social en els temes del menor. I és que encara podem albirar l'ombra del paternalisme en una dinàmica social que es pot definir per l'alt grau de permissivitat donada als adolescents i l'alt grau d'exigència i requeriment de maduresa en qüestions morals. Una paradoxa entorn de la maduresa de la persona menor que se'ns dubte mostra dues coses: per una banda, un drama social del qual no són culpables els adolescents –malgrat la insistència social a culpabilitzar-los– sinó que és responsable la societat en què es desenvolupen: el naufragi en l'assoliment de l'autonomia; per l'altra, que la manera d'abordar el tema de la maduresa de l'adolescent no es pot separar de la maduresa dels adults. Les conclusions d'aquest treball emfatitzen la necessitat de garantir l'autonomia moral dels adolescents, justament, per superar aquesta situació paradoxal descrita. Ara bé, la defensa que al llarg d'aquest text hem intentat fer de l'autonomia només pot tenir sentit quan, efectivament, es reconeix com a valor d'interès comú. Només en aquest sentit, la

reivindicació de l'autonomia de la persona adolescent és també un crit reivindicatiu de l'autonomia de qualsevol altra persona. Hem intentat fer palès que garantir l'autonomia moral de la persona adolescent exigeix i reclama treballar per algun tipus de fermesa en l'esfera personal que els permeti adquirir maduresa atès que l'autonomia moral converteix cada persona en autora i protagonista de la seva vida.

El reconeixement del menor madur, a parer nostre, mostra un problema moral de la societat actual que reclama, sens dubte, un tractament moral de la qüestió. Doncs bé, aquesta tesi vol ser una resposta moral que versa sobre el valor de protegir i garantir un dels principis bàsics de la bioètica en el cas de la persona adolescent: l'autonomia, i lluny de paginar manuals de receptes magistrals, sobretot, pretén convidar al diàleg i estimular la cooperació social. Hem intentat reemprendre un diàleg silenciós que, individualment, de ben segur que ja està començat en qualsevol moment que l'adult s'hagi plantejat pel seu compte algunes de les coses que aquí es discuteixen. I en consonància amb la idea de Sant Agustí, segons la qual ens pot dir més coses la recerca que la troballa, som conscients que hi ha preguntes que potser no tindran mai respostes i qüestions mai suficientment ben tractades. Si aquesta és una d'elles, haver-ho fet és el primer pas per entendre millor. Quan les coses resulten prou clares, les consideracions intel·lectuals estan ben fora de lloc. En aquest sentit, la recerca pretén ser com mirar-se al mirall: vol servir bàsicament per anar aclarint problemes i dubtes ja que, a parer nostre i després de tota l'exposició anterior, la importància de la reflexió està justificada per la falta de claredat que hi ha quan es parla d'autonomia en el jove. I sempre tenint molt clar que, si algun valor tenen aquests pensaments, serà el que li doni la societat si en algun moment s'ha sentit còmplice de l'autonomia dels seus adolescents.

Així doncs, la defensa que aquí hem fet de l'autonomia de la persona adolescent no vol ser, en cap cas, un elogi de l'adolescència. L'autonomia només té sentit ple quan es reconeix com a valor d'interès general. No reivindicuem, doncs, l'autonomia de la persona adolescent per raons d'interès particular, sinó perquè tots els humans tenim la mateixa dignitat, i en la protecció d'això l'adolescent no està sol. És ben cert, però, que, efectivament, miri com es miri per tal que la idea de l'autonomia cobri sentit ple o recuperi vigència caldrà desmitificar a poc a poc però sense pausa tots els mites i cultes que aquí s'han manifestat. És en aquest sentit que es pot entendre aquesta tesi com un exercici ètic cap a les societats futures.

CAPÍTOL 1

De la incapacitació moral dels joves al reconeixement del “menor madur”

1.1. L'adult petit imperfecte

La cultura occidental, des dels seus inicis, ha afirmat que els menors no tenien capacitat per prendre decisions perquè no tenien un desenvolupament suficient del judici moral. La cultura grega, naturalista, posava l'accent en l'edat madura. Només en la maduresa, aconseguix la naturalesa la seva perfecció física.

Pot ser il·luminadora una imatge manllevada del món del vi. Els experts i iniciats en aquest món saben que els grans de raïm tenen una sèrie d'alteracions que condueixen al que denominen maduració. En un inici aquests grans són de mida petita i d'aspecte herbaci: amb una pell dura i de color verd. La seva acidesa és molt elevada. La maduració comença a partir del verol, moment en que es constaten una sèrie de canvis definitius: un engreixament del gra, un augment del contingut de sucres, una disminució de l'acidesa, la coloració característica del fruit i la formació de tanins i substàncies aromàtiques. L'augment de sucres fa disminuir l'acidesa durant la maduració i el final d'aquest procés, el raïm presenta un estat de desenvolupament màxim, i la quantitat de sucres deixa d'augmentar; es diu que la planta ha arribat a l'estat de maduració fisiològica. A partir d'aquest moment comença el que denominen sobremaduració que es caracteritza per una disminució del contingut en aigua i un augment de la concentració dels sucres per pèrdua de volum, el raïm es troba en un procés de pansificació natural. De ben segur que tant el tast de raïm verd com el de raïm sobremadurat els caracteritzem amb escarafalls. En canvi, ens delectarem amb el gra òptim: ni massa verd, ni massa madur.

“Els nostres joves són amants del luxe, tenen pèssims modals i menyspreen l'autoritat. Es mostren poc respectuosos amb els seus superiors i prefereixen les converses insulses a l'exercici. Els nois d'ara són tirans i no els servidors de les seves llars. Ja no s'aixequen quan algú arriba a llur casa. No respecten llurs pares, parlen entre ells quan estan entre adults, devoren el menjar i tiranitzen llurs mestres”³.

No és la certesa d'uns pares desmoralitzats, ni el sentiment d'uns professors de secundària. Són paraules atribuïdes a Sòcrates. Les seves observacions mostren, com cinc segles abans de Crist, l'edat de joventut ja despertava problemes d'incomprensió.

³ Atribuït a Sòcrates, s. V a. C.

Plató comentava a la *República*, l'actitud de temença que implicava el tracte amb els joves.

Aristòtil, quan parla del caràcter dels joves en remarca que:

“Sens dubte, els joves són inclinats per caràcter a desitjar i a fer allò que desitgen. A més, pel que fa als desigs que es refereixen al cos, segueixen sobretot aquells que tenen a veure amb els plaers afrodisíacs, alhora que no tenen poder per a dominar-los. Són també mudadissos i fàcilment inclinats al disgust pel que fa als desigs, de manera que com més fortament desitgen més ràpidament cessen en llur desig: llur volicions, en efecte, són vehements, però no tenen força, igual que el desig de beure i de menjar per part dels malalts. Igualment, són ardorosos, rampelluts i inclinats a seguir llur còlera. Alhora, són d'ànim feble: a causa de llur apreciació de l'honor, en efecte, no suporten de ser menyspreats, sinó que s'indignen en creure que s'ha comès amb ells una injustícia. Aprecien certament l'honor, però encara aprecien més la victòria, car la joventut desitja la superioritat, alhora que la victòria és certa superioritat”⁴.

Aquesta idea pejorativa que la cultura grega tenia de la infància i l'ancianitat es fa palesa en aquesta descripció aristotèlica de les qualitats dels uns i les dels altres. En el segon llibre de la *Retòrica*, Aristòtil ens parla de tres tipus de caràcter: el del jove, el del vell i el de l'home madur. Els nens i els joves són caracteritzats com a capritxosos i apassionats moguts per la seva ingenuïtat nascuda de la *inexperiència vital*. “Els vells, tanmateix, i aquells qui ja han passat l'edat de la maduresa”⁵ i que han viscut molts anys, tenen mal caràcter: són mesquins, parsimoniosos i temorosos, talment com si l'*experiència vital* els hagués modelat i els portés a suposar que totes les coses van malament. Pel que fa al caràcter de l'home madur “tindran un caràcter intermedi entre aquests dos caràcters que s'han explicat sense arribar a l'excés dels uns i dels altres. Ni seran molt refinats (car això és temeritat) ni excessivament temorosos, sinó que es captindran d'una manera justa entre ambdós extrems”⁶, o sigui, “l'edat madura es capté conforme a allò que és mesurat i a allò que convé”⁷.

Segons Aristòtil, no només en la maduresa la naturalesa humana aconsegueix la seva perfecció física, sinó que també, moral. Per tant, la vida humana, com qualsevol altra tipus de vida biològica, tindria una primera fase de generació i maduració, una altra d'expressió plena de les seves potencialitats i una tercera de degradació i corrupció fins

⁴ Aristòtil. *Retòrica*. Ed. Laia Textos filosòfics, Barcelona, 1985, p. 189.

⁵ Aristòtil. *Op. Cit.*, p. 191.

⁶ Aristòtil. *Op. Cit.*, pp. 193-194.

⁷ Aristòtil. *Op. Cit.*, p. 194.

a desaparèixer. La infància correspondria a la primera i l'ancianitat a la tercera. Es tracta d'èpoques d'imperfecció. Tant l'infant, per defecte, com l'ancià, per excés, esdevenen éssers imperfectes. Només en l'home adult es troba la perfecció física i moral, per tant, el moment cim de la vida humana era la maduresa.

L'Estagirita ofereix una visió de la infància i adolescència que consisteix en considerar el jove com un ésser *incomplet* (per defecte), i per tant d'alguna manera víctima de la pròpia incompletesa (de la mateixa manera que els grans de raïm no òptims pel gaudi gustatiu són víctimes de la pròpia mida petita, de la pròpia pell dura i del propi color verd). Conseqüentment, podríem fer una lectura de la infància i l'adolescència com a períodes vitals en els quals el subjecte requereix una cura especial, ja que en el cas contrari evolucionarà probablement cap a una certa *incapacitat vital* crònica.

Abans dels trenta anys l'ésser humà és encara imperfecte, es troba en fase de formació. I heus aquí la necessitat de cures especials, com les que necessita la vinya perquè el gra jove, verd i immadur continuï exitosament el procés de maduració. D'aquí que necessiti cures que corregeixin la seva inclinació natural a la immaduresa. I com que els criteris que defineixen l'ordre són els de l'edat adulta, tota l'educació de l'infant es durà a terme amb la vista fixada en la maduresa, és a dir, en el que caracteritza l'edat adulta i no, precisament, la infantesa, que més aviat és vista com un període d'imperfecció que cal superar com més aviat i de la millor manera possible. Expressant-ho aristotèlicament, el nen és un adult en potència que encara no s'ha actualitzat, per tant, en ell no ha de veure's un nen sinó un home en formació, un adult petit. Tal i com escriu l'historiador francès Philippe Ariès:

“el niño era diferente del hombre, pero sólo por el tamaño y la fuerza, mientras que los otros rasgos seguían siendo semejantes. Sería interesante comparar al niño con el enano, el cual ocupa una posición importante en la tipología medieval. El niño es un enano, pero un enano que estaba seguro de no quedarse enano, salvo en caso de hecichería. En compensación ¿no sería el enano un niño condenado a no crecer, e incluso a volverse en seguida un viejo arrugado?”⁸.

Per Aristòtil, el moment culminant de la vida humana era la maduresa. I és que “Els joves poden ser geòmetres i matemàtics, i savis, en aquests camps, però, en canvi, no semblen poder ser prudents. La causa d'això és que la prudència té també per objecte el particular, que arriba a ser familiar per l'experiència, i el jove no té experiència, doncs

⁸ Ariès, P. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus, 1987, p. 15.

l'experiència requereix molt de temps...". Per tant, els joves, per definició, no tenen la virtut moral de la prudència, ja que la prudència sembla que s'assoleixi molt tardanament i serien poc capaços d'examinar i valorar prudentment les diferents situacions que es presentessin davant dels seus ulls.

“El cos es troba en la seva maduresa entre els trenta i els trenta-cinc anys, mentre que l'ànima és madura aproximadament als quaranta-nou”⁹. Tota edat anterior als trenta és infantesa o joventut, tota edat posterior als quaranta-nou és vellesa. Així, doncs, queda palesa aquesta idea d'imperfeció (física, espiritual i moral) quan parlem d'infantesa i joventut. Només en l'home madur es donava, segons Aristòtil, la plenitud física i moral. Podríem arribar a la conclusió, doncs, que els joves són poc capaços d'avaluar prudentment i críticament els dilemes morals que plantegin les seves vides.

1.2. Un ésser bo i perfecte

Philippe Ariès situa el descobriment del nen al segle XVIII, un fenomen relativament recent. Aleshores es descobreix un nen que no és un homenet sinó quelcom diferent de l'adult. De fet, l'autor subratlla que en la societat tradicional

“no podía representarse bien al niño, y menos todavía al adolescente. La duración de la infancia se reducía al periodo de su mayor fragilidad, cuando la cría humana no podía valerse por sí misma; en cuanto podía desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía sus trabajos y juegos. El bebé se convertía en seguida en un hombre maduro sin pasar por las etapas de la juventud”¹⁰.

Per primera vegada es té la idea que cal protegir el nen i el jove. El nen és separat dels adults i mantingut en una espècie de quarantena, que és el col·legi.

“La familia comienza entonces a organizarse en torno al niño, el cual sale de su antiguo anonimato y adquiere tal importancia que ya no es posible, sin una gran aflicción, perderle, reemplazarle o reproducirle muchas veces y conviene limitar su número para ocuparse mejor de él. No tienen nada de extraordinario el que esta revolución escolar y sentimental se acompañe a la larga de un maltusianismo demográfico, de una reducción voluntaria de nacimientos, sensible a partir del siglo XVIII. Todo esto es coherente”¹¹.

La imatge del nen com a homenet cedeix el pas a aquesta segona que comença a veure'l com a pur i simple nen que construeix la nova comprensió de la infantesa com a etapa

⁹ Aristòtil. *Retòrica*. Ed. Laia Textos filosòfics, Barcelona, 1985, p. 194.

¹⁰ Ariès, P. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus, 1987, p. 15.

¹¹ Ariès, P. *Op. Cit.*, p. 15.

pròpia i natural de la vida que caldrà protegir perquè no deixi de ser-ho. I és el pensament de Jean Jacques Rousseau, al segle XVIII, amb la concepció del bon salvatge que alimenta la imatge i la idea.

Segons Rousseau, l'home neix bo, però la societat el corromp i el perverteix. Rousseau imagina un estat de natura de felicitat total, un estat idíl·lic: "Tot està bé quan surt de les mans de l'Autor de les coses, tot degenera entre les mans de l'home"¹². L'home natural és el bon salvatge i sense cap coacció és feliç. La natura és egoista però bona. El que provoca la infelicitat és la societat que genera desigualtat. Segons el filòsof, "l'home és nat lliure, hom però, a tot arreu es troba encadenat". La propietat privada és qui ha engendrat la societat i amb aquesta la desigualtat. En aquest nou estat sí que hi ha guerres provocades per enveja. L'home abandona la innocència de la condició humana i comença un procés degeneratiu marcat pel conflicte i la violència.

A ulls de Rousseau, l'originalitat rau en la infantesa: bondat i perfecció, l'estat que hauria de ser recuperat per l'educació que ha de reconduir els homes a la bondat natural. Rousseau, tanca els ulls a la visió aristotèlica del jove com un ésser *incomplet* i els obre fixant la vista a una certa *bondat innata* del nen.

És amb l'impuls de Rousseau que la infantesa i la joventut recuperen l'estimació social perduda durant la Grècia clàssica després de posar l'accent en la maduresa. El romanticisme acabarà fent el cop de timó cap a la joventut, la innocència, la naturalitat.

1.3. Una persona moral

Ara bé, qui té raó? Segons com, tots dos tenen raó; segons com, ningú. Més enllà de la possible discussió, allò realment interessant és adonar-se que convergir amb els plantejaments d'Aristòtil o amb els de Rousseau és una manera d'acceptar l'existència d'una llei moral que regeix la naturalesa humana. D'aquesta llei natural se'n derivarien unes normes universals que afectarien a tots els humans. L'acció humana seria la resposta obedient o desobedient d'elles. Per una banda, aristotèlicament parlant, només l'home madur seria capaç d'actuar sempre, i sense excepció, d'acord amb elles. Les dosis justes d'experiència i temps assegurarien aquest coneixement moral. El defecte de

¹² Rousseau, J. *Emili o de l'educació*. Vic, Eumo, 1989, p. 7.

dosi d'alguns i l'excés de dosi dels altres són igualment perniciosos, ja que els impossibilita el coneixement de la llei moral. Només en la maduresa es donaria, segons Aristòtil, la dosi justa d'experiència que el proveiria de virtuts morals. Només l'home madur gaudiria del coneixement de les normes universals que es derivarien de la llei natural. Per altra banda, rousseauianament parlant, el nen ja es trobaria en un estadi de bondat (la natura és bona!) i, per dir-ho d'alguna manera, afectat per aquesta llei natural. La societat l'allunyaria d'aquest gaudi d'innocència i bondat, corrompent-lo i pervertint-lo.

Tanmateix, és difícil de defensar que allò que és natural, pel sol fet de ser-ho, ja sigui també bo, i dolent allò que no sigui natural. De fet, la noció de "natural" ja és sospitosa, sembla pressuposar que es pot passar el bisturí i separar radicalment natura i cultura o identificar natura i moral. Però no es té en compte que la nostra manera de tractar la noció de "natural", precisament, no és gens natural, sinó cultural, ja que depèn de què entenguem per *natural*. Certament, acceptar que només en l'home madur es donava la plenitud física i moral o acceptar que l'autenticitat està en la infantesa, en l'estat originari de bondat, no en té res de natural, més aviat cultural, ja que depèn de què entenguem per *natural* humana. Aquestes creences només es poden tenir quan s'accepta un fonament per a la moral que la garanteixi.

Es fa difícil de creure, doncs, que la naturalesa faci a l'ésser humà un ésser bo o que per naturalesa, ho sigui. Seria massa ingenu creure que la bondat està en la infància i que l'infant seria aquell individu capaç de fer valoracions morals. De fet, si quelcom volem destacar de l'ésser humà en els seus primers moments de vida ha de ser, precisament, la seva naturalesa amoral, la seva incapacitat de tenir una preocupació moral pels altres. L'existència d'un individu radicalment amoral només es pot concebre en la infantesa. L'infant és aquell individu que prescindeix de la moralitat per *natural* vital, no per voluntat.

També és pecar d'ingenuïtat pensar que el temps i l'experiència ofereixen moments òptims per a la maduresa moral (la maduresa), moments de falta de maduració (la joventut) i moments proclius a la desmoralització (la vellesa). De fet, la desmoralització es pot patir en qualsevol moment de la vida. El desmoralitzat és algú que ha perdut sentit i orientació a la seva vida: no sap com orientar-se enmig dels interrogants vitals.

Aquesta sensació no crec que sigui definitiva de la vellesa, com creia Aristòtil, sinó pròpia de qualsevol moment vital de la persona.

Podríem concloure que, tant Aristòtil com Rousseau, recorren a la llei moral natural perquè pensen que la naturalesa els dirà, *moralment*, què som. Però la naturalesa no parla. Som nosaltres que la fem parlar; sempre que ens diu alguna cosa, la veu que sentim és nostra.

1.4. El desenvolupament moral

Creo que pot ser interessant fer una nova lectura de la infantesa de la mà de Jean Piaget i Lawrence Kohlberg, dos psicòlegs interessants en la formació de la consciència moral. Han descrit molt bé que la vida moral es desenvolupa al llarg del temps i culmina en l'autonomia de la consciència del subjecte, com a raó fonamental del comportament ètic. La idea de fons és que l'infant ha de passar per diferents etapes abans que no acabi adquirint una autonomia que determinarà la maduresa moral.

El psicòleg Jean Piaget¹³ va ser pioner en l'estudi de l'evolució cognitiva i del desenvolupament moral del nen. Per a Piaget el raonament moral del nen evoluciona des d'un estadi amoral (premoral) a un altre de respecte cap a l'autoritat dels individus o de les coses. En el camp de l'evolució moral, Piaget distingeix dues fases: la *moral heterònoma* i la *moral autònoma*. Una primera, el "realisme moral", en la qual el nen de 3 a 8 anys identifica lleis físiques amb normes morals, o sigui, confon les regles físiques i les morals. Arriba a creure que les normes morals neixen de les coses, i en l'existència de sancions automàtiques que emanen de les coses. És una moral imposada des de l'exterior, no correspon a un procés intern propi d'elaboració dels fonaments, i es basa en el principi de l'autoritat, en la qual, la noció de justícia es basa en l'obediència i en l'evitació del càstig: qui mana té més raó. El "realisme" del nen petit, diu Piaget, li fa identificar allò moral amb allò real, i considerar que les normes morals, com les físiques, són absolutes. El nen considera la responsabilitat segons les conseqüències materials de l'acció, sense tenir en compte la intenció de la mateixa ni les circumstàncies que l'envolten. Amb això s'identifica la mentida amb l'error, i es considera la norma al peu de la lletra.

¹³ Piaget, J. *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella, 1983.

El realisme moral, juntament amb algunes característiques de l'egoisme, comencen a superar-se, al voltant dels 6-7 anys i a partir dels 7 anys comença un procés d'evolució, que, a poc a poc, va interioritzant les normes, de manera que els subjectes acaben prenent distància d'allò que ve de l'exterior en favor de principis interns: *autonomia* o la *moral autònoma*.

Piaget concep a l'individu com a *subjecte moral*, posant l'accent a les característiques constructives i creatives del desenvolupament moral de la persona (les normes poden adequar-se a les circumstàncies, no són estàtiques ni fixes). Aquests criteris interns sorgeixen del propi individu i venen a identificar-se amb el principi de justícia basat en la igualtat. La responsabilitat es jutja en funció de la intenció, passa entre els 8 i 11 anys. Més tard es completen amb criteris d'equitat (procés que s'inicia al voltant dels 11-12 anys).

El pas de l'heteronomia a l'autonomia implica una obertura en la mirada: l'horitzó passa a ser allò social, marc de la conducta cooperativa i la comprensió de la regla amb un sentit d'obligació, abandonant el límit egocèntric. Piagetianament, la moralitat seria el respecte cap a la norma i cap a les persones, no imposat des de l'exterior sinó des de la pròpia consciència. Potser ressoni el mateix en paraules diferents, les d'Albert Einstein: "comença a manifestar-se la maduresa quan sentim que la nostra preocupació és major pels altres que per nosaltres mateixos".

Del que ens diu Piaget, no crec que calguin gaires explicacions més per entendre que en les primeres fases de la infància, no hi ha més alternatives que inculcar les normes constrictivament. L'exercici constant de la senyalització dels límits i la imposició de normes és bàsic en la construcció de la personalitat. Posar límits a un comportament desbridat és marcar un caràcter. Els menors no obeeixen l'autoritat perquè entenguin que la norma és necessària i convé, sinó perquè temen el càstig. El nen aprèn a comportar-se d'acord amb les convencions socials i morals: aprèn a ser net, a menjar de tot i quan toca, a anar a dormir quan és hora i a fer els deures, perquè algú el força a fer-ho perquè, més endavant, pugui esforçar-se sol a fer-ho. De fet, espontàniament, no faria res que requerís esforç si no li vingués de gust.

Segons ens diuen Piaget i Kohlberg, l'infant després de superar una primera etapa d'obligacions arriba a aprendre i acceptar que la vida social està sotmesa a unes regles. A poc a poc i amb una bona educació va desenvolupant una consciència moral d'acord amb la qual acceptarà les normes, les seguirà o podrà qüestionar-se críticament la justícia de les normes deixant de seguir-les.

Lawrence Kohlberg¹⁴ va elaborar una teoria cognitiva sobre el desenvolupament moral i també va investigar la capacitat de les persones de “jutjar moralment” certes situacions vitals; és a dir, la capacitat per diferenciar i jutjar el que està bé i el que està malament. Va definir que una *persona autònoma* es caracteritza per la capacitat per fer judicis morals i per formular els seus propis principis morals, més que conformar-se segons els judicis morals dels adults del seu voltant. L'obra de Kohlberg, més que una teoria del desenvolupament moral, és una descripció del judici moral i va començar les seves anàlisis empíriques presentant diversos “dilemes morals”. D'aquesta manera va arribar a determinar l'existència de sis estadis de desenvolupament de la moralitat, agrupats en tres nivells:

Nivell preconvencional (premoral): una primera etapa limitant-se en l'obediència a la norma moral per temor al càstig. De 4 a 10 anys. El primer nivell és el dels interessos individuals. Els interessos personals prevalen per sobre de qualsevol altre criteri a l'hora de jutjar la correcció o la incorrecció d'un fet. Els factors determinants del pensament moral són les normes establertes per l'autoritat i l'obediència a elles sense possibilitat d'establir matisos. L'evitació del càstig serà el factor principal per no desobeir les normes. Es divideix en dos estadis:

- *Estadi 1. Moralitat heterònoma, egoisme cec o actuació per obediència i càstig*
- És l'estadi marcat pel realisme moral, tal com va ser definit per Piaget, que porta a entendre el significat moral d'una acció com una qualitat física inherent a la mateixa. Per això els judicis morals són inherents a ells mateixos i no necessiten justificació.
- Orientació al càstig i a l'obediència, les normes s'acaten per obediència i por al càstig. O sigui, la motivació moral més important és evitar el càstig. (“Si no faig els deures, em castigaran”).

¹⁴ Kohlberg, L. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer 1992, 188.

- *Estadi 2. Moralitat instrumental individualista o individualisme i intercanvi*
- La perspectiva és individualista i instrumental.
- Hedonisme ingenu, l'acció justa és la que satisfà les necessitats d'un mateix. ("Et dono perquè em donis").

Nivell convencional: una segona etapa consistent en el respecte i l'acceptació formal de les normes. De 10 a 13 anys. El segon nivell és el de les normes. La referència principal dels judicis morals són les regles socials i les expectatives que els altres tenen sobre un mateix. La persona jutja en funció d'allò que els altres esperen d'ella. El nen intenta guanyar-se l'aprovació dels demés i mantenir una bona relació amb els altres. Es distingeixen dos estadis:

- *Estadi 3. Moralitat de la normativa interpersonal, perspectiva de les relacions socials grupals o bones relacions interpersonals*
- Orientació cap a la concordança; es busca la conformitat amb la majoria. ("És el que esperen de mi i no vull decebre'ls").
- El subjecte respecte les normes socials perquè són convencions útils per conservar l'ordre social.
- *Estadi 4. Perspectiva del sistema social o manteniment de l'ordre social*
- Orientació cap a la llei i l'ordre. ("Si no complim el nostre deure serà una catàstrofe").
- L'individu adopta la perspectiva d'un membre de la societat.

Nivell postconvencional (moral autònoma): una tercera etapa en la qual la persona és autònoma, és a dir, actua com actua, amb independència de les possibles lleis que hi puguin haver, perquè creu que moralment ha de ser així. A partir de 13 anys. El tercer nivell és de l'autonomia de pensament. La persona jutja en funció de criteris que li dicta la seva pròpia consciència. La persona és capaç de donar raons per acceptar o rebutjar les lleis de la pròpia societat. Jutja les normes de la seva societat des d'una perspectiva universal. Es distingeixen dos estadis:

- *Estadi 5. Perspectiva moral dels drets humans o contracte social i drets humans*
- Orientació cap al consens social, i mantenir els drets acceptats per la societat. ("Cal respectar els drets dels altres").

- Aquesta perspectiva va més enllà de la societat. L'individu amb els seus valors jutja la validesa de les lleis. Pot orientar-se a la creació d'un sistema ideal.
- Entre l'estadi 4 i 5 es produeix una fase de transició que qüestiona des d'una perspectiva relativista la moralitat convencional.
- Existeixen valors i drets universals que van més enllà d'una societat concreta. Existeix el reconeixement d'uns drets humans bàsics.
- *Estadi 6. Moralitat dels principis ètics superiors o principis universals*
- Orientat per principis universals, consisteix a assimilar principis ètics universals. (“Això és el més just”, “És una exigència de la dignitat humana”).
- La perspectiva sociomoral es defineix com un punt de vista que idealment tots els éssers humans haurien d'adoptar. A aquest estadi arriba un baix percentatge de persones, fins i tot, en revisions posteriors, Kohlberg es va plantejar la seva veritable existència.

L'apunt sorprenent és que Kohlberg considera que aquestes etapes són universals, les mateixes per a tots els éssers humans i vàlides en totes les cultures, encara que no tots els individus puguin assolir les etapes superiors. Segons el psicòleg, la persona guanya autonomia de pensament a mesura que passa d'un nivell a l'altre perquè cada vegada és menys esclava dels seus instints, desitjos i d'allò que li manen des de fora. El pas d'una etapa a una altra és un procés d'aprenentatge en què s'adquireixen nous coneixements, maneres de valorar i d'actuar. Si en un primer moment, la persona, obeeix només els seus interessos, en el nivell següent dóna importància a la convenció social i, finalment, es planteja les qüestions també en funció de valors i principis que poden qüestionar les normes establertes.

Els nens es troben en el primer nivell, el pas del nivell preconvençional al convencional es realitza entre els 11-12 anys. La majoria dels adolescents arriben a l'estadi convencional entre els 13 i 15 anys i l'estabilitat entre els 16-18 anys. Se situen majoritàriament en el segon nivell, encara que alguns poden trobar-se en l'últim o en el primer. Només un 25% dels adults aconseguix assolir el tercer nivell, i, dins d'aquest, només un 5% de la població adulta es mou pels motius propis de l'estadi 6. La gran majoria de persones adultes es troben a l'estadi 4, es mouen entre les etapes convencional i postconvencional. L'última etapa, tot i ser un ideal assolible, la majoria

el manté en la idealització, no assolint-lo. Malgrat això, l'objectiu no deixa de ser arribar a ser autònoms.

De totes maneres, tots aquests matisos que va anar introduint Kohlberg es troben íntimament lligats amb el propi mode com l'autor va entendre el raonament moral i amb els procediments que va dissenyar per mesurar-lo. De ben segur que el raonament moral és molt més complex del que va preveure Kohlberg, i això és el que li va intentar fer veure Carol Gilligan¹⁵, una de les seves deixebles.

El pensament moral no es pot reduir, o no consisteix només, en raonament moral, talment com si es tractés d'operacions abstractes i universals, sinó que el pensament moral no es pot desvincular de factors molt més concrets com la responsabilitat que depèn d'altres aspectes també integrants de la persona com ara els afectius (les emocions). En qualsevol cas, tot i les limitacions i les crítiques, la proposta de Kohlberg serveix com a argument que permet explicar l'evolució que ha tingut el pensament jurídic sobre la capacitat dels menors per prendre decisions. Així doncs, les aportacions de la psicologia del desenvolupament moral avalen la idea que el desenvolupament moral i la capacitat per prendre decisions és un procés maduratiu, donant d'aquesta manera les eines per construir la nova concepció de les persones menors d'edat.

1.5. El menor o la persona com a menor¹⁶

Quan els juristes parlen del menor o dels drets del menor, s'estan referint a aquells drets que corresponen no només al nen/a com a tal sinó també als adolescents. És evident que una persona de disset anys no és pròpiament un nen però si és un menor i, com a tal, és titular de tots els drets que corresponen als menors (drets que, en molts aspectes no són iguals als drets dels majors) i, a més a més, han de ser objectes d'una especial protecció en quan a persona en fase de desenvolupament i, per aquest motiu, especialment vulnerable.

¹⁵ Gilligan, C. *La moral y la teoría: psicología del desarrollo moral*. México, FCE, 1985.

¹⁶ És important deixar clar que per conèixer els drets del menor i exposar-ho d'una manera clara i entenedora, he seguit i he estat molt fidel a dues obres: *Los derechos del menor*. Conoce tus derechos. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 2005 i *Normas sobre los menores*. Biblioteca de Legislación. Serie Menor, Civitas 2010.

Actualment, l'edat a partir de la qual una persona menor passa a ser considerada com a major es fixa en divuit anys. El pas als divuit anys suposa un canvi d'estat civil, doncs l'estat civil de menor d'edat passa a ser substituït per l'estat civil de major d'edat. La norma que fixa en divuit anys complerts la majoria d'edat es troba recollida, no només en el Codi Civil, sinó també en la Constitució. Així doncs:

L'article 12 de la Constitució senyala que "Los españoles son mayores de edad a los dieciocho años".

L'article 315 del Codi Civil senyala que "La mayor edad empieza a los dieciocho años cumplidos".

Ara bé, quines són les diferències entre un menor d'edat i un major d'edat? Doncs bé, una persona major d'edat és capaç, amb algunes excepcions molt concretes (per exemple, en cas d'haver estat incapacitada) per a tots els actes de la vida civil o de la vida ordinària, mentre que una persona menor d'edat necessita, en la majoria dels casos, de l'autorització o consentiment dels seus pares, tutors o representants per a la realització d'aquests actes. Això no vol dir que es consideri el menor d'edat com a un incapaç sinó, més contràriament, suposa que s'entén que és una persona que encara ha de desenvolupar-se plenament tant des d'un punt de vista físic com psíquic i moral i, per tant, ha de ser protegit especialment. Una situació intermèdia entre el menor d'edat i el major d'edat és la del menor emancipat.

Aquesta protecció especial del menor recau, en primer lloc, sobre els seus pares o titulars de la pàtria potestat o, en aquest cas, sobre els seus representants legals. Però també és una obligació de les Administracions Públiques i, per iniciativa pròpia, observem com grups de la societat civil s'han encomanat aquesta feina de protecció de menors (és el cas, per exemple, de les ONGs).

El Dret Espanyol, històricament, no ha considerat el menor de la mateixa manera. Al llarg de la història s'ha produït una evolució des d'una consideració del menor com a subjecte de dret incapaç o amb capacitat limitada, és a dir, com a una persona incapaç, a una conceptualització del menor com a ple subjecte de drets.

Avui dia, ningú discuteix ja que el menor és un subjecte capaç al qual han de ser-li reconeguts i garantits drets. Actualment, el Dret Espanyol reconeix als menors la condició de persones, de subjectes titulars de drets; d'aquesta manera ha quedat enrere la seva condició de subjectes passius. De totes maneres, la seva condició de persones en desenvolupament, fa que la capacitat dels menors per exercir els seus drets sigui progressiva de manera que, per tal de garantir el seu ple gaudi, també se'ls reconeix el dret a rebre en tot moment la protecció.

La Constitució del 29 de desembre de 1978 recull, en el seu article 39, un "sistema mixt" de protecció dels menors ja que es basa en la col·laboració entre l'àmbit d'allò privat i el públic. Recordem que la Constitució atribueix la responsabilitat de brindar assistència i protecció als menors tant a la família com als poders públics. L'article 39 de la Constitució assenyala:

“Los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia. Aseguran, asimismo, la protección integral de los hijos, iguales éstos ante la ley con independencia de su filiación, y de las madres, cualquiera que sea su estado civil.”

Per tant, les Administracions Públiques han d'assegurar als menors el ple gaudi dels seus drets. I en l'àmbit de la família, la salut, l'educació, la justícia, la cultura i, a més, el consum o l'oci ha d'oferir l'assistència i protecció necessària, tant en els aspectes personals com en els socials. A més de col·laborar amb la família en l'exercici de les seves funcions d'assistència i protecció dels menors, les Administracions Públiques estan obligades a vetllar perquè els pares o altres responsables del menor compleixin degudament els seus deures, de manera que si constaten que el menor pateix una situació de risc, han d'intervenir i brindar al menor protecció necessària.

Els pares són responsables dels seus fills menors. Així, l'article 39 de la Constitució senyala:

“Los padres deben prestar asistencia de todo orden a sus hijos habidos dentro o fuera del matrimonio, durante su minoría de edad y en los demás casos en que legalmente proceda.”

D'aquesta manera, tots els menors, sigui quin sigui el seu origen i condició, al marge de la seva protecció en el si de la família, té reconegut el dret a la protecció pública.

La Convenció de les Nacions Unides sobre els drets del nen de 20 de novembre de 1989 constitueix el Tractat Internacional més important en matèria de drets de la infància: pel contingut i pels estats que l'han ratificat. La Convenció consta d'un Preàmbul i tres parts: la primera dedicada als drets del nen, la segona estableix un Comitè Internacional de deu experts, encarregats de vetllar pel compliment del Conveni i la tercera part s'ocupa de l'àmbit de la Convenció. La Convenció consagra el dret del menor a la informació així com al descans, esplai i vida cultural i de l'obligació o deure dels Estats de protecció del menor.

*La Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor*¹⁷, suposa un moment clau en l'evolució de la situació jurídica dels menors en el Dret i constitueix la norma jurídica més important en l'Estat Espanyol en matèria de protecció dels drets dels menors. Aquesta Llei Orgànica es fa ressò dels canvis en la majoria dels països des de mitjans de segle XX, pel que fa a l'estatus social del nen: ple reconeixement de la titularitat de drets en els menors d'edat i d'una capacitat progressiva per exercir-los. Refereix que d'acord amb els coneixements científics actual no existeix una diferència rellevant entre les necessitats de protecció i les necessitats relacionades amb l'autonomia de la persona. La millor forma de garantir socialment i jurídicament la protecció dels menors és promoure la seva autonomia.

Principis generals:

- 1) La supremacia de l'interès del menor sobre qualsevol altre interès legítim que pugui concórrer.
- 2) Les mesures que puguin o s'hagin d'adoptar han de tenir un caràcter educatiu, no merament protector o sancionador.
- 3) Les limitacions a la capacitat d'obrar dels menors s'interpretaran de forma restrictiva.

Aquesta norma ha suposat un punt d'inflexió en marcar el pas d'una visió estrictament "protectora" de la persona menor cap a un altra "de foment" de la seva autonomia.

Per una banda, la Llei reconeix per primera vegada determinats drets del menor com el dret de *llibertat d'expressió*, el dret *d'informació*, de *llibertat ideològica*, de

¹⁷ Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor (B.O.E., nº15 de 17 de enero de 1996).

participació, d'associació i reunió, el dret a la inviolabilitat del domicili familiar i de la correspondència així com el secret de les comunicacions i el dret a ser escoltat en els procediments judicials o administratius que l'afectin. Per l'altra, respecte als drets ja reconeguts, com el dret a l'honor, a la intimitat i a la pròpia imatge, els matisa combinant el seu exercici amb la necessària protecció dels menors. Finalment, la Llei Orgànica reconeix al menor davant les Administracions Públiques, la facultat de sol·licitar protecció i tutela i els recursos socials disponibles; podent, també, posar en coneixement del Ministeri Fiscal les situacions que atemptin als seus drets i plantejar queixes davant el Defensor del Poble.

Ja hem assenyalat anteriorment que existeix una situació intermèdia entre la majoria d'edat i la minoria d'edat. Aquesta situació intermèdia rep el nom d'emancipació. Podríem definir l'emancipació com aquella situació o estat civil en què, quan concorren les causes establertes en el Codi Civil, pot trobar-se una persona menor d'edat i que permetin a aquesta persona menor d'edat actuar com si fos major d'edat tot i que realment no ho sigui, amb algunes limitacions.

Hi ha quatre causes que poden donar lloc a l'emancipació:

- 1) El matrimoni del menor. El Codi Civil permet contraure matrimoni, encara que en aquests casos exigeix prèvia dispensa, a partir dels catorze anys d'edat, i per tant, un menor de divuit anys que contraguí matrimoni té dret a l'emancipació.
- 2) La concessió de l'emancipació per part dels qui exerceixen la pàtria potestat. S'exigeix que el menor tingui, almenys, setze anys complerts i que ho consenti. També es considera que un menor de setze anys es troba emancipat quan viu amb independència dels seus pares i aquests ho consenten.
- 3) La concessió judicial. Un jutge pot concedir l'emancipació als fills majors de setze anys en els casos que contempla el Codi Civil en el seu article 320, com ara quan els pares viuen separats o en cas de nou matrimoni d'un dels progenitors, etc.
- 4) La major edat que més que una causa d'emancipació pròpiament dita suposa el pas a l'estat civil en què la persona és capaç per a tots els actes de la vida.

En un principi, un menor emancipat pot actuar com si fos major d'edat, però existeixen certs límits, ja que per a determinats actes continua necessitant el consentiment dels seus

pares o representants legals. Per exemple, prendre diners a préstec. Per tant, els menors emancipats estan subjectes a límits en la seva actuació que busquen protegir-los.

La filiació és el vincle o llaç que uneix als pares amb els seus fills. Hi ha dues formes distintes de filiació: per naturalesa, quan el fill és engendrat i neix dels seus pares i per adopció, quan no es donen els requisits anteriors. Al seu torn, la filiació natural pot ser de dues classes segons que els pares estiguin o no casats entre sí, cosa que ens permet distingir entre la filiació natural matrimonial i la filiació natural no matrimonial. La filiació determina els cognoms del fill, i el pare i la mare estan obligats a vetllar pels seus fills menors i a prestar-los aliments. Cal dir que el Codi Civil regula molt detingudament els mitjans de prova i de determinació de la filiació.

La pàtria potestat pot definir-se com la relació dels pares amb els seus fills menors d'edat no emancipats. S'entén que els fills mentre són menors d'edat es troben sota la potestat dels seus pares. Ara bé, aquesta potestat no es pot entendre com una relació de poder dels pares envers els seus fills menors, més contràriament, s'ha d'entendre com un conjunt de drets-facultats-deures recíprocs dels pares envers els seus fills i dels fills envers els seus pares. Per això, el Codi Civil afirma en el seu article 154, que la pàtria potestat s'ha d'exercir sempre en benefici dels fills i d'acord amb la seva personalitat.

La pàtria potestat dels pares significa que:

- Els pares tenen la representació legal dels seus fills menors no emancipats. No obstant això, els actes en què hi hagi conflicte d'interessos entre els pares i el fill, els que el fill pugui realitzar per ell mateix d'acord amb la Llei i amb la seva pròpia maduresa.
- Els pares administren els béns dels seus fills menors no emancipats. No obstant això, queden exclosos de l'administració paterna/materna, entre altres, els béns que el fill major de setze anys hagi adquirit amb el seu treball o els béns que hagin estat regalats als fills quan qui realitzi el regal així ho hagi ordenat.
- Els pares, en l'exercici de la seva pàtria potestat, poden corregir als fills raonable i moderadament.

- També poden els pares, en l'exercici de la seva pàtria potestat, demanar o sol·licitar l'auxili de l'autoritat quan ho necessitin.

Els pares tenen drets i deures envers els seus fills. Destaquen els següents: representar els fills i administrar els seus béns, vetllar per ells, alimentar-los, educar-los i procurar-los una formació integral. El menor té drets i deures en la família: tenen dret, sempre que tinguin suficient judici, a ser escoltats pels seus pares abans que ells adoptin decisions que els afectin, han de respectar als pares sempre, han d'obeir als seus pares mentre romanguin sota la seva potestat, han de contribuir equitativament, en la mesura de les seves possibilitats, al sosteniment de la família sempre que treballin i mentre convisquin amb la seva família.

La pàtria potestat es pot acabar. Les causes que donen lloc al fet que la pàtria potestat acabi són les següents: la mort dels pares o del fill, l'adopció del fill, l'emancipació del fill, la privació total o parcial de la pàtria potestat. Aquesta privació s'ha d'acordar pel jutge en sentència i pot produir-se quan els pares incompleixen els deures propis de la pàtria potestat o quan aquesta privació s'acordi en un procediment penal o matrimonial. La incapacitació del fill, en principi, no dóna lloc a l'extinció de la pàtria potestat sinó a que aquesta pàtria potestat es prorrogui mentre romangui aquesta situació d'incapacitació.

1.5.1. El menor madur

El plantejament tradicional de la incapacitat presumpta de tot menor ha anat modificant-se al llarg de la segona meitat del segle XX. Tanmateix, cal ressaltar que des del segle XVIII ha existit en el sistema jurídic angloamericà la figura del *menor emancipat*. Tots els menors emancipats es consideren legalment capaços per emetre un consentiment vàlid, i no es requereix permís patern per iniciar un tractament. No obstant això, la consideració que els menors no emancipats podien potser també ser capaços per decidir és molt més tardana.

La Constitució Espanyola de 1978 reconeix com a dret bàsic el dret dels ciutadans a la protecció de la salut (at. 43). S'inicia un procés de reconeixement de drets, formulat inicialment com a Carta de Derechos de los pacientes l'any 1984. A Catalunya ja

s'havia aprovat una Carta dels Drets l'any 1983¹⁸. L'any 1986 es promulga la Ley General de Sanidad ¹⁹, que recull, per primera vegada, una llista de drets dels pacients. Aquesta llei introdueix l'obligatorietat del consentiment informat. La formulació fou tan ambigua que va comportar aplicacions molt diverses: consentiment per tot, complexitat del redactat i usuaris insatisfets. El Consentiment es va convertir en una obligació que si no es complia podia donar lloc a demandes judicials. Va esdevenir una eina amb una funció diferent respecte a la funció original: una eina amb la qual, mitjançant un procés de comunicació i dins la relació metge-pacient es propiciés el respecte del dret del pacient a ser informat i, finalment, donar la seva autorització per una determinada actuació. Allò important era que en la història clínica aparegués el paper firmat, i es deixava en un segon lloc allò que de ben segur havia de ser primordial: si el pacient havia estat informat o no, i si havia comprès la informació o no.

Fins a aquest moment, la participació del “menor madur” en les decisions de salut estava totalment absent del context clínic. Regia el criteri de la majoria d'edat civil (18 anys), per sota la qual eren els pares o tutors legals els qui havien de representar els seus fills.

L'any 1997, Espanya va signar el Conveni Europeu sobre Biomedicina i Drets Humans²⁰, document que recull formulacions innovadores en matèria de drets dels pacients, com la consideració del menor madur en la presa de decisions, en funció del seu desenvolupament.

Tres anys més tard, el Parlament de Catalunya, fent ús de les seves competències en matèria de salut, va elaborar i va promulgar una Llei (21/2000 sobre el dret a la informació, autonomia dels pacients i documentació clínica²¹), i es va convertir en la primera de les comunitats autònomes de l'Estat Espanyol que recollia en una norma amb rang de Llei, un desenvolupament més concret de tot allò referent al dret a la informació, l'exercici d'autonomia dels pacients i el concepte de “menor madur”.

¹⁸ Bioèth Debat. 2003; 1: 5-9.

¹⁹ Ley 14/1986 de 25 de abril, general de sanidad. (B.O.E., nº 102, de 29 de abril de 1986).

²⁰ Instrumento de Ratificación del Convenio para la protección de los derechos humanos y la dignidad del ser humano con respecto a las aplicaciones de la biología y la medicina (Convenio relativo a los derechos humanos y la biomedicina), del Consejo de Europa (B.O.E nº 251 de 20 de octubre de 1999).

²¹ Llei 21/2000 de 20 de desembre, sobre drets d'informació concernent a la salut i a l'autonomia del pacient, i la documentació clínica (D.O.G.C., nº 3303 de 11 de gener de 2001).

Un temps més tard el Parlament espanyol proposa seguir el model de la Llei catalana i en la mateixa línia elabora la *Ley 41/2002 sobre autonomía del paciente, información y documentación clínica*²². La importància de la Ley básica 41/2002 és que es fa ressò del que recull el Conveni Europeu i estableix en el seu article 9 el que ha vingut a dir-se “majoria d’edat sanitària”, licitant a la figura del “menor madur” en l’exercici dels drets d’informació i decisió en el context sanitari.

Quan parlem dels drets de la persona menor en relació amb la seva autonomia, confidencialitat, informació i documentació clínica, hem de tenir present la *Llei catalana 21/2000*, de 29 de desembre, sobre els drets d’informació concernent a la salut, autonomia del pacient i documentació clínica, així com la seva homòloga a nivell estatal, la *Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica*.

“En general qualsevol actuació en l’àmbit de la salut, requereix el consentiment del pacient, el qual també té dret a conèixer tota la informació sobre la pròpia salut. Això no obstant, cal respectar la voluntat d’una persona de no ésser informada. Correspon al metge garantir el compliment del dret a la informació i el facilitar la informació necessària pel consentiment informat. De manera general, el consentiment es dóna verbalment”²³.

En el seu article 9.3 manté que s’atorga el consentiment per representació en els casos següents:

- a) “Quan el pacient no sigui capaç de prendre decisions, a criteri del metge responsable de l’assistència, o l’estat físic o psíquic no permeti de fer-se càrrec de la seva situació. Si el pacient no té representant legal, el consentiment l’han de prestar les persones que hi estan vinculades per raons familiars o de fet”.
- b) “Quan el pacient estigui incapacitat legalment”.
- c) “Quan el pacient menor d’edat no sigui capaç ni intel·lectualment ni emocionalment de comprendre l’abast de la intervenció. En aquest cas, el consentiment l’ha de donar el representant legal després d’haver escoltat la seva opinió si té dotze anys complerts. Quan es tracti de menors no incapaços ni incapacitats, però emancipats o amb setze

²² Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica. (B.O.E., nº 274 de 15 de noviembre de 2002).

²³ Grup de treball CBC. *La persona menor en l’àmbit de la salut*, 2008.

anys complerts, no es pot prestar el consentiment per representació. Tanmateix, en cas d'actuació de greu risc, segons el criteri del facultatiu, els pares han de ser informats i la seva opinió ha de ser tinguda en compte per prendre la decisió corresponent”.

Observem la referència dels 12 anys que fa la llei: indica l'edat en què el menor ha de ser “escoltat”. També la llei fa referència explícita als 16 anys: indica que el menor pot emancipar-se, conseqüentment, pot ser anomenada *majoria d'edat sanitària*.

Per tant, “en l'àmbit de la salut es considera que una persona és madura en relació amb una intervenció o tractament quan és capaç, intel·lectualment i emocionalment, de comprendre la informació i de gaudir d'un nivell de maduresa i raonament que li permet comprendre l'abast de la intervenció, avaluar-ne els riscos i les conseqüències”²⁴.

En el cas de “la pràctica d'assaigs clínics i la pràctica de tècniques de reproducció assistida es regia pel que s'establia amb caràcter general sobre la majoria d'edat i per les disposicions especials aplicables”²⁵.

Hem d'assenyalar el que es va concretar en la *Llei orgànica 2/2010*, de 3 de març, de salut sexual i reproductiva i de la interrupció voluntària de l'embaràs. En el seu article 13, el quart requisit diu

“En el cas de les dones de 16 i 17 anys, el consentiment per a la interrupció voluntària de l'embaràs els correspon exclusivament a elles d'acord amb el règim general aplicable a les dones majors d'edat. Almenys un dels representants legals, pare o mare, persones amb pàtria potestat o tutors de les dones compreses en aquestes edats ha de ser informat de la decisió de la dona. Es prescindeix d'aquesta informació quan la menor al·legui fundadament que això li provoca un conflicte greu, manifestat en el perill cert de violència intrafamiliar, amenaces, coaccions, mals tractes, o es produeixi una situació de desarrelament o desemparament”²⁶.

Ara bé, en el cas de la interrupció voluntària de l'embaràs, el govern va iniciar una reforma de la llei de l'avortament. L'Executiu va posar en marxa el canvi d'un article, el referit al permís patern per a les dones d'entre 16 i 18 anys, per fer obligatori el

²⁴ Grup de treball CBC. *Op. Cit.*, p. 10.

²⁵ Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica. (B.O.E., nº 274, de 15 de noviembre de 2002).

²⁶ Ley orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. (B.O.E., nº 55, de 4 de marzo de 2010).

consentiment dels progenitors. És a dir, perquè els pares puguin obligar a una dona d'aquesta edat a tenir un fill no desitjat. L'Executiu accepta que es mantingui en vigor la llei de terminis, a la qual afegeix aquest retoc. La breu proposició té només dos articles: un per eliminar el precepte de l'actual llei que permet en casos excepcionals l'avortament sense consentiment de menors de més de 16 anys i un article nou en la llei d'autonomia del pacient per fer obligatòria aquesta autorització. En cas de conflicte, es remet al Codi Civil en el qual es regula que pot decidir un jutge si hi ha discrepància o "quan la decisió dels representants legals pugui posar en perill l'interès superior del menor". El fet de no distingir, el consentiment paternal afectaria també a menors de 16 i 17 anys emancipats o casats.

En l'exposició de motius de la Proposició de Llei Orgànica del grup parlamentari Popular, s'afirma que " El fet que les menors de 16 i 17 anys es troben acompanyades dels seus representants legals, pare i/o mare, persones que ostenten la pàtria potestat o tutors, segons escaigui, és fonamental per a situacions de vital importància i impacte futur, com és la interrupció voluntària de l'embaràs. No es tracta únicament de la protecció de la menor, sinó que la seva cura comprèn el nucli essencial de totes les figures jurídiques; i així ho fixa el Codi Civil, tant en l'article 154, estableix que entre els deures i facultats de l'exercici de la pàtria potestat està el de 'vetllar per ells, tenir-los en la seva companyia, alimentar-los, educar-los i procurar-los una formació integral', com en l'article 269, que disposa que 'el tutor està obligat a vetllar pel tutelat', i, en particular 'a educar el menor i procurar-li una formació integral". Així mateix, partint d'aquesta convicció, s'argumenta que "Per tant, la modificació prevista en la Llei Orgànica 2/2010 impedeix als progenitors i tutors complir amb l'obligació recollida en el Codi Civil, privant a les menors de la protecció que el mateix text legislatiu reconeix, de poder comptar, en un moment crucial i complicat de la seva vida, amb l'assistència de les persones que exerceixen la seva pàtria potestat". Aleshores es conclou que "És, per això, que aquesta Proposició de Llei Orgànica suprimeix la possibilitat que les menors d'edat puguin prestar el consentiment per si soles, sense informar ni tan sols als seus progenitors. D'aquesta manera, per a la interrupció voluntària de l'embaràs de les menors d'edat serà necessari, a més de la manifestació de la seva voluntat, el consentiment exprés dels titulars de la pàtria potestat. A més, es fa una remissió al Codi Civil, per tal de solucionar qualsevol tipus de conflicte que sorgeixi en prestar el consentiment pels representants legals o quan la decisió d'aquests pugui posar en perill

l'interès superior del menor". Així doncs, se suprimeix l'apartat Quart de l'article 13, que queda sense contingut i es modifica l'apartat 4 de l'article 9, que queda redactat de la següent manera:

“4. La pràctica d'assajos clínics i la pràctica de tècniques de reproducció humana assistida es regeixen per l'establert amb caràcter general sobre la majoria d'edat i per les disposicions especials d'aplicació. Per a la interrupció voluntària de l'embaràs de menors d'edat o persones amb capacitat modificada judicialment serà necessari, a més de la seva manifestació de voluntat, el consentiment exprés dels seus representants legals. En aquest cas, els conflictes que sorgeixin pel que fa a la prestació del consentiment per part dels representants legals, es resoldran de conformitat amb el que disposa el Codi Civil ”.

Sempre que tinguin *la maduresa o capacitat suficient* en relació amb l'acte clínic o intervenció en l'àmbit de la salut, podran exercir per si mateixos els seus drets en l'àmbit de la salut. Aquesta capacitat o maduresa fa referència a dos nivells de la persona menor: al nivell de comprensió intel·lectual i al nivell emocional. Si el menor té maduresa suficient ha de poder consentir per ell mateix els tractaments i intervencions mèdiques. Podem entendre que a partir dels dotze anys la persona menor pot tenir maduresa per a entendre i, si s'escau, poder decidir algunes qüestions mèdiques de poca gravetat, tot i que per sota d'aquesta edat es presumeix que no la té. En qualsevol cas, la persona menor haurà de ser escoltada i la seva opinió serà presa en consideració com un factor que serà tant més determinant en funció de la seva edat i del seu grau de maduresa.

Quan el menor no té maduresa o capacitat suficient per a un tractament o intervenció mèdica, la persona menor no pot prestar per ella mateixa el consentiment informat, per la qual cosa seran els representants legals (pares, mares o tutors) els qui ho faran. Tanmateix, els representants legals del menor no poden actuar de qualsevol manera, sinó que hauran d'actuar d'acord amb el desenvolupament de la personalitat del menor, garantia del seu benestar i protecció dels seus drets. El menor ha de ser escoltat sempre a partir dels dotze anys i també abans si sap tenir una conversa coherent sobre el tema. No tenir capacitat per consentir no és sinònim de no tenir capacitat per opinar. El menor haurà de rebre informació sobre la seva situació mèdica adequada al seu

desenvolupament intel·lectual i emocional. La persona menor ha d'intervenir tant com sigui possible en la presa de decisions.

A partir dels setze anys i l'emancipació (criteris legals) es presumeix que el menor té capacitat per decidir per ell mateix. Per sota dels setze anys la llei deixa la porta oberta a la determinació en cada cas concret de l'existència de maduresa o no (aptitud del menor per entendre els riscos i beneficis del tractament o la intervenció, i la major o menor gravetat del tractament). Aquesta determinació l'haurà de fer el propi professional que atén a la persona menor i els casos de risc greu per a la vida o la salut de la persona menor, s'exclouen del deure de confidencialitat.

La Llei sanitària considera que una persona de 16 o més anys, i també una persona emancipada, té plena capacitat per decidir en relació a la seva salut, per tant, no requereix el consentiment informat per representació.

El consentiment dels pares o dels tutors serà necessari quan:

- l'estat físic o psíquic no permeti al menor de fer-se càrrec de la seva situació,
- cas d'incapacitació legal,
- quan el pacient menor d'edat no sigui capaç intel·lectualment ni emocionalment per comprendre l'abast de la intervenció.

En cas de risc greu, a criteri del facultatiu, els pares han de ser informats i la seva opinió ha de ser tinguda en compte per a la presa de decisió corresponent.

No es reconeix aquesta capacitat per a decidir a partir dels setze anys i es regeixen pel que s'estableix sobre la majoria d'edat en els casos següents:

- la pràctica d'assaigs clínics
- la pràctica de tècniques de reproducció assistida
- la donació d'òrgans
- i les voluntats anticipades.

També ho podem apuntar d'aquesta altra manera:

- La persona de menys de 12 anys serà considerat com un incapaç des del punt de vista de la presa de decisions. O sigui, es presumeix que la persona de menys de 12 anys, no

té capacitat o maduresa suficient. La decisió queda subrogada als seus pares o representants legals. De totes maneres, el consentiment dels pares o tutors s'ha de donar després d'haver escoltat l'opinió de la persona menor. Tanmateix, haurà de ser informat de forma adequada al seu desenvolupament i d'intervenir, tant com sigui possible, en la presa de decisions.

- La persona *major de 12 anys i menor de 16 anys*, haurà de ser sempre informada en funció del seu grau de maduresa, i escoltada la seva opinió davant la decisió que s'hagi de prendre, prevalent la seva opinió personal si considera que té competència suficient per comprendre intel·lectualment i emocionalment l'abast d'aquesta decisió. Per tant, per una banda, si el professional sanitari considera amb maduresa suficient per a una intervenció o tractament, el seu consentiment és vàlid. Per altra banda, si el professional sanitari no considera a una persona de menys de 16 anys amb capacitat o maduresa suficient per a una intervenció o tractament, es requereix que ho posi en coneixement dels seus pares o tutors per al seu consentiment.

En qualsevol cas s'exclouen les intervencions o els tractaments que puguin comportar un risc greu per a la vida o la salut de la persona menor.

- La persona menor amb 16 anys complerts o menors emancipats, no incapaços ni incapacitats, ha de donar personalment el seu consentiment. O sigui, el menor serà considerat un "major d'edat" en l'àmbit de la salut. Serà una qüestió personal si el menor proposa la participació del pares o representants legals o, fins i tot, delega en ells la decisió que s'hagi de prendre.

La persona menor amb maduresa o capacitat suficient té dret a accedir a la seva història clínica. Les persones emancipades o de 16 o més anys tenen dret a l'accés a la història clínica en els mateixos termes que les persones majors d'edat.

Si la persona té 14 anys es pot presumir que disposa de suficient capacitat de judici i maduresa per exercitar el dret d'accés a les seves dades. En el cas de la persona menor de 14 anys, s'han de tenir en compte les seves condicions de maduresa. Aquest dret no es pot exercir en perjudici del dret de terceres persones a la confidencialitat, ni del dret

dels professionals que han intervingut en aquesta documentació. Aquests poden exercir la reserva de llurs observacions o anotacions.

A més a més, la persona menor, pel fet de ser persona, té uns deures respecte la seva salut. També es deriven dels drets i deures dels pares d'educar en la salut als seus fills.

- Tenir cura de la seva salut i de ser-ne responsable.
- Adoptar hàbits saludables i fer cas als consells dels seus pares, mares o representants legals en l'àmbit de la salut.
- D'educar-se en la salut.
- D'adoptar una conducta activa en les qüestions i decisions que afecten la seva salut.
- De respectar i complir les mesures sanitàries per a la prevenció de la seva salut.

Aquesta manera concreta d'entendre a la persona menor consisteix a reconèixer-los com a subjectes actius, participatius i dotats de cert grau d'autonomia per a la presa de decisions relatives a la seva salut. En l'Exposició de Motius de la Ley orgánica 1/1996 mostra aquesta tendència de concebre a les persones menors d'edat com a subjectes de drets:

“El conocimiento científico actual permite concluir que no existe una diferencia tajante entre las necesidades de protección y las necesidades relacionadas con la autonomía del sujeto, sino que la mejor forma de garantizar social y jurídicamente la protección a la infancia es promover su autonomía como sujetos”²⁷.

La convicció que rau al fons de la qüestió és que d'aquesta manera podran tenir una sensació de control de la seva realitat personal. Per tant, aquí hi té un paper fonamental la creença que el menor “ha de ser escoltat” que pressuposa també la idea del desenvolupament evolutiu en l'exercici dels seus drets. Es tracta doncs, d'un nou enfocament al tema dels drets humans de la infància, reconeixent la plena titularitat dels drets dels menors d'edat i la seva capacitat evolutiva per exercir-los. Per aquest motiu, la citada Ley Orgánica dedica un capítol a parlar dels “drets del menor” amb afirmacions com la de l'article 4.1: “Los menores tienen derecho al honor, a la

²⁷ Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. (B.O.E., nº 15, de 17 de enero de 1996).

intimidad personal y familiar y a la propia imagen. Este derecho comprende también la inviolabilidad del domicilio familiar y de la correspondencia, así como el secreto de las comunicaciones”. I l’article 6.1: “El menor tiene derecho a la libertad de ideología, consciencia y religión”.

Observem que en l’article 9.3, ja citat anteriorment, manté que el *consentiment per representació* només té lloc quan el pacient és clarament incapaç per prendre decisions, quan està incapacitat per declaració judicial i quan és menor d’edat sense capacitat de comprendre la informació (segons apreciació del facultatiu). Parem atenció com la llei deixa la porta oberta del transcurs de l’acció a la intervenció del criteri del professional sanitari. A ell li pertoca la responsabilitat de valorar, en cada cas, atenent al context de cada situació concreta, la maduresa de la persona menor per decidir per si mateix o derivar la decisió als pares o representants legals, sempre pensant en el seu millor benefici.

Que els infants i els joves d’avui són el futur del demà és una convicció. És una d’aquelles creences fermes de la qual no té sentit dubtar-ne. Ara bé, la seva condició de persones en procés de formació i desenvolupament físic, psíquic i moral desperta la necessitat d’una especial protecció. I és que els menors, en la societat actual, adquireixen cada vegada un paper més protagonista, distanciant-se de la visió del menor com una persona sotmesa al domini dels seus pares i tutors, per tant, on les seves opinions i idees no gaudien d’espai per ser escoltades. Així doncs, avui dia, allò que tampoc hauríem de posar en dubte és que el menor, com a tal, és titular de drets i gaudeix de plena capacitat per exercir-los.

Sembla que les aportacions que la psicologia del desenvolupament moral, almenys la vessant cognitivista, ha anat fent al llarg de les últimes dècades, avalen la idea que el desenvolupament moral i, per tant, la capacitat per prendre decisions, és un procés maduratiu i progressiu. I això ha tingut un reflex en la perspectiva jurídica sobre la capacitat del menor per prendre decisions en diferents esferes de la vida, amb una tendència creixent a acceptar més capacitats i més responsabilitats.

1.6. L'ombra del paternalisme

De ben segur que els professionals que treballen amb menors construeixen, a poc a poc, unes eines útils i eficaces de mesura de la maduresa. No és la meva intenció proposar teories. Més aviat, en faria prou en estimular la capacitat de fer-nos preguntes que invitin a obrir la porta del dubte, no del dubte del qui té por d'equivocar-se, sinó del dubte conscient i crític. De fet, no proposo arribar a fites llunyanes, només fer un parèntesi per preguntar-nos on som.

Així, doncs, convidat el dubte, si el pacient és menor d'edat i no és capaç ni intel·lectualment ni emocionalment de comprendre l'abast de la intervenció, el consentiment es presentarà per representació. En aquests casos seran els seus representants legals, els seus pares o tutors, qui prenguin la decisió. Respecte a aquesta situació, l'única indicació que ens dóna el legislador es refereix a la necessitat que aquesta decisió sigui adequada a les circumstàncies concretes del cas i proporcionada a les necessitats que hagi d'atendre, sempre en favor del pacient i amb respecte a la seva dignitat personal. El pacient ha de participar en la mesura possible en la presa de decisions al llarg del procés sanitari. A més, si el pacient té dotze anys complerts haurà de ser escoltada la seva opinió. En aquest cas, el legislador tampoc va més enllà sobre el valor de l'opinió de la persona menor. De fet, el valor de l'opinió dependrà de com s'escolti al menor. Vull dir que hi ha moltes maneres d'escoltar: escoltar campanes, escoltar només fent un sí amb el cap, escoltar veus sense sentir què diuen... De ben segur que no es tracta d'escoltar per poder dir que s'ha deixat parlar a l'altre. Més aviat crec que es tracta d'*un saber escoltar*: l'escolta atenta implica una resposta i un compromís, una voluntat d'entendre a l'adolescent.

Deixem passar altres dubtes i parem atenció en els menors no incapaços ni incapacitats, però emancipats o amb setze anys complerts, en aquests casos ja no cal presentar el consentiment per representació. Serà el propi pacient qui prengui les decisions i presti el seu consentiment, excepte “en cas d'actuació de greu risc, segons el criteri del facultatiu, els pares han de ser informats i la seva opinió ha de ser tinguda en compte per prendre la decisió corresponent”²⁸. Ara bé, què s'entén per “greu risc”? La llei no ho

²⁸ Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica. (B.O.E., nº 274, de 15 de noviembre de 2002).

determina i ho deixa al criteri del professional. De fet, si existís una definició essencial i universalment vàlida que ajudés a determinar quines són les circumstàncies que poden ser titllades de greu risc, semblaria que no hi hauria cap inconvenient perquè la llei ho contemplés. Nogensmenys, una definició que compleixi aquest requisit sembla difícil d'aconseguir, ja que sovint, aquell aspecte que presenta un cas i no l'altre és allò que el distingeix i el fa diferent de la resta. Certament que en una multitud de casos hi ha un munt de semblances que els fan propers, però, no descuidem que només els fan propers, perquè allò que no els fa ser el mateix cas és el que moltes vegades no tenim present: la infinitat de diferències. Clar, si s'intenta oferir una definició genèrica o "de mínims" de greu risc per a un conjunt de casos que s'assemblen, es plantegen dues dificultats: la primera, amb quin aspecte ens hem de fixar per aconseguir la definició? Amb aquest o amb aquell altre o potser amb els comuns? I la segona, precisament, una definició que pretengui identificar o ajudar a determinar quines serien les situacions de greu risc, no tindria en compte aquell aspecte del cas que el fa distint de la resta de casos. Per tant, allò que en un principi voldria ser orientatiu no contemplaria l'especificitat d'un cas i acabaria reduint la complexitat d'una situació, o fins i tot, deformaria la situació en nom d'un patró explicatiu.

De fet, una situació de greu risc només es pot entendre o llegir-la d'aquesta manera en un context determinat. Per tant, allò que dóna les pistes per ajudar a veure quan es tracta d'una situació de greu risc és, precisament, el context. Tampoc, aquí es tracta de veure què comparteixen tots els contextos per determinar un "context patró" que faciliti identificar les situacions de greu risc, cometríem els mateixos errors de buscar l'essència. I és que cada context serà diferent. Més aviat el propi context mostrarà les eines per treballar la situació des del criteri de "greu risc". I, tant de bo, sempre fóssim conscients que estem en una situació de greu risc, ja que sovint es desconeix.

De tot el que s'ha dit, tampoc hem de treure la conclusió que qualsevol situació pot ser entesa com una situació de greu risc, seria ridícul pensar que qualsevol intervenció en l'àmbit de la salut d'un menor es pot considerar de greu risc pel sol fet que es tracti d'un menor i optar per informar els pares en tot cas. De fet, sembla que la llei pretén que aquesta circumstància sigui excepcional, evidentment, no cal esperar la claredat de vida o mort, però tampoc convertir tots els casos en situacions de risc permanents, atenent el

cas concret, i no buscar i aplicar “el criteri infal·libre” o “universalment vàlid” aplicable a tota atenció a la persona menor d’edat.

En aquests casos, segons el criteri del facultatiu, els pares seran informats i la seva opinió serà tinguda en compte per a la presa de decisió corresponent. Però, què passa en casos de discrepància entre l’opinió dels pares i la dels fills majors de setze anys o emancipats? Queda clar, que l’opinió dels pares ha de ser tinguda en compte per prendre la decisió corresponent, ara bé, que l’opinió dels pares hagi de ser tinguda en compte no vol dir que ells decideixin. Tanmateix, “que l’opinió dels pares hagi de ser tinguda en compte”, qui ho ha de tenir en compte? El menor? Seria estrany proclamar l’autonomia del menor i que, al mateix temps, en la prestació del seu consentiment hagués de tenir en compte l’opinió dels seus pares. De fet, l’adolescent podria acceptar l’exercici de tenir en compte l’opinió del pares i decidir deixar-la de tenir en compte, no fer-ne cas, evidentment, després d’haver-la tingut en compte. Així doncs, amb tot, sembla que en aquests casos, l’última decisió estarà en mans del propi professional sanitari. Algunes situacions pràctiques poden arribar a ser paradoxals, ja que si la pretensió era aconseguir un major grau de respecte a l’autonomia de la persona menor d’edat limitant els supòsits en què la seva voluntat és substituïda per la dels pares, no tindria sentit que ara la voluntat dominant tornés a ser la dels facultatius.

I un últim apunt. En el seu moment, el Partit Popular va anunciar en la seva primera compareixença parlamentària al gener de 2012, poc després d’haver pres possessió del seu càrrec, la seva intenció de reformar la Llei de l’Avortament aprovada pel Govern socialista, que era una llei de terminis com l’existent a la majoria dels països europeus però que va ser molt contestada per l’Església Catòlica i pel mateix Partit Popular (especialment en el tema que les menors entre 16 i 18 anys puguin avortar encara que no tinguessin el consentiment dels seus pares), per tornar al model de la llei de 1985, en què les dones havien d’al·legar motius per justificar la seva decisió. D’acord amb el que s’ha explicat a l’apartat anterior sobre la Proposició de Llei Orgànica del grup parlamentari Popular, no ens hauria d’estranyar que pogués ser considerat com un acte de paternalisme i un pas enrere en el reconeixement del “menor madur”. I és que al meu entendre, a l’exposició de motius es pressuposa que l’única manera d’exercir la protecció de la menor sigui decidir per ella, mentre que hi ha moltes altres maneres de

portar a terme l'exercici de la protecció: l'escolta activa, la deliberació, el recolzament moral...

Amb tot el que hem apuntat fins aquí, algú podria sospitar que es tracta de connotacions paternalistes del nou model i podria concloure que, en realitat, el reconeixement de l'autodeterminació de la persona menor d'edat serà molt relatiu en les intervencions mèdiques que tinguin una important rellevància. Posats a sospitar, algú podria també imaginar el perill de contagi que suposa aquesta dinàmica de relació amb la persona adolescent, i com molts altres àmbits socials quedarien impregnats per un dels efectes més indesitjables del paternalisme: la limitació de l'autonomia dels menors. En plena sospita ens pot assetjar una pregunta inquietant: sense autonomia, podria patir un greu retard un menor en la seva maduració com a persona?

I és que el paternalisme pot fer mal: condemna a la persona a la minoria d'edat crònica, això sí, amb bona intenció, fonamentada en la més que dubtosa creença de la irresponsabilitat de l'individu, per tant, justificat per guiar-lo fins al punt de no acceptar que poden decidir per si mateixos davant de certes situacions de la seva esfera més íntima i personal. El paternalisme tanca els ulls al valor de l'experiència humana.

1.7. La paradoxa de la maduresa

En aquest punt és important adonar-se que en la doctrina del “menor madur” constantment es fa referència a una expressió que podríem considerar el punt d'inflexió de la teoria, “capacitat o maduresa moral”, fent una lectura en positiu de la Llei: “capaç intel·lectualment i emocionalment de comprendre”. També ha quedat palès com, gairebé sempre, en el cas dels menors ha de demostrar-se la seva capacitat i maduresa moral, i aquesta verificació li competeix, en l'àmbit sanitari, al metge responsable del pacient, o sigui a l'adult, en qualsevol altre àmbit social: educació, consum i oci o esport.

Des d'aquesta perspectiva, en el món sanitari ha anat calant la idea que els ciutadans siguin subjectes actius en relació amb la salut, incloses les persones menors, d'acord amb la seva capacitat, maduresa i edat. Pel que fa a la persona menor, apareixen nous aspectes, sobretot lleis relatives a l'autonomia tant en l'àmbit sanitari, com cultural o social, que plantegen noves qüestions pel que fa a la presa de decisions.

La realitat ens mostra que davant d'un mateix problema de salut es poden observar pràctiques diferents, i en molts casos, perquè existeixen concepcions o maneres diferents d'entendre la vida i la salut. És cert que les diferents maneres d'atendre els menors són pautades per l'ordenament jurídic vigent, tanmateix, moltes pràctiques i maneres de relacionar-se amb el menor comporten dubtes i inquietuds tant en els professionals que els atenen com en els pares o els propis menors.

Més enllà dels principis, de les normes, dels drets i dels deures hi ha altres factors que concorren en una situació concreta que en moltíssimes ocasions qüestiona allò que en la teoria era tan clar: recordem que és al professional sanitari a qui li pertoca la responsabilitat de valorar, en cada cas, la maduresa de la persona menor per decidir per si mateix o derivar la decisió als pares o representants legals. La maduresa del menor n'és un clar exemple.

Si volem evitar el paternalisme i ens preocupa el nivell d'autonomia de la persona menor d'edat no hauríem de passar per alt els diferents interrogants que suscita el plantejament de l'autonomia del menor. Ignorar-los i tancar els ulls, diria molt poc de la maduresa dels adults. Fins i tot, podríem arribar a pensar que si el fet d'avaluar la maduresa moral d'un adolescent desperta tants interrogants, això ja és una mostra suficient de falta de maduresa per part de l'adult. Per exemple, com pot ser que els professionals sanitaris els correspongui la feina d'avaluar la maduresa de la persona menor d'edat per decidir per si mateix o derivar la decisió a adults, i són els mateixos adults els que tenen les dificultats per saber com avaluar la maduresa d'un adolescent? Que no són prou madurs per decidir si són prou madurs?

Aquesta paradoxa mostra, a parer meu, que la manera d'abordar el tema de la maduresa de l'adolescent no es pot separar de la maduresa dels adults (pares, mares, educadors, professionals, etc.). I és que parlar de la maduresa de les persones adolescents, indirectament és parlar de la maduresa de les persones adultes. La idea de fons és la mateixa de la màxima: no puc cuidar els altres si no cuido de mi. Nogensmenys, acceptar revisar aquests plantejaments i reconèixer que la posada en pràctica per part dels professionals sanitaris en l'àmbit de la salut desperten interrogants i criden a la reflexió, és un exercici de maduresa.

Potser la manera de superar aquesta paradoxa no sigui la de buscar solucions a les situacions problemàtiques que se'ns presenten després d'haver acceptat aquests plantejaments, sinó, més aviat, la dissolució d'algunes situacions dilemàtiques passi per revisar de nou els plantejaments.

Al meu entendre, és més que raonable dubtar de l'existència d'un concepte objectiu i universal de maduresa plantejat des del "o tot o res", ja que, precisament, quan fem aquests plantejaments és quan apareix la dificultat de com hem d'entendre el concepte. Sembla que el *si maduresa* o el *no maduresa* exigeixi un mètode, com si es tractés d'un instrument que es pogués aplicar de manera mecànica, dedicant tots els nostres esforços a pensar i construir un mètode equitatiu, vàlid i universal que ens garantís el resultat, com si disposéssim d'unes eines preparades per a qualsevol reparació possible.

I és que aquí entrem en el terreny de la maduresa i per plantejar-nos qüestions sobre la maduresa, potser no ens cal pas disposar de cap teoria sobre la maduresa. Les teories serveixen de poc perquè la realitat, que és complexa i diversa, no es deixa emmotllar i, sovintíssim, des de les lectures teòriques, la deformem prescindint d'algunes coses importants. Acceptar teories i doctrines és defensar, d'alguna manera, que hi ha quelcom absolut, etern i durador: la Maduresa (en majúscules) que es podria identificar amb una única i inamovible jerarquització de valors universals i vàlida, com si l'accés a la maduresa s'aconegués amb la coincidència amb aquests valors, per tant, tot treball dirigit a ajustar o reajustar la visió de la persona menor amb la cosmovisió del professional (adult) fos el preàmbul de la maduresa. Conseqüentment, la maduresa moral d'una persona menor es mesuraria pel contingut dels valors que assumís, de tal manera que valdria per sempre i per a tothom igual. Ara bé, qui la determina i com es justifica la seva validesa universal?

1.8. Autonomia moral

La idea de la maduresa com a realitat immutable s'allunya molt de l'experiència que els joves en poden fer de les seves vides. Fins i tot, si tots els joves acceptessin els mateixos valors que definirien la maduresa, encara els podrien concretar de maneres diferents, perquè no els entendrien de la mateixa manera. Per exemple, no fem el mateix quan estimem, que no vol dir que no estimem ni sapiguem estimar. La diversitat de maneres

d'estimar no mostra pas la necessitat d'una sola visió del valor de l'amor donada per algú *expert* en qüestions del cor. És més, es pot parlar de maduresa sense saber què és essencialment la maduresa i sense disposar de veritats universals. No estic dient que no sapiguem ben bé res de les persones que són madures: coneixem coses sense saber-les definir i, a més, la maduresa admet graus, no és cert que sigui una qüestió de “o tot o res”, que ens limiti només a dues possibilitats. Més aviat ens movem entremig del tot i del res: sabem que hi ha persones que són madures i n'hi ha que són immadures, però també n'hi ha que són força madures pel seu recorregut vital, i algunes que són més madures o més immadures que altres. I aquest és el matís que molt sovint no es té en compte, per exemple quan volem fer grans definicions sobre la maduresa o quan volem reduir la riquesa d'una realitat a *un sí* o a *un no*.

La dificultat rau en saber si el jove és madur o no? Si ens fem la pregunta canviant l'òptica potser ens envaeixi un sentiment d'estranyesa: són madurs tots els ciutadans adults? Podem abandonar la perplexitat, estic convençut que molts de nosaltres coneixem i podríem assenyalar alguns adults que, en la nostra opinió, no són madurs. Aquests adults que titllem d'immadurs, ningú els qüestiona la seva autonomia per prendre decisions. D'aquest fet se'n podria deduir que l'autonomia de la persona menor o del jove no es pot donar per descomptada. Si fos així de fàcil, quin sentit tindria l'educació?

La capacitat de canvi en tots els àmbits és una de les característiques més destacades del món d'avui. Algú podria pensar que el canvi sempre és i ha estat un aspecte que explica i ha explicat el món, o sigui que el món sempre pot ser explicat per la seva capacitat de canvi. Ara bé, perquè el canvi sigui definidor del nostre segle el podem matisar molt millor i adonar-nos que si és destacable no és per la seva lentitud i gradualitat, sinó més aviat, per ser un canvi constant i accelerat. Podríem dir que aquesta època és una època de velocitats, les coses van tan de pressa que gairebé podríem pensar que urgeix que el temps fugi corrents. Res roman i tot flueix en aquest món líquid i sense forma, com l'ha definit el sociòleg Zygmunt Bauman.

Evidentment, no tindria cap sentit que, quan ens plantejem qüestions sobre l'autonomia de la persona adolescent, ho féssim al marge del món que portem entre mans. Un món fluent, de barreja i confusió, sense espessor ni consistència i en transformació constant.

Un món sense contorns resseguits, de silueta poc definida i massa intuïda. Un món que massa sovint tenim la sensació que se'ns escola entre les mans. Això no vol pas dir, és clar, que llencem els adolescents i els joves en les corrents d'aquestes aigües turbulentes. Si no volem que la corrent se'ls emporti ni caure en el terreny pantanós del paternalisme hem de garantir l'autonomia moral de l'adolescent.

La defensa que aquí intentaré fer de l'autonomia com a valor només pot tenir sentit quan, efectivament, es reconeix com a valor d'interès comú. En aquest sentit, la reivindicació de l'autonomia de la persona adolescent és també un crit reivindicatiu de l'autonomia de qualsevol altra persona. Ara bé, el respecte a l'autonomia moral de l'adolescent no significa pas que els adults hagin de desentendre's de les decisions de l'adolescent (permissivitat), com tampoc crec, que el respecte de l'autonomia moral de l'adolescent signifiqui que els adults hagin d'*imposar* una moral a l'adolescent (paternalisme). Més aviat, intentaré fer palès que garantir l'autonomia moral de l'adolescent exigeix i reclama treballar per algun tipus de fermesa en l'esfera personal que els permeti adquirir una maduresa, que els faciliti surar. Sona utòpic? De cap manera! Suposo que tothom se sent protagonista de la pròpia vida, però no n'hi ha prou en sentir-se'n, cal ser-ho. I per ser-ho realment cal ser l'autor del guió de la pròpia biografia. En aquest sentit, l'autonomia moral converteix cada persona en autora i protagonista de la seva vida.

Arribar a la maduresa no és gens fàcil. Molts "adults" naveguen sense rumb pel mar de la immaduresa, vivint sense saber perquè actuen de la manera que ho fan i arribant a resultats contradictoris amb el que es proposaven. El drama de tot plegat és que, socialment, no se'ls qüestiona la maduresa, se'ls hi reconeix.

Kant, en el seu text *Què és la il·lustració?*, sembla que ens anima a ser capaços de servir-nos del nostre propi enteniment: "La Il·lustració és la sortida de l'home de la seva autoculpable minoria d'edat. La minoria d'edat significa la incapacitat de servir-se del seu propi enteniment sense la guia d'un altre. Un mateix és culpable d'aquesta minoria d'edat quan la causa d'aquesta no rau en la manca d'enteniment, sinó en la manca de decisió i valor per servir-se'n per si mateix sense la guia d'un altre. Sapere aude! Tingues el valor de servir-te del teu propi enteniment! Vet aquí el lema de la Il·lustració. La pesera i la covardia són les causes que una gran part dels homes

romanguin, gustosament, en minoria d'edat al llarg de la seva vida, malgrat que ja fa temps que la naturalesa els va alliberar d'una direcció aliena, i per això és tan fàcil per a altres erigir-se en els seus tutors. És tan còmode ser menor d'edat! Si tinc un llibre que pensa per mi, un director espiritual que reemplaça la meva consciència moral, un metge que em prescriu la dieta, etc., aleshores no necessito esforçar-me” .

De fet, l'actuació còmoda és l'automàtica, equiparable a la d'una màquina que executa una ordre que li ve de fora sense ser capaç de res més. Ara bé, la invitació kantiana, més aviat sembla que consisteix en deixar de ser persones automàtiques per passar a ser persones autònomes. Fer-ho exigeix esforç. I, sovint, l'esforç no té l'atractiu de la comoditat.

La incapacitat de servir-se del propi enteniment sense la guia d'un altre priva a la persona d'una acció que no és com les altres, *decidir*. Si imaginem un món en el qual les persones no prenguessin decisions tampoc no sabrien què implica decidir. Els habitants d'un món així, evidentment que farien coses, però les farien d'una manera automàtica. Aquest actuar reflex i involuntari seria propi d'autòmats. *Decidir* ens situa més enllà d'un actuar mecànic i funciona com la base de totes les altres accions. Els humans som humans adults perquè tenim capacitat de decisió, perquè som autònoms. Quan algú no reconeix aquest dret a decidir a un altre, el té per una criatura. No reconèixer el dret a decidir és no reconèixer a la persona com a persona. Per aquest motiu dubtaríem que els habitants del món abans esmentat fossin persones i creuríem que, més aviat, es podria tractar de robots amb aparença humana.

Així doncs, el crit d'ànim de servir-se del propi enteniment és una picada d'ullet a l'autonomia: el ser capaç de la pròpia consciència moral. En el nostre llenguatge, l'ús de la paraula autonomia i sinònims valora de manera positiva accions de persones referents a situacions diverses. De fet, quan pensem de quines maneres les persones poden ser autònomes estem pensant en quins moments poden tenir un protagonisme més gran en la seva vida quotidiana i a construir un futur volgut i desitjat.

Ara bé, l'adolescent per ser el protagonista de la seva pròpia vida i decidir en cada moment com la vol viure, ha de pensar per ell mateix i ha d'estar disposat a fer-ho. En aquest sentit, l'autonomia és una capacitat que s'adquireix. No es neix autònom! S'hi

arriba, tot i que, el naixement, físicament, és l'inici d'una vida independent, encara que limitada. A partir d'aquest moment mateix del naixement, la criatura comença a viure i té tota la vida per aprendre'n. Els nadons no podrien viure sense l'ajuda dels pares, en depenen. En canvi, els menors ja poden fer moltes coses pel seu compte, tot i que moltes de les decisions encara les prenen els adults. A mesura que es fan grans, els pares els deixen decidir més coses. Ho fan perquè van aprenent a pensar per si mateixos. Als divuit anys, amb la majoria d'edat, s'aconsegueix l'autonomia jurídica, és a dir, s'obtenen tots els drets i totes les responsabilitats que reconeix la llei.

Cada vegada més, la paraula autonomia sona, ressona i forma part del nostre llenguatge quotidià. Prové de dos termes grecs: autos, que significa 'propi o per si mateix', i nomos, que significa 'lleï o norma'. La paraula autonomia ens remet a la idea de "manar-se un mateix". Des d'un punt de vista etimològic, es considera la capacitat de donar-se normes a un mateix. Vistes així les coses, ser autònom no pot voler dir acceptar la primera opinió o el primer pensament que ens passi pel cap. L'autonomia no es pot traduir com "fer el que vols", ja que renunciaria a autogovernar-se per sotmetre's a la dictadura de les pressions externes i dels capricis del moment. Més aviat, ser autònom deu tenir alguna cosa a veure en estar convençut del que s'ha de fer perquè s'ha pensat amb deteniment. L'autonomia es pot traduir com "voler el que fas": portar el control de la pròpia vida.

Matisem-ho: per una banda, prendre una decisió de manera autònoma evita la precipitació, en el sentit de posar fre i no deixar-se emportar pel primer impuls. Per altra banda, prendre una decisió de manera autònoma suposa reflexió, en el sentit d'un diàleg que un estableix amb si mateix i amb els altres.

Així doncs, podríem dir que l'autonomia se situa en l'àmbit individual, remet a l'existència d'un jo capaç de prendre decisions racionals (de l'ús pràctic de la raó; de la reflexió sobre una situació ponderant diferents tipus de raons, entre elles les raons morals) i de fer per si mateix, servir-se del propi enteniment, com deia Kant. En aquest sentit, diem que una persona és autònoma quan obeeix normes morals que ella mateixa s'exigeix, o sigui, l'autonomia de la persona és el fonament del comportament moral i de l'ús responsable de la pròpia llibertat.

Malgrat considerar l'autonomia com un valor individual, en la mesura que implica el comportament responsable i lliure, té una gran transcendència social. D'aquesta manera, diem que les persones joves són autònomes quan prenen per si mateixes les decisions que afecten la seva vida, ara bé, no de qualsevol manera, sinó de manera reflexiva i responsable. Així, l'autonomia és: llibertat per prendre les pròpies decisions, reflexió per prendre les pròpies decisions sense precipitar-se i responsabilitat per decidir sense perjudicar ningú.

Plantejada l'autonomia d'aquesta manera, romandre en l'adolescència quan s'és "major d'edat" només pot ser culpa d'un mateix. Ara bé, de qui és la responsabilitat de la sortida del jove de la minoria d'edat? La pregunta convida a pensar sobre una de les qüestions problemàtiques que vol fer palès el treball: la condemna dels joves a la minoria d'edat crònica no és un problema dels joves, més aviat ells en pateixen les conseqüències, és un problema general.

La sensació de poc control en un món tan complex i especialitzat com el nostre, desperta l'exigència que hi hagi un expert per a cada situació conflictiva i una solució per a cada problema. Posseïda per un tic intel·lectual, la societat s'escarrassa a teoritzar patrons d'adolescents ideals, sense atendre, molt sovint, al context, a les circumstàncies, a l'entorn canviant de l'adolescent. Descuida i no para prou atenció a l'experiència que cada individu fa de la seva vida.

L'experiència és quelcom que portem posada. Quan jo era més jove –i no fa tant de temps-, s'obrien espais que permetien posar en marxa l'experiència: em feien fer coses i jo les anava païnt. I quan anava a la universitat ja n'havia paït unes quantes i per això, a més d'estudiar, tenia una feina i compaginava món laboral amb món estudiantil i podia anar fent la meua vida, l'espai en què feia l'experiència de totes aquestes coses. Ara, els ambients que estimulen l'experiència dels adolescents: premsa, ràdio, cinema, televisió o internet obren tantes finestres i ho fan tan ràpid i de cop, que l'únic que no canvia és el canvi de tema constant. Això fa que, per exemple, hi hagin molts joves instal·lats en el canvi: d'estudis, d'amics, de parella, de roba, d'ideologies, de creences, de mòbil..., adopten una dinàmica on aturar-se és sinònim de deixar d'existir i quedar-se enrere, d'estar mort. Ara, hi ha tants espais oberts, però tants, que l'experiència no s'atura mai i els adolescents tarden molt a pair-ho tot, fins que s'indigesten per falta d'un bon coixí

vital. Ara pots passar la franja dels vint anys i ser un autèntic adolescent, i en canvi has tingut relacions sexuals, feina, diners, fins i tot un fill, i sembla que t'has fet gran però ets un adolescent!

CAPÍTOL 2

El misteri de l'adolescència

2.1. El despertar d'una consciència essencial

“Intentar comprendre l'adolescència no és senzill. Quan comença? Això podria semblar clar d'acord amb el fet biològic del canvi. Una persona comença la seva adolescència quan fan irrupció les hormones, quan s'inicia el canvi de la pubertat. Però no podem simplificar. Hi ha nens que comencen abans una adolescència psicològica que fa trontollar els esquemes educatius de pares i mestres. I, quan acaba? Aquí sí que la complicació definidora ja és majúscula. Hauríem de dir que l'adolescència acaba quan la persona ha assolit la seva autonomia. I en un món tan complicat, quan arriba aquesta autonomia?”²⁹.

L'adolescència no és un fenomen estrany. I, no obstant això, quan es parla sobre una cosa tan quotidiana com l'adolescència es té la sensació que es revesteix d'un cert misteri. D'entrada perquè és una etapa de la vida que desperta la preocupació dels pares, dels docents, dels professionals de la salut... De la societat. Però també, per un altre costat, perquè forma part de nosaltres mateixos en forma de record malenconiós d'una època de les nostres vides que érem nosaltres però encara sense ser-ho. Tots ho hem estat! Durant un temps, vam ser adolescents. Ara bé, erraríem si consideréssim l'adolescència un parèntesi entre la infantesa i l'edat adulta. L'adolescent no és una barreja de nen i adult. Més aviat, l'adolescència s'entossudeix a fer-nos prendre consciència de la rellevància del moment evolutiu de la infantesa i del món adult que l'envolta. De fet, cap etapa de la vida pot entendre's del tot a extramurs del marc general de l'evolució de la persona.

Els individus passen la vida fent-se persones. Cap ésser humà no neix predestinat a viure d'una manera concreta, a tenir una personalitat determinada. Ningú no pot dir que no canviarà mai més. En aquest sentit, podríem dir que ningú no està fet del tot. La construcció de l'esfera personal és un procés complex perquè ens construïm a partir de nosaltres mateixos i de les relacions amb els altres. El treball en aquest terreny personal es duu a terme a partir de dues dimensions: per una banda, des de la individualitat de cadascú; i per l'altra, des de les influències dels ambients en els quals l'adolescent participa. Així, cada persona és fruit de les seves característiques innates, del que diu i del que fa i cap a on vol anar, però també ho és de les influències que rep en la relació amb els altres.

²⁹ Cornellà, J. *Parlem de l'adolescència*. CCG Edicions, 2008, p. 21.

En l'adolescència, per exemple, les relacions amb la família i amb els iguals prenen un paper molt rellevant. No obstant això, s'intensifiquen els ambients que estimulen l'experiència dels adolescents: premsa, ràdio, cinema, televisió o internet i obren tantes finestres i ho fan tan ràpid i de cop, que l'únic que no canvia és el canvi de tema constant. El risc de contagi és molt alt.

I és en aquest ambient social de la pressa i la urgència que l'adolescent es va treballant l'esfera personal a partir d'ell mateix i de les relacions amb els altres. Com recorda Thomas Szasz: "Sovint la gent diu que aquesta o aquella persona encara no s'ha trobat amb si mateixa. Però el *jo* no és quelcom que es troba; és quelcom que es crea". Ara bé, quin *jo* es crearà l'adolescent en aquest voraginós canvi d'aires d'ambient social? Quines seran les eines que caldrà oferir als adolescents perquè treballin per algun tipus de fermesa en l'esfera personal que els permeti adquirir una maduresa; *autoconstruir-se?*

L'aprenentatge de fer-se adult no serà gens fàcil per a l'adolescent ja que consistirà en combinar dues inclinacions que, a primer cop d'ull, semblen antagòniques: formar part d'una col·lectivitat i ser un mateix. L'adolescència és una etapa de la vida en la qual les relacions socials, l'amistat i l'amor, adquireixen gran importància. L'adolescent dirigeix l'atenció cap a ell mateix, i ha de descobrir noves formes de ser, des d'estils de viure, de música fins a maneres de vestir, que el satisfacin i siguin acceptables per als que l'envolten. Per fer-ho voldrà aconseguir més autonomia, tindrà dubtes sobre la pròpia identitat i, de vegades, transgredirà les normes.

La psicologia contemporània contempla l'adolescència com un període de transformació, una metamorfosi que l'adolescent ha d'afrontar per aconseguir autonomia personal. Els adolescents desenvoluparan les capacitats cognitives i emocionals, accediran al pensament abstracte i al coneixement reflexiu que els permetrà assolir una nova forma de pensar i raonar sobre les coses. Construiran la pròpia identitat: es posicionaran sobre la imatge corporal (això implica acceptar les transformacions físiques de la pubertat), tindran expectatives i projectes de futur. Es faran hàbils, socialment parlant, en les relacions amb els companys d'ambdós sexes, amb els adults i en noves relacions interpersonals (inici d'una relació de parella).

Ressona i s'accepta que l'adolescència és aquella etapa de la vida que porta de la infantesa (del “no parlar” de l'infant) a la maduresa (a la plenitud de la persona adulta). Parem atenció però, que l'intent de dir què és l'adolescència condueix a una altra pregunta: i què és la maduresa? Sigmund Freud respon: “L'individu madur és aquell que és capaç d'estimar i de treballar”. Les aules de primària estan repletes de nens i nenes que estimen i treballen, malgrat això, no podem concloure que són madurs i madures. Si les paraules de Freud pretenen ser una definició de maduresa haurien de matisar què entén per capacitat d'estimar i de treballar.

En el capítol anterior, he intentat evidenciar, concretament en *La paradoxa de la maduresa*, la complexitat que suscita un tema com aquest. I, certament, que una cosa va quedant bastant clara: el parentesc que comparteixen l'autonomia i la maduresa.

2.2. L'experiència d'un segon naixement

Aquesta transició és tant física com moral per la qual cosa s'ha de considerar un fenomen biològic, cultural i social. Ara bé, l'adolescència no és essencialment, o sigui, en essència. De fet, moltes cultures difereixen respecte a quina és l'edat en què les persones arriben a ser adultes. L'adolescència segueix la pubertat, i pot situar-se entorn els 16-18 anys, quan el desenvolupament físic ha acabat. De totes maneres, no podem oblidar que el pas de la infància a la vida adulta té característiques diferents segons l'època i la cultura en què es viu. L'adolescència no és reconeguda ni s'entén de la mateixa manera en totes les cultures.

Hi ha visions contraposades entorn de la naturalesa de l'experiència adolescent. A Occident, ha quedat palès que l'interès pels joves es remunta a l'època dels filòsofs grecs Plató i Aristòtil. En relació amb aquest tema és coneguda la polèmica suscitada pel llibre de Ariès (1960), entre els defensors del *descobrimt* de l'adolescència, enfront dels partidaris de la seva *invenció* (Fasick, 1994; Jaffe, 1998; Kaplan, 1991; Steinberg, 1999). Alguns l'entenen com una quimera del filòsof Jean Jacques Rousseau (Kaplan) mentre que altres comenten que aquest autor simplement va ser el primer a destacar la vivència humana de l'assumpció de la responsabilitat personal.

Els partidaris de la “invenció” afirmen que l'adolescència com a estadi singular de la vida humana, només sorgeix al final del segle XIX i principi del XX. El període 1890-

1920 se'l coneix com "l'edat de l'adolescència". Abans d'aquest moment històric, la separació entra infància i adultesa no era tan límpida. Els adolescent d'"avui" eren considerats dones i homes joves "ahir", i des de nens, participaven en moltes de les activitats adultes.

Efectivament, alguns autors entenen l'adolescència com un *fenomen social* (la societat farà que l'adolescència sigui en cada moment allò que ella necessiti que sigui), més que no pas biològic o cognitiu. Per exemple, en el segle XIX el procés d'industrialització va provocar transformacions que van contribuir en la segregació d'una classe d'edat (l'adolescència) del món dels adults i també de la infància. Modificacions referents al temps de dependència familiar (major convivència), al treball infantil i a l'ampliació dels anys d'escolarització que separen l'adolescent del món adult. La dinàmica del segle XX ha forçat l'adolescència a convertir-se en una "manera de ser", institucionalitzant-se aquest període. Els fills romanen durant més temps a la llar, es torna a retardar l'edat del matrimoni i molts pares i educadors desenvolupen una actitud de protecció davant del propi món adult.

Les apreciacions de Rousseau han calat fins als nostres dies per a la conceptualització d'aquest període. Rousseau es va veure influenciat pel moviment cultural i literari alemany "Sturm und Drang" (tempesta i impuls) de finals del s.XVIII, que es va oposar al racionalisme de la Il·lustració, exaltant la rebel·lió i la creativitat. L'autobiografia del jove Goethe, "Werther" (1774) és una magnífica instantània de les passions i el sofriment de l'adolescent. La imatge predominant de l'adolescent era la d'un ser contradictori que ha d'afrontar l'esforç d'un segon naixement. En la seva clàssica obra de 1762 *Emili, o de l'educació*, concretament en el Llibre IV, indica el període comprès entre els 15 i 20 anys, relacionada amb les experiències infantils i el desenvolupament adult posterior, com a millor moment per adquirir els sentiments morals més elevats.

"Naixem, per dir-ho així, dues vegades: l'una per existir i l'altra per viure; [...] L'home, en general, no ha estat fet per romandre sempre en la infantesa, sinó que la natura l'en fa sortir en el moment prescrit; i aquest moment de crisi, per bé que força curt, té influències perdurables. Així com el rugit del mar anuncia de lluny la tempesta, aquesta tempestuosa revolució s'anuncia pel murmuri de les passions naixents; una fermentació sorda adverteix de la proximitat del perill. Un canvi d'humor, fan que el nen es torni

gairebé ingovernable. Esdevé sort a la veu que el feia dòcil; aquesta febre el converteix en un lleó; no reconeix el seu guia, no vol ser governat.

Als signes moral d'un humor que s'altera s'afegeixen canvis notables en la figura. La fesomia es desenvolupa i se li imprimeix un caràcter. [...]. Els seus ulls, aquests òrgans de l'ànima, que fins ara no han dit res, troben un llenguatge i una expressió; un foc naixent els anima, les mirades més vives encara tenen una santa innocència, però ja no tenen aquella primitiva inexpressivitat, el noi ja és conscient que poden dir massa coses, comença a saber-los abaixar i envermellar de cara; esdevé sensible abans de saber el que sent, està inquiet sense raó d'estar-ho³⁰.

Aquesta visió serà coneguda com l'"enfocament del Sturm und Drang", que quedarà com expressió a partir de Stanley Hall que, a principis del segle XX, va ser el primer psicòleg que va investigar aquest període de la vida. L'anomenat "pare" de l'estudi de l'adolescència va publicar el 1904 el primer manual sobre adolescència. *Adolescence. Its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religions and Education* és el títol dels dos volums de la seva obra. Es considera el primer tractat teòric sobre la joventut contemporània.

Hall es va inspirar en dues obres: la Teoria de l'Evolució de Charles Darwin i la Teoria de la Recapitulació d'Ernst Haeckel per elaborar una teoria psicològica, segons la qual cada organisme individual reproduceix les etapes que es van donar al llarg de l'evolució de l'espècie des del salvatgisme fins a la civilització. En paraules de Hall: "L'adolescència és un segon naixement [...] perquè és aleshores que apareixen els caràcters més evolucionats i essencialment humans [...]. L'adolescent és neotàvic i les últimes adquisicions de la raça li són a poc a poc preponderants. El desenvolupament és menys gradual i més discontinu, cosa que evoca un període anterior de tempesta i estímulo en trencar-se els vells punts d'ancoratge i assimilar un nivell superior".

L'adolescència correspon a una etapa prehistòrica de turbulència i transició. L'autor la descriu com un període de *storm and stress* (tempesta i agitació), equivalent a l'*Sturm und Drang* (tempesta i impuls), termes del romanticisme alemany. L'adolescència com una fase de la vida caracteritzada per la pubertat, tensions emocionals i conflictes socials. La calma ve després d'un període llarg durant el qual els joves es comporten com a joves ja que són incapaços de fer-ho com a adults. Hall entenia que els canvis

³⁰ Rousseau, J. *Emili o de l'educació*. Vic, Eumo, 1989, pp. 259-260.

físics produïen en l'adolescent una transformació psicològica. Els esforços que havia de fer per adaptar-se a l'evolució del seu cos suposaven *una oportunitat* perquè la personalitat adolescent emergís amb més força. Per tant, l'etapa compresa entre els 12-25 anys, reflexa un moment turbulent de transició.

El 1909, Sigmund Freud va viatjar als Estats Units convidat per Stanley Hall. Els dos autors convergeixen en l'aspecte biològic com a motor de l'evolució humana, fet que els porta a estructurar l'adolescència en fases per facilitar l'explicació del desenvolupament. La *sexualitat*, per Hall, serà el motor que permeti l'adolescent passar de l'amor a si mateix a l'amor a la humanitat. Freud la considera un factor que configura el desenvolupament evolutiu i és l'epicentre de la seva teoria.

Segons Freud, els elements biològics (pulsional), el conegut complex d'Èdip (conjunt organitzat de desitjos amorosos i adversos que experimenta el nen cap als seus pares, dins d'un sistema triangular) estructura tota la personalitat. Els canvis sexuals imprimen caràcter singular a cada etapa. L'etapa de conflicte adolescent es manifesta com a necessària preparació de l'"etapa genital" pròpia de la sexualitat adulta. L'adolescència contempla canvis fisiològics de la pubertat com a dinamitzadors de la "libido" (energia sexual) i és entesa com una segona etapa edípica, en què es torna a generar l'atracció cap al progenitor del sexe oposat.

Arribats fins aquí, m'agradaria fer notar que els plantejaments de Hall i Freud en la seva recerca explicativa del caràcter inestable de l'etapa adolescent, poden trontollar, precisament, per la seva fixació i ancorar els arguments en els aspectes purament biològics. Així, mentre que per Hall l'adolescent s'esforça a adaptar-se al seu nou cos, Freud situa en el desenvolupament sexual l'origen de la inestabilitat. Ambdós però, presenten l'adolescència com una època invariablement solcada per alteracions d'origen biològic, i per tant universals. Les seves mirades, fixades en allò que volen destacar, no contempen ni la plasticitat personal ni les diferències individuals.

José Antonio Marina, amb el títol “Santa Bárbara y los adolescentes”³¹, comentava que la psicologia dels adolescents havia estat estudiada des de dos enfocaments: fins els anys setanta s’explicava la transició de l’adolescència com a biològicament conflictiva. Precisament, els descobriments de l’antropologia cultural van mostrar que el caràcter conflictiu de l’adolescència no es donava en totes les cultures, posant de rellevància d’aquesta manera el poder de la comunitat.

2.3. La influència de la cultura

Ara bé, fins a quin punt és compatible acceptar el caràcter universal de l’adolescència i posar de manifest la influència de la cultura en la manera de viure-la? Pel que fa a la qüestió de l’adolescència com a etapa problemàtica, l’antropòloga Margaret Mead va estudiar els problemes d’aquesta etapa en altres cultures per comparar-los amb els problemes de l’adolescència nord-americana que eren contemplats com un període inevitable d’adaptació.

La investigació de l’antropòloga anava dirigida a donar resposta sobre la qüestió si les alteracions de l’adolescència es deuen a la natura mateixa o a la civilització. Va realitzar estudis sobre l’adolescència a Samoa (1928) i a Nova Guinea (1953) i va concloure que el període d’adolescència a Samoa és una transició suau de la infància a la maduresa i que no provoca els disturbis emocionals o psicològics, l’ansietat o la confusió observats als Estats Units. En el seu llibre clàssic *Adolescència, sexe i cultura a Samoa* (1928) descriu l’adolescència com una etapa plaent de la vida i no es definia per crisis ni tensions. Descriu la societat tradicional samoana i com els adolescents transiten tranquil·lament de la infància a l’edat adulta en un ambient de llibertat i exempt de conflictes, fet que contrasta amb les experiències de l’adolescència que es tenien a Occident, centrades en els seus aspectes problemàtics.

El 1983, John Derek Freeman, antropòleg neozelandès va ser molt crític amb les investigacions de Margaret Mead. Segons Freeman, Mead va ser enganyada per les fantasies de les adolescents. Tot i les crítiques posteriors, les observacions de

³¹ Marina, J. A. *Santa Bárbara y los adolescentes*. El Mundo, 15-IX-2009, p. 23.

L'antropòloga han alimentat una idea acceptada com a proposició general: les conductes adolescents adquireixen el significat de les pautes culturals de la societat on viuen els adolescents.

Per un altre costat, l'antropòloga Ruth Benedict, va posar de manifest la relació que hi ha entre el grau de dificultat de l'adolescència amb el grau de discontinuïtat entre l'època infantil i l'adulta. La responsabilitat o la no responsabilitat, la dominació o submissió i l'activitat o inactivitat sexual serien les tres dimensions sota les quals es produeix aquesta continuïtat o discontinuïtat. Com més àgil sigui la transició d'un extrem a un altre d'aquestes dimensions, menor serà la dificultat de la transició entre la infància i l'edat adulta. Un exercici interessant seria preguntar-nos què preval en la nostra cultura: continuïtat o discontinuïtat? Si convergim que l'adolescència comporta dificultats importants, podríem concloure que en la nostra cultura preval la discontinuïtat.

Diversos estudis antropològics se centren en el protagonisme del ritus de pas com a cerimònies de transició que separen a l'adolescent de la infància i l'incorporen a la societat adulta. La importància d'aquests estudis rau en el fet de subratllar el paper de l'ambient en l'explicació de la conducta de l'adolescent. Com l'aprenentatge de nous papers socials pot resultar un estímul de situacions problemàtiques o, contràriament, produir-se sense conflictes des del punt de vista socialitzador.

Mead va exposar que, si a Occident l'assumpció de la responsabilitat s'inicia individualment i amb gran desgast psíquic, en altres societats aquest procés es consuma de manera normativa amb els rituals d'iniciació. Les tasques que ha d'afrontar l'individu estan inscrites en aquests nuclis socials, així com els suports necessaris per portar-les a terme, possibilitant una transició més apaivagada.

També podríem al·ludir al gènere com un determinant influent en la història de vida que construirà cada adolescent. Hi ha molts aspectes del desenvolupament que es viuen de

manera diferents si s'és un noi o una noia: els canvis corporals, les conductes sexuals, la construcció de la identitat, la manera de relacionar-se, les addiccions.

Kurt Lewin (1890-1947), psicòleg alemany introductor del concepte d'*espai vital*, va ser el primer a concebre l'adolescència com a *període de transició*. Destacant l'aspecte dinàmic va mostrar que el grau en què es troben diferenciades la infantesa i l'adulthood en el si d'una cultura, serà proporcional a la dificultat de la transició, i va definir la marginalitat com "l'eterna adolescència".

Un dels psicòlegs conductistes més citats, Burrush Frederic Skinner, un dels principals exponents del conductisme radical, en la seva obra *Walden Dos* es proposa un mitjà per evitar algunes tensions als adolescents: una organització social en la qual, un cop arribada la pubertat, els nois i les noies poguessin satisfer les seves necessitats sexuals. Fins i tot, els adolescents disposaven d'un consultor matrimonial amb l'objectiu de deliberar si les eleccions de parella eren adequades.

Albert Bandura, psicòleg reconegut pel seu treball sobre la teoria de l'aprenentatge social, ha estat un autor contemporani molt influent. El seu pensament ha evolucionat des d'arrels conductistes i no considera l'adolescència com un període essencialment problemàtic. Va aplicar a l'etapa adolescent els mateixos principis de desenvolupament que a les diferents transicions vitals, conclouent d'aquesta manera que els nens i els adolescents no fan sinó reproduir els models que el món adult ofereix. Tanmateix, la dificultat que troben els joves per entendre i trobar el seu lloc en la societat, configurant un model imitable, és la causant de la seva inestabilitat. L'adolescència no és, doncs, sinó una etapa com totes les de la vida en la qual es produeix una variació segons la manera com els joves s'adapten al seu mitjà.

És il·luminador posar de manifest que aquests autors van situar l'origen de la inestabilitat adolescent en l'àmbit *contextual*. El temps no és el generador del caràcter de l'adolescència, més aviat és l'espai en el qual l'adolescent es desenvolupa. Per a Mead, l'absència de ritus dóna resposta a la incertesa del període adolescent. Lewin

accentua l'ambigüitat dels rols com a causa de la indeterminació de l'etapa. Bandura, per la seva part, observa que la manca d'entesa entre l'adolescent i el seu món es deu a la precarietat dels models d'imitació.

Resseguint el pensament d'aquests autors, ja s'intueix que quan ens referim a qualsevol període de la vida, no estem parlant només d'allò que ve dictat per la naturalesa, sinó que anem més enllà i apuntem a uns aspectes socials arrebossats de significat per a una cultura i una societat particulars. Al meu entendre, aquest apunt ens hauria de portar a rebutjar una visió determinista dels adolescents, segons la qual no aporten res al seu desenvolupament. Si és un fet indiscutible que la cultura, el gènere, la història influeixen en la trajectòria dels adolescents, semblaria absurd defensar que ells només són receptors del canvi, sense poder-ne generar. Els adolescents, des del moment que són protagonistes del canvi, també en són agents del seu canvi, ja que tenen valors que els influeixen i influeixen en la societat.

2.4. Transició

Si busquem què ens diu el diccionari sobre "joventut" ens trobem amb: període de la vida d'una persona que va des de la infància fins a l'edat adulta. I un sinònim de "jove" és "adolescent". Si fem el mateix exercici amb "adolescència" ens trobem amb: edat que succeeix a la infància i que transcorre des de la pubertat fins el complet desenvolupament.

L'etimologia de la paraula "adolescència" -créixer o madurar- dona compte de la principal característica d'aquesta etapa del cicle vital assenyalant, concretament, aquest caràcter de canvi. El terme "adolescència" ve del llatí *adolescere*, que significa "créixer", desenvolupar-se, enrobustir-se, enfortir-se, en definitiva "madurar". Fins aquí s'insinua un concepte que defineix, matisa i intenta atrapar l'adolescència: "transició". L'adolescència és una etapa de transició de la infància a l'edat adulta. *Trànsit* com a sinònim de pas, circulació, o sigui, moviment: de la infància a la joventut. "Transició" li aporta a l'adolescència aquesta idea de passatgera, accidental, provisional i temporal. I un trànsit sempre és difícil de precisar, delimitar. Si ens atrevim amb un exercici d'introspecció i revisem els nostres records se'ns fa difícil assenyalar -per no dir

impossible- quina situació, quin dia o en quin moment de les nostres vides passem d'etapa, girem pàgina. Fins i tot, en un cert sentit, potser no passem pàgina del tot.

La dificultat d'un exercici d'aquesta magnitud mostra que l'adolescència és "transició". L'adolescència és un moment vital de canvi: canvia l'estructura corporal, canvien els pensaments, canvien les relacions i canvia la personalitat. És un trànsit de la infància a la joventut. El valor d'aquesta etapa, precisament, radica en el fet de conduir-nos a la maduresa, de passar-la. En paraules de Nietzsche: "L'home superior és un nen i un gran ballarí, perquè el nen no té prejudicis, és innocent, només juga amb la vida, mentre que el ballarí fa del joc un risc permanent, es passeja per la corda fluixa de l'esdevenir, fa de la seva vida un continu experimentar-se a si mateix".

Per a l'Organització Mundial de la Salut, l'adolescència és el període comprès entre els 10 i 19 anys i es troba dins dels període de la joventut –entre els 10 i els 24 anys-. La pubertat o adolescència inicial és la primera fase, comença normalment als 10 anys en les nenes i als 11 en els nens i arriba fins als 14-15 anys. L'adolescència mitjana i tardana s'estén fins als 19 anys. A l'adolescència li segueix la joventut plena, des dels 20 anys 24 anys³². Així doncs, aquesta fase del desenvolupament humà situada entre la infància i l'edat adulta transcorre entre els 11-12 anys i els 18-20 anys aproximadament. Aquest ampli interval temporal que defineix l'adolescència s'ha delimitat, seguint criteris cronològics, en subetapes i sol parlar-se, com hem vist, d'una adolescència primerenca entre els 11-14 anys; una adolescència mitjana, entre els 15-18 anys i una adolescència tardana o joventut, a partir dels 18 anys.

2.5. Cap a la maduresa corporal

“A la vida d'un ésser humà es produeix un instant en què de sobte pren consciència de si mateix, i les seves energies s'alliberen. A partir d'aquest moment podem comptar el nostre temps, en aquest moment naixem. La llavor del geni està en totes les persones. Però no tothom és capaç de convertir la vida en la pròpia vida. La veritable genialitat és la genialitat existencial. M'atreviria a qualificar d'inútil gairebé tot el saber que no fos un saber directe de nosaltres mateixos”. *Imre Kerstész*

³² OMS-WHO. Los adolescentes.

2.5.1. Un cos d'aspecte físic canviant

L'adolescència *transita* des del final de la infància fins a l'assoliment de la maduresa. De fet, ja hem proporcionat criteris cronològics, cal dir, però, que aquests només poden utilitzar-se com a indicatius, si no, podem acabar essent víctimes de la seva precisió i ignorar altres aspectes que ens poden ajudar a caracteritzar aquesta etapa de la vida. S'accepta l'afirmació que l'adolescència s'estén des del final de la infància fins a l'assoliment de la maduresa, sí, però a què ens referim quan parlem de maduresa? Podríem referir-nos, en primer lloc i per una qüestió de primera vista, a una maduresa biològica (una primera transició), entesa com la culminació del desenvolupament físic i sexual. Una maduresa relacionada amb l'arribada de la pubertat. Els canvis biològics són utilitzats com a criteri d'inici de l'adolescència.

L'adolescència es caracteritza per ser un moment vital en el qual se succeeixen un gran nombre de canvis: el creixement físic i el desenvolupament moral. La transformació física del cos és un dels índex més clars de "l'adéu a la infància" i marca el començament de l'adolescència: el desenvolupament accelerat en pes i alçada, desenvolupament de les característiques sexuals secundàries i adquisició de la capacitat reproductiva són canvis físics que els adolescents experimenten en un temps breu. En concret, en l'adolescència primerenca tenen lloc un bon nombre de canvis físics. Les transformacions són presents i tenen tanta importància que alguns autors parlen de l'adolescència com d'un segon naixement. De fet, no ens hauria de resultar estranya l'expressió per referir-se a aquest període si atenem a les diferents modificacions que tenen lloc: estructura corporal, relacions, pensaments i personalitat.

El terme pubertat fa referència a l'aparició del borrisol pubià. La definició pediàtrica del terme pubertat és la següent: és el procés de canvis morfològics i fisiològics que es donen en el desenvolupament del noi o la noia a mesura que les gònades canvien de l'estat infantil a l'estat adult, en el qual el cos d'un nen es converteix en adult, capaç de la reproducció sexual. El procés es completa amb la maduresa física i sexual de l'adolescent i l'adquisició de les característiques adultes de cada sexe. El creixement s'accelera en la primera meitat de la pubertat, i arriba a al seu desenvolupament al final. Les diferències corporals entre nens i nenes abans de la pubertat són gairebé únicament les dels seus corresponents genitals.

Així doncs, en sentit estricte, el terme pubertat es refereix als canvis corporals en la maduració sexual més que als canvis psicosocials i culturals que això comporta i s'inicia normalment entre els 8 i 13 en les noies i entre els 9 i 14 anys en els nois. Aquestes són dades dels països de la cultura occidental al segle XXI, ja que se sap que l'edat de l'inici de la pubertat ha anat disminuint en els últims segles³³.

El cervell i el sistema endocrí regulen el començament d'aquestes manifestacions, tot i que continua sent objecte de controvèrsia l'establiment dels mecanismes pels quals s'inicia la pubertat. Comença amb secrecions hormonals, que desencadenen un ràpid creixement, en les noies a partir dels 11 anys i en els nois a partir dels 13. Les diferències entre els dos sexes es deuen a la diferent concentració de la presència de diferents hormones a la sang (testosterona en nois i estrògens en noies). Durant aquest procés, es desenvolupen els caràcters sexuals primaris (maduració dels òrgans reproductors) i els caràcters sexuals secundaris (trets no reproductors). Mentre que en ambdós sexes apareix el borrisol púbic i axil·lar, la gran diferència és que en les noies, la producció d'estrògens i progesterona, influeix en el desenvolupament de l'úter i la vagina, i un augment en la grandària dels pits i els malucs i en els nois, l'acció de la testosterona, es reflecteix en l'augment de la grandària dels testicles i el penis, la producció d'esperma, el borrisol facial, i el canvi del to de veu (més greu).

Per tant, la pubertat pot determinar-se amb marques objectives: en les noies apareix la menstruació, que indica la maduració sexual de la dona, i en els nois el borrisol púbic i la capacitat d'ejaculació. És un fet curiós que la data de la menarquia (primera menstruació) no només depèn de factors maduratius. S'ha comprovat que, en general, s'avança a les ciutats i als països més càlids, mentre que es retarda en els països on fa més fred. Aquest fet ens hauria de servir per posar sota tela de judici teories que apel·lin al mite del rellotge biològic per explicar tots els canvis que experimenta els cos humà.

2.5.2. El cervell adolescent

“Tota la nostra conducta, la nostra cultura i la nostra vida social, tot el que fem, pensem i sentim, depèn del nostre cervell. El cervell és la seu de les nostres idees i emocions, dels nostres temors i esperances, del goig i del sofriment, del llenguatge i la personalitat. Si en algun òrgan es manifesta la naturalesa humana

³³ *Fisiologia de la reproducció i desenvolupament humà*, de Jovita Mezquita Pla. Edicions Universitat de Barcelona, 2009.

en tota la seva esplendor, és sens dubte en el nostre voluminós cervell. Llàstima que no el coneguem millor”. *Jesús Mosterín*

El cervell humà controla totes les funcions de l'organisme, des dels batecs del cor fins als pensaments més complexos. En la societat actual, el cervell s'ha convertit en l'epicentre d'explicació de tots els afers humans, gràcies a la neurociència que no ha desistit en el seu treball d'investigació per donar respostes rigoroses a l'interrogant humà i, també en el cas que ens ocupa, a qüestions controvertides que sempre han acompanyat a l'adolescència: És inevitable la crisi de l'adolescència? Per què no afecta per igual a nois i a noies? Què és genèticament universal? Quins aspectes són culturals i quins educacionals?

Els neorocientífics per comprendre millor com i perquè es produeixen els canvis en l'adolescència han analitzat el procés de maduració cerebral. Malgrat les investigacions actuals, el cervell humà encara és un òrgan desconegut i enigmàtic amb una complexitat immensa. En aquest context, potser fora ara el moment de despertar la nostra admiració, recordant unes paraules del metge grec Hipòcrates escrites al segle IV: “L'home hauria de saber que del cervell vénen les alegries, els plaers, el riure i les bromes, i també les tristeses, l'aflicció, l'abatiment i les lamentacions. I, pel mateix òrgan, ens tornem bojós, i la por i els terrors ens assalten, així com el desassossec i la mandra. Tot això ho patim des del cervell”.

Segons el neuròleg d'origen austríac i Premi Nobel de Medicina o Fisiologia l'any 2000, Eric Kandel “el coneixement del cervell al segle XXI serà el que ha estat l'estudi dels gens en el segle XX i el que va ser el coneixement de la cèl·lula en el segle XIX”. És probable que alguns pensin que l'adolescència és ara diferent que abans. No els manca raó, però no la tenen tota, només una part. El professor i investigador de genètica a la Universitat de Barcelona i divulgador de la ciència, David Bueno, defineix l'adolescència com un procés complex amb profundes arrels biològiques, culturals i socials que configura una etapa crucial en la vida de les persones, ja que s'acaba d'establir la personalitat individual. Parla, d'una banda, d'arrels biològiques que afirma ser les mateixes ara que com a mínim fins l'adveniment de *l'Homo sapiens* modern, fa un 80.000 anys. Per altra banda, les socials i les culturals, sempre diferents, perquè cada època i cada cultura té les seves singularitats. Per tant, conclou que, evidentment, cada

adolescència és diferent, però totes comparteixen les mateixes arrels biològiques. Per tant, seria il·luminador examinar-les.

Des que som concebuts, els òrgans del nostre cos es formen harmònicament i maduren a poc a poc. El cervell segueix desenvolupant-se de forma gradual durant la infància i madura en l'adolescència per àrees seguint un procés ordenat que comença a la part occipital i avança cap a la part frontal. El patró de formació i maduració de les diverses àrees depèn del sexe, ja que totes les cèl·lules del cervell o porten el parell de cromosomes xx o el parell xy.

En els primers anys de joventut, aquesta ona de maduració arriba a les àrees frontals que controlen i uneixen l'afectiu i el cognitiu. Al començament, el cervell està format només per matèria grisa. La maduració consisteix en el procés de convertir la matèria grisa en matèria blanca. La matèria grisa està formada per les neurones que desenvolupen les seves connexions produint múltiples ramificacions: dendrites i àxons, a la recerca d'altres amb les quals connectar per conduir i processar la informació.

El cervell aconsegueix la seva màxima mida al final de la infància. Després roman constant, però canvia la seva estructura. L'adolescència es converteix en un moment crucial per a la maduració de la personalitat, ja que el cervell es reordena: unes àrees creixen, altres es redueixen mitjançant una mena de poda de les ramificacions que elimina el superflu, i altres es reorganitzen. Es modelen les connexions entre neurones en l'anomenada sinapsi, alhora es van protegint els àxons amb una funda de mielina per millorar la conducció de la informació. A poc a poc, aquestes terminacions es van unint a altres formant fibres i fascicles. Així, aproximadament, dels 8 als 18 anys, la substància grisa es va convertint en substància blanca, com una ona que arriba en diferents moments a les diferents àrees del cervell. Alhora que passa aquest procés es perfeccionen les facultats cognitives.

Fins i tot, s'ha arribat a establir un patró universal del desenvolupament arquitectònic i funcional del cervell en funció de l'edat cronològica. Els lòbuls parietals, encarregats de la coordinació del moviment, maduren primer. Després madura l'àrea que processa els estímuls sensorials. El desenvolupament continua en àrees dels lòbuls frontal i temporal encarregades de processos cognitius i emocionals. I, finalment, l'ona de maduració

arriba a l'escorça prefrontal implicada en el control dels impulsos, el judici i la presa de decisions.

Aquest patró universal mostra les diferències naturals en la maduració del cervell dels nois i les noies, que es deu al fet que les hormones de la pubertat es produeixen a edats diferents i de forma diferent: continua en els nois i cíclica en les noies. En les noies maduren més ràpidament les regions de l'escorça frontal que processen el llenguatge, el control del risc, l'agressivitat i la impulsivitat. En el nois, les regions del lòbul inferior parietal crucials per a les tasques espacials. També difereixen l'hipocamp i l'amígdala cerebral de tots dos, contribuint a les diferències de desenvolupament cognitiu i social durant l'adolescència. Fa un parell d'anys es van identificar els circuits neurals implicats en aquest increment puntual d'impulsivitat.

Ara bé, podríem preguntar-nos per allò que fa singular el cervell humà. Si ens comparem amb els primats, el seu cervell també madura del clatell cap al seu minúscul front, de manera que els canvis de l'organització arquitectònica de l'escorça cerebral es tradueixen únicament en una major i millor connexió entre neurones. Però els animals no tenen crisi d'adolescència. Només els éssers humans estan permanentment oberts a les influències de l'educació i la relació amb els altres. Tota experiència humana deixa empremta i produeix canvis persistents en els patrons de les connexions neuronals del cervell, específiques i pròpies de cada un, segons la història de la seva vida.

El cervell adolescent és inestable pels ràpids canvis que permeten el pas del cervell infantil al cervell jove. En aquesta etapa es produeix la transició des de la dependència del nucli familiar a la independència personal a través de les relacions interpersonals i socials. La maduració comporta canvis emocionals, mentals, psicològics i socials influïts per les hormones sexuals, la concentració s'incrementa dramàticament amb la pubertat. Augmenta l'interès per l'activitat sexual, s'experimenten canvis en la motivació, els impulsos i les emocions. En definitiva, s'altera el món efectiu (personal) en una etapa en què els sistemes que integren les emocions en les decisions racionals encara estan madurant.

Durant l'adolescència maduren altres zones del cervell. Una de les funcions, per exemple, del nucli estriat és regular els comportaments motivacionals de premi i

recompensa, la qual cosa permet que l'adolescent pugui tolerar el pas del temps, sovint variable, entre la realització d'una acció i l'obtenció de la recompensa associada a l'acció en concret. De fet, això no passa en els infants, per mantenir la motivació, la recompensa sempre ha de venir immediatament després de l'acció. També es desenvolupa la glàndula pineal que altera el ritme del son endarrerint l'hora d'anar a dormir.

A més, s'estableixen els circuits que permeten la memòria autobiogràfica imprescindible per a la formació de la pròpia identitat. Es desperta en els adolescents el voler saber qui sóc i com sóc. En general, en elles, el seu cervell es fa molt sensible als matisos emocionals d'aprovació, acceptació o rebuig. La seva prioritat se centra en relacionar-se socialment, agradar. L'estrès es dispara davant dels conflictes en les relacions amb els altres o davant un perill, i amb les converses amb qui comparteix la seva intimitat, relaxen l'estès, gràcies a al fet que els estrògens activen l'alliberament de dopamina, hormona de la felicitat, i d'oxitocina, hormona de la confiança, que al seu torn, alimenta aquest impuls a la recerca d'intimitat. Per la seva banda, en general, en ells, l'elevació de la testosterona els fa, gairebé literalment, voler desaparèixer del mapa social, excepte pel que fa a l'esport i al sexe. La vasopressina, hormona de les energies masculines, els permet gaudir amb la competitivitat i desitjar mantenir la seva independència. Necessiten ocupar el seu lloc en la jerarquia masculina. En ells és més acusada la temeritat, tan característica en aquesta edat, perquè concedeixen més expectatives als beneficis que als riscos.

No obstant tot el que s'ha apuntat, l'ona de maduració pot seguir la seva direcció i ritme natural o canviar en rebre l'impacte de les experiències en diferents persones, situacions i conductes. L'establiment i la regulació dels circuits es modelen precisament amb l'educació i la pròpia conducta. Tot contribueix a la manera com cadascú edifica el seu cervell. Per aquest motiu, els canvis naturals no són la causa de la crisi emocional i de la conducta d'alguns adolescents. Aquesta crisi, quan es dona, és el resultat d'influències socials i de les pròpies experiències i actituds sobre un cervell, naturalment, vulnerable. Encara que no d'una forma tan acusada, el cervell roman exposat a canvis durant tota la vida, depenent sempre, això sí, de les experiències, decisions, creences i valors que anem assumint. Sempre tenim la possibilitat de desenvolupar hàbits i també refer els circuits distorsionats al llarg del temps amb les nostres accions.

El Doctor en Ciències de l'Educació, Enric Roca, exposa didàcticament com aquests canvis cerebrals s'han vinculat directament amb la conducta. En primer lloc, cal destacar que el cervell dels nadons té una activitat sinàptica molt abundant, tot i això només es mantenen aquelles connexions que són funcionals pel nadó, i les que no són funcionals s'eliminen. Contràriament, el cervell de l'infant té una poda de connexions sinàptiques menys dràstica, i moltes de les experiències viscudes consolidaran en aprenentatge. En contra d'algunes creences, no és l'etapa infantil el paradigma de l'aprenentatge. Durant la pubertat i l'adolescència existeix un període de gran proliferació de noves connexions sinàptiques (gràcies a la plasticitat cerebral) que continuaran al llarg de la maduresa. Aquestes xarxes neuronals es diferencien molt de les que es donen en l'etapa infantil.

El Doctor Roca ens fa un bon resum de les troballes neurocientífiques de l'equip del *Institute of Cognitive Neuroscience* de la *University College* de Londres format per la Dra. Sarah-Jayne Blakemore i la Dra. Iroise Dumontheil:

- reaccions cerebrals específiques (que no es donen en cap més moment) al sentir-se premiats o estimulats;
- gran sensibilitat envers la baixa autoestima.
- una propensió a l'ansietat.

De fet, Burunat³⁴ (2004) ja va assenyalar la possible relació de les estructures cerebrals concretes amb algunes característiques del processament cognitiu en l'adolescència. Va posar de manifest la coincidència entre la manca de maduresa de l'escorça prefrontal i alguns trets psicològics del període adolescent, la impulsivitat, el descontrol emocional, la proclivitat a l'aparició de conductes addictives, els desordres afectius, la personalitat antisocial, l'esquizofrènia, etc. Al mateix temps, Burunat, argumentava a favor de la necessitat d'avançar en el coneixement neurobiològic del desenvolupament cognitiu en l'adolescència, com precisar, “el com” l'experiència afecta el desenvolupament d'aquestes estructures i circuits, sobretot, en aquells implicats en l'adquisició de normes ètiques de conducta, un cop confirmat el paper fonamental de l'experiència en la maduració cerebral, especialment, en moments específics del desenvolupament cerebral.

³⁴ Burunat, E. El desarrollo del sustrato neurobiológico de la motivación y emoción en la adolescencia: ¿un nuevo período crítico? *Infancia y Aprendizaje*, 27, 87-104.

A primer cop d'ull, algú podria pensar que no es tracta de cap descobriment que no s'hagués observat a ull nu, no obstant això, el valor d'aquestes troballes radica en el fet que per primera vegada hi ha una constatació neurocientífica. És a dir, allò que és evident en l'observació quotidiana de qualsevol conducta adolescent, ara, es fa palès un correlat empíric neuronal. La rellevància d'aquestes investigacions científiques, penso que, posen de manifest que l'adolescència no és una “segona oportunitat” per a l'aprenentatge cognitiu, sinó, més aviat, la podem entendre com a una etapa d'aprenentatge específic a nivell cognitiu i nova a nivell emocional.

2.6. Inadaptació adaptativa

Una visió retrospectiva ens permet descobrir el caràcter que podria definir l'adolescència. Les observacions de Sòcrates són una radiografia de l'adolescència com l'edat de la inadaptació. Podríem citar altres escrits des dels primers manuscrits de la cultura occidental que també posen en relleu a la inadaptació com el factor comú d'aquest període en diferents èpoques. Si alguna cosa podem aprendre d'aquests apunts il·lustres és superar la temptació de refugiar-nos sota el paraigua dels nostres records de vida, exalçant-los, sense gaire sentit autocrític, només perquè ens resguarden del torrent de la joventut d'avui i posar fre al lacònic pensament que la joventut, amb la rapidesa de la moda, canvia segons les èpoques. De totes maneres, no crec que puguem acceptar aquesta definició de l'adolescència sense més, com la gran troballa. Més enllà de quedar-nos en el resultat, proposo despertar la curiositat sobre aquest peculiar caràcter de l'adolescent.

Certament que cada època i cada temps han marcat unes característiques concretes a la manera de viure de la gent jove, però, també és cert que les seves tendències, la seva manera de representar-se el món i el seu desenvolupament moral són uns trets constants que perfilarien els adolescents i joves de tots els temps. Ramón y Cajal escriu: “Qui no hagi sigut una mica salvatge durant la seva infància i adolescència corre un alt risc de ser-ho en la seva edat madura; llevat que es tracti d'un inadaptat, d'un abúlic, o d'un vell prematur”. Sembla que d'aquestes paraules es desprengui la idea que una adolescència sense situacions crítiques de ruptura amb la societat no sigui normal.

David Dobbs, autor del número 1 en vendes: *amant de la meva mare* i assagista per a The New York Times, National Geographic, Slate, The Atlantic, Natura, estàndard del

Pacífic, en l'article "Hermoso Cerebro" publicat a National Geographic, reflexiona sobre aquest neguit que des de sempre ha despertat l'adolescència i com ho continua fent en els nostres dies, i com el lament de sempre tenyeix també la major part de la investigació científica més moderna sobre el tema. G. Stanley Hall, qui al 1904 va formalitzar l'estudi de l'adolescència, creia que aquest període d'"agitació i estrès" reproduïa una fase anterior i menys civilitzada del desenvolupament humà; Freud va veure en l'adolescència una expressió d'un tortuós conflicte sexual, i Erik Erikson, la més tumultuosa de les successives crisis d'identitat de la vida. En tots els casos, l'adolescència es veia com un problema.

La "neuro-proposta" de David Dobbs a les conductes adolescents, a la impulsivitat, necessitat de risc, rebel·lia... Suggereix tot un seguit de troballes neurobiològiques que podrien donar explicació a molts d'aquests comportaments que tant desesperen als adults. Assenyala que aquesta forma de pensar i entendre l'adolescència es manté fins a finals del segle XX, quan les noves tècniques d'estudi de la neurociència van aconseguir afinar amb més detall l'observació del desenvolupament físic del cervell adolescent. Les noves tècniques van oferir la possibilitat de replantejar de nou el tema de l'adolescència i esgrimir més, des d'una altra òptica, en les causes i les raons que desvetllessin el misteri del comportament adolescent. I la revelació va ser sorprenent, sobretot quan van prendre forma dues explicacions sobre el comportament irritant dels adolescents: una de simplista i poc fastuosa, i una altra més complexa i positiva.

Les recents troballes de la neurologia i la genètica han estat contemplades des d'enfocaments diferents. Per una banda, durant els últims cinc anys aproximadament, s'ha anat difonent la idea que l'adolescent té un cervell "en obres". I per l'altra, alguns investigadors, sota la influència de la teoria de l'evolució, han fet lectures més favorables que descriuen el jove no tant com un tosc esbós sinó com un ésser exquisidament sensible i summament adaptable al complicat món exterior. De fet, l'autor defensa que aquest segon enfocament encaixa molt millor amb el principi de la selecció natural, que no perdona els trets disfuncionals. L'argument és que si trets com: la impulsivitat, la precipitació, la imprudència, l'egoisme, entre d'altres, són els que defineixen l'adolescència, llavors com és possible que tals trets hagin superat la prova de la selecció natural? Així doncs, conclou que si realment fossin les característiques fonamentals i determinants d'aquesta fase de la vida, no podrien haver-ho fet.

D'aquesta manera pot afirmar que aquests trets molestos no són en realitat el més rellevant de l'adolescència, sinó el més rellevant per a nosaltres ja que són el que més crida la nostra atenció perquè ens exasperen o posen en perill als adolescents. Com ha assenyalat B. J. Casey, neurocientífica del Weill Cornell Medical College que porta més d'una dècada aplicant els coneixements de la neurologia i la genètica a l'estudi de l'adolescència: "Estem molt acostumats a veure l'adolescència com un problema, però quan més vam esbrinar sobre les característiques singulars d'aquest període de la vida, més ens sembla una fase funcional i fins i tot adaptativa. És exactament el que fa falta en aquest moment de la vida".

Dobbs defensa que el gust per les emocions fortes no és un afer únic i exclusiu dels adolescents, sinó que la novetat i l'excitació solen agradar a tothom. Ara bé, el que passa és que durant l'adolescència se solen apreciar més. Els científics del comportament parlen de la recerca de sensacions: la persecució de la sacsejada neuronal, de l'emoció que proporciona l'inusual o l'inesperat. També afirmen, però, que la recerca de sensacions no és necessàriament impulsiva, és un fet que la impulsivitat disminueix amb l'edat, malgrat això, és al voltant dels 15 anys quan aquest amor per les emocions arriba al seu màxim. I, segons l'autor, certament que la recerca de sensacions pot produir conductes perilloses, però no és menys cert, diu, que també poden generar altres positives. Comenta com ha assenyalat Jay Giedd, dels NIH, pioner en la investigació del desenvolupament del cervell adolescent que la recerca de la novetat condueix directament a experiències útils, i en un sentit més ampli treu als joves de casa i els porta a nous territoris.

Dobbs destaca la propensió a córrer riscos com un altre tret que arriba al màxim durant l'adolescència. Comenta que com ha assenyalat el psicòleg del desenvolupament especialitzat en l'adolescència Laurence Steinberg, de la Universitat de Temple, fins i tot els joves més proclius al risc fan servir les mateixes estratègies cognitives bàsiques que els adults. I, el mateix que els adults, diu Steinberg, "els adolescents realment sobrevaloren el risc". L'autor parteix de la certesa que els adolescents, tot i pensar igual de bé que els adults i reconèixer el risc com ells, arriuen més i ho justifica dient que ho fan perquè valoren molt més la recompensa que el perill o el risc (però no vol dir que no el reconeguin, l'accepten i entren en joc a l'hora de valorar més la cosa que desitgen). A més, fa notar que el plantejament de la comparació de l'adolescent amb

l'adult no ha de ser des de la perspectiva del que li falta respecte a l'adult, sinó el que té de sobres.

Dobbs cita la creença d'autors com Steinberg, Casey i altres investigadors que la selecció natural propicia optar pel risc després de valorar costos i beneficis, perquè la propensió a assumir riscos durant aquesta fase de la vida ha demostrat tenir un valor adaptatiu al llarg de l'evolució humana. I afegeix que, tant la fisiologia com la teoria evolutiva ofereixen explicacions per a aquesta tendència. Fisiològicament parlant, l'adolescència es pot explicar per una sensibilitat màxima del cervell a un neurotransmissor: la dopamina, que pel que sembla activa els circuits de gratificació i intervé en l'aprenentatge de pautes i la presa de decisions. Això explica la rapidesa d'aprenentatge dels joves i la seva receptivitat a la recompensa.

El cervell adolescent també és sensible a una altra hormona neurotransmissora: l'oxitocina, que fa més gratificants les relacions socials. L'autor apel·la a les xarxes i dinàmiques neuronals i alguns estudis amb escàners cerebrals (suggereixen que la resposta del cervell a l'exclusió del grup de coetanis és molt semblant a la que s'observa en cas d'amenaça física o en una situació de manca d'aliment) per explicar la preferència, per part dels adolescents, a la companyia dels seus coetanis més que en cap altra època de la seva vida com a un altre tret característic d'aquest període. Així diu que les relacions més importants són les que s'estableixen amb gent de la mateixa edat.

Amb tot, David Dobbs conclou que les característiques que defineixen l'adolescència ens fa més adaptatius, com a individus i com a espècie. Pensa que en els gens i processos de desenvolupament rau la unicitat d'aquesta fase de la vida. Troba en aquesta finalitat adaptativa el motiu pel qual aquests trets es manifesten pràcticament en totes les cultures humanes, i el reconeixement gairebé universal que fan els antropòlegs de l'adolescència, a parer seu, desmenteix la idea que es tracta d'un concepte cultural. Avisa, finalment, que aquesta visió adaptativa de l'adolescència no és fàcil d'acceptar. I és que des del món adult, de vegades, s'actua maldestre i és el propi adult que impedeix que l'adolescent s'adapti a la vida adulta exercint la seva plasticitat adaptativa entre riscos.

2.7. Els meus pensaments

“L’home no és més que una canya, la més fràgil de la naturalesa, però és una canya pensant. No cal que l’univers sencer s’armi per destruir-la; un vapor, una gota d’aigua és suficient per matar-lo. Però, tot i que l’univers l’aixafi, l’home seria encara més noble que allò que el mata, ja que ell sap que mor i l’avantatge que l’univers té sobre ell. L’univers no sap res”. *Blaise Pascal*

M’agradaria començar amb un text d’un alumne que ens dóna pistes que dialogar amb un adolescent ja no és parlar-li a un nen o a una nena. Mentre que el nen només és capaç de pensar, manipular informació sobre continguts concrets, l’adolescent, en ple procés de desenvolupament intel·lectual i moral, és capaç de plantejar-se les coses des del món de la possibilitat, de la hipòtesi que permet extirpar i desemmotllar els fets del seu lloc natural (la realitat) i examinar-los sota les mirades polièdriques del pensament abstracte.

“Per mi, la mort és un fet passatger. Això ho dic perquè no saps quan arribarà el tren. En la meua experiència, el tren el vaig veure als 9 anys. En aquesta experiència al límit, va morir el meu pare. Aquesta mort em va afectar molt. Era un dia de vacances i aquella nit feien una festa. No podia dormir, em preguntava si el que havia passat era real, pensava que era un somni, que tot el que havia passat aquella nit ho havia somiat. És una d’aquestes experiències que no es poden explicar, no té resposta... O potser sí, però ens hem de parar a analitzar la pregunta abans d’intentar respondre-la. Què és la mort? La mort és una de les etapes que pot haver-hi darrera d’aquell límit que, quan l’intentem travessar, no es trenca sinó que ens acompanya fins l’últim segon de vida; però, tant si el travessem com si no, ell no es trenca, perquè és el que sosté la vida i fa que nosaltres existim. Per això s’ha d’aprofitar la vida fins l’últim moment.

Ara, amb 12 anys, conscienciat que quan arribi el tren a algú proper ens fem aquestes preguntes estúpides, que fan que ens equivoquem, aconsello que és molt important tenir present el fet de la vida. Si ens preguntem el perquè de la mort, per què no ens preguntem el perquè de la vida, si potser sense mort no hi ha vida i sense vida no hi ha mort? Totes aquestes preguntes, si ens les responen, el nostre cervell no s’hi conforma i en vol més, són d’aquelles que, si no pots respondre, en formules una altra i una altra i així successivament. Aquestes són les que t’enriqueixen per dins, perquè si volguessis que totes les preguntes tinguessin una resposta que anul·lés l’interrogant, no hauries aprofitat la vida al màxim”³⁵.

2.7.1. Sobre el món del possible

B. Inhelder i J. Piaget descriuen en l’obra clàssica publicada el 1955 sobre el pensament en aquestes edats, *De la lògica del nen a la lògica de l’adolescent*, com en l’adolescència es passa de l’estadi de les operacions concretes a l’estadi formal.

³⁵ Sánchez, N. (1r d’ESO). *Reflexió sobre la mort*. Vedruna Magazine, juny 2009. Núm. 21, p. 55.

Jean Piaget, psicòleg i filòsof suís, va marcar una fita en la investigació sobre el naixement i desenvolupament de la intel·ligència en el nen, així com la relació entre el desenvolupament del pensament i l'entorn social.

Un dels mereixements ha estat ressaltar el paper de les operacions intel·lectuals en el desenvolupament de la personalitat. Va afirmar que els principis de la lògica comencen a desenvolupar-se abans que el llenguatge i es generen a través de les accions sensorials i motrius del nadó en interacció i interrelació amb el medi, especialment amb el medi sociocultural.

Piaget considera que el desenvolupament cognitiu és gradual i, malgrat les diferències individuals, totes les persones passen per les mateixes etapes, ja que la maduració de la ment és universal. Descriu l'evolució i organització de la intel·ligència en el nen en diverses etapes:

- Etapa sensorimotriu/Intel·ligència pràctica (del naixement als 2 anys): coordina diverses modalitats sensorials, distingeix entre mitjans i finalitats i comprèn la permanència de l'objecte.
- Etapa prelògica o pensament preoperatori/Intel·ligència intuïtiva, principalment egocèntric (de 2 a 7 anys): desenvolupament del llenguatge, cerca d'ordre i constància, pensament animista i egocentrisme.
- Etapa de les operacions concretes o pensament lògic basat en operacions concretes/Intel·ligència logicoconcreta (de 7-8 anys fins l'adolescència): operacions mentals sobre objectes concrets, classificació d'objectes, seriació i transitivitat.
- Etapa de les operacions formals o pensament lògic basat en operacions formals/Intel·ligència logicoformal (des de l'adolescència fins a l'edat adulta): pensament abstracte, construcció de teories, elaboració i comprovació i raonament deductiu.

L'aspecte innovador en el pensament de l'adolescent serà la capacitat de reflexionar més enllà del present "l'ara i l'aquí" perquè, l'adolescent, descobreix que la vida té moltes possibilitats més enllà de la seva experiència personal: situacions que poden no haver-se traduït en realitat. Per tant, distingeix entre la realitat i allò que és possible,

provar hipòtesis, en definitiva, treballar amb pensaments abstractes: representacions abstractes del que és real i el que és possible (construeix teories). De petit, l'adolescent podia estimar els pares i odiar l'enciam, ara pot estimar la llibertat i odiar l'odi.

A continuació exposo les quatre característiques o aspectes del pensament formal.

Primer, el pensament egocèntric. Aquesta forma de pensar, típica de l'adolescent, dóna protagonisme a la reflexió i a l'abstracció. La capacitat de reflexionar críticament sobre el propi pensament (la introspecció) permet, a l'adolescent, adonar-se del seu espai interior. Hi ha un lloc en el qual no depèn dels seus pares, ni dels seus professors, ni dels seus enemics, de ningú, on és lliure. Ara bé, aquesta capacitat de pensar sobre el propi pensament pot portar a l'adolescent a la tendència de pensar que les experiències personals són úniques (la seva vida no està subjecte a les mateixes regles que governen la vida dels altres). Sobrevalora les seves idees i creu que el món s'hi ha d'adaptar i no les seves idees a la realitat.

Segon, obertura al món de les possibilitats (raonar sobre el futur). Piaget (1978) denominava *operació de segon grau* a la capacitat de pensar sobre afirmacions que no tenen relació amb objectes reals del món (l'abstracció). A l'adolescent se li obriran un ventall de noves qüestions que implicaran una major capacitat de planificació abans d'actuacions i de control del comportament a partir de reflexions prèvies. El tractament dependrà del nivell d'abstracció aconseguit. La capacitat d'abstracció permetrà a l'adolescent l'adquisició de valors, el desenvolupament de nous horitzons i comprendre les complexes situacions que li pot plantejar la vida.

Tercer, el raonament hipoteticodeductiu. Aquest mètode consisteix a establir una hipòtesi (explicació provisional d'un fenomen), deduir-ne conseqüències i comprovar-ho per mitjà de l'experimentació. En darrer terme, s'han d'interpretar els resultats rebutjant les hipòtesis falses. A diferència dels nens, que estableixen les proves a partir de les dades concretes que se'ls proporcionen, l'adolescent és capaç d'extreure conclusions no només basant-se en l'observació de la realitat, sinó també a partir d'hipòtesis, ja que el seu raonament gira entorn d'una teoria que pugui ser la correcta.

Aquest tipus de raonament incideix en el desenvolupament moral possibilitant la superació de la *fase preconvencional*. Ja ha quedat palès en el capítol anterior, com Kohlberg exposa que el desenvolupament del raonament moral avança a través d'estadis de seqüència universal i, concretament, en l'adolescència sol passar-se del *nivell convencional* al *postconvencional*.

I quart, el pensament lògic o raonar sobre el raonament. Les operacions formals es basen en el llenguatge. Així, l'adolescent raona sobre el seu raonament traslladat en proposicions lingüístiques, no raona sobre la realitat. L'adolescent és capaç de realitzar inferències o deduccions lògiques, sense necessitat de tenir en compte les dades concretes.

Des d'Inhelder i Piaget queda apuntat i investigacions posteriors han subratllat que la diferència entre el raonament del nen i l'adolescent rau en la capacitat de pensar sobre el món del possible.

2.7.2. Sobre allò irracional

El psicòleg George Kelly, psicòleg nord-americà pioner de les teories cognoscitives d'acostament a la personalitat, considera la realitat com a quelcom que no se'n manifesta directament sinó a través dels nostres *constructes personals*, la qual cosa, contempla la possibilitat que una mateixa situació pot ser viscuda de formes ben diferents, peculiars i pròpies, per diferents persones. Sosté la idea que si hi ha una sola realitat veritable, la realitat sempre s'experimenta des d'una perspectiva o construcció alternativa. Jo tinc una construcció, tu en tens una altra, ell una altra, un avantpassat en va tenir una altra i cada adolescent té una. La meua, espero, és millor que la d'un nen. La construcció de la meua fisioterapeuta sobre els meus dolors d'esquena és millor, confio, que la construcció que té el vident del poble que afirma sanar amb les mans.

Així doncs, segons Kelly, l'ésser humà no pot conèixer la realitat directament. Cada individu elabora un sistema de creences i d'idees o mapa per situar-s'hi. Tot i que aquestes creences i idees aporten estabilitat al sistema, fallen sovint, perquè la realitat és mutable. Aquest fet implica que una persona en general i un adolescent en particular no és víctima de la realitat, sinó de la construcció que se'n fa d'aquesta realitat. Quan els constructes de l'individu no són adequats per avantatjar la realitat, sobrevé la sensació

de patiment. Llavors, caldrà substituir-los, no per uns altres de “més reals” o “més veritaders”, sinó més útils. No obstant això, la construcció de qualsevol mai està del tot completa degut a la complexitat del món.

Al meu entendre, les creences són principis que volem fermes per conduir les nostres experiències. Ara bé, la ignorància d'una realitat fluent, transformant i canviable que ens ofereix sacsejos i canvis de rasant constants fa que, a la recerca de la nostra seguretat, ens entossudim per fer de la rigidesa de la creença, gairebé inflexible, la base sòlida per mantenir-nos en peu i menystenim a l'individu que no és esclau de la seva utòpica seguretat i que es manté en peu tentinejant. Nogensmenys, oblidem que la fermesa d'una creença no és la mateixa que es troba en la realitat i que, la de la creença, pot permetre certa flexibilitat, la necessària, per exemple, per situar-se exitosament al món romanent en un equilibri inestable. Certament que les creences constitueixen un factor d'estabilitat per a la nostra vida, ara bé, no ens hem de convertir en esclaus d'elles perseguint aquesta estabilitat creient cegament que fan una bona lectura de la realitat, ja que fallen sovint. I, precisament, aquest tic dogmàtic i supersticiós ens pot tancar hermèticament en un sistema mental credencial.

Instal·lar-se racionalment en el món potser sigui romandre en aquest equilibri inestable per exigència de la realitat. L'adolescent es troba immers en una tasca essencial: adquirir creences que vagin conformant teories útils que els permetin gestionar les seves pròpies experiències. Un sistema que de cap manera es pot caracteritzar per la rigidesa i la inflexibilitat dels dogmes i les supersticions. Hi hauria el perill que el moviment propi de la realitat esquerdés el bloc credencial i tot l'edifici s'esfondrés. Més aviat, penso que el sistema s'hauria de caracteritzar per la flexibilitat i equilibri que li aporten la racionalitat i l'obertura a la revisió constant. Només el coneixement racional en revisió constant permetrà a l'adolescent defensar-se de supersticions i creences dogmàtiques.

Seguint les advertències del filòsof Ortega i Gasset, si l'adolescent, desorientat per la seva incapacitat de pensar, no tria les seves creences, llavors no serà conscient com influeixen en la seva vida, i les creences poden acabar triant a l'adolescent. Quan un adolescent creient adora i es desvia per les seves creences és capaç de destruir el món i la vida per defensar-les.

El psicòleg Abert Ellis, psicoterapeuta cognitiu nord-americà que a partir de 1955 va desenvolupar la teràpia racional emotiva conductual o TREC, assenyala que hi ha creences irracionals que configuren sistemes que acaben sent eines poc útils per construir-se el món. A més, les identifica com la causa dels patiments de moltes persones. O sigui, que els problemes emocionals provenen d'una sèrie de creences irracionals que tenim les persones i que orienten la nostra conducta i la nostra vida. Es tracta d'una mena de principis que tenim interioritzats i que desconeixem, com si es tractés d'una concepció global del món, n'estem convençuts, per tant, considerem indiscutibles. Aquestes idees irracionals són, però, les responsables de les pertorbacions emocionals.

Davant d'aquest diagnòstic, Ellis va desenvolupar un nou tipus de psicoteràpia més activa i dinàmica que s'encarregués de fer prendre consciència a la persona de les creences que contenia la seva manera inadaptada de fer-se amb el món que contribuïen als seus dolors emocionals.

Així doncs, la base de la distorsió de la personalitat està, segons Ellis, en la interiorització de creences estereotipades reguladores de comportaments. Va elaborar una relació d'11 idees irracionals³⁶:

1. Per a un adult, és absolutament necessari ser estimat i aprovat per cada persona significativa de la seva comunitat.
2. He de ser infal·liblement competent i perfecte en qualsevol activitat que emprengui.
3. Les persones que no actuen com "haurien de fer-ho" són vils, malvades i infames i haurien de ser castigades per la seva maldat.
4. És terrible i catastròfic que les coses no funcionin com a un li agradaria.
5. Els esdeveniments externs causen gran part de la infelicitat humana i sento por i ansietat davant coses desconegudes, incertes o perilloses.
6. És més fàcil evitar que afrontar certes dificultats i responsabilitats a la vida.
7. Si alguna cosa em sembla perillosa o amenaçant, he de preocupar-me i pertorbar-me per això.

³⁶ Ellis, A. *Razón y emoción en psicoterapia*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 2003.

8. El meu passat és important i continua determinant els meus sentiments i conductes presents.
9. He de dependre dels altres i necessito algú més fort en qui confiar.
10. La felicitat augmenta amb la inactivitat, la passivitat i l'oci, "gaudint de mi mateix" i sense comprometre'm.
11. La qualificació global que em dono a mi mateix com a humà depèn de la perfecció de les meves accions i de l'aprovació dels altres.

Les característiques de les idees i creences irracionals podrien ser les següents:

- Generen emocions asfixiants, vives i persistents.
- Exageren i sobredimensionen les conseqüències negatives d'un esdeveniment.
- Mirallegen peticions i obligacions no realistes sobre un mateix i els altres.
- Són dogmàtiques i de caràcter absolut i les acompanyen paraules com "tot", "res" o "mai".

La seva teràpia racional emotiva emfatitzava la necessitat de canviar creences i comportaments contraproductius, rígids i autoderrotistes de la persona, demostrant així, la seva irracionalitat. Ellis creia que a través de l'anàlisi racional, la gent prendria consciència de les seves creences irracionals i les entendria com a tals. Posteriorment, les canviaria per una posició més racional (reestructuració cognitiva). L'objectiu final d'Ellis era ajudar a les persones a pensar de forma més racional, demostrar que les conseqüències emocionals no són determinades pels fets i pels esdeveniments de la vida de les persones, sinó que aquestes deriven de les seves creences sobre els fets. La millor gestió de l'entorn social d'una persona passava per adquirir noves idees després d'un debat i qüestionament de les creences irracionals.

La consideració que en derivo del que ens diu Ellis és que si pensem en les conseqüències i la rellevància d'un objectiu com aquest, a saber, abandonar pensaments absurds, rebutjar les creences irracionals que són les que condueixen a sentiments derrotistes (antivitals), que exerceixen un efecte advers en la conducta, en definitiva, gaudir d'un benestar emocional, de seguida un s'adona de la importància de posar l'accent en un *pensament racional* (no dictatorial, coherent i no totalitari, comprovable)

per a combatre les idees i creences irracionals, que poden arrelar amb força i profundament, en un moment de la vida d'una persona singular: l'adolescent.

Les distorsions cognitives són creences irracionals o hàbits de pensament erronis que deformen els fets i s'accentuen durant l'adolescència. Aquests pensaments oculten o disfressen la realitat i no deixen realitzar a l'adolescent allò que vol. Aquestes percepcions i pensaments distorsionats que realitza l'adolescent sobre si mateix, del futur i del món, el porten a desenvolupar estats d'ànim no gaire saludables, emocionalment parlant. Aprendre a refutar aquestes distorsions i els seus conseqüents pensaments negatius és una manera de perseguir el benestar anímic. Les distorsions s'han relacionat amb les fal·làcies lògiques i, per tant, es vincula a la racionalitat humana. Les més importants que poden sonar en veu adolescent:

- *Pensament polaritzat o dicotòmic (o tot o res)*: interpretar els esdeveniments i persones en termes absoluts, sense tenir en compte els graus intermedis, evidenciat en l'ús de termes com “tots”, “sempre”, “mai”. Percebre les coses com a blanques o negres, vertaderes o falses. Es presenten dos punts de vista (sovint, els punts de vista més extrems) com les úniques opcions possibles, quan en realitat hi ha més opcions alternatives que no es consideren.

Per exemple: *o vaig a X universitat o no estudio.*

- *Sobregeneralització*: prendre casos aïllats o una part (la més negativa) i generalitzar una conclusió vàlida per a tot. Convertir una experiència negativa en una llei general. L'error es comet en inferir una conclusió general a partir d'una prova insuficient. Es tracta d'una generalització precipitada.

Per exemple: *Ho faig tot malament.*

- *Abstracció selectiva o filtre mental*: fixar-se en certs aspectes d'un esdeveniment, usualment negatius, i no en el context. Contínuament desconsiderar experiències positives, per raons arbitràries. Per què es practica el victimisme ressaltant les qualitats negatives en lloc de fixar-se en les positives?

Per exemple: *M'ha anat molt malament l'examen. M'ha preguntat tot allò que no sabia. A més, la classe estava inundada de soroll i em feia un mal de panxa brutal.*

- *Treure conclusions precipitades o inferència arbitrària*: assumir quelcom negatiu quan no hi ha suport empíric per això. Creure que els altres pensen malament de nosaltres, sense tenir-ne proves; i tenir expectatives negatives,

creure que les coses ens sortiran inevitablement malament (endevinar el futur).
Deduccions incorrectes.

Per exemple: *M'ha mirat malament, segur que pensa que sóc un "pringat" i me'n fa culpable que haguem tallat.*

- *Raonament emocional*: formular arguments basats en com es "sent" en lloc de la realitat objectiva. Creure que les coses són com un les sent. Respondre a una afirmació referint-se a les possibles conseqüències negatives.

Per exemple: alguns adolescents raonen així: *Em sento un inútil...*, per tant, *sóc un inútil*. Això passa quan les nostres accions es regeixen per les emocions, i no pel pensament.

- *"Hauries"*: concentrar-se en el que un pensa que "hauria" de ser en lloc de veure les coses com són. Les exigències s'estenen a un mateix, als altres o a la vida en general. És el procés de presa de decisions basat en el que seria més plaent d'imaginar en lloc de comprovar. El pensament il·lusori es recolza directament en les emocions. Hi ha deures que exigeixen impossibles, conseqüentment, cal procurar no ser tan exigents (limitar els "hauria de") i prioritzar el sentir-se millor ("m'agradaria").

Per exemple: *no hauria de tenir mai por de res!*

- *Personalització o falsa atribució*: assumir que un mateix o els altres han causat coses directament, quan molt possiblement no hagi estat el cas en realitat. Assumir tota mena de culpes sense ser directament responsable dels fets. Quan s'aplica a un mateix pot produir ansietat, culpa, i aplicat a altres produeix enuig i ansietat de persecució.

Per exemple: *jo sóc el culpable que els meus pares s'hagin divorciat.*

- *Magnificació i minimització*: subestimar i sobreestimar la manera de ser d'esdeveniments o persones. La magnificació augmenta la importància dels errors comesos, mentre que la minimització disminueix les nostres qualitats. Subtipus: *Visió catastròfica, negació i negativisme.*

Per exemple: *He tret un 5 de Filosofia, sóc un fracassat.*

- *Sobre el control*: pressuposar que s'ha de tenir una responsabilitat excessiva (control) sobre el que passa al seu voltant, amb cert sentiment d'omnipotència, o per contra, admetre que no es té el control sobre la pròpia vida (evasió) i creure que el destí o forces externes poden manipular. Aquest pensament

fatalista (*som com titelles*) genera passivitat i oblida que cada persona és responsable del seu benestar emocional.

Per exemple: *No puc fer res per la sostenibilitat del planeta, no depèn de mi.*

- *Etiquetatge*: assignar etiquetes globals a alguna cosa o algú en comptes de descriure la conducta observada objectivament. Catalogar-se de forma rígida i simplista a un mateix o als altres. “Posar adhesius”. Etiquetar és un error perquè, si alguna cosa ens caracteritza, és el nostre dinamisme. L’etiqueta assignada comunament és en termes absoluts o bé amb fortes connotacions prejudjoses.

Per exemple: *Per la meva forma de vestir, sóc un “friqui”.*

- *Fal·làcia de justícia*: titllar com injust allò no coincident amb desitjos, creences i necessitats. Pensar que la vida és justa o injusta.

Per exemple: *No és just que a ella li moli més l’altre que jo.*

- *Fal·làcia de la raó*: pressuposar ser posseïdors de la veritat absoluta obviant i menystenint opinions alienes. Creure que les opinions i maneres de fer són les universalment vàlides.

Per exemple: *Va, té fuma un peta! Ara és l’edat de provar-ho tot, si no ho fas ara, quan ho faràs?*

- *Fal·làcia de recompensa divina*: s’espera que en un futur els problemes millorin per si sols sense prendre una actitud activa, o que serem recompensats d’alguna forma.

Per exemple: *Ja aprovaré a la propera!*

2.8. “Qui sóc jo?”

La protagonista de l’obra de Lewis Carroll *Alícia al país de les meravelles*, es fa la mateixa pregunta. I es contesta: “Ah, això és un trencaclosques enorme!”. La recerca d’un mateix i la pròpia identitat ens posiciona davant del mirall per autointerrogar-nos des d’una òptica vital: qui sóc?, què puc fer?, cap a on vaig?

El patiment en la pròpia pell de transformacions físiques i intel·lectuals provoca i alhora possibilita la necessitat d’autodefinir-nos des de l’horitzó vital. De fet, això passa sempre que hi hagi transformacions físiques i intel·lectuals i horitzó vital. I com que la vida humana sempre transcorre sota aquestes coordenades, aquest fet es dona en qualsevol període de la vida. Ara bé, és ben cert que s’accentua molt més en un període

de la vida en concret. Per aquest motiu, els adolescents es pregunten qui són ara i van confeccionant a poc a poc una resposta que esbossi una definició personal.

Sigmund Freud va defensar que les transformacions de la pubertat originen una nova identitat psicosexual, que es manifesta en el pas de la sexualitat infantil a una conducta sexual adulta i que busca la seva pròpia singularitat. En canvi, Erik Erikson (1971), en la seva *Teoria psicosocial del desenvolupament de la identitat personal*, assenyala com a tasca central de l'adolescència una primera definició personal de la identitat.

El seu caire psicoanalític es tradueix en la concepció de les “crisis normatives” del jo, del que va emergint la identitat personal. Erikson, subratlla la dinàmica entre el “jo” i l'entorn social. Considera que durant l'adolescència apareix un període de crisi marcat per una vulnerabilitat extrema. El problema clau d'aquesta etapa vital és, precisament, cercar la identitat personal, això sí, enfront de la confusió. Aquesta recerca permetrà a l'adolescent tenir una base ferma en la vida.

D'acord amb Erikson, els joves han d'enfrontar-se als seus canvis de tipus biològic i cognitiu i compaginar-los, en el si de noves relacions socials, amb les expectatives (poc clares) que reben de la societat adulta. En aquest diàleg recíproc entre les necessitats del jo i les demandes socials, l'adolescent adquireix per primera vegada el sentit de si mateix com a ésser humà únic, amb un paper significatiu en la societat. La troballa es produeix gràcies al joc recíproc entre el psicològic i el social (les característiques internes i les tasques socials exigides).

En el cas que alguns adolescents no aconseguixin formar un concepte d'ells mateixos que s'ajusti de manera realista amb les seves característiques personals, podem afirmar que l'adolescent viu un moment de difusió de la identitat i pateix les conseqüències d'un estat difús: -un sentiment d'aïllament que es caracteritza per no aconseguir establir relacions íntimes i, com una forma de combatre la por a perdre la seva identitat, es distancia dels altres, -no s'obre a la perspectiva temporal, li fa por el canvi i fixa la mirada en les accions immediates ignorant el futur, -la incapacitat d'aprendre, mostra una escassa concentració en l'estudi i -una identitat negativa, rebuig de valors transmesos per la família o pel seu entorn social.

Després que Erikson suggerís que el conflicte normatiu que ocorre en l'adolescència és l'oposició entre l'assoliment d'identitat i confusió d'identitat, James Marcia, clínic i psicòleg del desenvolupament, intenta fugir de la dicotomia proposada per Erikson. La seva ideologia de la consecució d'identitat afirma que hi ha dues parts ben diferenciades que contribueixen a l'assoliment de la identitat dels adolescents: l'hora de l'elecció o de crisi, i un compromís. Va definir una crisi com un moment d'agitació en els quals s'estan reexaminant els vells valors o opcions i s'exploren noves alternatives. Tant l'exploració com el compromís són els dos processos que contribueixen a les diferències en els resultats durant una crisi d'identitat. És a dir, si és o no (en quina mesura) s'explora alternatives d'identitat i si un fa un compromís amb alternatives escollides.

Va definir quatre tipus de categories que integren les ja descrites per Erikson en relació amb la consecució o difusió de la identitat. Els quatre estats d'identitat descrits per Marcia van ser: execució d'hipoteca, identitat difusió, moratòria i assoliment d'identitat. A més, sorgeixen de la consideració de dos aspectes: si els adolescents han experimentat un període de crisi o exploració, dedicat a reflexionar sobre opcions vitals, i si han establert algun compromís amb una opció determinada. Així, en la difusió no s'ha experimentat la crisi ni tampoc s'ha establert cap compromís. En la categoria d'identitat hipotecada els adolescents no s'han plantejat opcions, però han pres decisions a imatge i semblança a les eleccions d'altres persones que tenen un pes per a ells. I una categoria de moratòria o ajornament, els adolescents estan experimentant una crisi sense un compromís estable i durador amb cap opció.

Aquestes quatre categories tracten de reflectir el procés de construcció de la identitat en l'adolescència. Mentre que la difusió de la identitat i la identitat hipotecada són més comunes en el període adolescent pròpiament dit, en la joventut s'avançaria cap a la moratòria i la consecució d'identitat. Aquestes diferents categories d'identitat s'associen amb trets de la personalitat. Així, tant les persones en l'estat de difusió d'identitat, com en el d'identitat hipotecada aconsegueixen nivells de raonament moral inferiors als que es troben en la fase de moratòria o consecució d'identitat. En aquest sentit, l'autonomia podria estar més relacionada amb les dues últimes categories.

La construcció de la identitat no sembla un afer que se li pugui posar data temporal, ni tampoc una feina que s'encomana durant l'adolescència. És sabut que els nadons ja s'adonen de la seva capacitat de produir canvis en el món que rau fora d'ells i, sobretot, d'influir en les persones. Fins i tot, els nadons d'aproximadament un any ja són capaços de reconèixer-se en el mirall.

La formació de la identitat és una fita que vol inversió de temps, ja que implica fer eleccions (valors i creences) i prendre decisions sobre qüestions molt fonamentals, però que ja està en marxa, per dir-ho d'alguna manera, des de la infància. Ara bé, certament que la construcció de la identitat no esdevé una feina solitària, l'adolescent no està sol ni es recolza només sobre ell, sinó que està afectat per la seva xarxa de relacions: familiars, d'amistats, culturals i educatives.

2.8.1. Jo i tu

Les relacions interpersonals són inevitables. És més, són necessàries per al desenvolupament i el funcionament psicològic de totes les persones. En clau aristotèlica, la idea de les relacions parteix d'un fet bàsic: som éssers socials per naturalesa. La sociabilitat és la mateixa condició humana. L'home virtuós és un ésser social que necessita dels altres per tal de viure. El nostre viure no és aïllat, més aviat ens relaciona amb altres persones generant llaços amb els que ens envolten. Aquest "viure" característic es duu a terme amb els altres a l'interior d'una comunitat. I és dins del context esquematitzat on prenen sentit les relacions humanes i s'omplen de significació. És a dir, relacionar-se significa, entre altres coses, conviure. El "conviure" (posar en comú els nostres viures) ens exigeix molt més que el simple fet de viure: la presa de consciència de l'altre, la participació i el compromís, perquè sense l'altre se'ns fa difícil parlar de relació, perquè, aleshores, quin lloc ocuparia l'altre? En funció de les diferències amb les altres persones ens definim a nosaltres mateixos, fent ús de la identitat.

No obstant això, ningú neix sabent caminar. Tampoc naixem sabent relacionar-nos amb els altres; les habilitats socials requereixen aprenentatge. Els adolescents n'han d'aprendre, perquè tampoc n'hi ha prou de pertànyer a una societat.

Howard Gardner, psicòleg americà de la Universitat de Harvard, estableix una nova concepció sobre la Intel·ligència en el seu llibre *Frames of mind. The theory of multiple intelligence* (1983): la seva teoria de les intel·ligències múltiples. Qüestiona la noció tradicional d'intel·ligència afirmant que l'ésser humà no té una sola capacitat que es pugui anomenar amb aquest terme, sinó que conté intel·ligències múltiples. Considera que la intel·ligència és una amalgama de destreses per a crear, aprendre i resoldre problemes, que permet a l'individu solucionar les situacions de la vida i fer quelcom valuós per a la cultura. Cada persona té més desenvolupades unes d'elles, es combinen i fan servir en diferents graus de manera personal i única. Gardner assegura que la intel·ligència interpersonal és la capacitat de comprendre els nostres sentiments i emocions (influent en la nostra conducta), d'entendre els altres i interactuar-hi bé. Les habilitats d'aquesta intel·ligència són l'empatia, posar-se en la pell de l'altre, i dirigir les relacions interpersonals: fer amistats, afrontar conflictes i compartir experiències.

Hi ha una relació que els humans teixeixen d'una manera singular i única. Tot i que els primers embolics de fils comencen en la infància, és durant l'adolescència que la revisió dels lligams dota al conjunt de la relació d'una força especial. Nogensmenys, tot i la possible predisposició relacional humana, Aristòtil amb molt bon ull "psicosocial" ens avisa, a parer meu, de la dificultat de la resistència del teixit perquè la relació persisteixi.

“No deixis que l’herba envaeixi el camí de l’amistat”³⁷.

Per a Aristòtil, l'home que està sol no pot ser feliç: ens cal tenir amics. I això és així perquè, segons la *Política*, l'home és l'únic que posseeix llenguatge (logos). La veu ens permet comunicar dolor i plaer, com la resta dels animals, però el llenguatge ens permet anar més enllà: tenir consciència del just i de l'injust, i això no ho podrà fer sol perquè "el hombre es un ser político por naturaleza"³⁸. La sociabilitat, com hem vist, és la mateixa condició humana i, d'aquí, se'n deriva l'amistat. De fet, pocs humans podrien viure en solitud, Aristòtil els titlla d'una mena de bèsties o d'éssers divins. L'individu, a la ciutat, es troba formant part d'una xarxa de relacions de la qual depèn i sense la qual no podria viure. La finalitat de la vida a la ciutat és ser feliç.

³⁷ Cita esplèndida atribuïda a Sòcrates. Segle V aC.

³⁸ Aristóteles. *Ética a Nicómaco*. Alianza Editorial, Madrid, 2010, p. 58.

Aristòtil planteja, per primera vegada, una teoria de l'amistat. Bàsicament, l'amistat es defineix a l'Ètica Eudem com una tria lliure i recíproca de dos homes iguals que s'actualitza en una experiència vital de plenitud. L'amistat no es porta a terme per assolir quelcom superior, sinó que és un bé en si mateixa. Els amics són el més necessari per a la vida. Aquesta idea vindria a assenyalar que, en la vida humana hi ha un aspecte molt important que és l'aspecte social, que es tradueix en la necessitat que tenim de viure amb els altres. Però d'entre tots aquests altres, que ens són necessaris per a la vida, n'hi ha uns, als quals no hi estem lligats per necessitat, i per tant, no ens hi vinculen ni els interessos ni el profit que puguem treure, sinó alguna cosa que seria gratuïta, però que és essencial, sense la qual, la vida humana no tindria sentit, ni tan sols tindria sentit parlar-ne.

Aristòtil fa com una mena de sociologia de l'amistat i distingeix entre tres tipus d'amistat:

- 1) L'amistat útil és la que es cerca pel propi interès, per aprofitar-nos-en. Es basa en el profit (interessada i manipuladora), és a dir, per exemple, *jo em faig amic d'algú altre i aquest altre em deixa els apunt de classe. Jo em faig amic de qui sigui i aquest amic em fa favors.*
- 2) L'amistat plaent és la que es cerca perquè la trobem agradable. És l'amistat divertida, la típica dels joves: s'ho passen bé, es diverteixen. Ara bé, té un punt groller i molest, ja que l'amistat plaent es fa a base d'enutjar els altres.
- 3) L'amistat virtuosa és la que es produeix entre aquells que se saben bons. "Por consiguiente ésta es perfecta tanto en lo que se refiere a la duración, como a los demás requisitos; además, en todos los sentidos cada uno de los dos recibe del otro o mismo o parecido –como debe ser entre amigos"³⁹. Així doncs, l'única que de debò mereix aquest nom.

En aquest sentit, podríem llegir aristotèlicament l'amistat autèntica com l'amistat que es va donant i es genera confiança, per dir-ho amb llenguatge modern, es crea "benefici social". L'amistat exigeix viure junts, formant una comunitat duradora. No hi ha amistat si no hi ha res a superar, una prova -diu Aristòtil i afegeix- que no hi ha amistat d'un sol

³⁹ Aristòtil. *Op. Cit.*, p. 240.

dia. Tota amistat és el producte d'haver-nos acostumat a les manies i particularitats dels nostres amics, ens hem acostumat a l'experiència del temps viscut junts, de les coses que ens han emocionat conjuntament, de les discussions. És a dir, hi ha amistat perquè hi ha un recorregut vital al llarg del temps. Sabem que algú és amic perquè l'amic no ve imposat sinó que es desitja. Els amics es fan el bé pel propi bé, no per profit. Això fa desitjable la convivència entre iguals. Els amics comparteixen gustos, pateixen junts i desitgen viure junts. La pretensió de conjunt, el "fer amb" és una marca fonamental de l'autèntica amistat.

Les altres dues formes, l'amistat útil i l'amistat plaent, tan sols es poden considerar, com diu l'estagirita: "en efecto, por semejanza con aquella que se basa en la virtud parecen amistades"⁴⁰. I són circumstancials, en el sentit que s'esgoten quan ja no se'n pot treure res. En canvi, l'amistat perfecta perdura perquè no se'n busca un profit. Conseqüentment, podem considerar que tan sols hi ha un tipus d'amistat, "la amistad, pues, por excelencia es la de los hombres buenos"⁴¹, la dels que convergeixen en la virtut, disposició a obrar bé, i "ajena a la calumnia y duradera, mientras que éstas cambian rápidamente"⁴².

L'amistat esdevé una relació d'igualtat: "los que tienen trato se complacen mutuamente y se proporcionan cosas buenas"⁴³, i per això quan s'estima a l'amic s'està estimant també a un mateix. Per aquest motiu, segons Aristòtil, qui no s'estima a si mateix no pot estimar als altres. Per tant, no pot ser amic d'altri qui, prèviament, no s'estimi a si mateix. És a partir d'aquesta relació amb si mateix que els sentiments amistosos s'estenen a la relació amb els amics. Per poder estimar els amics hem d'estimar-nos a nosaltres mateixos perquè la primera persona a qui hem de conèixer és la nostra pròpia, talment com ens orienta la frase inscrita a l'entrada del temple de Delfos: "Coneix-te a tu mateix".

Les altres "amistats", simplement, s'assemblen a la perfecta perquè, en la relació, n'hi ha un que mana i l'altre que està subordinat, no és recíproca. Així, "Una vez dividida la amistad en estas especies, los malos serán amigos por placer o utilidad, puesto que son

⁴⁰ Aristòtil. *Op. Cit.*, p. 245.

⁴¹ Aristòtil. *Op. Cit.*, p. 242.

⁴² Aristòtil. *Op. Cit.*, p. 245.

⁴³ Aristòtil. *Op. Cit.*, p. 242.

semejantes en este aspecto, mientras que los buenos lo son por ellos mismos, pues lo son en tanto que buenos”⁴⁴. I, una amistat plaent molt típica dels adolescents que volen passar-ho bé pot evolucionar, amb la maduresa, cap a una amistat virtuosa. Ara bé, hi ha un perill i Aristòtil ens en fa ressò: ”Ello sucede porque todos, o la mayoría, desean lo bueno, pero eligen lo provechoso: bueno es hacer el bien sin la intención de recibirlo a cambio; y provechoso, recibir beneficios”⁴⁵. Heus aquí la causa que dificulta que hi hagi amistats virtuoses, perfectes i amics de debò (de veritat), a saber, l’arduïtat per autoexigir-se i per estimar-se un mateix.

2.8.2. L’autoestima sota pressió

“El que deje al mundo, o cuando menos a su mundo, elegir por él su plan de vida no necesita ninguna otra facultad más que la de la imitación propia de los monos. El que escoge por sí mismo su plan, emplea todas sus facultades”⁴⁶.

Les definicions de diccionari del que avui anomenem autoestima són: la capacitat humana d’autovaloració, essencial per a la supervivència psicològica o l’estima de si mateix. Expressions relacionades amb el que Spinoza va parlar del “content de si mateix”, un terme que té a veure amb la confiança i l’estima que un té per si mateix, i un sentiment que prové de la reacció davant la pròpia imatge.

L’autovaloració consisteix en considerar-se com a persona: sotmetre a examen la pròpia persona. En paraules del filòsof: “el contento de sí mismo es una alegría que brota de que el hombre se considera a sí mismo y considera su potencia de obrar”. Ho contraposa a la humilitat, “una tristeza que brota de que el hombre considera su impotencia y habilidad”⁴⁷. El content de si mateix que s’oposa a la humilitat, quant per “content de si mateix” entenguem una energia sorgida que considerem la nostra potència d’obrar, ara bé, quan també entenem per “content de si mateix” una alegria acompanyada per la idea d’alguna cosa que creiem haver fet per lliure decisió de l’ànima, en aquest sentit s’oposa llavors al penediment. Té autoestima qui se sent a gust amb si mateix i per ser com és.

La crisi d’identitat adolescent no és sinònim de patologia. La inseguretats, la por i l’ansietat no poden ser vistes com a cabòries fantasmagòriques que condemnen a

⁴⁴ Aristòtil. *Op. Cit.*, p. 241.

⁴⁵ Aristòtil. *Op. Cit.*, p. 257.

⁴⁶ Mill, J. S. *Sobre la libertad*. Madrid, Alianza Editorial, 1997, p. 130.

⁴⁷ Spinoza, B. *Ética*, III, Definiciones de los efectos, XXV y XXVI.

l'adolescent a la desorientació vital per sempre més. Al contrari, es poden llegir com una mostra de la vivència adolescent. Potser s'entén millor si llencem la mirada en la societat tradicional, en la qual, la comunitat on pertanyia l'individu definia els seus límits. L'individu vivia controlat per l'entorn, l'encarregat d'adjudicar-li un lloc, un rol i una identitat. Tanmateix, en la postmodernitat, la identitat ha perdut aquesta estabilitat que li subministrava l'entorn (vertiginosament canviant) i la definició que emanava de la cultura (pluralisme cultural). Així doncs, l'adolescent es converteix en creador de la seva pròpia identitat, sempre insegura, inestable i mai fixada, per tant definible constantment perquè l'ésser humà és una realitat en perpetu esdevenir.

Tots tenim una imatge, més o menys difusa, de nosaltres mateixos. L'adolescent se'n comença a fer una. Generalment, en una teoria sobre un mateix hi juga un paper central la introspecció (l'ull de la ment que es gira i mira cap dins), també anomenada, la reflexió conscient sobre un mateix. Aquesta forma d'autoconeixement desemboca en una presa de consciència de la multiplicitat d'aspectes que integren el seu jo, i que alguns, confrontats poden arribar a ser conflictius. L'adolescent s'adona que pot actuar de manera diferent, segons la situació en la qual es trobi, adoptant un paper o un altre, i que aquesta actuació el pot portar a contradiccions i contrarietats. A l'adolescent se li obren davant seu altres esferes definitòries de personalitat a les quals haurà d'anar donant resposta: sentiments, creences (religioses, ideològiques) i valors que el faran reflexionar sobre diferents maneres de comportar-se i de ser, enfocant un jo ideal sota el qual s'hi projectarà.

Aquesta *projecció cap a* és una manera d'anar integrant el ventall de les diferents maneres de pensar i actuar en una personalitat i no sense fer front a un munt de situacions dilemàtiques. Per exemple, l'adolescent que es troba davant el desig de començar a *volar amb les seves pròpies ales* (no vol seguir sent el nen o la nena que *fa el que li diuen*) i la por a deixar-se anar de la mà dels seus pares (experimenta la incertesa de la falta de punts de referència ben clars). En aquest cas, la confrontació del desig i la por és el dilema de l'adolescent. El resultat és una inseguretat momentània, temporal que revisa amb mirada atenta i desperta la prudència. Res patològic. Una inseguretat malaltissa seria aquella que s'enquista en el dinamisme de la persona i inhabilita l'actuar, condemnant a l'adolescent a una paràlisi vital crònica.

Així doncs, quan parlem de la percepció i valoració que fem sobre nosaltres mateixos ens referim a l'autoestima. Ens autoavaluem, i aquesta avaluació de qui som i com ho fem pot ser més o menys positiva (podem aprovar-la): autoestima alta, o negativa (podem reprovar-la): autoestima baixa. L'autoestima no és una d'aquelles coses que reclamem per part nostre grans exercicis intel·lectuals per ser avaluada i grans discursos per comunicar-ne el seu estat. Més aviat, es tracta d'aquelles cosetes que es mostren, i més concretament, en aquest cas, en el nostre benestar interior i en el dels adolescents.

L'adolescent no va sol, es mou en grup. Per tant, l'autoestima de l'adolescent es vincula, íntimament, amb l'autoestima grupal. La sociologia parla de la *pressió de grup*. La defineix com la tensió que una persona sent per actuar tal i com els altres esperen que actuï. Ens pot sonar al tractament que va fer Kohlberg del pensament moral, concretament, el *nivell convencional*, el "jo" s'identifica amb les regles i normes socials. L'adolescent intenta tenir bona relació amb els altres, motiu pel qual la seva conducta s'orientarà a això: evolució en la reciprocitat, adopció de la perspectiva d'un membre de la societat. Però: qui són els altres? Qui conforma la societat més íntima de l'adolescent? Entenc que el grup de semblants, el col·lectiu marca el conjunt de codis i normes que compartiran. El grup pot acabar controlant i manipulant l'individu. L'opressió del grup pot acabar creant una atmosfera irrespirable per l'adolescent.

La pressió, l'experimenten tots: adults i adolescents. Algunes vegades pot ser explícita, d'altres més subtil. De vegades pot ser positiva, altres vegades pot ser negativa. Per exemple, la identitat col·lectiva del grup pot ser la coartada per cedir al grup la iniciativa individual, en definitiva, cedir llibertat. Quina autoestima poden tenir els adolescents que se senten cohibits i vigilats després d'haver-se negat a fumar un porro? Quina autoestima poden desenvolupar els adolescents que accedeixen a la intoxicació de cannabinoides després d'haver cedit a la força de la voluntat col·lectiva? Mai és fàcil d'escapar d'aquesta teranyina que teixeix el grup, ja que el grup empeny a l'individu a fer o no fer una cosa. El grup, dotat de moviment propi, acaba movent a l'adolescent. La seva identitat es confon i queda englobada i absorbida en una identitat col·lectiva. És en aquest sentit que podríem afirmar que cal forjar-se la identitat individual, no ve imposada i guanyar-se l'autoestima, no ve sola.

Sovint, la dinàmica que dicta i imposa el grup està lluny de satisfer com a identitat individual de l'adolescent lliure que és, en definitiva, el que cal construir, doncs, tal i com ho va veure Sartre, la identitat moral rau en la capacitat del jo de distanciar-se de les diferents identitats donades. Així doncs, si el grup, com a tal, exigeix reconeixement, l'exigència és recíproca, i reconeixement passa per un mateix, perquè també es reconeix contra els altres, separant-se d'ells, aprenent a valorar les seves virtuts i els seus defectes. Si no, l'adolescent corre el risc de dissoldre un jo que encara no ha construït. Orfe d'identitat, el grup ofereix l'adopció d'identitats simplificadores que donen lloc a un individu dependent i amb l'aspiració única de tenir un estatus, un reconeixement grupal. Delegat el reconeixement en el grup, és suficient la pertinença al grup perquè se senti reconegut, ja que el que rep reconeixement és el grup. Però, clar, ser lliure és alguna cosa més que quedar delimitat pels murs del grup. Les llibertats d'aquí dins són purament negatives. Ser lliure no és només poder escollir entre diferents opcions, sinó ser capaç d'autogovernar-se a extramurs del grup. És a dir, ser capaç de llaurar-se una identitat pròpia: triar una forma de viure (no condicionada pel grup) i confiar en poder desenvolupar-la (no ser un titella mogut pel grup). L'adolescent ha de fer un exercici de llibertat que consisteix a triar per un mateix posant i donar valor a la pròpia elecció.

Arribats a aquest punt, es fa evident que l'autoestima està íntimament relacionada amb la construcció d'una identitat pròpia, però no de qualsevol manera, no només condicionada pel grup, que no sigui exclusivament col·lectiva ni dependent el cent per cent del grup. La defensa de la identitat individual (forjada amb l'autogovern de la pròpia vida) reclama, com hem vist, un cert distanciament de les identitats col·lectives. D'aquesta manera, la identitat individual queda vinculada a la idea positiva de llibertat com a autogovern, posa en joc totes les seves facultats, com diu Mill en el text de l'inici. D'aquesta manera, sota el meu punt de vista, queda traçat el camí cap a un individualisme sensible moralment.

2.9. Un món adolescent

Paradoxalment, l'adolescent viu una llibertat defectuosa, no tant perquè no hi hagi possibilitat d'escollir, sinó perquè no trien de fet, deixen que els triïn i que triïn per ells. Encara que s'hagi avançat en el tema de l'autonomia de la persona adolescent, aquest no està del tot resolt (i deixo la porta oberta al fet que sigui irresoluble), i els mitjans de comunicació, la política, les multinacionals, s'aprofiten d'ells, considerant la persona

adolescent com un territori esponjós d'absorció instantània per donar certs missatges i aconseguir vendre certs productes.

Mentre aquesta discriminació social persisteixi, perdurarà un sentiment accentuat d'una falta de llibertat i un dèficit d'autoestima en l'adolescent, que buscarà recés en el grup. Un grup que va creixent i cada cop és més nombrós, format per nens que volen anticipar l'adolescència i adolescents que volen postergar la vida adulta i que sembla que compta amb la complicitat de la societat en general tal i com ho veu Gregorio Luri⁴⁸.

El pedagog explica el cas Grace Mwase una nena de 10 anys de la comunitat tribal de Godeni, al sud de Malawi, un lloc, destaca Luri, on no hi ha adolescents. Per tant, la realitat és: ser nen o ser adult. Grace torna del ritual del pas sent un *amfibi*. Aquest ritual ha estat rebutjat per la nena, no ha estat exitós i la Grace queda a mig camí de nena a adulta. Aquí a casa nostra en diríem adolescència, allà, això, no existeix, per tant, sembla que la Grace, sense ser-ne conscient, *ha inventat* l'adolescència a la seva comunitat.

Aquí a casa nostra, segons Luri, està *inventada* des del segle XX. Es tracta d'un fenomen modern. Comenta que als anys 50, Coleman⁴⁹ parlava per primera vegada d'un nou grup social: l'adolescència, fruit de la universalització de l'educació. Aquest grup vivia immers en la seva pròpia llengua, el seu comportament, els seus mitjans de comunicació privats. Tot això els convertia en el punt de mira d'un mercat concret i fet a mida per ells, molt ben diferenciat del món i del mercat dels adults.

L'autor mostra el seu desacord amb la pretensió de Hannah Arendt de donar el món adult als adolescents, com ella deia, perquè senzillament, diu el pedagog, no l'entendrien, era un món molt diferent. Luri es fa ressò del que està passant avui dia. Segons ell, som testimonis d'una ampliació contínua de les fronteres d'aquest grup social adolescent que ha fagocitat la pubertat i l'edat adulta. I d'això n'està a l'aguait el mercat. Sembla que és una conseqüència del progrés, fonamentada en la diversitat d'interessos entre els adults i l'edat infantil, que hi hagi un mercat per a cada grup.

⁴⁸ Luri, G. *La cultura amfibia*. Diari Ara, 02-II-2014, p.35.

⁴⁹ John C. Coleman és director de *The Trust for the Study of Adolescence* del Regne Unit i del *Journal of Adolescence*.

Luri conclou dient que, si bé abans el desig d'un nen o nena era arribar a ser un adult, avui hi ha un canvi de direcció del desig cap al món adolescent per a instal·lar-s'hi. L'assimilació de coneixements cada vegada més complexos és avui el nostre inexorable ritual de pas. Però, com que els adolescents tenen la seva pròpia "cultura", no n'hi ha prou en assimilar coneixements, perquè fent-ho, els infants poden quedar atrapats en el món adolescent. És a dir, abans els nens s'emmirallaven amb els pares, la seva cultura i volien ser com ells. Avui, sembla que la cultura adolescent exerceix tanta força que s'ha fet molt més popular entre els infants, gràcies a la publicitat i el comerç, relegant el món adult en un espai caduc.

De fet, durant la investigació ja s'han anat posant damunt la taula elements de reflexió: l'abandó de la transmissió de l'aprenentatge en les societats tradicionals amb l'escolarització massiva, la revolució tecnològica, la globalització i la inserció sociolaboral de la dona com a fets centrals que marquen el pas de la societat moderna a la postmoderna, que ens permetin entendre perquè, avui, més que mai, es parla d'"els joves" com un grup de recent aparició si és un fet indubtable i indiscutible que de joves sempre n'hi ha hagut: tots hem estat joves! Ara bé, allò dubtós, per tant, qüestionable i discutible és la pretensió de fer de la joventut d'avui, una forma de vida.

2.10. Crisi de valors

Arribats fins aquí, crec que un dubte podria assetjar-nos: és exagerat l'ús de conceptes com: *cultura*, *món propi*, *identitat de grup* i d'altres per parlar sobre l'adolescència d'avui?

El diccionari etimològic ens informa que la paraula "cultura" ve del llatí *cultura*, derivat de *colere*, cultivar o conrear. Etimològicament prové del radical llatí "cult-" que té una doble significació. Per una banda vol dir "conreu" i per l'altra, significa "culte religiós" (*cultus*).

La pròpia societat ha anat parcel·lant un camp assignat a un conreu especial? S'hi cultiven uns valors, unes normes i uns béns materials destinats a un consum adolescent?

Algú podria pensar que la joventut, com a cultura, no existeix o fins i tot negar l'adolescència. Sovint es diu que els joves ja no valoren res i es conclou que a la

joventut d'avui dia li manquen valors. No obstant aquests arguments, no sembla pas que hi hagi manca de valors en els adolescents, si amb això es vol dir que els joves d'avui ja no tenen valors, que vivim i convivim amb uns joves buits de valors.

Per un costat, si els observem ens adonarem que els adolescents estan carregats de valors: o és que el culte al cos, el culte a l'esport, el temps present, el consumisme, la moda, la riquesa econòmica, el lideratge, la independència o la solitud no són, entre molts més, valors dels adolescents d'avui dia? La qüestió és que potser alguns d'aquests valors no ens agraden gaire, d'altres gens, però això no els converteix en invisibles, sinó que queden ben palesos en els comportaments individuals i en grup. En aquest sentit, sembla poc raonable, parlar d'absència o manca de valors.

Per l'altre costat, la realitat dels darrers anys, sembla que ha produït canvis en l'avaluació d'alguns valors: n'hi ha que eren considerats molt importants en el passat: l'obediència als pares, la disciplina a l'escola, la prudència en les relacions sexuals, per exemple, i que avui no semblen tan valorats. Mentre que altres que abans eren menystinguts, per exemple, la llibertat sexual, la competitivitat i el triomfalisme, ara són els primers de la llista. En aquest altre sentit, es pot entendre l'afirmació que diu que els joves ja no valoren res. No és que no valorin res, sinó que ho valoren des d'uns altres valors. Hi ha hagut un canvi de valors, i això no vol dir manca de valors.

Ara bé, si ens falta temps per saber si aquest canvi que s'està produint en l'adolescent serà positiu o no, no ens hauria de faltar ni temps ni ganes d'examinar críticament alguns comportaments i actituds dels adults acceptades i passades per alt.

Els valors ens vénen i els vénen, als adolescents, a través d'experiències, ja siguin d'intercanvi, d'influències, d'imitació. Per això és *vital* l'entorn en què ens movem, que es converteix en aparador dels valors dels adolescents. Els valors que adopta la persona jove sempre són valors que se li han fet propers: ja siguin dels pares, tutors, mestres, el propi grup d'adolescents i mitjans de comunicació. La influència la pot exercir qualsevol proper. Els adults munten l'aparador: s'hi exposen i s'hi mostren valors. Com a bon expositor, a primera vista hi ha el producte estrella, el que més centra les mirades adolescents perquè és el que més vol ser ensenyat per part de l'adult. Així, molts adolescents acaben pensant que els que ocupen la primera fila, els primers de veure's

són els que tenen més valor, valen més, són valuosíssims. Aquests són els millors. Però no és necessàriament veritat ni que els valors més visibles siguin els millors, ni que siguin els que hagin d'adoptar els adolescents.

Sovintíssim i a voluntat, l'adult només mostra valors que acompanyen el resultat final de les coses: fama, fortalesa, èxit i queden a l'ombra els valors que ens han anat conduint aquesta situació final satisfactòria: l'esforç, l'autocrítica o l'honradesa. Però aquests no es veuen, queden relegats en un segon terme, substituïts pels més vistosos.

Des d'una bona part de l'adultesa es potencien i es fa propaganda als adolescents d'uns valors vistosos i agradables, de bon vendre, fàcil comerç i, econòmicament, molt productius. Sense voler o volgutament, alguns adults donen un missatge simplificat perquè només mostren allò vistós i agradable, deixant de banda molts valors que de ben segur són més importants.

Hem de ser conscients que l'adolescent es fixa en allò de proximitat i interpreta els millors valors com a ideals, i per a ell, es converteixen en valors absoluts. Els adolescents, amb la complicitat de bona part del món adult, han anat construint un món propi, la màxima del qual és valorar la vida només per l'èxit absolut.

Arribats aquí, el diagnòstic el podríem anunciar com a una possible crisi de valors en l'adolescència. La paraula *crisi* fa poc afortunat al diagnòstic i el fa sonar a derrota. És possible que una crisi sigui risc de sucumbir, de veure's estancat, però també oportunitat de creixement, de renéixer a formes noves. I, precisament, penso que és des d'aquesta segona perspectiva que s'ha de fer la lectura d'aquest garbuix de valors en l'adolescència, només així la mirada pot transcendir i veure que la crisi mostra la necessitat de partir d'algun lloc, podríem parlar d'aquells valors de referència que descriuen la direcció i el sentit d'altres i n'orienten molts més.

Tot i la certesa indubtable de l'existència de l'adolescència, allò que ja no està tant clar és si també s'està modelant un món a imatge i semblança d'ella, des d'una complicitat per part del món adult. Penso que no ens hauria de sorprendre el moviment i canvi de valors que hi ha en les societats plurals. Els adolescents són bombardejats amb idees que els mouen, amb eslògans que els orienten i desorienten; ells callen i van fent.

Llavors és quan des de l'*adultesa* se sent cridar en contra d'aquesta manera de fer dels joves i no s'accepta. Rebutgem maneres de ser i de fer que en molts casos vénen del nostre aparador i no les reconeixem com a familiars.

2.11. De l'estereotip al prejudici ingenu

L'objectiu d'aquest últim apartat seria, ara que hem arribat al final del capítol, ressaltar algunes consideracions que ens facin llum sobre claroscurs i desvetllar cert misteri sobre l'adolescència.

Aquest període de la vida es cobreix d'una aurèola d'irresistibilitat i romanticisme que el vesteixen especialment atractiu i esdevé punt de mira i blanc perfecte. Pel cap de qualsevol persona del carrer hi ronden un munt de representacions elaborades a partir d'experiències personals amb adolescents i d'informacions transmeses per mitjans de comunicació que creen opinió sobre l'adolescència: fets i imatges impactants revestit tot plegat de sensacionalisme. Pensem en els flaixos d'imatges negatives dels adolescents que fins i tot, en alguns casos, els arriben a retratar com a delinqüents socials.

La pregunta que ara mateix se'ns passa pel cap és evident: quines són aquestes representacions que presenta el món adult sobre els adolescents? I l'interès de la pregunta va més enllà que el pur teòric ja que sense adonar-nos-en, establim categories que fem servir per classificar les persones adolescents, els assignem maneres de ser, emocions, comportaments i gustos, que quan són negatius, fem néixer els prejudicis. I aquests prejudicis influeixen en la nostra relació amb els adolescents com a metges, pares, educadors, ciutadans.

La necessitat d'investigar l'adolescència com a etapa vital de la persona porta als experts a fragmentar l'experiència de l'adolescent. D'aquesta manera, alguns investigadors han posat de relleu el paper de les hormones en l'actitud rebel dels adolescents, uns altres han ressaltat l'aparició d'un pensament més crític. I tenim ja el primer estereotip: "L'adolescent reduït".

Molt probablement, aquesta fragmentació és necessària per la investigació, però hem de parar atenció com els aspectes de la persona, i concretament de l'adolescent: els canvis físics, les reaccions emocionals, el desenvolupament del cervell, les conductes de risc i

d'altres no apareixen mai sols i ben definits, sinó més aviat, integrats; cada canvi pot ser alhora causa i efecte d'altres canvis i en l'adolescent en conjunt. Potser si que cada expert ha d'enfocar una visió centrada en la preeminència d'un aspecte de la persona, fer-ho, però, sense perdre de vista la perspectiva global de l'adolescent, atès que així ho exigeix la seva complexa realitat.

La temptació de reduir a l'adolescent a un sol aspecte de la seva persona en la investigació de l'adolescència, gairebé per inèrcia, pot portar als experts a analitzar els diferents determinants biològics relacionats amb l'edat que els afecten i caure en el perill de no incloure ni preveure en les investigacions altres influències, per exemple, les que depenen de com s'escriu la història en el moment concret. I heus aquí el segon estereotip: "L'adolescent descontextualitzat". I és que els adolescents sempre neixen en una època determinada i viuen els esdeveniments històrics d'aquella època (situacions educatives, canvis polítics, canvis culturals, canvis en la legislació o guerres) que els afecten. Què podem dir del moment actual? Els adolescents i joves estan marcats pels fets que defineixen aquest segle XXI: baixa natalitat, dificultats per accedir al mercat laboral, canvis en la família, canvis polítics, influència dels mitjans de comunicació, el mòbil, importància d'internet, els videojocs, les drogues i, sobretot, una crisi que arrela més al fons del terreny econòmic, entre molts altres.

Els següents estereotips són dues cares de la mateixa moneda. "Avui ens cal tornar a recordar un principi bàsic que sembla oblidat: les persones han d'aprendre a escollir a partir de les experiències del dolor i del gaudi. Això significa educar per viure en llibertat. Pares i educadors no han d'anar davant l'adolescent per estassar el camí (seria paternalisme), ni darrera seu per recollir-ne les desferres (seria abandonisme). Cal, ni més ni menys, anar i, sobretot, ser presents al seu costat"⁵⁰.

El tercer estereotip es construeix a partir d'un exercici comparatiu entre la persona adolescent amb l'ideal de persona adulta. A partir dels aspectes negatius i d'allò que li manca s'esbossa un retrat adolescent.

Enfront d'un adult madur, responsable i independent es dibuixa un jove irresponsable, insegur i dependent. "L'adolescent immadur" és una imatge que no fa justícia a molts

⁵⁰ Cornellà, J. *Parlem de l'adolescència*. Ed. CCG Edicions, Febrer, 2008, p. 23.

adolescents, que no tenen res a veure amb allò que la imatge ensenya. A més, es tracta d'un exercici trampós, en primer lloc perquè no comparem l'adolescent amb un adult, sinó que ho fem amb un ideal d'adult (el mateix ideal d'adulthood li podria servir a l'adult immadur per emmirallar-se) i, en segon lloc, perquè passem per alt el llarg camí que té l'adolescent encara per recórrer i menystenim el progrés si el comparem amb el nen que va ser. I si anem més enllà, aquesta visió pot tenir un efecte pernicios sobre el propi adolescent, precisament, el descuit i l'abandó de certs treballs personals que es podrien aconseguir en aquesta edat. Així és com sovint, des dels diferents àmbits del món adult (escolar, familiar, social) no és donen oportunitats als adolescents per prendre decisions i fer-se càrrec de les conseqüències basant-se en l'argument de la suposada irresponsabilitat característica d'aquesta edat. Ara bé, aquesta forma d'actuar apocalíptica acostuma a provocar hostilitat en les relacions interpersonals i genera desconfiança, motiu suficient per revisar-la i adonar-nos que es recolza en una fal·làcia circular: difícilment l'adolescent avançarà en el terreny de l'aprenentatge de la responsabilitat si no viu situacions que fomentin aquesta responsabilitat.

Gairebé d'una manera reactiva a l'anterior neix el quart i últim estereotip: "L'adolescent, el nou humà millor". És l'estereotip dels que Maurici Debesse, educador francès, anomena "adoradors de la joventut". Mostren el jove com un nou ésser humà millor: més feliç, més afortunat, més culte. L'existència d'aquests éssers nous, nets i ingenus ens porta a creure que el nostre món pot canviar a partir d'ells. I hi ha qui vol veure en el jove una perfecció suprema, al qual els adults haurien d'imitar. Fins i tot, a través d'eslògans, hem anat consumint la idea que allò que és jove és bo. Aquesta idea que ha calat en el nostre inconscient ens projecta un adolescent madur i hàbil socialment. L'adopció d'aquesta visió des d'un punt conseqüencialista seria l'abandó dels joves per part dels adults, ja que ells no els fan cap falta. L'adult es convertiria en un espectador pacient davant d'un adolescent dotat de les capacitats necessàries (intel·lectuals i emocionals) per anar sol: ni guia ni supervisió.

La joventut sempre parla de la infància d'un adolescent, de la mateixa manera que, la vida adulta d'una persona ens diu molt de l'adolescència que ha tingut. Per tant, la comprensió d'aquest moment de la vida de la persona passa per no perdre de vista el panorama vital. Dit això, prenem consciència del que és obvi, precisament, per obvi no hi parem prou atenció: la realitat de l'adolescent no és la realitat de l'adult. Aquest fet

tan evident, sovint, el passem per alt: “quan jo tenia la teva edat no tenia els problemes i maldecaps que tens ara”. Sovint, els adults jutgem els adolescents al resplendor de la nostra joventut: rescatem del pou de la immortalitat les nostres experiències de joventut i llencem la mirada condicionada per les pròpies vivències, com si aquesta etapa de la vida fos immutable.

No forcem la mirada per reüllar que cada generació i cada adolescent viu de manera diferent l'episodi de fer-se adult. I sortosament que certes coses abans no passaven i si d'altres. Seria ben estrany que ens passés sempre el mateix: alguna cosa d'ordre còsmic estaria succeint. No sempre ens comportem, actuem i ens afecten, ni les mateixes coses, ni de la mateixa manera. La conducta de l'adolescent i els seus valors canvien, no són hermètics ni eterns. Són canvians i mutables i configuren la seva realitat, semblant en molts aspectes a la de l'adult, però distints en la majoria. Qüestionar-la una i altra vegada no sembla una idea massa sensata. Cometem l'error de posar-la en dubte. I diem error, ja que no té sentit dubtar contínuament d'allò que és evident. La podem ignorar o no estar-hi d'acord. Malgrat tot, no deixa de ser la que és, i seguir aquesta actitud de rebuig només ens condueix a un corriol sense sortida que desemboca en el pessimisme i en les lamentacions.

Per tant, en un primer moment, sembla important mostrar quin tipus de realitat tenim davant nostre. D'entrada, seria absurd pensar que ser adolescent avui és el mateix que ser-ho ahir. Una prova d'això és que els adults d'avui (adolescents d'ahir) s'esforcen per entendre l'adolescència d'avui. Segur que tampoc deu ser el mateix ser adolescent aviat o ser-ho tard, ser un adolescent noi o noia. De ben segur que ser adolescent ve marcat per l'experiència de vida i les circumstàncies del moment: la mort d'un familiar, el patiment d'una malaltia, una experiència migratòria... De la mateixa manera, no és el mateix ser adolescent a l'Europa occidental que a la Polinèsia. I, evidentment, ser adolescent o fer-se adult és una experiència personal i intransferible, viscuda per cada jove des de la pròpia persona.

CAPÍTOL 3

El sentit moral de l'autonomia

Arribats a aquest punt, la reflexió sobre el problema plantejat, l'autonomia en la persona adolescent, requereix articular raonaments de diverses perspectives teòriques amb la finalitat compartida de repensar de nou el sentit moral de l'autonomia en el cas de l'adolescent. Crec molt modestament que una de les coses que mostra tot el que es porta dit fins ara –i de fet, aquest treball en pretén ser un estímul- és la necessitat d'un debat col·lectiu, social, global no només sobre allò que entenem per autonomia, sinó també sobre l'entorn que dóna sentit a l'autonomia de la persona adolescent. De fet, l'adolescent ja no es reconeix només com a “incapacitat moral”, sinó com a subjecte moral autònom, com a persona que més tard o més d'hora haurà de prendre unes decisions que hauran de ser respectades.

L'estudi de l'ésser persona de l'adolescent és apassionant, sobretot en el rerefons de la pregunta sobre l'esser humà, permanentment oberta. Per això s'intentarà justificar -amb arguments neotènics- el fet que l'ésser humà ha evolucionat fins avui perquè és un animal biològicament inacabat. La neotènia ajudarà a prendre consciència de l'especificitat humana. Es confirmarà que la raó i la consciència són les qualitats específicament humanes que l'ajuden a combatre la fragilitat vital amb la qual ha estat llençat al món. I com la traducció de la singularitat humana es mostra en la pràctica, en el seu exercici d'instal·lar-se en el món, fent-ho a la seva manera, fent possible aquesta nova actitud davant del món. Una actitud que l'instal·la en el món de manera racional, és a dir, usant la raó, una facultat del coneixement intel·lectual que li permet transcendir la natura i la naturalesa de la seva animalitat, pensant i reflexionant per resoldre els problemes que la convivència li plantegen.

Després d'aquesta presa de consciència, es conceptualitzarà la cultura com una traducció de la singularitat humana, un cosmos psíquic i moral comú que fa que els humans siguin uns animals diferents. De fet, sota la mirada psicològica ha quedat palès que l'home aprèn i millora moralment. L'evolució de la consciència moral en els infants i adolescents ja va interessar i molt a la religió que es preguntava, per exemple, a quina edat donar els sagraments als infants “amb ús de raó”, a quina edat es cometia pecat i quan era possible el consentiment lliure per el matrimoni.

Tanmateix, la complicació de perfilar un únic aspecte que especifiqui la singularitat humana portarà a reflexionar sobre el concepte *persona* que matisarà a l'ésser humà i

l'assenyalarà com un individu que posseeix consciència de si mateix, fins que Kant en subratlli els aspectes ètics i posi en relleu la moralitat. L'objectiu serà trobar allò valuós de la persona i adonar-se que l'autonomia en serà l'eix vertebrador.

Traslladant la idea kantiana d'autonomia que es desplegarà al llarg del capítol a la terminologia de Kohlberg es veurà que l'únic mòbil que cal considerar estrictament ètic és el postconvencional, i que els motius propis dels estadis preconvencional i convencional no són morals, precisament perquè no són autònoms. Quan en una actuació s'encomana la responsabilitat de la decisió a una instància diferent del propi adolescent, llavors l'acte no és autònom.

En aquest sentit kantian, s'afirmarà que l'exercici de la llibertat moral és una autolimitació del jo: una imposició que obliga íntimament a congregar el que pensem i el que fem seguint un horitzó d'una pretesa pau interior. Però si ho fa per pura obediència, submissió a l'autoritat adulta, llavors el mòbil de l'adolescent és heterònom, és a dir, està actuant per un criteri convencional i incomplir la norma legal *només* suposa una sanció. Precisament, pel fet de no exercir la seva autonomia per deure, endossa la responsabilitat de la decisió a un subjecte o instància diferent del propi individu, resulta que el seu acte acaba per no ser moral.

D'aquesta manera s'identificarà un sentit de pes del terme *autonomia*, el pròpiament moral. Es justificarà la sinonímia que comparteixen autonomia i moralitat, i en aquest sentit quedarà palès que "autonomia" és un mot més propi de l'ètica que de la legislació, en el benentès que la llei jurídica actua com un límit extern. En canvi, les normes morals provenen de la consciència en tant que som individus lliures i autònoms, que prenem decisions cap a una o altra direcció. En aquesta acceptació descrita, o sigui, des del punt de vista moral, té molt sentit preguntar-se per l'autonomia de la persona adolescent i l'autonomia de la persona adulta.

La reflexió sobre l'autonomia en la persona adolescent des d'un enfocament comú compartit del concepte "persona" permetrà: per un costat, defugir de les paradoxes i les contrarietats que susciten els plantejaments parcel·lats sobre aquesta matèria; per l'altre, alertar consciències que puguin evitar la reducció de la relació professional de la salut, de l'ensenyament o de qualsevol altre perímetre social-adolescent, al nivell gairebé, per

dir-ho d'alguna manera, protocol·lari, sense ni tan sols copsar la profunditat humana de la qüestió, el vertader problema de fons. Així doncs, dit això, no es podrà passar per alt que la persona és un *ésser* relacional: el fonament de l'ètica rau, justament, en el ser relacional de les persones i en el reconeixement recíproc de l'autonomia i la dignitat de cada persona.

Això es pot exemplificar amb el recurrent debat sobre la capacitat o maduresa moral de la persona adolescent que s'enteranyina en una paradoxa. El capítol convida a tenir una concepció global i qualitativa (de "persona") que assenyala a l'adolescent com a subjecte que posseeix consciència de si mateix i és responsable de les seves accions. Es considerarà des del punt de vista moral: l'individu que és responsable i autònom, capaç d'exercir la seva llibertat i de prendre decisions.

Una reflexió honesta i seriosa sobre l'autonomia de l'adolescent no pot acceptar cap dels *prejudicis ingenus* que s'exposen en el segon capítol. En canvi, si s'enfoca la qüestió des de l'òptica de la persona sota el punt de vista moral, tot pren una altra dimensió. Pensem, per exemple, en un plantejament contrari al tema de la maduresa del menor: podríem afrontar el tema reconeixent aspectes de maduresa que mostra l'adolescent en aquelles situacions en les quals és autònom disposats a enfortir-la i fer-la créixer en comptes de jutjar-la i d'anul·lar-la.

El deure –que el vincularem amb l'esforç en el quart capítol– matisarà quan un acte és autònom des del punt de vista moral, n'és el motiu propi de la vida moral. Es subratllarà que, en aquest sentit, Kant considerarà que el deure mai no es pot deduir d'una voluntat divina externa. O sigui, els deures no són obligatoris perquè siguin legals, sinó que és en la mesura que són deures que poden ser considerats com a legals. El sentit formal del terme "autonomia"⁵¹ ve a significar que les normes morals li vénen imposades a l'ésser humà per la seva pròpia raó i no per cap altra instància aliena a ell. La moral, en definitiva, forma part de la nostra llibertat. No pot existir responsabilitat moral si les accions dels adolescents no són voluntàries i lliures.

⁵¹ El filòsof Max Scheler (1874-1928) rebutja la idea d'autonomia en el sentit que proposa Kant. Per a Scheler, la persona té autonomia com a suport realitzador de valors, però aquesta autonomia es troba inserida dins d'una "comunitat de valors", pel que és, d'alguna manera, una mica heterònoma. No obstant això, coincideix amb ell en la crítica a les morals heterònomes.

3.1. *Ser ésser humà*

De ben segur que no desvetllo una gran veritat oculta, ni dic res de nou si afirmo que l'ésser humà és un animal racional. Es diria ben poca cosa si a continuació no es matisés què s'entén per racional. Malgrat ser una definició molt utilitzada, no resol pas definitivament la frase que encapçala aquest apartat. La definició, no dissol l'interrogant que suscita entendre'ns a nosaltres mateixos com a humans. I, certament que de l'ésser humà se'n saben moltes coses. Malgrat tot, la pregunta sobre l'ésser humà roman permanentment oberta. Si no com s'explica que disciplines com la biologia, la psicologia, la sociologia, l'antropologia i la història el continuïn intentant explicar?

Evitant la precipitació de la definició, la mateixa definició, a saber, "animal racional" convida a aturar-s'hi i a mirar-la de més a prop. Fent-ho, ens adonem que sembla contradictòria: com pot ser que un animal sigui racional o que un *ser* racional contingui quelcom d'animalitat? En paraules de Max Scheler: "L'animal està essencialment incrustat i sotmès a la realitat corresponent als seus estats orgànics, sense aprehendre-la mai objectivament".

El primer pas per intentar resoldre aquesta contrarietat és reconèixer que la vida humana és molt més complexa que la resta d'animals. L'ésser humà té una conducta més adaptable i flexible que no pas els animals que no són humans, que estan dominats per l'instint o per l'ensinistrament. És cert que ells també actuen com l'ésser humà, tanmateix, l'humà, a més d'actuar, també pot revisar les seves actuacions i la dels altres: valora, repensa, revalora i s'ho torna a mirar.

L'ésser humà, com a ésser viu pertany a l'univers, així ens ho manifesta la seva constitució física (forma part de l'escala zoològica, comparteix moltes característiques comunes amb la resta d'animals). L'animalitat lliga a l'ésser humà a la natura, per tant, en part l'ésser humà és natura, perquè està subjecte a les lleis físiques i no les pot canviar, però, és ben diferent dels altres animals, posseeix unes qualitats insospitades en altres primats superiors. Per exemple, com que té consciència d'ell mateix, comprèn la seva impotència i les limitacions de la seva existència. Contempla la seva pròpia fi: la mort. D'aquesta capacitat no se'n pot desempallegar. La raó permet a l'ésser humà anar més enllà de la natura, transcendir-la, i malgrat les seves limitacions físiques, donar

sentit al món, interpretant-lo i transformant-lo. I això és precisament el que el fa tan diferent, rar, singular i, a parer de Pascal, allò que l'ennobleix.

3.1.1. La fragilitat de la primera pell

“Tots els animals naveguem per l'espai en la nau Terra, tots companys de viatge, de fatigues i emocions, llinatge beneït i aclaparat per la nostra capacitat de sentir, gaudir i patir. No hi ha altres companys. No hi ha altres éssers els quals mirar els ulls. No hi ha altres ulls. En qualsevol cas, l'animalitat constitueix l'estrat central de la nostra naturalesa. L'assumpció serena i sense complexos de la nostra animalitat és la primera condició d'una autoconsciència clara del que som”.

Jesús Mosterín

Desmond Morris, zoòleg i etòleg britànic, va publicar el 1967 *The Naked Ape* (*El simi nu*, en català) on estudia les característiques animals que fan peculiar a l'espècie humana. El llibre descriu que el comportament humà en gran part evoluciona per poder fer front als canvis de la vida prehistòrica com a caçadors-recol·lectors. Desmond Morris va voler explicar l'origen, l'evolució i la vida, a més dels comportaments socioculturals de l'ésser humà. Esdevé una explicació objectiva del que és l'ésser humà, tractant com si fos un animal qualsevol. Se'ns parla del que l'autor ha denominat com el simi nu, que com a títol reflecteix el més evident, a primer cop d'ull, de l'espècie humana a diferència de les altres espècies de primats: un simi sense pèl i que es descriu com: “simi nu, vertical, caçador, fabricant d'armes, territorial, neotènic, cerebral, primat per llinatge i carnívor per adopció, disposat a conquerir el món”.

Desmond Morris divulga la teoria de la neotènia (teoria de la incompetència). La neotènia (del grec neo-, 'jove', i teinein, 'estendre') és un dels processos d'heterocronia que es caracteritza per la conservació de l'estadi juvenil en l'organisme adult, a causa d'un retard pronunciat (en correlació amb el seu ancestre o organismes properament emparentats) del ritme de desenvolupament corporal, en comparació amb el desenvolupament de les cèl·lules germinals i òrgans reproductors, que es porta a terme normalment. És un fenomen estudiat en el camp de la biologia del desenvolupament. El primer a utilitzar el terme neotènia va ser Arthur Kollmann el 1885.

Entre els humans observem trets neotènics en relació amb els grans simis. Per exemple, el crani arrodonit i elevat, amb la cara proporcionalment petita i el musell no protuberant. Stephen Jay Gould ha estat un dels principals defensors de la tesi que sosté

que els humans són espècies neotèniques en comparació amb els seus parents propers com el ximpanzé. Això ens permet seguir aprenent i adquirint nous hàbits durant, tota o gairebé tota, la nostra vida.

Situar l'home com un animal neoteni vol dir acceptar, com diu Dany Robert Dufour *Lettres sur la natura humaine à l'usage des survivants* (Paris 1999), la immaduresa biològica que posseeix l'home, ja que aquest és llançat al món quan encara no és apte per sobreviure per si sol.

L'home és un animal llançat al món de manera prematura (un ésser incomplet), un primat que neix massa aviat i que, consegüentment, no està ben preparat per a la vida. Ho mostren característiques com: particularitats fisiològiques, capacitat motriu, manca d'habilitats per proveir-se per si mateix d'aliment i un pobre desenvolupament sexual. L'home triga molt de temps a afinar aquestes característiques per aconseguir sobreviure per si sol, aquesta realitat el condemna a mantenir una total dependència amb la mare. Una criatura humana està molt més desprotegida i necessita més atencions: no es pot posar dreta ni caminar; tampoc no es pot fer entendre. Així, doncs, l'exigència de la cura de la mare fins que obtingui la maduració biològica per sobreviure es fa necessària per la seva condició extremadament dependent i necessitat de protecció i d'amor fins ja molt avançada la seva existència. Aquesta cura minuciosa i perllongada desemboca en un deteniment del desenvolupament biològic, inevitablement a costa d'una pèrdua de la identitat biològica que caracteritzaria a l'home com a espècie en un lloc de la natura.

En el capítol 4: *Exploració*, Desmond Morris descriu l'impuls exploratori que l'home experimenta en la seva vida. Des de petits tendim a manipular cada objecte que ens donen amb l'objectiu d'explorar. El mico no té la necessitat de no quedar-se en una simple exploració i es mou més enllà: en la investigació i la comprovació, un terreny on no s'hi mouen altres micos que, en arribar a la maduresa perden aquesta necessitat exploradora. De fet, el nadó humà (més tard l'home) depèn d'aquesta capacitat d'aprenentatge i exploració per poder escapar de possibles depredadors. Aquesta capacitat es manifesta, per exemple, quan donem una joguina en un nen, la seva ànsia d'explorar, la seva curiositat és tanta que no pot parar quiet: es llança sobre la joguina, la deixa caure, la tira, la colpeja fins que, moltes vegades, ho fa miques tot. La inquietud

de l'home que li provoca la curiositat el fa especialment dotat per a aspectes intel·lectuals.

L'humà és un animal estrany. Per exemple, no és fort com el ximpanzé, menys encara que el lleó ni àgil com la gasela. Físicament és feble: està molt mal dotat, no té una mandíbula forta ni bones ungles... Per tant l'humà, en els seus primers anys de vida, té molts predadors potencials, entre els quals hi ha el ximpanzé. Precisament, potser sigui la incompletesa de l'humà (la mala preparació) que el catapulta a la dimensió de la intel·ligència en què no té predadors.

Molts antropòlegs han destacat que la raó per la qual l'home ha arribat a ser la criatura dominant al planeta rau, precisament, en la seva incompletesa, entesa des de la vulnerabilitat després d'un exercici comparatiu amb altres espècies animals. Però és justament la feblesa de l'ésser humà, la seva manca d'especialització que fa que s'adapti a diversos sistemes ecològics. Psicobiòlegs i antropòlegs han subratllat la capacitat d'adaptació de l'ésser humà. El cervell, símbol de la capacitat teòrica, i la mà, de la pràctica, es conjuminen en l'humà constituint-lo com un ésser coneixedor i transformador del món.

Els científics situen en el plistocè un canvi climàtic decisiu que va suposar un repte ecològic pels nostres avantpassats: la dieta omnívora i el bipedisme van ser les dues adaptacions fonamentals dels homínids. Sense les transformacions anatòmiques i corporals derivades del bipedisme (els primats tenien un cervell amb capacitat per desenvolupar-se en medis diversos), la transformació creativa de l'entorn i la producció d'objectes i relacions juntament amb canvis genètics en la capacitat sinàptica i l'organització cerebral, el progressiu avenç del part per donar sortida a un nouat cerebralment immadur, el neocòrtex del qual s'estructurarà principalment fora de l'úter en un entorn social, l'aparició i allargament de la infància i després de l'adolescència, sense tot això, no estaríem parlant aquí de la singularitat o, si volem, de "la raresa" de l'ésser humà.

Malgrat tot, la intel·ligència considerada com a adaptació a noves situacions no és exclusiva de l'ésser humà; podríem dir que la tenen molts animals, encara que, això sí,

en diferent grau. Són moltes les investigacions que mostren que alguns animals poden resoldre problemes.

Des del camp interdisciplinari de la Epistemologia Evolucionista (EE) ens sorprenen cada dia amb dades noves d'investigacions més precises sobre les capacitats cognitives, relacionals i comunicatives dels animals. Aquesta sorpresa, en part es deu a la ignorància humana sobre el món animal. És evident que la capacitat mental dels ximpanzés no és idèntica a la humana. És indubtable l'avanç evolutiu de la intel·ligència humana i l'aparició de codis simbòlics que ha permès a l'ésser humà disposar de la realitat sense tenir-la present, i fins i tot crear-la. Aquest és un aspecte de la singularitat de l'ésser humà que el distingeix clarament de la resta dels animals.

El primer any de vida, un ximpanzé és “més fort” que un nadó humà. El nadó humà és “més fluix”. Els animals no humans, en la lluita per la vida, es basten amb la seva fortalesa. El nadó humà, que no té les mateixes condicions físiques que el ximpanzé, per exemple, per tant, en aquest sentit, fràgil i vulnerable, es va haver de fer seva una nova fortalesa que el permetés sobreviure. Una fortalesa que es va fonamentar en el fet que l'home es va descobrir a si mateix com un ésser canviant, “en projecte”: obert i vinculat al ser amb els altres.

L'interès d'estudiar-nos a nosaltres mateixos ens ha portat a definir la nostra singularitat en comparació al món animal. Compartim amb els ximpanzés, els nostres parents existents més propers, aproximadament un 98% de la nostra dotació genètica. Són els més propers genèticament parlant. Ara bé, imaginem que féssim conviure un ximpanzé i un nadó humà durant el primer any de vida. La pregunta podria ser: qui sobreviuria? Qui estaria més ben preparat per fer-ho? El ximpanzé neix biològicament més “llest”, més “resolt”, “perfet” que un nadó humà. Com que els humans bipedesten, tot el cos va haver de patir unes modificacions físiques. Una d'elles va ser la pelvis femenina que va fer modificar l'espai emprat pel canal del part propiciant que els nadons neixin immadurs. Això significa que tenen totes les disposicions anatòmicament en construcció, contràriament a molts mamífers que ja neixen completament madurs. O sigui, el temps extrauterí que precisa un ximpanzé per sobreviure aquest primer any és molt més curt que el temps que necessita el nadó humà per madurar. Tanmateix, un

estudi de l'antropòloga Holly Dunsworth⁵² defensa la hipòtesi que el metabolisme limita el temps de gestació en els humans. Fins ara creïem que si l'embaràs durava 42 setmanes era per el diàmetre cranial, Dunsworth defensa que és el propi metabolisme de la mare que seria incapaç d'allargar la gestació ja que el recompte calòric no seria mai positiu.

Per exemple, els sentits d'un lactant es desenvolupen desigualment. Els ulls estan edematosos i tancats. Els moviments oculars no són coordinats, no té producció de llàgrima efectiva. L'òrgan està complet però no s'ha desenvolupat encara per funcionar, per tant, el nadó humà no hi veu, en canvi, altres sentits com el gust, el tacte i l'oïda estan més desenvolupats.

És durant el primer any i gràcies als estímuls exteriors que es desenvolupen tots aquests sentits. El nadó humà que quan neix està extraordinàriament poc preparat, en aquest sentit podríem afirmar que un ximpanzé, durant el primer any de vida, és més intel·ligent que el nadó humà gràcies a la seva "completesa biològica", per dir-ho d'alguna manera. El nadó humà ha de passar un llarg període en la incubadora de la infància per "continuar-se fent". La diferència es va perfilant i definint des de la capacitat lingüística innata del nadó humà que el permetrà entrar al món de la lògica i de l'abstracció que resta vedat al ximpanzé.

La utilitat de les teories científiques exposades que defenso no és la d'agafar-se-les al peu de la lletra pressuposant que l'error i la falsació estan exclosos, absents i que siguin sinònimes d'absoluta garantia de científicitat. Més aviat, la importància de les teories rau en el fet que ajuden a pensar i repensar de nou el tema de l'especificitat humana. L'especificitat humana sembla estar garantida per la genètica i per la cultura. Allò heretat i allò psicosocial no són dos àmbits excloents, dos binomis oposats i contraris, contràriament, genètica i cultura apareixen entrelaçades en el producte humà. Per exemple, l'ésser humà neix preprogramat per aprendre qualsevol de les cinc mil llengües que coneixem, hi ha una base biològica comuna que assenta la varietat humana, ara bé, el nounat desenvoluparà les capacitats heretades dins d'una cultura, aquest fet es traduirà en una llengua concreta.

⁵² <http://www.uri.edu/news/releases/?id=6358>.

Així doncs, amb tot, l'humà és un animal *neotènic*. El terme vol posar de manifest la persistència de característiques juvenils en la nostra espècie, trets que es van perdent en el procés de creixement. És una manera d'explicar que posa de manifest que entre un home adult i un ximpanzé jove hi ha més similituds que entre un home adult i un ximpanzé adult. Durant l'apartat s'han parlat d'alguns aspectes d'immaduresa que es podrien concretar en els següents trets: la manca de pèl al cos, el predomini del crani en el conjunt del cap i la inserció vertical de la columna vertebral en l'eix de la base cranial. El protagonisme d'un cervell que madura a poc a poc i conserva una plasticitat que permet aprendre contínuament va incrementar la seva capacitat d'adaptació satisfent la curiositat insaciable que té l'ésser humà i la creativitat com a resposta a la seva predisposició per assumir riscos. De fet, en l'ésser humà, aquesta conducta exploradora es tradueix en el desig de conèixer, un desig que dura tota la vida.

3.1.2. La potencialitat racional

“Els animals [...] en tenen prou amb el fet de viure. Perquè la seva existència llisca harmoniosament amb les necessitats atàviques. I l'ocell en té prou amb algunes llavors o cucs, un arbre on construir el niu i grans espais per a volar, i la seva vida transcorre des del naixement fins a la mort en un venturós ritme que mai no és esquinçat ni per la desesperació metafísica ni per la bogeria.

Mentre que l'home és [...] aquest ésser acolorit i malalt d'esperit que es preguntarà, per primera vegada, el perquè de la seva existència. I així, les mans i després la destal, aquell foc, i després la ciència i la tècnica hauran anat cavant cada dia l'abisme en el que el separa de la seva raça originària i de la seva felicitat zoològica”. *E. Sábato*

Com ja s'ha dit anteriorment, de tots els animals, l'ésser humà és el més indefens des del punt de vista biològic. Però justament les seves mancances nascudes de la feblesa són la base de “la seva força”. La fragilitat vital amb la qual és llençat al món en els primers moments de la seva existència és la causa primera –en sentit temporal- del desenvolupament de les seves qualitats específicament humanes: la raó i la consciència de si mateix (autoconsciència).

Les investigacions en la determinació del genoma humà han permès una aproximació nova a la naturalesa humana. En paraules de Jesús Mosterín: “Els éssers vius són les úniques entitats de l'Univers que porten dins de si mateixos una descripció del que són. Aquesta descripció constitueix el seu genoma. El genoma no només descriu la naturalesa del seu portador, sinó que també proporciona les instruccions per a generar-lo

i per a permetre-li viure, reproduint-se i desplegar totes les seves capacitats. [...] Som repúbliques de cèl·lules. El genoma diu a cada cèl·lula el que ha de fer i com fer-ho. És el director de l'orquestra cel·lular i la partitura de la música de la vida". Se sap que l'ésser humà no neix com una tabula rasa, un full en blanc, sinó amb informació que porta als gens gràcies a la selecció natural. Tot i això, no podem passar per alt els estudis de l'epigenètica, "més enllà de la genètica". Estudia com l'ambient i la història de l'individu interaccionen amb el genoma i modifiquen els caràcters adquirits o heretables.

"Tras la finalización del Proyecto Genoma Humano en el 2003, los científicos se han dado cuenta de que hay mucho más en las bases moleculares del funcionamiento celular, el desarrollo, el envejecimiento y muchas enfermedades. La idea que se tenía hace pocos años de que los seres humanos y los demás organismos son sólo fundamentalmente lo que está escrito en nuestros genes desde su concepción, está cambiando a pasos agigantados, y la ciencia avanza para conseguir descifrar el lenguaje que codifican pequeñas modificaciones químicas capaces de regular la expresión de multitud de genes"⁵³.

Així doncs, potser la gran diferència entre els humans i els animals no s'esgoti en un sol aspecte, per exemple, el físic: els trets anatòmics, fisiològics i genètics, o en les capacitats més complexes: la intel·ligència, el raonament, sinó que es trobi justament en la potencialitat de l'aglutinament de tots aquests aspectes definidors del ser humà.

La traducció de la singularitat humana es mostra en la pràctica, en el seu exercici d'instal·lar-se en el món, i només ho pot fer de manera racional. La diferència no pot quedar reduïda en l'exercici comparatiu "de més" i "de menys", diu poques coses, ja que l'expressió de la seva singularitat va més enllà del tret distintiu humà.

El tema de la gran diferència entre els humans i els animals és més fèrtil quan s'entén des de la visió relacional amb el món, amb la resta d'animals i, evidentment, amb nosaltres mateixos. Com que l'ésser humà no està condemnat a un comportament innat, ha de fer el seu aprenentatge per via social. I heus aquí com la singularitat de l'ésser humà es tradueix en una especificitat pròpia dels humans que radica en la manera de *situar-se* en el món i de *comportar-s'hi*.

⁵³ García-Giménez, J. L. *Epigenética. La gramática del código genético*. Journal of Feelsynapsis, 2012, 4, pp. 34-38.

De fet, tot allò que l'ésser humà és i fa no s'esgota ni es pot explicar per la seva simple herència biològica. De ben segur que aquest “ser” i “fer” de l'humà neix de la relació complexa del propi ésser amb la natura: la modifica, la transforma, la manipula, l'ordena, intenta comprendre-la i esbrinar-ne els secrets, fins i tot la fa malbé. Així es pot dir que “en el seu sentit més ampli, la cultura pot ser considerada avui com el conjunt de trets distintius, espirituals i materials, intel·lectuals i afectius, que caracteritzen una societat o un grup social. Engloba, a més de les arts i les lletres, les formes de vida, els drets fonamentals de l'ésser humà, el sistema de valors, les tradicions i les creences”⁵⁴.

Qualsevol praxi humana suposa i implica un aspecte cultural que la societat imposa a l'individu. Aquest fet s'evidencia en els costums, les creences, els ritus, etc., però també en el menjar, el dormir, el beure o el fer l'amor. Fins i tot, les conductes instintives són matisades per la pràctica cultural. És indiscutible que l'ésser humà es defineix com a *Homo sapiens*, just per les seves facultats naturals innates transmises per mitjà de l'herència biològica, tanmateix, és innegable que la persona desenvolupa les capacitats naturals en una organització social transmissora també de la cultura que es comunica per l'aprenentatge d'una forma de vida: valors, tradicions, costums, creences, actituds, etc. Émile Durkheim a Sociologia i ciències socials, dins P. Bourdieu i altres: El oficio de sociólogo (2001) ho expressa de la següent manera: “La sociologia no va poder sorgir fins que no es va acceptar que les societats, com la resta del món estan sotmeses a lleis que deriven necessàriament de la seva naturalesa i que l'expressen”.

L'ésser humà no deixa pas de ser un animal natural (evolució biològica), però ha esdevingut un animal cultural (evolució històrica). Sembla força estèril el plantejament que intenta oposar natura (l'innat) i cultura (l'adquirit). Senzillament per la impossibilitat d'explicar el comportament humà des de la natura per si sola ni des de la cultura com si fossin dues realitats independents. En el fons, en l'estudi de l'ésser humà deu ser quelcom il·lusori parcel·lar tant una realitat quan aquesta realitat es presenta unitària, formant un tot: un ésser social i cultural que evoluciona dins del context traçat per la naturalesa heretada.

⁵⁴ Declaració de la Conferència mundial sobre polítiques culturals, Mèxic (1982).

Si és cultura allò que fa que els humans siguin uns animals *diferents*, és cultura tot allò que l'home és i el fa irreductible a l'herència biològica. Segons Edward B. Tylor, en la seva obra *Primitive Culture*, cultura és “el conjunt complex que inclou el coneixement, les creences, l'art, la moral, la llei, el costum i totes les altres capacitats i hàbits adquirits per l'ésser humà com a membre d'una societat”. Seguir la definició és prendre consciència de l'existència de cultura per la societat i de la subsistència de la societat per la cultura. En un sentit sociològic, *cultura*, és la totalitat de totes les activitats creadores de l'home, allò que l'home fa. Les formes de vida no estan inscrites en els òrgans de l'ésser humà. Els models culturals no es transmeten hereditàriament, sinó de generació en generació i per aprenentatge. *Cultura* i *societat* són dos conceptes complementaris: la cultura sorgeix per la convivència i amb la convivència, i la vida en societat només és possible des d'una forma de vida “esquematzada” culturalment.

La cultura és com un cosmos psíquic i moral comú a les persones en el qual es reconeixen els vincles que les uneixen en la participació d'uns interessos comuns, tot despertant el sentiment de pertinença d'una col·lectivitat.

B. Malinowski a *Sexe i repressió en les societats primitives* (1927): “El tipus de comportament sota la cultura difereix essencialment de la conducta animal en estat natural. L'home, per simple que sigui la seva cultura, disposa d'una reserva d'eines materials, d'armes, de béns domèstics; es mou en un medi social que li dóna ajut i al seu torn el controla; es comunica per la parla i així desenvolupa conceptes de caràcter religiós i màgic. D'aquesta forma, l'home disposa d'un cos de possessions materials, viu en un tipus d'organització social, es comunica per la llengua i es mou per sistema de valors espirituals. Aquests són, potser, els quatre encapçalaments principals sota els quals solem classificar el cos de les conquestes culturals de l'home”.

3.2. El concepte de *persona*

Etimològicament, la paraula *humà* prové del llatí *humanus*, una paraula enllaçada amb *humus*, que en llatí significa ‘terra’ (la terra que es pot llaurar i conrear). En aquest sentit, l'home és “el nascut de la terra”. Una metàfora que no va més enllà d'una descripció biològica: hem nascut així, humans, i això ens constitueix. No es pot deixar de ser “humà”, per pura raó genètica.

Presentada la dificultat de definir l'èsser humà en tant que ésser essencialment diferent dels animals i la complicació de perfilar un únic aspecte que especifiqui la seva singularitat, l'antropologia filosòfica ha anat afinant al llarg del temps el concepte de *persona*.

Fins ara, s'ha anat desplegant l'amplitud de la noció d'*ésser humà*, i molt a prop del món "zoològic". El concepte de persona resol la dualitat que vesteix de contrarietat definir a l'èsser humà com un animal racional. L'èsser humà, des del punt de vista de l'organisme, constitueix l'espècie *Homo sapiens*, però per ser humà ha de passar per un procés de socialització i, justament el terme *persona* matisa a l'èsser humà des d'un món històric i culturitzat. És un mot de significació més complexa que assenyala l'èsser humà com a individu que posseeix consciència de si mateix.

Ja s'ha anat apuntant que l'home no és un animal com tots els altres sinó un "animal racional" i que la raó no és una resposta immediata i instintiva sinó una construcció que "es fa", "es desfà" i "refà" i dura sempre. La consciència humana porta implícita aquesta convicció de diferència respecte a la resta dels animals. És una certesa inherent a la pròpia consciència individual, malgrat ser la individualitat un tret de la singularitat diferencial de cada ésser.

I és que un ésser amb existència pròpia i independent és un individu. José Ortega y Gasset a, *-Meditación de la técnica (1933)-*, expressa aquesta idea de l'home com a projecte: "Zoològicament, vida significa tot allò que cal fer per mantenir-se en la natura. Però l'home s'ho manega per reduir al mínim aquesta vida, per no haver de fer allò que ha de fer l'animal. En el forat que la superació de la seva vida animal deixa, l'home es dedica a una sèrie de tasques no biològiques, que no li són imposades per la natura, sinó que ell mateix s'inventa. I, precisament, d'aquesta vida inventada, inventada com s'inventa una novel·la o una obra de teatre, l'home en diu vida humana, benestar. La vida humana, doncs, transcendeix la realitat natural, no li és donada com li és donat a una pedra caure, i, a un animal, el rígid repertori dels seus actes orgànics –menjar, fugir, fer nius, etc.-, sinó que ell mateix se la fa, i aquest fer-se-la comença essent-ne la invenció. Com? La vida humana seria aleshores en la seva dimensió específica... una obra d'imaginació? Seria l'home una mena de novel·lista de si mateix que es forja la figura fantàstica d'un personatge amb el seu tipus irreal d'ocupacions i que per tal

d'aconseguir realitzar-lo fa tot el que fa, és a dir, és tècnic? [...] L'home no és una cosa, l'home és una pretensió de ser això o allò. Cada època, cada poble, cada individu modula de manera diversa la pretensió general humana”.

En expressar *individu* s'al·ludeix a un subjecte en singular: particular i concret que es diferencia dels altres. Per dir-ho d'alguna manera, dins del context humà, parlar d'*individu* no apunta a res més que a quelcom elemental, d'estructura, la part d'un tot. Evidentment, ser individu és la condició necessària per ser persona, però no suficient. Ser persona obra una dimensió que transcendeix la individualitat, és un tot en si mateixa i que el terme *individu* ja no atrapa.

El mot *persona* és d'una significació complexa. L'origen etimològic és molt idiosincràtic. Prové del grec i un dels significats és el de “màscara”. En la tragèdia grega, els actors sempre cobrien el rostre amb una careta, la *prósopon*, i que tenia dues funcions: per un costat, amplificava la veu (*per-sonare*); per l'altre, caracteritzava el paper (caràcter) del personatge que eren moguts pel destí, a diferència del paper del cor. Segons C. Fuentes: “La màscara del teatre clàssic, no obstant això, no va ser inventada per a ocultar sinó *per sonare*, perquè sonés, és a dir, per a deixar-se escoltar. El jo que és persona és conscient de si perquè és conscient del món. El jo narcisista s'ofega en un mirall”.

A Roma, en el llenguatge jurídic, es considerava persona algú que posseïa drets, en oposició dels esclaus, que eren menystinguts com objectes o individus mancats d'ànima. Els esclaus eren acceptats com a individus humans, però no eren considerats com a persones. Els estoics n'accentuen el caràcter com a paper teatral que dibuixa l'aparença.

Boeci (480-524) en donà la primera definició: “Persona és substància individual de naturalesa racional”. N'assenyala dos aspectes: la individualitat i la capacitat d'usar la raó. Destaca la vessant d'individu i l'autonomia d'allò que s'anomena persona. Al definir-la com a natura intel·lectiva suposa dotar-la de llibertat.

Molts autors medievals cristians van convergir amb aquesta definició des de petites modificacions. La mirada reflexiva cristiana, entén que ser persona significa una determinada manera de protagonitzar el propi mode de viure inspirada, justament, en la

persona de Jesucrist. És significatiu adonar-se que el terme persona es matisa en riquesa conceptual: mentre la idea grega de destí condemnava inevitablement a la persona a ballar cegament la seva simfonia, per al cristianisme, la persona s'obre a la individualitat i a la responsabilitat sobre els seus actes.

Descartes (1596-1650), en la modernitat, va oposar la ment pensant (res cogitans) amb la naturalesa mecànica del cos (res extensa). Amb el racionalisme i l'empirisme s'introdueix en el concepte de *persona* el de *jo* o *consciència*. Segons va redactar Leibniz (1646-1716) a *Nous assajos*, "la paraula *persona*, comporta la idea d'un ésser pensant i intel·ligent, capaç d'exercir la raó i la reflexió".

Kant (1724-1804) en subratlla els aspectes ètics i posa en relleu també la moralitat de la persona, i insisteix en la seva autonomia i la seva llibertat. L'individu es regeix per lleis pròpies.

Persona, com es desprèn de la Declaració Universal dels Drets Humans, és tot aquell individu de l'espècie humana. Així s'exemplifica en l'enunciat dels tres primers articles:

- Article 1

Tots els éssers humans neixen lliures i iguals en dignitat i en drets. Són dotats de raó i de consciència, i han de comportar-se fraternalment els uns amb els altres.

- Article 2

Tothom té tots els drets i llibertats proclamats en aquesta Declaració, sense cap distinció de raça, color, sexe, llengua, religió, opinió política o de qualsevol altra mena, origen nacional o social, fortuna, naixement o altra condició.

A més, no es farà cap distinció basada en l'estatut polític, jurídic o internacional del país o del territori al qual pertanyi una persona, tant si és independent com si està sota administració fiduciària, si no és autònom, o està sota qualsevol altra limitació de sobirania.

- Article 3

Tota persona té dret a la vida, a la llibertat i a la seva seguretat.

És molt difícil restringir la potència d'un mot com persona a unes quantes característiques, però l'objectiu és trobar allò valuós de la persona ("els irreductibles") que fa que estimem a la persona pel què és: persona. Reexaminant-los es pot fer llum per tal d'entendre una mica més com, en els temps actuals i en la praxi quotidiana, podem referir-nos a aquest terme, amb una forma més sincera i delicada. I alhora adonar-nos de l'apropiació inadequada, errada o manipulada d'aquest terme en el llenguatge social. Prendre'n consciència, estar-hi alerta i advertir-la, si s'escau.

3.3. Autonomia i dignitat

Segons el Diccionari de filosofia de Josep Ferrater Mora, autonomia es diu al fet que una realitat estigui regida per una llei pròpia, diferent d'altres lleis, però no forçosament incompatible amb elles. En el vocabulari filosòfic es destaquen dos sentits del terme 'autonomia': un d'ontològic i un d'ètic.

Segons el sentit ètic, s'afirma que l'autonomia és la capacitat que té la voluntat de legislar-se a sí mateixa, és a dir, de preferir unes màximes, amb independència dels desigs sorgits de la naturalesa pròpia de cadascú. L'autor en destacar aquest sentit ha estat especialment Kant i ha estat admès per altres autors com Cohen, Natorp i Renouvier.

Per a Kant, la raó és l'única eina amb la qual pot treballar l'ésser humà. I això és important perquè es tracta d'un exercici de subordinació a la racionalitat de totes aquelles nocions referents al viure i al fer amb l'objectiu d'entendre com l'home ha d'actuar.

La reflexió del filòsof il·lustrat gira entorn una pregunta: "Què he de fer?". És significatiu adonar-se que la pregunta que es fa Kant no és sobre com he de viure o quina és la millor manera de viure. No accentua *el com*. Les càrregues de claredat i d'exigència de la pregunta proposada per Kant la diferencien moltíssim d'altres com: "què vull fer?", o fins i tot, "què hauria de fer?". I és que la interrogació kantiana implica un deure, això significa a ulls del filòsof que hi ha uns principis ètics que determinen, obliguen d'alguna manera a l'obrar humà.

La recerca d'aquests principis objectius únicament racionals porten a Kant a la seva *Fonamentació de la metafísica dels costums* a formular l'imperatiu categòric, la base de tota l'ètica. Kant sospita que totes les morals anteriors tenen uns continguts que guien l'acció dels humans, contenen uns judicis morals que es formulen de manera imperativa: si vols ser honest, digne, íntegre, cal buscar el plaer; has d'evitar el dolor... Tanmateix, Kant distingeix dues classes d'imperatius ètics:

1. Els imperatius hipotètics impliquen una condició. Per exemple: Si vius segons la naturalesa seràs feliç. La manera de viure és la condició prèvia de la posterior felicitat de l'individu. Aquests tipus d'imperatius assenyalen clarament l'opció que s'ha de triar per arribar al fi que es desitja.
2. Els imperatius categòrics no donen opció per escollir, s'imposen sense condició, per tant, obliguen. En aquest sentit són absoluts, no accepten negociació. Són definitius.

L'imperatiu categòric s'entén com l'enunciat que conté tots els deures implícitament, és a dir, parteix d'alguna ordre incondicional. Per exemple: si ajudo a una persona gran a creuar el carrer perquè em doni cinc euros, això no seria una acció moral. Ho seria si l'ajudo perquè ho considero el meu deure, sense buscar cap altra finalitat: ho faig perquè crec que ho he de fer, que és la meva obligació.

Kant no vol donar cap contingut concret a aquesta obligació, res que pugui suscitar el debat de l'acceptació o del rebuig. Així, l'ètica parteix d'un deure que és universal –que sigui apte per a tots- sense subordinar-lo a res concret per al seu compliment. Així, doncs: “En qualsevol circumstància fes el que hagi de fer”. I aquest imperatiu l'enuncia de diferents maneres, té varies formulacions. La primera i la més coneguda és la de la llei universal (formulada a la *Fonamentació de la metafísica dels costums*): “obra només segons aquella màxima que puguis voler que es converteixi, al mateix temps, en llei universal”. O, altrament dit pel mateix Kant: “actua com si la màxima de la teva acció pogués convertir-se per la teva voluntat en llei universal de la naturalesa”.

Kant convida a fer un experiment a tot individu per entendre que l'actuar no forma part tan sols de l'individu, sinó que es porta a terme i forma part, doncs, de la comunitat racional. De fet, és en aquesta comunitat d'éssers racionals que té sentit l'imperatiu categòric, en el sentit que cadascú hi pot arribar, de manera que fent-ho sorgiria una

societat que Kant designa com “el regne dels fins”. És en el context del regne del fins, com a societat on tothom actua segons l’imperatiu categòric, que permet el que el filòsof de Königsberg anomena l’autonomia.

A la *Fonamentació de la metafísica dels costums*, Kant parla de “fet pur de la llei moral”, sense emprar el concepte “autonomia”. Segons Kant, l’eix de l’autonomia de la llei moral el constitueix l’autonomia de la voluntat, en ella s’hi fonamenta l’imperatiu categòric. El filòsof assenyala que l’autonomia de la voluntat és “el principi suprem de la moralitat”, sent “la propietat de la voluntat per la qual és per si mateixa una llei (independentment de qualsevol propietat dels objectes del voler)”.

Kant entén l’autonomia, no com a independència, no com a llibertat negativa, sinó com a llibertat positiva, és a dir, no per fer el que hom vol és moral o és lliure, sinó, justament hom és realment lliure i autònom quan actua conforme el deure. Així com Rousseau havia explicat en *El contracte social* que el vertader home lliure és aquell que es legisla i es sotmet a la seva pròpia llei, Kant ho matisa amb el concepte d’*autonomia*, és la base que permet que tot ésser pugui utilitzar la raó i per tant arribar a l’imperatiu categòric que li proporcionarà els deures per una actuació moral.

“Autonomia” és la capacitat que té la voluntat de legislar-se a sí mateixa, és a dir, d’elegir sobiranament les màximes, amb independència de qualsevol determinació causal. Així doncs, l’autonomia pressuposa llibertat: el jo només és autònom quan és ell qui pot determinar les causes i no és determinat per elles.

L’autonomia és el principi segons el qual la voluntat es considera a sí mateixa legisladora universal en el regne moral per oposició a l’heteronomia en què la voluntat en comptes d’obeir la seva pròpia raó, obeeix a causes personals sensibles. Kant assenyala que aquesta llei pràctica és un imperatiu i entén que el principi d’autonomia és l’únic principi moral. Quan l’home es considera en tant que membre del regne del fins, només en aquesta conjectura, la seva voluntat és autònoma. Dient el mateix d’una altra manera, la voluntat només és autònoma si legisla d’una manera universal. La voluntat, en l’autonomia, se sotmet lliurement a la seva pròpia llei, una llei per a tots els membres del regne dels fins. L’autonomia és l’acte pel qual jo m’autolimito. Em

restringeix interiorment i només quan hi ha supeditació natural a la llei moral hi ha autonomia.

En aquest sentit, l'autonomia és autodeterminació del jo. Així, l'autonomia de la voluntat manifesta la dignitat: el valor de l'home com a persona moral traduït en el respecte que tot home es deu a sí mateix i als altres homes en tant que fins en sí. Quan la voluntat no és autònoma, no es dona a si mateixa la llei, per tant, està determinada conforme a una llei que és exterior i forastera a la raó pura pràctica. En aquest cas, el que dona la llei a la voluntat és l'objecte mitjançant la seva relació amb la voluntat. D'acord amb un principi hipotètic, no he de mentir per no perjudicar la meua reputació. D'acord amb un imperatiu categòric, no he de mentir encara que no em causi cap dany. Kant posa l'exemple del mentider per reflexionar sobre les implicacions de l'imperatiu categòric en l'actuar humà. Hom quan es troba davant del pressupòsit de mentir o no mentir ha de fer l'experiment de pensar si l'actuació que realitzi podria esdevenir llei universal.

Així doncs, la persona autònoma és la que ja no es considera moralment menor d'edat sinó que actua amb iniciativa. Som autònoms perquè les normes morals no depenen de cap principi extern –un grup social, un guru, un déu-, sinó de la racionalitat i la voluntat del mateix subjecte. I en això justament consisteix la dignitat dels humans: en el fet que són éssers dotats d'autonomia. Fabricar i obeir la nostra pròpia llei (*ser autònom*), és a dir, no quedar-se en el complir normes i l'acatament de les decisions preses per altres, sinó que, pel nostre compte, decidir què pensem i què fem (*ser lliure*).

I justament per blindar l'autonomia i en correlació amb l'imperatiu categòric té sentit l'existència dels deures imperfectes que no són derivats directament de l'imperatiu i, l'interès dels quals rau en el fet que són la condició necessària però no suficient de l'imperatiu categòric: que s'han de dur a terme per mantenir-lo.

Kant entén que hi ha una sèrie d'accions que hom ha de dur a terme per mantenir l'imperatiu categòric, i dintre d'aquests deures, el bàsic seria el de facilitar, el de no intervenir en l'actuació autònoma d'un ésser racional, justament perquè en el moment que es tracta a algú com un esclau, per exemple, impossibilita o no considera aquell ésser com a suficientment racional i, per tant, s'està suposant que no pot arribar a

l'imperatiu categòric, fet contradictori per a la relació de les persones i per a tota la societat en general. En aquest cas, l'imperatiu posarà èmfasi en el respecte a la persona humana i això ens condueix al concepte de *dignitat humana* que tant defensà Kant.

La dignitat de la persona és un concepte nuclear de la cultura occidental. Les següents línies sobre la dignitat se centraran en aquesta cultura que beu de les fonts grecollatines. Des de l'època clàssica se n'ha parlat, de dignitat. Al segle XV, amb el Renaixement, concretament l'humanista italià Giovanni Pico della Mirandola (1463-1494) reflexiona sobre el concepte en la seva obra *Discurs sobre la dignitat de l'home*. Després, amb el filòsof il·lustrat Immanuel Kant (1724-1804), s'arribà a un punt d'afinament en la definició que, juntament amb la Declaració dels Drets de l'Home i del Ciutadà del 1789 la van entendre com un valor absolut lligat indissolublement amb el del respecte.

Per diccionaris consultats, la definició de què és la dignitat no va gaire més enllà del que es pot saber de carrer: la qualitat de digne, la respectabilitat, la correcció, la qualitat moral per la qual hom no vol rebaixar-se, no tolera d'ésser ofès. I també: càrrec honorífic i d'autoritat. Molts antònims serien indigne, indignitat, indignació, indignant... A primer cop d'ull, la significació de "dignitat" té a veure amb valor personal, virtut, honradesa, honestetat, respectabilitat, correcció, estima. També s'associa a responsabilitat, rang, honor, càrrec públic.

Els diccionaris obren un ventall d'usos pràctics del concepte que pot donar una sensació de superficialitat per sota la qual tot s'hi valgui, i, sota el concepte "dignitat", tot hi càpiga. Potser, per aquest motiu, caldrà rescatar-la d'aquest cert multiusos a fi de recuperar el sentit que la situa als fonaments dels drets humans i a la consideració bàsica de persona.

Dignitat deriva de l'adjectiu llatí *dignus* ('valuós'). Algunes definicions convergeixen a entendre-la com un dret innat de les persones a ser tractades de manera justa i a reconèixer la seva vàlua en tant que humans. De fet és objecte de protecció per les lleis internacionals i és el centre de la Declaració Universal dels Drets Humans, el principi del qual se'n deriven tots els altres.

Pico della Mirandola (1463-1494) va escriure en la seva obra *Discurs sobre la dignitat de l'èsser humà* que:

“Així doncs, [Déu] va crear l'home com a obra de la naturalesa infinita, el va posar al centre del món i li va parlar d'aquesta manera: No t'he dotat, oh, Adam, ni d'un lloc determinat, ni d'aspecte propi, ni de cap virtut concreta, perquè el lloc, les característiques i les virtuts que desitgis han de venir donats per la teva pròpia decisió i consell. La naturalesa limitada dels altres ho és per lleis que jo he prescrit. Tu les determinaràs totes, sense cap barrera que et constrenyi, segons el teu lliure albir, a la potestat del qual et lliuro. Et col·loco al centre del món, per tal que, des d'allí, puguis albirar millor tot el que al món hi ha. No et vaig fer ni un ésser celeste, ni un ésser terrenal, ni mortal, ni immortal, per tal que Tu, com a artífex lliure i sobirà de tu mateix, poguessis modelar i esculpir-te en la forma que preferissis. Podràs degenerar a [nivell de] les coses inferiors; podràs, segons la teva voluntat, regenerar-te en les coses superiors, que són divines.

[...] Busquem en l'home una característica que li sigui peculiar mitjançant la qual es pugui explicar la dignitat que li és pròpia i la imatge de la substància divina que no té en comú amb cap altra criatura. I quina altra cosa pot ser, sinó que la substància de l'home (com també afirmaven alguns grecs) acull en si, per essència pròpia, les substàncies de totes les naturaleses i el conjunt de l'univers sencer?

[...] Però així com Déu és Déu, no solament perquè tot ho concep, sinó perquè reuneix i resumeix en si mateix tota la perfecció de la substància de les coses, també l'home (encara que d'una altra manera, com ja demostrarem, ja que si no seria Déu i no pas la seva imatge) reuneix i ajunta totes les naturaleses del món. I això no ho podem dir de cap altra criatura angèlica, celeste i sensible”.

Per l'autor italià, el concepte de dignitat deriva de l'home com a ésser superior, creat per part de Déu pel damunt de les altres coses, com la natura o els animals. El pensador humanista considera l'home com el centre de l'univers (tesi humanista) i desenvolupant el concepte de dignitat preserva el valor de la persona. Amb la figura d'Adam, en la qual hi ha representats tots els homes i dones, per tant, allò que diu per a Adam ho diu també per a tots els homes i dones, l'autor connecta la dignitat amb l'autonomia i l'autoconsciència, és a dir, l'obtenció d'aquesta *dignitat* no s'estalvia dependre de la pròpia consciència i actuar correctament (moralment). Així doncs, el concepte de *dignitat* es basa en el fet que l'home és lliure per triar allò que vol ser, que per naturalesa tendeix a la divinitat, que ha de viure amb fermesa de judici i que sent respecte per si mateix obtingut a partir de les seves capacitats.

3.4. Autonomia i obertura

El respecte degut a tot humà prové, justament, del fet de ser un fi en si mateix i no un instrument d'ús. El tracte de l'humà com a mitjà, inevitablement el cosifica. Fer de l'humà una cosa comporta la negació de la voluntat humana. Les persones no són objectivables, sinó subjectes, i *subjecte* s'oposa a *objecte*. Si la persona està dotada d'autonomia moral, llavors aquest jo té una dimensió existencial com a "persona", transcendeix l'objectivació del mecanicisme i no s'hi esgota. Així doncs, "Què és l'ésser humà?", no interroga per l'ésser biològic, sinó per l'ésser humà transcendental, com a individu capaç d'actuar moralment.

La manera que proposo d'entendre la qüestió es pot resseguir en les següents proposicions:

- 1) la moralitat s'ha d'entendre en referència a la persona. És la persona la que està dotada d'autonomia moral;
- 2) perquè la persona pugui ser una realitat sustentadora de la moralitat es requereix que sigui entesa com una realitat "oberta". Aquesta obertura es pot entendre com una forma de "transcendir" la persona a si mateixa, és a dir, l'obertura de l'home a un altre home. Amb això es descarta la fonamentació *heterònoma* que pretén justificar els principis i els valors en una realitat aliena i estranya a la persona. Seguint la tasca de Kant, si en algun lloc té sentit l'edifici de la moral és sobre el fonament de la persona. El pensament contemporani ha accentuat que la persona és un ésser relacional, el fonament de l'ètica rau en el *ser relacional* de les persones i en el reconeixement recíproc de l'autonomia i la dignitat de cada persona.

Si tota moralitat ha de recolzar-se en la persona, és la persona la que constitueix el centre dels valors morals. En aquest sentit es fa evident el rebuig de tota forma d'"heteronomisme" a la moral. I s'accepta una "moral autònoma" en el sentit de la "persona oberta a la transcendència". Així doncs, la persona apareix com l'eix fonamental del contingut moral: l'home es col·loca com a centre de la moral, és en l'home on tenen suport les actituds morals.

Seguint la visió kantiana, el valor moral –com a valor suprem i absolut– és una cosa de la persona. La persona és un fi en si mateixa i dins d'aquest regne dels fins és on es fa

possible la moralitat i la realització de les persones. L'autorealització personal es porta a terme en el si de la relació personal, per tant, la moralitat descansa en la relació de les persones. Només una persona que és per a si mateixa fi, pot ser estimada pels altres com a fi. En aquesta direcció Kant sostenia que la dignitat humana es fonamenta en l'autonomia, en la capacitat de cada ésser humà per donar-se a si mateix les normes i decidir per ell mateix.

Per comprendre aquesta obertura intrínseca en la persona i com la moralitat està plenament arrelada en la persona és il·luminadora la comparació del comportament animal i el comportament humà: “A l'animal –diu el professor Aranguren- li està donat l'ajustament. L'home *ha de fer aquest ajustament*, ha de *iustum facere*, és a dir, ha de justificar els seus actes”. L'animal és un “ser d'estímuls”, mentre que l'home és un “ser de realitats”. “La justificació és, doncs, l'estructura interna de l'acte humà. Per això en comptes de dir que les accions humanes tenen justificació, s'ha de dir que han de tenir-la per ser veritablement humanes; que han de ser realitzades per alguna cosa, en vistes a alguna cosa”. “Per tant, també entre les mateixes possibilitats hi ha al seu torn un ajustament propi, una preferència”. I és que l'home per fer l'ajustament d'acord amb una justificació interna dels seus actes ha d'escollir entre diverses possibilitats. I heus com l'accent està posat en la persona, ja que és en la persona “el lloc adequat” per a la moralitat, un lloc que no pot ser oblidat.

L'enfocament del tema des de les tesis que ofereix l'etologia permet parlar d'un trespeus en el qual es fonamenta la moral en la persona. Un dels peus podria ser les disposicions socials naturals que trobem en la conducta, no només humana, també animal. El segon i el tercer peu podrien ser les disposicions necessàries: la intel·ligència i el llenguatge, respectivament. Tots tres junts formarien el fonament de la moral. Ara bé, tot i així, encara faltaria per dir-ho d'alguna manera l'estímul per encendre la moral. Seria el conflicte. De fet, si els humans no es troben en conflicte inevitablement no es pot parlar de moral. Així doncs, la moral neix quan es tenen aquestes disposicions necessàries, les socials naturals i el conflicte.

En aquest sentit es pot seguir la línia de Darwin quan parla de les orenetes. Les orenetes poden sacrificar-se per cuidar les seves cries, donant-ho tot gairebé, però quan arriba el moment de la migració són capaces d'abandonar les seves cries. En aquest cas,

imaginem una oreneta que disposés de més memòria i més capacitat de reflexió, aquest animal en qüestió es trobaria davant d'un dilema moral, perquè s'adonaria que estaria infravalorant sense tenir en compte tot l'esforç anterior. I és en aquest sentit que es pot parlar de moralitat.

Cal dir que tot i la capacitat persuasiva d'aquesta tesi, no es disposa dels mitjans necessaris per comprovar-la empíricament. Per fer-ho, els humans haurien de poder comunicar-se exitosament amb altres espècies animals que consideressin suficientment avançades per tal de poder-ho comprovar amb efectivitat. Malgrat la impossibilitat de la comprovació empírica, ja s'ha comentat i s'ha insistit, la possibilitat de comparar la conducta dels animals no humans amb la dels animals humans i fixar-se en el fet que hi ha moltes espècies diferents que viuen en comunitats més o menys reduïdes: sacrifici dels propis recursos per alimentar les cries que no són pròpies, per tant, esforç per el benefici del grup.

En aquest context, es pot observar que l'ésser humà, com a humà, també té aquest tipus de conducta. A més a més, igualment que aquests animals que donen prioritat a les seves cries tot i ajudar les dels altres, els humans també donen prioritat els seus fills tot i donar suport als dels altres. Pensem-hi uns segons, si es troba una família que en nom de la solidaritat ho dona tot els infants d'arreu descuidant els seus, pensariem, literalment, que són uns monstres.

Arribats fins aquí, ens podem preguntar si seria possible el retorn en un estadi on no hi hagués la moralitat. Però, si s'ha comentat que la moralitat es basa en el conflicte i la vida humana està carregada de conflictes, aleshores, o s'eliminen tots els conflictes de la vida dels humans o hi haurà moralitat per sempre més. Sembla difícil per no dir impossible fer realitat la primera exigència, així doncs, s'ha de concloure i acceptar que la moralitat sempre hi serà.

La persona humana no es pot entendre com a realitat tancada. Fer-ho seria no reconèixer-li les disposicions socials naturals i les disposicions necessàries: la intel·ligència i el llenguatge, i l'existència de conflictes. Això ja es veu que no es pot defensar. Fer-ho, seria negar-li el valor. Únicament pot ser entès el valor de la persona si és una realitat oberta. Des de la perspectiva d'obertura, l'home es constitueix persona

per la intimitat, i és en aquest sentit que es pot entendre l'obertura de la persona com la condició de la moralitat.

3.4.1. *Racó personal*

Els éssers humans a més de ser conscients, és a dir, de tenir activitat mental, tenen autoconsciència, coneixement del propi ésser i de l'ésser diferent de l'humà que és el món. Aquesta dada li dona a l'ésser humà el paper de protagonista absolut de la seva vida íntima i la seva actuació en el món.

La persona humana no és copsable a primera vista. Menys encara la façana "personal" de cadascú, oculta als ulls dels altres. Tanmateix, la persona no deixa de ser qui és, faci el paper que faci davant d'altres: és algú per si mateixa. La intimitat denomina l'àmbit privat, secret d'una persona protegit d'intromissions i reservat a la curiositat dels altres. Així ho indica l'etimologia de la paraula "intimitat", ve d'*interior*, el superlatiu del qual és *intimus*, el més interior que hom té o posseeix⁵⁵.

Quan es parla de respecte a la intimitat, s'aborda la intimitat des de tres aspectes: el primer faria referència al respecte a la intimitat física o corporal, el cos és l'objecte de protecció de la mirada o la manipulació per part d'altres persones; el segon conté el respecte a la intimitat psicològica: els pensaments, les creences i valors, les ideologies, etc.; el tercer subratlla el respecte a la confidencialitat: preservar les dades *significatives*, fins i tot *sensibles*, del coneixement de la persona, aquelles relacionades amb la salut i la vida personal.

Malgrat el tempteig de caire jogasser que es fa de la intimitat en la societat actual, es deixa per escrit la voluntat de protecció d'un valor que es considera fonamental. Així s'expressa en la Declaració Universal dels Drets Humans (1948): "*Ningú no serà objecte d'intromissions arbitràries en la seva vida privada ni en la de la seva família, en el seu domicili ni en la seva correspondència, ni d'atemptats contra la seva fama i la seva reputació. Tota persona té dret a la protecció de la llei contra aquestes intromissions o aquests atemptats*".

⁵⁵ Júdez J, Gracia D, editors. *Ética en la práctica clínica*. Madrid, Triacastela, 2004.

En el primer capítol ha quedat palès com es fa esment del dret a la intimitat, tant en les cartes de drets i deures dels ciutadans en relació a la salut i l'atenció sanitària com en el codis d'ètica de moltes professions. Moltes lleis de constitucions polítiques regulen la invasió de la intimitat i accepten que la persona té dret a controlar aspectes de la seva vida privada. I aquesta és la funció del dret a la intimitat, un conjunt de forces que desvien la pressió de fora que preserven i defensen l'autonomia de l'individu enfront dels altres.

Sovint es considera que una manera de respectar la dignitat de la persona és, precisament, respectar la seva intimitat. Seguint l'argument, podem entendre que la intimitat, en tot el seu domini, és una de les dimensions que dóna contingut a la dignitat. Així doncs, podríem afirmar que el dret a la intimitat descansa sobre la base de la dignitat que és la que el fonamenta. És a dir, si s'accepta l'expressió bèl·lica ho podríem dir de la següent manera: atemptar contra la dignitat és dinamitar la intimitat. La dignitat justifica tot el domini de la intimitat.

La intimitat, en principi, si la persona no ho desitja és inaccessible a un tercer. Conforme aquell domini, personal i privat, d'actuacions, pensaments i expressions que no es desitgen que es coneguin. En la relació (sanitària, educativa...) amb l'adolescent aquest domini sobre la intimitat acostuma a perdre's, atès que els adults, per tal de poder tenir cura de la persona adolescent, necessiten que aquesta doni a conèixer aspectes de la seva vida íntima. Dins d'aquest context, la persona adolescent espera no ésser violentada i es refia que l'adult sabrà gestionar amb encert allò que li confia.

Tot dret, a la intimitat també, sempre va associat a un deure, i en aquest cas el dret a la intimitat ho fa amb el deure respecte a la intimitat física i psíquica i la confidencialitat de la informació. O sigui, comporta la no-divulgació de les coses que se saben de les persones en nom d'exercir determinades tasques professionals (és el cas de metges, professors, etc.). Certament que cal mantenir en secret la informació que es refereixi a les seves dades personals, relacions, consultes, etc. Ara bé, també cal dir que el que es considera privat en l'adolescent difereix segons l'edat i segons l'individu.

3.5. Autonomia no és relativisme moral

Un problema important quan s'aborda el tema de l'autonomia és aquest: molts pensen que com que la persona autònoma és la que fabrica i obeeix la seva pròpia llei, això només és una qüestió completament subjectiva, per ser concrets, de gust; com que, sobre gustos no hi ha res escrit, n'hi ha que conclouen que, només pot ser autònom de debò qui fa el que vol, entenent que “tot s'hi val”; estan acceptant, doncs, el relativisme en moral.

Accentuar l'autonomia sembla que porti inevitablement a desqualificar qualsevol tipus d'ètica ponderant-la com un exercici de coerció personal: repressió del desig, contenció de les emocions, refrenament dels sentiments en la conducta dels adolescents, per exemple, que han de ser lliures i autònoms. Com podran autodeterminar-se sota aquesta pressió? Sembla doncs, que acceptar el relativisme moral sigui la millor manera de protegir l'autonomia de la persona i defensar la llibertat moral.

El problema relativista és el de considerar “a priori” que els adolescents, pel sol fet de ser-ho, actuen sempre bé. El relativista apel·la a la joventut i a la falta de maduresa de la persona adolescent per justificar constantment l'actitud de l'adolescent i que tenen raons per fer el que fan –encara que el que facin sigui cometre assetjament escolar, conductes de risc, tenir actituds promiscues, maltractament psicològic a la parella, comportaments incívics...- perquè sempre ho han fet, o perquè a la seva edat han de provar-ho tot, o perquè no tenen mala fe, o perquè ho fan sense pensar, o perquè, en el fons és bona persona, o perquè...

El problema de llençar una mirada relativista sobre l'adolescència és el de considerar que l'adolescent, pel sol fet de viure l'adolescència, el seu dret a ser relativista és absolut. Nogensmenys, el relativisme arranca de l'axioma bàsic: “tot és relatiu”, un principi que si fos cert, aleshores, la proposició “tot és relatiu” també seria relativa. I això s'assenta sobre les bases del dogmatisme: “Tot el que fan els nois i les noies adolescents s'ha d'acceptar perquè són adolescents”, i creure-ho per fe, cegament, comporta el perill que “tot coli”.

En canvi, quan l'adult titlla d'immoral la pràctica adolescent de l'assetjament escolar, l'està considerant, malgrat tot, aquell adolescent assetjador com una persona. És a dir

com a algú amb qui l'adult pot discutir, a qui pot intentar convèncer, etc. El relativista, en canvi, considera que “si ho han fet tota la vida per edat”, això ja ha de ser bo (acceptable). No creu o es vol estalviar el diàleg entre persones, ni en l'educació a través de l'exemple. El relativista tendeix a veure a l'adolescent com una mena de ser premoral. Al relativista “tant li fa la moral de l'adolescent” i aquesta actitud és profundament immoral. És obscè i indecent considerar que l'autonomia moral de l'adolescent “no és cosa meva, per tant, no va amb mi”.

Si l'educació durant l'adolescència es fonamentés en el relativisme “valdria tot”, no hi hauria espais de diàleg moral ni per la millora social. La convicció que en l'adolescència “tot és relatiu” tendeix al “deixar fer, deixar passar”. I aquí és on precisament radica la concepció de l'autonomia malentesa que comentàvem al començament. En aquest sentit, el punt de vista que aquí s'exposa es centra en argumentar que el relativisme moral no és la millor forma de defensar l'autonomia, més aviat és una manera de pensar reactiva que la posa en perill.

Sovint, hom s'instal·la en el relativisme per pura sospita. La sospita que la seva autonomia pot ser limitada i, fins i tot manipulada, el porta a trencar i alliberar-se d'unes normes que s'imposen, que vénen de fora i dir adéu a una espècie d'heteronomia que el condemna a la “minoría d'edat”.

Es pot reaccionar enfront de moltes coses, per exemple, de la religió, normalment monoteista i més concretament el cristianisme que predica l'amor al proïsme posant èmfasi en els aspectes afectius del comportament. Les virtuts cristianes per excel·lència es caracteritzen per la relació personal de les persones amb Déu: la fe o la capacitat de creença en la paraula divina, l'esperança o la confiança en una vida eterna després de la mort que determina l'autèntica felicitat dels humans i la caritat que regeix la relació fraternal que han de tenir les persones entre elles: “Us dono un manament nou, que us estimeu els uns als altres com jo us he estimat”, com diu l'evangeli segons Sant Joan (Jn 13, 34).

Es pot reaccionar enfront d'un govern suposadament democràtic, però que a l'hora de la veritat, les actuacions autoritàries, delictives i corruptes de certes persones posen al descobert la poca implicació en la promoció activa dels valors democràtics.

En aquest context, alliberar-se d'aquesta mà invisible, però que hi és i empeny, desvestir-se de tota moral adquirida adoptant una nova aparença alternativa i trencadora relativitzant “totes” les normes esdevé una glopada d'aire fresc que oxigena, renova i enforteix psicològicament a l'individu. És, justament, el que fa l'adolescent, i constitueix un moment necessari en el pas de la infància a l'edat adulta. De ben segur que al llarg de la seva vida, hi haurà altres moments com aquest, malgrat tot, aquest moment, no pot ser el definitiu, l'últim. És trànsit, pas, necessari per disposar de conviccions prou fermes sobre el propi model de vida. El problema es fa gran quan sovint es defensa aquest relativisme des de l'adulthood i dóna lloc a un pacte entre adult i adolescent justificant-lo com a “bon rotllo” que ha de permetre la diversitat de rols basat en la norma: “deixar fer, deixar passar”.

La gravetat de la situació rau en propugnar que “cadascú ha d'actuar com li vingui de gust”, sinó, més aviat, en què això comporta i es pot explicitar en el següent pensament: “allò que jo vull ha de ser acceptat pels altres perquè els altres han de respectar en qualsevol cas el fet que ho vull jo”. En aquest punt és important adonar-se que el relativista reivindica i exigeix d'un mode absolutista el dret a ser respectat el relativisme de la seva conducta. En aquest sentit, no és gens relativista respecte la consideració que mereix la seva postura.

L'adolescent intolerant que manté actituds intolerants, pretén que el seu punt de vista sigui des d'on haguem de mirar tots i que la seva opinió sigui la veu de tots. I per fer-ho, imposa. I per què imposa? Perquè està convençut que des d'on pensa i allò que pensa és la veritat. L'adolescent intolerant parteix de la convicció que està en possessió de la veritat. N'està convençut, no en té cap dubte, sinó que s'autoconvenç per interès personal. Allò que creu, sap o pensa està convençut que està exempt del dubte. Els qui no pensen com ell o discrepen del seu punt de vista estan immersos en l'error, i tenen el deure de conèixer la veritat, per tant l'adolescent es veu amb el dret de difondre-la, d'escampar-la, i si és necessari, posar-la a sobre i fer-la suportar com una càrrega amb la força: es tracta de la veritat, la seva veritat!

Precisament per això cal posar l'èmfasi en què quan es parla d'autonomia no es pretén debatre sobre el que cadascú, subjectivament, pot o vol fer: la voluntat única i sola de cadascú és un motiu personal però no assenta la base necessària de cap tarannà moral

comú. Sinó que, quan es parla d'autonomia s'està parlant del que cal fer per respectar l'autonomia (l'"haver de ser" autònom esdevé una exigència). Des de la convicció que l'humà, com diuen els etòlegs, és un ésser conflictiu (neotènic), són precisament les qüestions que no es poden resoldre a primer cop d'ull –i el tema de l'autonomia segurament en sigui una d'aquestes- les que reclamen un plantejament moral, una proposta d'estil en moral.

De vegades l'adolescent, instal·lat en ple "dubte existencial", mal aconsellat o desorientat i fins i tot, en molts casos, amb la complicitat de l'adult es deixa anar als braços del relativisme i les conseqüències poden ser devastadores per la seva autonomia. El dubte àgil i en moviment resol contradiccions que hom pot trobar en la vida, sobretot quan creix en el període de transició que significa l'adolescència. "Dubtar" perquè se'n tenen raons i motius és un exercici, personalment, sa. El "dubte", en aquesta direcció esdevé una eina de progrés personal perquè el dubte és resoluble, dissoluble, a través de la deliberació, del debat en comunitat. Ara bé, quan el dubte, en lloc de ser un procediment esdevé finalitat, es perpetua i incapacita l'autonomia i emmalalteix la persona.

"Autonomia" no significa ser independent dels costums i les pràctiques socials i fer el que hom vulgui, sinó a tenir el tipus d'autogovern que dirigeix el propi subjecte a actuar en consciència essent conscient del dot moral de tots els altres i no pas per la cerca d'un premi personal. Recordant a Kant, la "bona voluntat" és la voluntat de fer el bé incondicionalment determinat per un principi moral universal que és el d'obrar seguint la pròpia consciència i fent només allò que es pot voler que esdevingui llei universal i respectant la persona, és a dir, no considerant-la mai com a instrument sinó sempre com a finalitats en elles mateixes.

L'autonomia moral consisteix en la capacitat de la persona de pensar i decidir per ella mateixa, no en l'absència total de criteris per incapacitat de fer-ho, sinó en la capacitat de crear els propis criteris defugint del "tot s'hi val" del relativisme moral.

3.6. Autonomia no és individualisme

Jan Marejko destaca: “Definició: la persona és un ‘ésser’ que no és, perquè es projecta constantment fora de si mateix. Per això, el temps no és pas una cosa accidental per a ella. No travessa el temps com una bola llisca sobre un pla inclinat. El temps és al cor de la persona humana, com si, a cada instant, ja es trobés fora, més lluny, més endavant. Aquesta manera d’anar constantment endavant de si mateix en el temps és un fet constitutiu de la persona humana. Breument, la persona no és ni el que és ni el que projecta ser, però aquesta tensió perpètua és el que anomenàvem ànima en temps pretèrits”.

La distinció entre “individu” i “persona” permet replantejar el significat del Jo, és a dir del subjecte de les actuacions. Partint de la idea que la persona és un tot, podríem acceptar que l’aproximació holística sobre la qüestió és la que millor respecta aquesta unitat i no restringeix les possibilitats.

La persona, en tant que és unitat d’autoconsciència (implica una consciència d’unitat en l’espai i d’identitat en el temps) és producte de la unificació de les “seves experiències”. En aquest sentit podríem afirmar que no hi ha una “autoconsciència” atemporal ni al marge de l’espacialitat. Per això l’autoconsciència està lligada directament al conjunt de tot el cos. Tota experiència és *personalitzada*, perquè és experiència de persona i no pot existir una persona completament aïllada, al marge d’altres persones. El fet que cada persona és possible solament vinculada a les altres, permet que un “jo” solament ho sigui per relació a un “tu”.

El jo és personal, certament, per tant no resulta suficient parlar de “cervell” (bioquímic) sinó que s’ha d’apel·lar a la “ment” o “consciència” que va més enllà d’allò purament biològic. Malgrat això, resulta complicat defensar l’existència d’un *jo personalíssim*, resguardat d’“allò aliè” i gairebé privat, com si es tractés d’una esfera hermètica de vidre que possibilita una única i objectiva mirada “a fora”. No hi ha simplement un jo personal, sinó moments diferents en l’evolució vital i diverses formes d’enfocament al llarg de la vida. Per això sovint davant d’una situació (per exemple, portar una vida saludable), el desig (seguir-ho seriosament) i l’acció (deixar-se seduir pels mals hàbits i la comoditat del sedentarisme, fins a córrer el risc de patir mala consciència) no són coincidents. El jo no és *un* jo. Tampoc acceptarem l’esquizofrènia mental de dir que el

jo són molts jos. Potser més aviat sigui, com va dir Hume, “un feix d’impressions i sensacions diverses”. El jo el constitueix multiplicitat d’interessos, d’expectació i motivacions, tants i tant diversos que el jo, tot i ser la mateixa persona, ho és de moltes maneres diferents. És en aquest sentit que gairebé ens podríem dir que ningú no és ben bé igual a si mateix.

Així doncs, en la relació amb els altres, el “centre de gravetat” no rau en l’*individu* que pot resultar quelcom abstracte i tancat, sinó en la *persona* que mostra la seva riquesa d’identitat i la seva càrrega de valors. Aquesta és la condició de la persona: de relació, de possibilitat i de capacitat de posar-se davant l’altre i de ser reconegut per ell. El filòsof francès Emmanuel Lévinas designa amb la paraula *alteritat* la confirmació del fet que altres persones tenen característiques diferents: creences, maneres de fer.

Ser persona, doncs, és ser-ho amb els demés, significa en definitiva ser en relació. La persona adolescent és un embull de necessitats, de desitjos, de tendències, d’aspiracions que formen un conjunt, un tot indissoluble. La relació seria l’espai natural de la persona. I és en el si de la relació que el jo es troba de nou en l’altre. El descobriment del jo porta, inevitablement, al redescobriment de l’altre. Lévinas ho proposava com un desafiament de la complexa modernitat que es viu quan afirmava que “la nostra època no es defineix pel triomf de la tècnica per si mateixa, ni l’art per si mateix, de la mateixa manera que tampoc la defineix el nihilisme. Aquesta és acció en favor del món que arriba, superació de la pròpia època: superació d’un mateix que exigeix l’epifania de l’Altre”.

Les relacions fan i transformen les persones: les envolten, les contenen, les estimulen i les condicionen. La relació es converteix en una realitat entre dos jos o més, nascuda i alimentada per la manera de ser i de fer de cadascú que, al seu torn, alimenta el ser i el fer de cada jo, els ajuda a créixer i a madurar, fent que el jo, sense deixar de ser jo, sigui, en un cert sentit, un jo diferent:

“La primera experiència de la persona és l’experiència de la segona persona: el Tu, i per tant el nosaltres ve abans del jo, o almenys, l’acompanya. És en la naturalesa material (a la qual estem sotmesos) on regna l’exclusió, així que un mateix espai no pot ser ocupat dues vegades, en canvi la persona, per mitjà del moviment que la fa existir, s’exposa, de manera que és per naturalesa comunicable, més encara, és l’única que ho és. S’ha de tornar a començar des d’aquesta dada primitiva. Així com el filòsof que es tanca en el pensament no

trobarà mai una obertura cap a l'ésser, de la mateixa manera el que es tanca en el seu jo, no trobarà mai un camí que el porti cap als altres. [...] Quan la comunicació s'afluixa o es deteriora, jo em perdo profundament a mi mateix. Cada bogeria és un cop a la relació amb els altres: l'"alter" es converteix en "alienus" i jo, al meu torn, em torno un estany per a mi mateix, un alienat"⁵⁶.

No és una de les virtuts de la societat en què vivim, a parer meu, donar protagonisme a les relacions humanes, no se'ls atribueix un lloc de relleu. En lloc d'això, se li concedeix aquest lloc de privilegi a un individualisme convençut. S'apunta a afirmar, reafirmar el propi jo, la pròpia identitat: es sobrevalora la possessió d'una personalitat, que si pot ser forta, millor resisteix el contagi dels altres. La pressió d'aquest temperament empeny al jo a la recerca exagerada de l'èxit personal, de posseir béns materials i d'altre tipus.

En la cultura occidental, el respecte a l'autonomia personal s'ha convertit en un valor de primer ordre. Aquest fet col·loca a l'individu al centre de tot. Gairebé, a semblança del principi de Protàgores, del segle V aC., es podria afirmar que "l'individu és la mesura de totes les coses", que és com dir que totes les coses es mesuren segons el punt de vista de cada individu. La cultura democràtica occidental pregonava la centralitat de l'individu com a lloc natural de la seva autonomia. Es veu amb bons ulls, socialment parlant, les personalitats ben definides. Així doncs, el caràcter, la personalitat, l'emprenedoria i l'autoestima seran uns excel·lents acompanyants de l'individu en el sentit que marcaran i potenciaran la seva individualitat, potser perquè es té l'expectativa que aquestes individualitats seran persones amb més autonomia personal i capaces d'ocupar un lloc en la vida col·lectiva i d'anar soles per la societat.

El convenciment d'aquests pensaments converteixen a l'individu en la clau de volta de tot l'entramat social. I penso que aquí pot assitiar un perill: que la valoració extrema de l'individu passi a l'acció. El perill rau en el fet que la sobrevaloració de la individualitat es tradueixi amb una actitud individualista. Una actitud que margina el grup, que fins i tot s'hi oposa, és en defensa absoluta dels seus interessos, n'està a favor dels seus per damunt de qualsevol altre interès, siguin quins siguin els interessos dels altres.

⁵⁶ Mounier, E. *Il personalismo*. AVE. Roma, 1966, p. 49.

De fet, l'individualisme incorre de nou al moviment que ja feia el relativisme que consisteix en adoptar com a valor absolut l'interès personal: “deixa'm fer, deixa'm passar que et deixo fer i et deixo passar. Satisfet jo, satisfet tothom”.

Sovintíssim, aquest crit pertany a l'adolescent, el reclam de la seva autonomia. En aquest context adolescent, conflueixen diferents *dimensions* de l'autonomia. L'acció de l'adolescent es guia per normes diverses: unes són morals i les altres són legals. Aquestes directrius de l'acció comparteixen molts aspectes comuns, però també es diferencien en algun aspecte bàsic. La diferència bàsica és que les lleis morals es refereixen a la llibertat interna, les normes morals són les que l'adolescent s'autoimposa, les que provenen de la consciència en tant que són individus lliures i autònoms. En aquest sentit, les normes morals apel·len a la consciència i a la responsabilitat personal, diferentment a les normes legals que són externes i provenen de fora de l'adolescent. En aquesta direcció, de fora cap a dins, són imposades (són coactives), intenten garantir el benestar i la seguretat social.

La pretensió de les normes legals és d'objectivitat, pel fet de regular la conducta general, per a tothom, deixant en segon terme l'interès privat de l'adolescent; en canvi, les normes morals són subjectives, privades, atès que es refereixen al mateix adolescent, però n'han de rendir comptes, ja que regulen la conducta segons la consciència de la persona adolescent. Les normes morals se les va fent l'adolescent al llarg de la vida, condicionada per les circumstàncies com ara la família, socials, l'educació, construint així la seva personalitat moral.

L'adolescent sap que si incompleix una norma legal, o sigui, si transgredeix l'autonomia que atorguen les lleis, hi ha una sanció, per tant hi ha una obligatorietat que pressiona des de fora; en canvi, la forma d'obligatorietat en el cas de la norma moral s'imposa de complir un deure per convicció, i si no el compleix, l'adolescent és conscient que no serà castigat des de fora, sinó des de dins mateix de la seva intimitat, d'una manera més severa: tindrà remordiments. Imaginem que dos joves adolescents es prometen amor eternament i un d'ells comet una infidelitat. Cap tribunal no el jutjarà per això; l'adolescent en qüestió pot ser criticat per això i els familiars i amics pensar-ne tot el que vulguin, però no anirà més enllà. Ara bé, ell o ella, pot patir remordiments per

l'engany comès -tot i l'engany voluntari- passar-ho realment malament, i ser jutjat pel jutge més sever: el de la seva consciència.

L'estat ideal seria aquell que es donaria quan les normes legals i les normes morals "sintonitzessin", fessin pressió –les unes, des de fora i les altres, des de dins- cap a la mateixa direcció. Hi hauria més possibilitats d'harmonia social en el marc d'una adequació entre legalitat i creences morals. Però el que passa sovint és, justament, que no passa això i els adolescents criden, s'enrabien en nom de la seva autonomia i se'ls planteja el dilema que oposa dos deures: el d'obeir les lleis i els de seguir la veu de la pròpia consciència. Aquest reclam és l'expressió de la voluntat de ser lliure frenada socialment incapacitant-lo i inhabilitant-lo, cada cop més, per viure autònomament i, sovint, inclou el fet de revoltar-se contra les lleis establertes, però volen llibertat, tinguin o no les eines necessàries, per no fer-se mal en el seu exercici.

En nombroses situacions la distinció s'agreuja perquè, en el marc actual d'una societat plural i democràtica, moltes actituds morals adolescents arrelen a creences religioses. Per exemple, el fet quotidià que algunes noies musulmanes vagin a l'escola amb el vel engendra opinions de tot tipus i oposades entre els que defensen la llibertat de les pràctiques religioses, els qui accentuen el caràcter laic de l'estat, els qui simpatitzen amb l'expressió cultural i els qui són partidaris de l'autonomia personal.

Avui aquesta relació revifa amb molta intensitat discordant. Evidentment, l'adolescent –des del *seu* accentuat sentit de la justícia- la viu amb disconformitat. Davant de certs fets i de certes actuacions judicials es pregunten si efectivament les lleis són justes o si en calen de noves. Perquè, els adolescents sí que estan ben convençuts que les lleis han de servir al ciutadà i a una determinada concepció social al servei de la dignitat humana. La disconformitat que genera aquesta tensió, adolescent i adults, s'acaba expressant en actituds d'objecció de consciència i de desobediència civil.

Kohlberg va considerar que una persona autònoma va més enllà de conformar-se amb els judicis morals de les persones del seu voltant. Aquest anar més enllà consisteix en ser el propi individu capaç de fer judicis morals i formular els seus propis principis morals. Entre 11-12 anys es realitza el pas del nivell preconvencional al convencional. Entre 13 i 15 anys, la majoria dels adolescents arriben a l'estadi convencional. Així

doncs, per què un cop arribats en aquesta edat se'ls continua posant sota tela de judici la seva capacitat de jutjar moralment? Per què no se'ls dóna crèdit quan allò que diuen, independentment que ho diguin ells, és encertat?

El que sembla clar és que si hi ha una època en la qual l'individualisme arrela amb més profunditat, justament és a l'adolescència, una època en què els aspectes socials de la vida col·lectiva els desborden. Quan des de l'adulthood se'ls hi gira la cara (no se'ls sent bé), llavors és quan molts adolescents tendeixen a adoptar, en relació amb la societat, una actitud més solipsista que no pas ciutadana i cívica: es refugien en una pretesa llibertat interior, i es desenten de l'aspecte més social.

L'adolescent, sovint convida a l'adult que adopti, si vol, la seva actitud, no obstant això, ja s'entreveu que l'opció individualista, des de l'òptica social, no és generalitzable si no es vol desfilar el teixit social. Un anhel d'autonomia en nom de la recerca de la felicitat individual està molt bé. La qüestió és com s'entén aquesta felicitat suposadament *privada* si té l'objectiu de sentir-se feliç ell tot sol, al marge de la societat.

La defensa que aquí es fa de l'autonomia no pretén ser una lloança a la privadesa individual ni al recés interior. Les decisions de l'adolescent són evidentment personals, però difícilment podran ser exclusivament i únicament privades, perquè si ho fossin ho serien al marge de les altres persones –incloses les adultes– sense poder ser deliberades, controlades i compartides. Quan un adolescent, per exemple, decideix què vol estudiar, està prenent decisions que, tot i ser personalment assumides, sempre tenen repercussions en la vida d'altres persones. Això ens mostra que les decisions d'autonomia no són tant estrictament privades ja que no són socialment irrellevants. Les persones adolescents no aprenen a exercir l'autonomia totes soles. L'autonomia és sempre autonomia de relació amb els altres. En aquest sentit les persones adolescents no són illes d'individus.

Sovint quan es parla d'autonomia en l'adolescent sembla que faci referència a un jo sol i aïllat, descontextualitzat de l'entorn el qual es desenvolupa. Però aquest adolescent aïllat no existeix. No pensem atenció que cada jo consisteix en una xarxa de relacions. Limitar, ofegar, emmascarar l'entorn en què el jove es desenvolupa és una manera de restringir-li l'autonomia. En canvi defensar l'autonomia de la persona menor d'edat és

defensar els contextos, les situacions i els moments en els quals pot anar desplegant aquesta autonomia.

Per aquestes raons, quan aquí es reivindica el valor de l'autonomia, no s'està pas dient que els joves vagin sols, siguin autosuficients i no necessitin de ningú. Més aviat, l'adolescent autònom és aquell que no pot anar sol, perquè quan va sol és més feble que quan es mou en grup. L'adolescent individualista és més manipulable i controlable. L'adolescent sol és més fàcil de sotmetre'l sota pressió.

L'autonomia de la persona adolescent només té sentit ple quan es reconeix com a valor d'interès social. No es vol reivindicar una autonomia que obeeix l'interès particular i subjectiu de cada adolescent, sinó l'autonomia que es desprèn de la mateixa dignitat que tenim tots els humans: la reivindicació de l'autonomia de l'adolescent és també la reivindicació de l'autonomia de l'adult.

El context que permetria acceptar un individualisme extrem seria aquell que acceptés com a argumentació científica la idea de l'evolució de les espècies, a la qual els individus estarien en una lluita constant on sols guanya el més apte, el que sap adaptar-se millor. Ara bé, existeix un context com aquest o més aviat es tracta d'una realitat il·lusòria fruit d'un mite pseudodarwinianà?

Els defensors de l'individualisme extrem apel·larien a la idea d'una competència deliberada i hostil com a motor d'una manera de viure que permet sortir-ne exitós de la jungla. Potser les reflexions del filòsof britànic Bertrand Russell (1872-1970) ajudin a dissoldre momentàniament el context hobbesianà de l'evolució. En el llibre, ja clàssic, *La conquesta de la felicitat*, enumera algunes causes de la felicitat i de la infelicitat i, precisament, com a causa d'aquesta última hi situa la competitivitat, la irremeiable cursa per aconseguir les fortunes que sembla imposar la vida moderna, la "lluita per la vida" per poder aconseguir un benestar costós, la corredissa per l'èxit exigeix ser més que els altres. "No veig que la consecució de l'èxit faciliti el gaudi de la vida": i si no és una fita, sinó un simple component?

És cert que la competència existeix, però només es dóna quan dos individus volen aconseguir el mateix objectiu simultàniament, per tant, la competència es dóna

únicament i exclusivament en un marc conscient. La idea d'una competència deliberada i hostil esdevé quelcom rar en el nostre món social. L'etologia permet constatar que ni els animals ni els humans són egoistes tal com creia Hobbes. Els animals són capaços de viure junts i cooperar junts, sí que poden lluitar entre ells, però no és la regla general. Això es pot veure clarament en les cadellades d'animals que viuen en grup que ajuden a alimentar a les altres cries que no són seves, encara que per fer-ho hagin de posar en joc la seva alimentació.

Si el món fos una jungla: la guerra de tots contra tots, es fa difícil d'imaginar com s'hauria pogut crear certa harmonia social, pròpia de relacions d'interdependència per cooperació, que és en essència el que conforma el nostre món.

El propi Russell acaba desvetllant el secret de la felicitat: “El secret de la felicitat és aquest: que els teus interessos siguin com més amplis millor i que les teves reaccions cap a les coses i penes siguin amistoses en lloc de ser hostils”.

3.7. Autonomia i llibertat

No és lliure qui fa el que vol, sinó qui vol el que fa
Spinoza

Diferents autors coincideixen en el fet de relacionar la dignitat de l'home amb la pròpia llibertat. La llibertat es presenta com a necessària per a la millora personal i per prendre decisions sobre el seu futur. És un mateix que es forja, que es converteix en escultor de la pròpia personalitat i, per tant, de la pròpia dignitat. Només ho pot fer un mateix des d'un mateix. I aquest tema concerneix també als adolescents. I és que és difícil entendre la llibertat humana si no es planteja des de la consciència personal i la dignitat.

“Tots els éssers humans neixen lliures i iguals en dignitat i en drets. Són dotats de raó i de consciència, i han de comportar-se fraternalment els uns amb els altres”.

Article 1. Declaració Universal dels Drets Humans

D'entrada, pretendre trobar una definició que condensi tots els sentits i usos del terme *llibertat* en una sola oració és un xic complicat, justament per la complexitat del concepte. Rastrejant l'etimologia de la paraula *llibertat* (del llatí *libertas*, condició de

l'ésser humà que és *líber*, és a dir, lliure i no esclau) apunta, per dir-ho d'alguna manera, al mode peculiar d'estar al món dels éssers humans fruit d'haver-s'hi instal·lat racionalment, és a dir, “enraonadament”, que és alhora parlar i raonar. Els grecs en deien *logos*. Ja s'ha anat constatant que l'ésser humà neix amb menys condicionaments que els animals –determinats genèticament i per instint- i per això mateix amb més possibilitats que s'aniran fixant a través del seu creixement en societat.

Gràcies a aquest desenvolupament, l'adolescent va adquirint autonomia i capacitat d'autodeterminació i a mesura que va prenent decisions té marge per anar construint la mena de persona que vol ser. *Ser lliure* implica decidir, però no de qualsevol manera –a la babalà era l'expressió usada en el primer capítol- sinó d'una manera reflexiva que implica valorar diferents opcions, tenir raons per fer una cosa i no pas una altra, és a dir, debatre, discutir, examinar, en una paraula: deliberar i, per tant, com més capacitat de comprendre els contextos i les situacions per poder-hi donar resposta tingui l'adolescent, més lliure serà.

L'adolescent lliure és aquell que no se sent coaccionat i té un motiu o una causa per prendre la decisió que ha determinat. Aquest és l'autodomini que implica la maduresa. L'adolescent vol tenir com a mínim la sensació que pensa i decideix pel seu compte. L'adolescència és, per definició, transició, creixement, desenvolupament i és l'etapa de la vida d'una persona en què la voluntat d'autonomia s'intensifica amb un ritme accelerat. La joventut és, per definició, rebel, i això no és una cosa d'ara, que s'hagi posat de moda i vingui de gust dir-ho –així ho han confirmat les cèlebres paraules atribuïdes a Sòcrates el segle V aC., la descripció d'Aristòtil dels tres tipus de caràcter-. L'adolescència avui dura molt i el jove triga a independitzar-se, però això no vol dir ni exclou que els adolescents no aspirin a ser més lliures i autònoms.

El filòsof Isaiah Berlin (1909-1997) en el llibre *Dos conceptes de llibertat* distingeix, des de l'àmbit politicosocial, dues formes de llibertat que poden fer pensar en la relació directa que hi ha amb l'autonomia. Distingia Berlin entre dos conceptes de llibertat: “llibertat negativa” i “llibertat positiva”. Per una banda, la llibertat entesa com a absència de coacció: “no-privació ni carència de”. La possibilitat d'alliberar-se de la dependència, de la subordinació i de la submissió. *Ser lliure* és sinònim de no tenir obstacles, interferències o impediments per actuar, no estar sotmès. Inexistència de

forces que evitin fer el que es vulgui. Pressuposa que “cap home ni grup d’homes puguin interferir en la meva activitat”. Una noció negativa de llibertat entesa com a absència d’interferències en un espai en què cada individu és amo absolut i que tothom, fins i tot -o potser- sobretot l’Estat ha de respectar. És una llibertat “en relació amb”.

D’altra banda, es pot abandonar aquest sentit negatiu de llibertat, d’absència de lligams, i parlar-ne en un sentit positiu entenent *ser lliure* per assolir fites i complir objectius. S’entén com a capacitat de dur a terme una acció determinada, fent referència a les potencialitats internes de la persona i apunta a l’autodesenvolupament. És una llibertat “per a”. És en aquest cas que implica la possibilitat d’autonomia de l’individu. És la que dóna l’oportunitat de poder elegir per un mateix: “Vull que la meua vida i les meues decisions depenguin de mi mateix, i no de forces exteriors, siguin del tipus que siguin”. Expressa l’anhel d’autonomia que és el que sentim com a capacitat de ser amos de nosaltres mateixos. L’adolescent també reclama la capacitat d’autodeterminar-se i d’autogovernar-se, cosa que significa, en definitiva, tenir autonomia. Certament que potser el crit més sorollós del jove apunti a una llibertat entesa com a absència de coacció: “deixa’m fer el que vulgui!”. Nogensmenys, el ressò de l’eco del crit adolescent s’estigui qüestionant què fer amb la llibertat perquè vol el que fa, i això és una de les preguntes morals bàsiques.

A *Sobre la llibertat*, John Stuart Mill insisteix que la llibertat és l’espai de la pròpia individualitat. Es podria considerar la llibertat com l’esfera de la nostra existència que abasta les accions que no tenen conseqüències perjudicials i danyoses en els altres. I és que el dret a tenir intimitat, és també per a Mill, llibertat. El filòsof utilitarista concep que l’home és inseparablement ser extern (afers públics) i ser intern (amo de si mateix). Per tant, la llibertat és la capacitat per poder desenvolupar racionalment un caràcter animat, sense pors, lliure i dirigit per un mateix. Mill salvaguarda, així, l’aspecte creador de la personalitat i el dret a la diferència: “Pel que fa a ell la seva independència és, de dret, absoluta. Sobre ell mateix, sobre el seu cos i el seu esperit, l’individu és sobirà”. Mill ressalta la voluntat de l’home com a motor de la pròpia autotransformació.

La llibertat humana, segons Mill, és integral i absoluta; l’Estat no pot ni impedir-la ni posar-hi cap obstacle legítim. Tampoc la veu de l’opinió social no pot privar ni destorbar la lliure iniciativa individual. Això no vol dir que la llibertat no tingui límits,

sinó que la societat no té res a dir sobre les decisions particulars dels individus mentre no afectin a la vida dels altres ciutadans. Així ho comenta John Stuart Mill a *Sobre la llibertat*: “L’única llibertat que mereix aquest nom és la de buscar el nostre propi bé, pel nostre camí propi, sempre que no privem els altres del seu o els impedim d’esforçar-se per aconseguir-ho. Cadascú és el guardià natural de la seva pròpia salut, sigui física, mental o espiritual. La humanitat surt més guanyadora consentint a cadascú de viure a la seva manera que no pas obligant-lo a viure a la manera dels altres”.

En el conegut i anteriorment citat *Discurs sobre la dignitat humana*, el pensador renaixentista Pico della Mirandola disserta a favor del sentit de la llibertat individual de les persones i va fer veure que la capacitat que tenen els animals humans d’escollir com volen viure és el tret distintiu respecte als animals no humans.

Els humans no actuen només per instint. La conducta de l’animal humà no s’esgota en el patró “estímul-resposta”, no fa el que l’estímul el força a fer, com ho fa en canvi, per necessitat, un gos. El gos té gana, de sobte li salta, a l’olfacte, l’olor d’un tros de carn. Aquella resta de carn es transforma de sobtada en estímul. Tot el que hi ha al seu voltant es redueix a olor i a visió d’un festí de carn. L’animal famolenc és arrossegat per aquell tros de món, aquell tros de carn i desemboca en una resposta, en una conducta inevitable: tros de carn, gana, acte d’empassar. La conducta del gos funciona tota sola, talment com un circuit tancat: “estímul-resposta”.

L’adolescent de quinze anys fent la volta amb el grup d’amics a ple mes de juliol, a mitja tarda, quan cau foc, resta sobreestimat davant d’una caseta de gelats plantada al bell mig del passeig de mar. Sense pensar-s’ho, el grup no dubta ni un segon a adquirir l’arma de gel per a combatre la calor. L’adolescent, esforçat per empassar saliva gola avall, abaixa la mirada i capcot fa sonar un sospir de resignació. Pateix diabetis, sap que no li convé. No obstant la decisió i prèviament a ella, l’adolescent tenia dues possibles respostes. És més, el desig el seduïa i el continua seduïnt cap a l’opció que la reflexió descarta i refusa. La conducta de l’adolescent podria representar-se amb l’esquema següent: “estímul-reflexió-resposta”. La conducta de l’animal humà no funciona tota sola, talment com un circuit obert a la reflexió.

Així doncs, els humans no ho fan tot per necessitat, només les derivades de la seva condició biològica. Poden pensar i escollir, poden sacrificar un petit gran plaer i preferir una vida saludable o una vida que colpeja i fereix la salut greument fins a deixar-la tocada. Depenent de la decisió que prenguin –comenta Pico della Mirandola- els homes es podran situar més al nivell dels déus o, contràriament, es podran deshonorar i degradar fins a situar-se al nivell dels animals irracionals.

La lectura del que transmet Pico della Mirandola és que la llibertat pot dur a prendre decisions encertades o pot dur a prendre decisions equivocades. En aquest sentit, la llibertat, no és garantia d'encert, pot corrompre's fins al punt de pervertir la persona. És el que li hagués passat a l'adolescent si hagués triat l'arma de gel, a més de combatre la calor hagués atacat a la pròpia salut.

Dit això, la llibertat és la condició del comportament moral. Imaginem que en el cas d'abans, el grup hagués obligat i forçat a l'adolescent a menjar-se un gelat, aquesta acció de l'adolescent no seria una acció lliure, per tant, no seria imputable a la persona adolescent i no tindria caràcter moral, tot i tenir conseqüències –i greus- en la salut de la persona. L'acció buida de caràcter moral no seria imputable a la persona adolescent perquè no s'hauria donat la condició necessària del comportament moral: la llibertat.

L'adolescent que reflexioni sobre què ha de fer en una situació moral determinada, haurà de tenir en compte les conseqüències bones i dolentes de l'acció en consideració. Des del punt de vista de l'acció, és molt important que l'adolescent aprengui a anticipar les conseqüències factibles de les accions. Hi ha quatre consideracions que no es pot estalviar fer quan l'adolescent exerceix la seva autonomia moral: s'ha de considerar el bé que afectaria els altres, el bé que afectaria a un mateix. Idènticament, s'ha de considerar el mal que afectaria els altres i el mal que afectaria a un mateix.

Els adolescents van concretant la seva llibertat. Això no vol dir que tots estiguin obligats o fer les mateixes coses i de la mateixa manera. Cadascú concreta de maneres ben diverses la seva llibertat, i de fet, són les concrecions de la seva llibertat que generen conflictes. I és que moltes vegades oblidem que la llibertat individual s'ha de fer compatible amb el respecte a la llibertat de tots. La llibertat no descriu un estat en solitari en el qual tot és possible. Per exemple, que els adolescents puguin pensar i fer el

que vulguin, no significa que allò pensat i fet sigui acceptat i correcte. O sigui, del fet de triar coses no se'n dedueix que les coses triades siguin bones, vagin bé i funcionin.

La capacitat de decidir lliurement no sempre conduirà als adolescents a l'èxit o a allò esperat. Aquesta capacitat no garanteix el resultat buscat, per mil motius: no han previst una de les conseqüències de la seva tria, no han tingut en compte les repercussions a tercers, es pensaven que seria una cosa i ha estat una altra o era la primera vegada que ho decidien des d'un context nou. Mai no en saben prou d'exercir aquesta capacitat. Mai no en sabem prou de fer-ho. Per aquest motiu és molt important que puguin contrastar les decisions, escoltar opinions, comentar i valorar conseqüències de la seva llibertat. I després de tot aquest exercici, si cal, corregir i reorientar les seves accions de llibertat. De fet, que puguin arribar a opcions diferents, a escoltar opinions contràries i a acceptar altres valors ho fa possible la llibertat.

Ja s'entreveu que *ser lliure* no descriu un estat de solitud ni un estat mental d'una persona, més aviat ens situa sempre en un context. "L'adolescent és lliure", sempre necessita un context per ser entès, perquè pot ser que vulguem dir diferents coses: que té ingressos, que ja no viu amb els pares o que ha sortit de la presó. I és que no sabrem mai què volem dir si no en coneixem el context. Per tant, no ens hem de plantejar la llibertat de l'adolescent en abstracte. Els que accepten, per exemple, que els adolescents no poden ser lliures, també han d'acceptar que no poden ser responsables, o sigui, queden automàticament desvinculats de qualsevol obligació o compromís, ja que no poden respondre de les seves accions. Aquests pensaments no estimulen la consciència i la responsabilitat dels adolescents, i afavoreixen molt la indiferència en tots els sentits.

Les decisions dels adolescents de la seva llibertat, són personals –adolescents amb noms i cognoms-, això no vol dir que hagin de ser privades, no han de ser privades perquè si fossin privades voldria dir que no han estat discutides ni controlades per ningú. Quan un adolescent, per exemple, decideix com vol invertir els seus estalvis o com vol portar la seva vida, està prenent decisions personalíssimes que sempre tenen repercussions en la vida d'altres persones. Les decisions de la llibertat de l'adolescent no són propietat privada exclusiva d'ell, ni tant sols dels pares, perquè són socialment rellevants. En aquest sentit és un error pensar que els adolescents poden aprendre a exercir la llibertat tot sols. La llibertat no comença i s'esgota en l'individu, és sempre llibertat de relació

amb els altres. Els adolescents no són illes. No podem pensar-los com a individus que van sols tot i viure amb altres ja que les seves accions individuals sempre tenen la col·lectivitat com a marc de referència. I és cert que els mateixos adolescents són un col·lectiu de referència inevitable, però també ho és el grup d'adults. D'això, precisament, hom té la sensació que sovint no se'n vol ser massa conscient i s'oblida que la llibertat de l'adult no és mai estrictament individual, privada, sinó que sempre afecta els altres i, molt especialment, els adolescents, per tant, té conseqüències col·lectives.

Aquí es defensa aquella actitud de la persona que defensa que una persona adolescent té dret a decidir què vol fer, a prendre decisions. I, hi ha moltes maneres de prendre decisions, per exemple, donar veu, o sigui, la possibilitat d'ésser escoltat és una manera de fer partícip a l'adolescent activament en la presa de decisions. Ara bé, en nom de la tolerància i deixats endur pel romanticisme del concepte podem ser víctimes del perill del deixar fer, deixar passar i consentir-ho tot. Caure en un abandonisme que, sense voler, pot anar cultivant la indiferència. Desorientats per la indiferència podem arribar a acceptar conductes atemptatòries de la llibertat. Si algú s'adona d'alguna situació agressiva de llibertat contra l'adolescent i podent-la evitar s'hi mostra indiferent, se'n fa còmplice. "Ser tolerant" demana respecte per la diferència. Però aquest respecte per la diferència no pot degenerar en indiferència. L'indiferent podria arribar a acceptar conductes ben diverses, fins i tot, aquelles que van en contra de la llibertat i recorren els límits de la intolerància. I també, evidentment, acceptaria la conducta de l'indiferent.

Tanmateix, respectar la diferència no vol pas dir acceptar-ho tot acríticament: trobar-ho tot bé. Podem acceptar doncs, que tenir respecte per la posició d'un altre no té res a veure en deixar fer tot el que l'altre li vingui ve. *Respectar* no pot ser sinònim d'acceptar-ho tot ni tolerar qualsevol cosa ja que, fer-ho, esborra el rerefons sobre el qual respectem i tolerem. Etimològicament, respecte, vol dir "girar-se vers". Així tenir respecte per la posició d'un altre vol dir adoptar una actitud de consideració (mirar i tornar a mirar). De vegades, quan es diu que es té respecte per l'adolescent, no es vol dir que se'l considera (centro el meu interès en tu), sinó simplement que se n'accepta la seva existència i la seva realitat (ho tolero, sense implicar-m'hi massa).

El respecte, entès des de l'interès i el criticisme sempre és positiu i mai és gratuït. Més enllà d'un mer deixar fer, s'apropa a una actitud atenta que ens acosta més a una posició d'escolta a allò que l'altre diu, amb una actitud crítica i reflexiva. I és que si no és així, preguntem-nos què passaria si es volgués tolerar absolutament tot, fins i tot, tolerar aquells comportaments i aquelles actuacions intolerants, ja siguin dels adults cap als adolescents, dels adolescents cap als adults o dels propis adolescents cap a ell mateixos. Doncs que es toleraria la intolerància que els un voldrien imposar als altres o a ells mateixos. En un cas com aquest, continuar essent tolerant condueix a la pèrdua de les llibertats i a un dany irreversible a l'autonomia.

Quan els adolescents prenen decisions lliures van nuant més fort els nusos, teixint una complexa xarxa de relacions entre ells mateixos i els adults. Els adolescents formen part activament de la presa de decisions i en prenen. Algunes vegades, prenen decisions molt meditades i després de reflexionar. D'altres, prenen decisions a la lleugera, gairebé d'una manera automàtica. Fins i tot, en ambdós casos, no sempre són capaços de raonar algunes de les seves accions. Ara bé, hagin pres decisions molt pensades o poc pensades, sàpiguen donar bones explicacions de les seves accions o no en sàpiguen o no s'hi vegin en cor, sempre són responsables dels seus actes lliures. Ser responsable no va més enllà d'assumir la responsabilitat: comprometre's amb la decisió que es pren i tot el que comporti, les conseqüències, independentment de si se sap o no se sap respondre amb explicacions les pròpies accions.

Potser cansa la tonalitat de la cançó enfadosa que diu que els adolescents han d'assumir responsabilitats, però si llegim entre melodies ens està dient que, precisament, allò que han de saber fer és treure conseqüències dels seus actes de llibertat. I fer això, de vegades, no és gens fàcil si es pretén que ho facin sols, sense l'ajuda dels adults.

3.8. Autonomia i vulnerabilitat

La vida sempre és fràgil i, especialment, la vida humana, que sempre està "a la vora de l'abisme", abocada a "situacions-límit".

Jaspers

El terme "vulnerabilitat" tanca en si una complexitat de significats aplicables a àmbits molt diversos. La defensa de l'individualisme imperant en la nostra tradició cultural

s'ha encarregat de relegar a la vulnerabilitat en un segon pla. Aquest apartat pretén col·laborar en el rescatar la vulnerabilitat del pou de l'oblit considerant-la la mateixa arrel dels comportaments morals. Com afirma R. Flanigan⁵⁷, la bioètica sempre ha estat preocupada per “el vulnerable” perquè el seu objectiu és l'ésser humà, que sempre, per definició és un ésser vulnerable.

“La vida fràgil” va ser el lema de l'Organització Mundial de la Salut el 1993. La finalitat s'escriu en el propi lema: la sensibilització social davant la fragilitat de la vida humana. De totes maneres, a banda d'aquest exercici racional de conscienciació, és la vida quotidiana, la del dia a dia, la que mostra en directe la fragilitat i la vulnerabilitat de la forma humana.

Des de diferents perspectives s'apunta a la fragilitat de la vida. Pascal expressava la seva comprensió de l'ésser humà mitjançant la metàfora de la canya pensant, tanmateix, Pascal afirma que malgrat ser l'home la canya més fràgil de la naturalesa, és una canya que pensa. I és que els humans tenim la capacitat de ser reflexius, girar-nos cap a nosaltres mateixos i interrogar-nos. En aquest punt, ens distanciem molt de la resta de l'univers.

De la mà de Picco della Mirandola ha quedat palès que l'ésser humà té totes les possibilitats obertes, ja que no té determinació prèvia. Des d'aquí s'habilita una nova manera de concebre la moral, emfatitzant l'autonomia moral que es prova a l'acció. Ricoeur va analitzar el fet bàsic de l'*home làbil* com a caracterització de la realitat humana, a partir de la importància de la culpa o la falta moral. Ricoeur en diu “paradoxa de l'autonomia i de la vulnerabilitat”, que enuncia la importància d'arribar a ser autònoms, precisament perquè som vulnerables i el nostre horitzó és la recerca d'aquesta autonomia:

“Es el mismo ser humano el que es lo uno y lo otro [autónomo y vulnerable] bajo dos puntos de vista diferentes. Y es más, no contentos con oponerse, los dos términos se componen entre sí: la autonomía es la de un ser frágil, vulnerable. Y la fragilidad no sería más que una patología, sino fuera la fragilidad de un ser llamado a llegar a ser autónomo, porque lo es desde siempre de una cierta manera. He aquí la dificultad con la que hemos de confrontarnos”⁵⁸.

⁵⁷ Flanigan, R. (2000) “Vulnerability and the Bioethics Movement”. *Bioethics Forum* 16 (2): 13-18.

⁵⁸ Ricoeur, P. “Autonomía y vulnerabilidad” en: *Lo justo 2. Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada*. Trotta. 2008. Madrid.

L'èsser humà és, per tant, vulnerable i fràgil, no només per la seva condició biològica i mortal –que també– sinó per la seva capacitat de desenvolupar una consciència moral, i aquest aspecte afecta, sobretot, a les persones adolescents. L'adolescent en funció de les condicions (econòmiques, ambientals, etc) en què desenvolupa la seva vida i de la possibilitat que tals condicions els ofereixin d'assegurar les capacitats bàsiques que el permetin assolir la qualitat humana de vida i trobar el reconeixement com a clau de l'autonomia, acaben essent més o menys susceptibles al dany.

L'èsser humà és constitutivament fràgil i, per això, des d'abans de néixer, de nens i sempre, durant tota la seva vida, sigui en diferents aspectes, és depenent d'altres: no pot ni sap viure sol. De les altres persones, en necessita la cura, l'acompanyament per desenvolupar-se. La vida és tan atzarosa i contingent, que més tard o més d'hora, fins i tot els que semblen més autosuficients es descobreixen fràgils i vulnerables. La finitud i les limitacions d'aquest ésser el fan una persona sofrent.

En l'apartat “La fragilitat de la primera pell” ha quedat palès que una de les maneres de caracteritzar a l'èsser humà ha estat pel seu desemparament biològic. Per això l'home ha estat considerat un animal deficitari i deficient respecte al que necessita per sobreviure a la natura. Arnold Gehlen ha arribat a considerar a l'èsser humà, fins i tot, com biològicament malalt, ja que no té un bon sistema d'adaptació. De manera que es va fer biològicament viable mitjançant la intel·ligència, que és la facultat que permet transformar les *mancances adaptatives* en *oportunitats vitals*. La intel·ligència té una funció de fer viable un ésser que estaria condemnat a desaparèixer, el situa, per dir-ho d'alguna manera, en un nivell superior.

En aquesta línia té sentit dir que l'èsser humà és capaç de crear una *vida humana*, que no vol dir una vida paral·lela o diferent a l'existent, sinó que l'especificitat i la singularitat radica en el fet que li dóna sentit. Segons Diego Gracia, l'ètica mateixa té aquesta funció biològica de possibilitar la vida en un medi obert i per això considera que la moralitat va íntimament unida a la fragilitat. Segons ens recorda Diego Gracia, Xavier Zubiri considera que la intel·ligència humana té una funció biològica primària, evitar la desaparició de l'èsser humà. La intel·ligència permet a l'èsser humà, des de la fragilitat, fer-se càrrec de la realitat, i obre un horitzó en què l'home viu desajustat i ha de buscar el seu propi ajustament, ha de justificar-se. I en la necessitat de justificar-se

consisteix el nucli de la seva vida moral. L'ètica naixeria d'aquesta peculiar fragilitat que, al seu torn, conté un potencial moral.

La *fragilitat* i la *vulnerabilitat* de l'ésser humà remet sempre a la seva finitud constitutiva. Però hi ha diverses situacions en què viu de manera més sentida i accentuada tal fragilitat i vulnerabilitat. L'adolescència és una d'elles.

Pressuposant -sempre des de la reflexió crítica- les tesis etològiques, i com s'ha anat insinuant fins ençà, si s'accepta que la moral és una exigència precisament de la fragilitat i la conflictivitat de l'ésser humà, es pot concloure que és l'adolescència, que defineix l'etapa conflictiva per excel·lència de l'humà, una època central en la construcció vital de tota persona. La realitat de la persona adolescent és una realitat *de possibilitats*, on la tècnica de prendre decisions està poc treballada per la seva escassa experiència d'elecció. A la persona adolescent li neixen noves experiències sense estar acostumada a experimentar. Per tant, no té el *rerefons vital* ferm: fet i vàlid de contrast que li permet jutjar. Aristòtil ja avisà de la falta d'*experiència vital* dels joves. La persona adolescent, molt sovint, no sap orientar-se davant d'una situació problemàtica. Aquest fet es mostra en la verbalització dels seus problemes a la persona adulta. La sensació de *desorientació vital* es dona en qualsevol període de la vida, però s'accentua més en el període adolescent, quan el noi i la noia són poc autònoms en molts sentits (social, cultural, econòmic...), i són més vulnerables, estan exposats més indefensament al perill.

I és que l'adolescència és conflicte en el conflicte. L'adolescent es troba immers en una etapa conflictiva i no per això li deixen d'afectar els conflictes que mouen la humanitat. Si prenem consciència que justament els problemes "que no es poden resoldre" són els que demanen un tractament moral, i l'autonomia és una d'aquestes qüestions que presenta problemàtica moral, és fàcil concloure que en la persona adolescent, l'autonomia pren una dimensió especial per la seva fragilitat.

Ser vulnerable implica fragilitat, una situació d'amenaça o possibilitat de patir mal. Per tant implica ser susceptible de rebre o patir una cosa dolenta o dolorosa, com una malaltia, i també tenir la possibilitat de ser ferit físicament o emocionalment. La vulnerabilitat també es pot entendre com poder ser persuadit o temptat, no tenir absolut

control de la situació. És vulnerable qui pot ser ferit o rebre lesió, físicament o moralment. En tots aquests usos del terme apareix el dany com denominador comú. La manera més evident d'entendre en dany és la ferida, el dolor. No obstant això, l'origen del terme "vulnerabilitat" és el terme llatí "vulnus", que significa ferida, cop, i també desgràcia o aflicció. El verb "vulnero", ferir o fer mal. No podem passar per alt una altra dimensió psíquica i emocional del dany que convida al sofriment. I també hi ha un dany causat per una situació de maldat, d'injustícia, o qualsevol forma de dany que menyspreï a la persona.

La vulnerabilitat té a veure, doncs, amb la possibilitat de patir, amb el dolor, amb la finitud que ens recorda la mort i pel que fa als joves, amb la falta d'*experiència vital*. Conseqüentment, els adolescents poden ser ferits per la seva condició de fragilitat. Una ferida pot deixar cicatriu física o moral. I, sovint, viure amb dolor o patir moralment es converteix en una manera poc digna de viure. I com ens recordava Aristòtil, la *inexperiència vital* que mou als joves, en molts sentits, els fa més vulnerables i els exposa més indefensament al perill.

L'adolescent, sacsejat per transformacions físiques i intel·lectuals, es pregunta qui és ara. La pregunta apunta cap a una definició personal, s'entén que nova, desconeguda fins el moment present, sinó quin sentit tindria fer-se la pregunta? I, a poc a poc, es va confeccionant una resposta. Lentament i gràcies al tracte amb els altres, els quals els permeten desenvolupar-se com a persona diferenciada, es formarà un concepte molt singular: el Jo. Els altres són el seu mirall: translúcid i opac alhora, la seva fortuna i destí el mateix temps que li és entrebanc, barricada i nosa.

George H. Mead (1863-1931), filòsof, sociòleg i psicòleg nord-americà, fou qui va definir aquesta capacitat de les persones d'experimentar-se a si mateixes gràcies en la relació amb els altres. Va recalcar l'emersió del jo i de la ment dins de l'ordre social i en el marc del simbolisme lingüístic que usen les persones per comunicar-se (interaccionisme simbòlic). El *jo* com a reflex dels *altres*, està subjecte al comportament dels altres, a una construcció social. Així, el jo apareix com una construcció social, lligat a la negociació amb l'entorn, a la interacció simbòlica a través de la comunicació.

La seva teoria del jo social es basa en l'argument central que el jo és un emergent social. La concepció social del jo implica que els éssers individuals són el producte de la interacció social i no les condicions biològiques d'aquesta interacció.

Mead afirmava que tenim la capacitat de posar-nos en les posicions dels altres, capacitat crucial per al desenvolupament del jo i la consciència de si. Per a Mead el jo és fonamentalment social i cognitiu, distingint-se de la personalitat, que té dimensions no cognitives. Atesa la concepció del filòsof, el jo, llavors, no és idèntic a l'individu i està vinculat a la consciència de si. El desenvolupament del jo comença quan les persones interactuen amb altres i juguen un paper. Per exemple, el nen juga a ser metge per tenir un altre joc de nens en ser un pacient. Per jugar a ser un metge, però, requereix ser capaç d'anticipar el que un pacient pot dir, i viceversa. El joc de rols consisteix a prendre les actituds o perspectives dels altres.

El concepte de "l'altre generalitzat" també és essencial per la seva teoria, que ell defineix com una actitud organitzada i generalitzada d'un grup social. L'individu defineix el seu propi comportament en relació amb l'actitud generalitzada del grup social que ocupen. Quan l'individu pot veure's a si mateix des del punt de vista de l'altre, l'autoconsciència generalitzada en el sentit ple del terme s'assoleix. A més, l'acte té dos costats. El "jo" representa les expectatives i actituds dels altres (l'altre generalitzat). És el conjunt organitzat d'actituds dels altres que l'individu assumeix. El "jo" és la resposta al "jo", o la individualitat de la persona. L'altre generalitzat (internalitzat en el "jo"), segons Mead, és el principal instrument de control social perquè és el mecanisme pel qual la comunitat exerceix el control sobre la conducta dels seus membres individuals.

Mead defensava el sorgiment del jo des de la cohibició de l'organisme per un procés social. El resultat de la interacció de l'organisme amb l'ambient és la timidesa. I aquesta evolució es verifica a través del mecanisme del gest verbal. La ment, o la intel·ligència, és un instrument desenvolupat per l'individu per "fer possible la solució racional dels problemes". Aquesta capacitat de les persones d'experimentar-se a si mateixes com la consciència de si, sorgeix al llarg d'un procés de la relació amb els altres.

El pensador nord-americà escriu a *Mind, Self and Society* que l'ésser humà comença l'enteniment del món social a través del "joc", és a dir que els nens van adoptant papers o rols a mesura que van jugant. D'aquest procés se'n poden assenyalar algunes etapes:

- El joc infantil, en què l'infant juga a ser una altra persona. Introdueix l'*altre* en el seu terreny: el paper de policia i després el de lladre, juga el paper de metge i després el de pacient, etc.
- El joc organitzar amb regles, que és un joc en què l'*altre* ja és real: l'esport o els jocs d'equip. El nen pot participar en el joc, això significa relacionar-se amb els altres i entendre les regles del joc. Guanya entesa sobre les normes relacionades amb el joc a través de la seva participació.
- L'adopció d'un rol acceptat per la comunitat. El nen pren diferents rols que observa en la societat adulta. Reprodueix actituds ben vistes per la societat, aquelles que li siguin útils per aconseguir una entesa dels diferents rols socials.

Descobrir-se el jo no és un fet irrellevant, i menys encara en la vida d'un adolescent. No seria bo passar per alt que la llibertat, la responsabilitat o la consciència tenen el sentit que tenen per com es ressegueix i es remarca el jo de cada persona. Més al contrari, és la importància decisiva que se li dóna al jo de cada persona que condicionarà tota la resta. N'hi ha que creuen "jo puc fer el que vulgui amb la meua llibertat perquè tinc els meus pensaments", i pensen que poden disposar de la llibertat de la manera que els plagui, fins al punt de recórrer a una actitud incívica o atemptar contra la llibertat d'un altre si volen, declarar-se insubmisos de responsabilitat al seu gust o silenciar la veu de la consciència i fer-ne orelles sordes quan els convé.

Potser el fet que l'adolescent sigui poc autònom en molts sentits (social, cultural, econòmic...) ha alimentat les ganes de tenir alguna cosa com a pròpia, com a seva i que depengui d'ells de debò. Els ha fet pensar que si els béns exteriors estan en mans dels adults i l'única manera d'accedir a la seva possessió és la negociació, sovint acompanyada d'una reivindicativa i falsejada exigència de drets, en canvi, els béns interiors –els sentiment de llibertat, els pensaments- estan a la seva disposició personal. Segurament, això ha pogut contribuir a realçar i revalorar la seva ment, com si cada persona adolescent disposés d'un reducte interior, molt a l'interior, com si en fos un nucli: el Jo adolescent. En el capítol anterior s'ha intentat mostrar com malauradament, aquest jo adolescent ha trobat la complicitat de la societat en general per posposar la

vida adulta i viure instal·lat en una certa comoditat vital que brolla d'una consciència adolescent, enlloc d'*estirar-lo* cap a una maduresa moral.

És clar que parlar “del jo de cada persona” sembla donar peu a que es pugui distingir entre “jo” i “persona”, com si el “jo” fos quelcom interior de la “persona”. Talment com si pogués existir un jo adolescent en la persona adulta. I potser “jo” i “persona” siguin simplement sinònims. En aquesta manera de plantejar les coses s'adverteix, doncs, que “jo” no vol pas dir “exclusivament jo”. El jo no és innat. La identitat de cadascú no és fixa i rígida que portem clavada que ens encarcara i ens torna inflexibles. La identitat es va fent, retocant i reformant al llarg de la vida. Es conforma de passions íntimament barrejades que es modulen de mil maneres diferents al llarg de l'existència. No és una ànima passiva que es rep, sinó activa, i no és només d'un monòleg amb un mateix, sinó que prové de la interacció amb els altres en una llarga comunicació que dura tota la vida.

“Qui sóc jo?” Fer-se aquesta pregunta és adonar-se que, només es pot afrontar des d'alguna cosa anterior. Ben mirat, la construcció del jo és anterior a la formulació de la pregunta que pretén interrogar sobre cadascú. La capacitat reflexiva modela uns pensaments que s'adquireixen de petit gràcies a l'educació i l'experiència de la comunitat amb els altres. Dit d'una altra manera, quan hom s'interroga i pretén respondre's ho fa sobre la base del pensament adquirit. El jo fa temps que s'està fent, però apareix quan l'adolescent busca un lloc propi en la comunitat que els ha donat tot. I és que cap adolescent es pot afrontar tot sol, ningú pot interrogar-se des de zero: hom s'agafa començat.

Aquest jo adolescent intern i solitari no els ha d'enganyar sobre la seva pròpia condició. Com ja deia Aristòtil, l'ésser humà és un ésser fonamentalment social. No hi ha humà si no hi ha entorn social. Entre altres coses, els adolescents són qui són i com són gràcies als altres. Cap adolescent és un jo independent. L'adult també pot interrogar-se. La vellesa també convida a preguntar-se sobre el “ser” o l’“haver estat”. El jo es fa a través dels altres i quan l'adolescent s'autointerroga s'agafa en un moment de desenvolupament i transició en molts aspectes, també psicològics i intel·lectuals: es referma a favor o en contra d'algunes idees, successos, persones.

El jo és la construcció d'una persona, i en el cas de l'adolescent, d'una persona moralment vulnerable, literalment fràgil gràcies al fet que els altres li fan de mirall; fins i tot seria impossible la concepció del jo durant l'adolescència, sense experiència social perquè el jo no és més que la consciència de ser un mateix enfront de l'altre. Potser ajuda a veure les coses diferents qüestionar-se la visió de l'adolescent com un *jo* tot sol i aïllat de l'entorn el que viu. Aquest jo aïllat difícilment pot existir. No existeix un jo tancat, hermètic, impermeable i definit.

La pregunta que pot ser d'interès rellevant en aquests moments apunta un altre cop cap a una direcció ja insinuada en altres moments. Es formula des de la pell adolescent: “I qui és i com és aquest altre que em fa a mi?” La veu es dirigeix a les orelles de l'adultesa. El coneixement de l'altre es mostra com una necessitat per a la construcció del propi jo. L'adolescent necessita que l'adult sigui adult i no només se'l faci, perquè l'altre és, com deia Jean Paul Sartre, un “jo que no sóc jo”.

És en aquest sentit que podem treure dues conclusions que poden ser il·luminadores quan parlem de l'autonomia de la persona adolescent:

- I. Ningú no és ben bé igual a ningú més, o sigui, no hi ha dues persones idèntiques en identitat, perquè no existeixen dues identitats que siguin la mateixa;
- II. Cadascú de nosaltres gairebé pot dir que no és ni tan sols ben igual a si mateix. Aquesta certesa se'ns manifesta després d'un exercici crític amb nosaltres mateixos. L'home es caracteritza perquè mai no és igual a si mateix. Per dir-ho d'alguna manera, l'home té marge de maniobra, és dinàmic: pot créixer i desenvolupar-se moralment, “es fa a si mateix”. És en aquest sentit que es presenta com una necessitat l'autonomia, com l'espai vital de la persona adolescent per la seva autorealització.

3.9. Autonomia i responsabilitat

Una resposta positiva davant la fragilitat és la cura del vulnerable, la defensa dels febles, i en el cas que ens ocupa, la protecció de les situacions d'especial vulnerabilitat: l'autonomia de la persona adolescent. En aquest cas, la cura del vulnerable exigeix respectar a l'adolescent, tot i que sigui fràgil, evitant les agressions, les omissions, és a dir, la negligència. La protecció de l'autonomia de l'adolescent se sosté en el marc d'una “ètica de la responsabilitat davant el feble i vulnerable”.

Els darrers anys, com ja s'ha evidenciat en capítols anteriors, han representat un avenç a favor del reconeixement del *menor madur*, de la seva llibertat i autonomia superant dificultats de tota mena. I avui ja no podem dubtar del dret a l'autonomia personal. Tot i la presa de consciència de la importància de l'autonomia en la persona adolescent, existeixen moltes formes i molt diverses de persuasió i de control dels adolescents que juguen amb la seva dignitat. En nom del seu bé, de la seva llibertat, del seu futur, per exemple, es fan coses que afecten la seva capacitat d'elecció, la seva autonomia.

En molts casos, als adolescents no se'ls accepta la crítica. La seva veu només és escoltada quan s'emmotlla a allò que l'adult espera escoltar. Si no, se'ls demana que baixin el to i parlin en veu baixa. I és que a nivell teòric, gairebé ningú nega la importància de l'autonomia personal de l'adolescent, més al contrari, se'n teoritza molt, se la reconeix; en la pràctica, en canvi, sovint, no hi ha miraments per posar-la a prova constantment amb pressions mediàtiques i socials.

És un fet, per la condició de la persona adolescent de fragilitat moral, que aquests bombardejos, moltes vegades, no topen amb una resistència reflexiva, sinó que són acollits amb naturalitat i sense crítica. El caràcter manipulador que, des d'una intenció poc transparent, adopten molts mitjans de comunicació, no és sa per a l'autonomia personal de l'adolescent, que no necessita eslògans o propagandes sinó espais per actualitzar la llibertat.

D'entrada, ja ha anat quedant palès que l'exercici de l'autonomia no és mai privadíssim, no és un acte individual i prou, sinó que sempre afecten els altres, per tant, té conseqüències col·lectives. Aquest fet per si sol ja ens mostra que l'autonomia és una cosa que es considera valuosa. I una cosa que es considera valuosa es reclama; i quan es justifica la reclamació, es reconeix que l'autonomia (allò reclamat) és realment valuós.

Adoptant aquesta òptica es pot fer una lectura de l'autonomia com a valor i, per tant, es posa de manifest la importància de reclamar-la. És cert que jo, com a adolescent, puc reclamar el dret a l'autonomia, però jo sol no me'l puc reconèixer perquè el reconeixement sempre ve dels altres. Ara bé, si llegim l'autonomia com un dret reclamat perquè l'entenem com a patrimoni de tots (els altres el reconeixen) vol dir que

es reconeix el dret a l'autonomia, també s'està reconeixent alhora que hi ha algú que té el deure de satisfer-lo.

Vistes així les coses, és des de l'àmbit col·lectiu i social que s'ha d'assumir el deure de satisfer el dret a l'autonomia de la persona adolescent. El reclam de l'autonomia de l'adolescent només té sentit des de l'obligació de l'adult: pares, tutors, professionals de l'àmbit sanitari, de l'ensenyament, agents de la llei... com un deure cap a l'autonomia de l'adolescent. En aquest sentit, l'adolescent pot exigir la seva autonomia, perquè es correspon amb un deure per part de l'adult. Seria desencertat pensar que si algú no pot reivindicar el seu dret a l'autonomia –com podria passar en el cas dels infants o de persones amb incapacitats-, vol dir que no en té.

Convé encara tenir en compte una altra qüestió. Algú podria pensar que l'autonomia és un dret que el propi adolescent ha de satisfer. O sigui, que un adolescent tingui el deure de satisfer el seu propi dret a l'autonomia. Evidentment, torna a equivocar-se perquè allò que és un dret per a l'adolescent (l'autonomia), només pot ser un deure per a l'adult. I és que la construcció de la vida personal de l'adolescent passa per l'assumpció d'aquesta responsabilitat reivindicada a nivell social. De fet, seria una manera de protegir el vulnerable que exigiria l'entesa per fer-ho possible. Aquesta seria la responsabilitat del ciutadà adult des de qualsevol dels àmbits socials que exigeixen el tracte amb la persona adolescent, una responsabilitat fonamentada en la *inexperiència vital* que mou als joves que els fa més vulnerables i els exposa més indefensament al perill.

La responsabilitat del professional de la salut, del professional de l'ensenyament, del professional de l'esport, del professional d'una agència publicitària és el respecte a l'autonomia pròpia –per descomptat- i a la dels altres, entre les quals hi ha l'autonomia vulnerable dels adolescents. El respecte a l'autonomia pròpia comporta que la persona autònoma no es deixi imposar una moral. I el respecte a l'autonomia vulnerable de l'adolescent comporta que la persona autònoma, de la mateixa manera que no es deixa imposar una moral, tampoc no la vulgui imposar a l'adolescent. De fet, voler dictar a un adolescent què ha de fer, és un acte immoral, perquè en el fons és un intent de prendre el lloc natural de la llibertat moral de l'adolescent.

Ara bé, en nom del respecte de l'autonomia moral de l'adolescent, no significa pas que l'individu s'hagi de tancar en la seva pròpia decisió, desentenent-se de les dels adolescents: “jo faig el que vull ja t'espavilaràs”, ja ha quedat justificat que autonomia no és individualisme. Si no volem caure en el relativisme moral, hem de garantir que l'autonomia moral sigui igual per a tots els adolescents. I no cal coincidir amb un rànquing de valors sotmesos a revisió racional i llistats sota la mirada de l'objectivitat com els únics i els veritables que haurien d'assumir les persones menors d'edat i que els garantirien la coincidència amb les decisions morals. I és que de fet, allò important no és que acabin actuant de la mateixa manera, sinó més aviat que parteixin des d'un mateix lloc.

Arribats fins aquí, però, cal dir que garantir que l'autonomia moral sigui igual per a tots els adolescents –que no estem pas dient que pensin i actuïn de la mateixa manera– exigeix, per fer-ho possible, un acord sobre com s'exerceix l'autonomia des del món adult: i aquesta serà la clau de volta de tot plegat. D'entrada, en un primer moment, hi ha una cosa que des de l'adulthood no es pot fer: presentar l'obligació moral d'alguna moral com una imposició despersonalitzada que l'adolescent ha d'acceptar tant sí com no. És una certesa kantiana que no hi ha moral si no hi ha deure, alguna mena d'obligació, però també és cert que no hi ha obligació moral (deure) sense llibertat moral. La dificultat, doncs, està servida: lligar l'obligació amb la llibertat. Per una banda, quan hi ha alguna instància –déu, el guru– que diu a l'adolescent què és el bé i què és el mal, se serveix la norma moral i l'adolescent no fa ús de la seva llibertat per participar en l'elecció de la norma. Per altra banda, quan des de l'adulthood es proposa que són ells els que lliurement han de triar els valors amb els quals es volen obligar, la seva llibertat, certament, assumeix el principal protagonisme de la vida moral, però, corren el risc de deixar la seva llibertat sense control i d'actuar desassenyadament.

Servit el dilema, no ens podem deixar incapacitar per la sensació paradoxal i abandonar-nos en els braços de la irracionalitat moral del relativisme, o de l'individualisme, o del dogmatisme. Que no hi hagi un fonament que sigui el fonament de tota moral que podria assumir l'adolescent respectant la seva llibertat moral, no vol pas dir que la conducta moral es regeixi sense criteris. Enfront, per exemple, del “tot si val” del relativisme, s'ha d'accentuar la importància de trobar algun criteri moral que persegueixi certa objectivitat. I, a parer meu, la manera de perseguir certa *objectivitat*

moral rau en el fet de potenciar l'interès per comprovar, controlar, verificar argumentacions morals, deliberar les decisions morals: reflexió moral. És clar que les accions morals responen a decisions personals dels adolescents, per tant, hem de buscar uns criteris que puguin contribuir a *vestir* a l'adolescent amb una segona *pell moral*, resistent, que abrigui i protegeixi a la persona.

La recerca d'aquests criteris es pot entendre com una praxi de la proposta kantiana de "la bona voluntat", una forma de donar realitat empírica al deure kantià traduït en l'intent de determinar els caràcters estrictament empírics del bé moral. Si se'm permet el símil amb el món de l'esport, es tracta d'un acord *tàctic* que consisteix *a jugar* des d'un tarannà moral comú, respectuós amb l'autonomia de tots, un estil d'actuar referent i preferent per a l'adolescent que contribuiria a evitar que alguns continuessin prenent decisions que arriben a coartar, intimidar i danyar l'autonomia de la persona adolescent. I, des de l'adulthood, només es pot afavorir un tarannà moral que desperti a flor de pell la sensibilitat moral –que comporti certa maduresa moral- assumint-lo. Si garantim que els adolescents parteixin de la mateixa autonomia moral, la maduresa, justament, n'ha de ser la conseqüència de l'exercici de la llibertat moral, en cap cas, un criteri incapacitant previ a l'exercici de l'autonomia moral. La maduresa s'adquireix a partir d'una certa estabilitat i regularitat que emanen d'afavorir un tarannà moral.

CAPÍTOL 4

El tarannà moral de la persona autònoma

4.1. Sota la hipòtesi de “desmoralització”

“La societat està desmoralitzada” no és un laconisme personal fruit de la irreflexivitat i de la pressa per dir quelcom interessant i sonantment punyent, sinó més aviat, és un exercici d’eco social que reverbera la veu ciutadana amb noms i cognoms del carrer. La sentència sota diferents formats ressona per les cantonades socials que delimiten el nostre context quotidià. Qui més qui menys ha estat oient i receptor del missatge lamentatori, per no dir-ne el protagonista emissor. A parer meu, la creixent desmoralització que experimenta la societat, amb sobrats motius i de tota mena: polítics, econòmics, religiosos, bèl·lics, etc., és un fet que s’imposa. És evident que aquesta crisi no significa pas fi o mort de la resistència moral social, però tampoc hauria de significar l’absència d’importància, de passar-la per alt sense tenir-la en compte. Constatar el malestar, expressar el dolor, compartir-ho, solament prendre’n consciència ja és un primer pas del diagnòstic que mostra la preocupació individual i la necessitat col·lectiva de compartir comunitàriament el mal tràngol.

El retret que se’m pot fer, depèn com, pot ser obvi: en totes les èpoques, preferentment, en les de transició, s’han emès judicis globals sobre la societat en general, lamentacions, sermonaris, valoracions negatives i fins i tot catastròfiques sobre la societat humana. Se’m pot recordar que la veu de la consciència ja fa temps que sona arreu. I, fins i tot, alertar que no abandonar aquest punt de vista hipotètic ens pot conduir a ridículs diagnòstics defensors d’una “involució moral”. Acaben el seu argumentari posant de relleu la poca fiabilitat objectiva i l’abundant sobrecàrrega ideològica d’aquestes valoracions morals sobre la societat en general.

I, de fet, segons com, tenen raó; segons com, no. En l’actualitat no falten veus que, des d’un o altre angle de visió i amb uns o altres interessos, expressen valoracions sobre la situació moral de la societat. Tot i això, un parèntesi s’obre quan d’entre aquestes veus interessades per ser escoltades, cada vegada més nombroses, hi ressonen i cada cop amb més força i contundència, la del sector jove de la societat, la dels adolescents. Malgrat que sovint, la protesta potser no adopti la millor forma, aquest motiu no és suficient per invalidar-ne el contingut. En fem orelles sordes? Les silenciem amb l’esparadrap de la ignorància? Deixem que sonin fins que acabin formant part de la melodia diària? Les titllem de rebequeries de joventut? Penso que una bona manera d’afrontar-ho és considerar la situació, en bona part, com una qüestió moral.

Aquestes línies no pretenen pas defensar l'amoralitat. L'amoral seria aquell que estaria al marge de la moralitat. Una postura semblant a la d'aquell qui adopta la posició d'indiferència respecte del fet religiós, més concretament, de la qüestió de l'existència de Déu: l'indiferent en qüestions morals, aquell incapaç de tenir projecció moral (empatia) pels altres. De fet, sembla qüestionable l'existència d'un individu amb aquesta singularitat anormal. I és que per definició, una persona és una persona moral. Això és el que alguns filòsofs han volgut dir en afirmar que no hi ha éssers humans amorals, situats més enllà del bé i del mal, sinó que som, constitutivament, morals. Aranguren ho apunta d'aquesta manera: "El hombre es necesariamente –con necesidad exigida por su naturaleza, al precio de su viabilidad- libre. Por eso ha podido escribir Ortega que somos "a la fuerza libres", y éste es el sentido justo de la conocida sentencia de Sartre: "Estamos condenados a ser libres". En lo que se refiere a esta primera dimensión de la moral, carecen por tanto de sentido, referidas al hombre, las expresiones "inmoralidad" o "amoralidad": el hombre es constitutivamente moral"⁵⁹.

Evidentment, no estic d'acord amb la pretensió dels qui convergeixen en el retret, no obstant això, un dels perills de parlar-ne tant, potser sigui la trivialització de la "desmoralització". Per aquest motiu és important deixar clar el significat del concepte que permeti escapar de la reducció que pot patir el terme "desmoralització" a *queixa fàcil* o *protesta per tot*. Les paraules del professor Aranguren poden ajudar-nos a la construcció amb matisos de la significació:

"Sin embargo, la disposición para hacer este "ajustamiento" de la moral como estructura puede ser, según el estado psicosomático en que el sujeto se encuentre, según su tono vital o temple (determinado por la salud o enfermedad, por "buena forma" o por fatiga), mayor o menor, suficiente o deficiente. Es entonces cuando se habla de "moral elevada" o bien de encontrarse "bajo de moral", "desmoralizado", expresiones que, como se recordará, aparecieron ya en en análisis prefilosófico. Ahora se ve que estas expresiones *tienen que ver* (¡claro que tienen que ver!) con la moral, pero precisamente en el plano de la moral como estructura"⁶⁰.

El desànim moral cala profundament en el si de la persona perquè representa una pèrdua d'orientació moral, de sentit vital. L'estat d'ànima del desmoralitzat no li és favorable, el frena a remuntar. La desmoralització es refereix, en aquest sentit, a un estat de vida, en el qual les persones perden capacitat de resistència moral fins a patir la desorientació

⁵⁹ Aranguren, J. L. L. *Ética*. Primera parte. Madrid, Alianza Edit., 9.^a reimp., 2001, pp. 47-50.

⁶⁰ Aranguren, J. L. L. *Op. Cit.*, pp. 47-50.

vital. La vida social s'embolica per una crisi de relació. No cal provar l'existència d'una crisi profunda en el terreny social. A la societat civil, en les seves articulacions relacionals: la família, l'escola, les institucions culturals, etc, es percep la presència i la necessitat de relacions competitives i agressives, relacions trencades i nocives. En un estat desmoralitzat, els valors morals, seguint les reflexions d'Ortega i Gasset, difícilment seran efectius en la vida pública: “Porque una persona o pueblo desmoralizados no están en su propio juicio y vital eficacia, no están en posesión de sí mismos y por eso no viven sus vidas, sino que se las hacen otros, no crean, ni fecundan, ni son capaces de proyectar su futuro”⁶¹.

4.1.1. La permissivitat

La desmoralització es contagia. Per això, precisament, és urgent examinar com es tradueix el desànim moral social en el context de l'adolescent. Crec, justament, que el resultat es pot intentar descriure com a *permissivitat*. En aquest sentit s'identifica desmoralització amb permissivitat que repercuteix en la manera de viure la moral -amb poca o sense autonomia- de la persona adolescent.

Molts aspectes de la nostra societat són de signe “permissiu”. La societat “paternalista” –una societat tancada, dogmàtica, de control absolut- ha donat pas a una societat permissiva. La permissivitat, sovint, apareix necessàriament en un tipus de societat pluralista i porta amb si com a conseqüència una falsa “tolerància” del *deixar fer*, *deixar passar*. Deixar fer tot el que a l'adolescent li vingui bé, no té res a veure amb tenir respecte per la posició de l'adolescent. Tenir-li aquest respecte, s'acosta més a una predisposició d'escolta a allò que l'adolescent diu, amb *actitud crítica*. Respectar no és sinònim d'acceptar-ho tot ni de tolerar qualsevol cosa. És més, acceptar-ho tot i tolerar qualsevol cosa, esborra el rerefons sobre el qual respectem i tolerem.

L'actitud permissiva sovint va emparentada amb “la pràctica de la sordesa”. Algú pot afirmar: “Saber escoltar no és tan fàcil!” i, fàcilment haver-lo sentit tots, sense escoltar-los de debò. Saber “escoltar” li segueix un “respondre”, un pèl diferent del contestar un monosíl·lab automàtic. Saber “escoltar” implica una *voluntat d'entendre* a l'adolescent, de comprometre-s'hi. La voluntat d'entendre a l'adolescent ens acosta a ell, i de més a

⁶¹ Ortega y Gasset, J. “Por qué he escrito *El hombre a la defensiva*”, *Obras Completas*, 1957. Revista de Occidente, IV, p. 72.

prop, ens adonem d'allò que ens vol dir. Saber escoltar ens ensenya a *preguntar*, però no de qualsevol manera, sinó *amb criteri*.

Pel que fa a la permissivitat social han sortit, vistosament, a la superfície pública molts comportaments èticament reprovables que romanien en la profunditat de privadesa personal. "Practicar l'absurditat" s'ha convertit en el negoci del temps de lleure. La pràctica de l'absurd com a "fora de to". Allò que està fora del quefer "ordinari", contra el sentit "comú" o se n'hi aparta, està de moda. Sembla, talment, que el primer pas que un adolescent ha de fer per a posar els fonaments individuals d'una pintoresca personalitat sigui passar de llarg del sentit "comú" entès com el sentit de la comunitat. Una prova evident són els programes teleporqueria que presenten uns personatges d'un tarannà moral *relaxat* com a triomfadors d'una societat on l'un se'n riu de l'altre. Uns pretesos referents que simbolitzen els menys comú del sentit comú, d'un sentit elaborat, fill del pas del temps trenat amb tota mena d'experiències. No diem pas que sigui la font de saviesa eterna; lloc de recerca i troballa de qualsevol enigma sobre la vida. Però, allunyar-se'n massa ens ha de fer sospitar si el lloc per on transitem és el més adient i ho fem de la manera més encertada.

A la família li correspon un treball molt pràctic, poc teòric, però sobretot, fonamental. Ratifiquem el paper primordial de la família en l'educació de valors instrumentals que han de ser inculcats d'infant en forma d'hàbits. Tanmateix, aquesta tasca educativa ha de ser necessàriament compartida i coresponsabilitat de tots els agents socials. Perquè, com assenyalava el filòsof José Antonio Marina fent-se ressò d'una màxima antiga, per educar un infant es necessita tota la tribu. Això és cert, però el problema d'ara és que vivim en una pluralitat de "tribus", és a dir, de grups humans amb objectius i "valors" molt diversos. Ara cal educar per saber objectivar i enfrontar aquesta pluralitat. En efecte, cal que les mateixes sinèrgies del tarannà assumit i compartit estimulin llocs d'encontre que no hi càpiga la desavinença, on aquest espai comú compartit en comunitat sigui experiència de consens efectiu i de la voluntat de tothom de cooperar.

Ara bé, siguem crítics i analitzem amb ulls desperts quin sentit té el sentiment d'impotència, sovint digerit amb resignació i compartit per molts adults conscients de la tasca que tenen entre mans davant d'una realitat que cadascú transita per uns camins cada cop més divergents i discrepans que s'allunyen de l'educació moral. És cert que

els adolescents viuen immersos en un món dictat des del tron del mercat amb molt poder propagandístic que acaba per dominar arreu, inclòs el procés educatiu i que exerceix més força d'atracció sobre el grup d'edat, el qual es deixa influir més, no per pròpia voluntat, sinó més aviat, justament per la seva fràgil voluntat que s'expressa en el context vital de vulnerabilitat moral i accepten sense resistència crítica, per imitació i per osmosi, tots els productes i missatges que la publicitat ofereix:

“La publicitat és l'última temptativa fins avui. Encara que el seu objectiu és suscitar, provocar, ser el desig, els seus mètodes són, en el fons, bastant semblants als que caracteritzaven l'antiga moral. La publicitat instaura un superjò dur i terrorífic, molt més impecable que qualsevol altre imperatiu abans inventat, que s'enganxa a la pell de l'individu i li repeteix sense parar: “Has de desitjar. Has de ser desitjable. Has de participar en la competició, en la lluita, en la vida del món. Si t'atures deixes d'existir. Si et quedes enrere, estàs mort”.

[...] La publicitat fracassa, les depressions es multipliquen, el desarrelament s'accentua; no obstant això, la publicitat continua construint les infraestructures de recepció dels seus missatges. Continua perfeccionant mitjans de desplaçament per a éssers que no tenen cap lloc on anar perquè no estan còmodes enlloc; continua desenvolupant mitjans de comunicació per a éssers que ja no tenen res a dir; continua facilitant les possibilitats d'interacció entre éssers que ja no tenen ganes d'entaular relació amb ningú”⁶².

Per a les persones adolescents aquesta publicitat de l'“escàndol”, de la llei del “consum” –que té els seus exponents màxims en els mitjans de comunicació i xarxes socials– també, a la llarga, acabarà essent un factor decisiu de desmoralització: el cultiu del desinterès per les relacions humanes, la funció manipuladora de la paraula, la degradació de l'amor i de la sexualitat, la violència com a forma de relació humana, la reducció de la duradora felicitat a la suma constant del plaer fugisser, en definitiva, l'empobriment de l'esperit humà. Perquè com molt bé diu aquest paràgraf del professor Aranguren sobre l'ètica i la joventut:

“No es verdad que la actitud ética, plenamente entendida, sea ajena a la juventud. Al contrario. Pues si bien es verdad que los jóvenes, arrastrados por la pasión, dejan muchas veces de comportarse éticamente, en un cierto sentido la juventud es la edad de la actitud ética; por de pronto lo es, sin duda, en cuando que es la edad del entusiasmo, de la valentía, del heroísmo, de las aspiraciones infinitas, del ‘quere ser’, de la gallarda no aceptación de ‘compromisos’, a los que el adulto con el correr del tiempo, muchas veces se va acomodando.

Y no solamente esto: nadie como el joven tiene tan hipertenso sentido de la justicia y de la injusticia, tan acuciante búsqueda de ‘modelos’, tan fuerte

⁶² Houellebecq, M. *Intervenciones*. Barcelona, Anagrama, 2011, p. 39.

exigencia de perfección. Nadie es tan riguroso juez como él por las faltas éticas (por lo menos para las de los demás)”⁶³.

És inherent a la permissivitat la convicció que les normes són contraproductives per la seva inflexibilitat, encarcament o inintel·ligibilitat pels adolescents que les han de complir.

Sovintíssim, s’ha definit educar com allò que feia Sòcrates amb els seus deixebles. A partir dels textos de Plató, Sòcrates pren renom especialment per la seva contribució en el camp de l’ètica. És aquest Sòcrates platònic el que dona el seu nom al concepte del mètode socràtic, o *elenchus*. Aquest mètode traspua en una gran varietat de discussions; es tracta d’un mètode pedagògic en què es fan un sèrie de qüestions amb la finalitat no d’obtenir respostes concretes, sinó més aviat amb l’objectiu de fer reflexionar a l’interlocutor sobre els punts fonamentals del tema. La *maièutica* (del grec *maieutikos*, “llevadora”) és el mètode de caràcter inductiu basat en la dialèctica. Consisteix a fer aflorar, com si es tractés d’un naixement, la veritat concebuda com quelcom innat i latent en l’ànima humana. Per tal de fer parir aquesta veritat, s’interroga a l’interlocutor pel que fa a una qüestió i, llavors, rebatent la seva resposta se li mostra l’error que havia comès. La finalitat d’aquest mètode rau a donar llum a un concepte nou que substitueix l’anterior, que era erroni. La idea de fons que mou el mètode consisteix en el fet que el mestre no inculca a l’alumne el coneixement –diferentment del que esperaven els sofistes amb els seus discursos esculpits amb l’art de l’oratòria-, ja que accepta que la ment no és un lloc buit on es poden introduir veritats, contràriament, és el deixeble qui extreu de si mateix el coneixement.

Sòcrates, mitjançant el diàleg, ajudava al deixeble a aconseguir per ell mateix el saber. Com ell feia, es pot comprar el seu art amb la feina de llevadora que ajuda que la criatura surti del ventre de la mare. De fet, un part acaba sent una feina, no d’una sola persona –qui pareix, que ho fa ella, evidentment-, sinó de grup, d’equip.

Amb tot, no sembla pas que Sòcrates improvisés, ni que les seves intervencions fossin un campí qui pugui, ni sembla que tot s’hi valgués. Més aviat, com Sòcrates i tots els

⁶³ Aranguren, J. L. L. *Ética*, c. 25.

qui han adoptat un mètode, també havien adoptat uns criteris. I és que seguir un mètode, freqüentment vol dir, deixar-se orientar per uns criteris, prèviament marcats i prefixats.

La desmoralització, la desorientació vital, el desconcert han deixat a molts adults sense criteri, arraconats en la immaduresa. I el resultat ha estat deixar actuar, no fer gaire res, equivalent a permetre-ho tot. Segons Francesco M. Cataluccio: “El pas de la infància a la maduresa és, per tant, el pas del que és dolç i tou al que és amarg i cruixent. S’és adult en la mesura en què s’experimenta plaer estant actiu, posant en joc les nostres dents, les nostres mandíbules, una llengua que ja se les sap totes i no es deixa entabanar pel primer follet. [...] Els immadurs fugen de les dificultats, busquen la simplificació i l’homologació; els madurs aprecien tot el contrari encara que, de vegades, no menyspreen allò fàcil, enganxós o relaxant. El madur pot permetre’s abandonar-se a moments d’immaduresa, l’immadur ni tan sols sap el que és”.

Seguint la línia que traça Cataluccio, podríem aventurar-nos a afirmar que permetre-ho tot sense una mirada crítica significa, en certa manera, un pas enrere pel que fa a l’autoritat moral. Aquesta mena de renúncia de l’autoritat moral porta a ser autoritari en moral, i les actituds dogmàtiques i dictatorials reflecteixen una certa *immaduresa*. L’adult ha preferit no ser-ho, ha renunciat a la reflexió, s’ha estimat més seguir essent un menor d’edat. La immaduresa, entre les nombroses malalties del segle XX, és la que, com un virus, es va estendre ràpidament i acaba sent la malaltia que caracteritza el nostre temps.

Amb el pas del temps s’ha radicalitzat el culte a la infància: mimar al nen, adorar al nen. Embolcallar-lo en el *món* Joc, que és de joguet i s’hi viu jugant. Avui els adults es veuen empesos a conservar com sigui la seva joventut, a “pensar com un jove”, a comportar-se, a vestir-se, fins i tot jugar com nens. S’ha fomentat una personalitat obsessionada per mantenir-se jove que mira de reüll a la maduresa com a equivalent de conformisme, de fre limitador de les possibles formes de cultivar-se la pròpia identitat, i elogia la felicitat que s’encomana d’una vida absent d’obligacions. El destí de la nostra civilització sembla una caiguda a l’infantilisme: retardar i eternitzar el paradigma de l’infant forjat per la voluntat de no créixer: l’eterna adolescència.

En paraules de Cataluccio: “Peter Pan és el símbol d’un fenomen que ha crescut molt en els últims cent anys, això és, l’obstinada voluntat de seguir sent nens. A més, ens diu quelcom una mica més inquietant: hem perdut els progenitors com a models, com a sòlids punts de referència; hem estat abandonats a nosaltres mateixos, el món dels “adults” apareix com un infern. És millor, per tant, aturar-se en el seu llindar, negar-se a entrar-hi i acceptar-ne les regles violentes. [...] Peter Pan, sense pretendre-ho, va ser l’arquetip de l’infantilisme que es propaga pel món modern. I representa la seva tragèdia. Efectivament, no és possible –sense pagar un preu altíssim- seguir sent un nen, ni tornar a la infantesa, perquè no és acceptat pels adults i, sobretot, perquè la infància és un món que pot ser qualsevol cosa menys innocent. El País de Mai Més no és en absolut un paradís i Peter Pan i els altres “nens perduts [...] no tenen cor”.

No cal esmerçar grans arguments per fer veure que la persona immadura, per més adulta que se li suposi, difícilment podrà *posar en joc* el paper d’autoritat moral que reclama l’educador, li mancarà credibilitat per ser vist per part de l’adolescent com algú que sap i amb qui pot confiar.

Un estudi del sociòleg especialista en joventut, Javier Elzo, conclou que la relació pares i fills ha derivat a una mena de “coexistència pacífica” més que no pas “convivència participativa”, on no hi ha conflicte perquè cadascú mira cap a l’altra banda, però així tampoc comunicació. Elzo l’anomena la “família nominal”, *light*, que “han decidit no enfrontar-se, en assabentar-se del conflicte, i no pas perquè no hi hagi “motius””⁶⁴. Els pares eviten els conflictes –que no per evitar-los vol dir que no hi són- i els enfrontaments derivats dels hàbits juvenils. S’autoconvencen que les sortides nocturnes, el consum d’alcohol i tabac, l’accés a altres drogues, l’addicció a les tecnologies són coses normals, l’edat les comporta, van amb l’edat, com també va amb l’edat calmar-se amb el pas dels anys. Uns pares que amb tot s’han oblidat que, tant si els agrada com si no, els primers referents, si més no fins a l’adolescència, són ells. Així ho diu el sociòleg:

“L’educació, la qual els pares semblen haver dimitit –per això mateix caldria parlar més de socialització que no pas d’educació pròpiament dita-, es fa realitat, tanmateix, per osmosi, per contacte, i, com el “*sirimiri*” basc, no mulla però cala. No hi ha transmissió de valors clau com la disciplina en la feina, l’emulació

⁶⁴ Elzo, J. *Els pares davant els valors que cal transmetre a la família*. Edició Fundació “la Caixa”, 2006, 3^a reimpressió, 2008, p. 29.

personal i social, la responsabilitat personal, la capacitat de decidir amb seny, saber dir que “no” quan calgui i capacitat per dir que “no” quan es vulgui, en resum ser amo de la seva vida”⁶⁵.

La societat, amb sorpresa i sorpresa s’interroga sobre l’origen d’una infància i d’una adolescència difícils, dures, violentes i irrespectuoses. Les que ho són, sortosament, sempre en són l’excepció, sens dubte, però hi són. La pregunta que ve a continuació està servida: el temperament agressiu i irrespectuós que acompanya a una adolescència poc saludable moralment no tenen alguna cosa a veure amb el deixar fer, el laxisme, el deixar passar, en definitiva, la permissivitat?

4.1.2. El sobreproteccionisme

O el poder de la temptació d’intervenir, “aquest és el risc d’un model de família en el qual els pares col·loquen els seus fills en un pedestal, els avicien en excés, ho decideixen tot per ells, amb la qual cosa en dificulten la necessària autonomització i separació dels pares”⁶⁶. Podríem concebre la sobreprotecció com l’altra cara de la permissivitat.

El filòsof José Antonio Marina ha caracteritzat la cultura en la que vivim per “la incentivació contínua del desig”. La publicitat fomenta el caprici, dóna corda als desitjos i la creació d’una expectativa darrere l’altra. La premsa fa la resta, insatisfacció immediata. A la llarga serà causa de frustracions més profundes que la que representa un caprici momentani insatisfet.

El criminòleg i psicòleg Vicente Garrido ha reflexionat i analitzat el tema de la proliferació de comportaments agressius i violents, maltractaments i conductes agressives dels fills cap als seus pares en els seus llibres: *Los hijos tiranos: el síndrome del emperador* i *Antes que sea tarde*. L'autor, especialista en la conducta violenta i psicopàtica, intenta indagar en les possibles raons que poden portar el nen o adolescent a adquirir aquest comportament violent. El concepte de consciència cobra especial importància, sobretot per comprendre les conseqüències de la seva absència, que inclouria un trastorn antisocial de la personalitat: psicopatia. La incapacitat per sentir i, consegüentment, manifestar certes emocions afectives, es tradueix en una relació amb

⁶⁵ Elzo, J. *Op. Cit.*, p. 30.

⁶⁶ Elzo, J. *Op. Cit.*, p. 26.

els altres consistent en el maltractament, en la mentida i la irresponsabilitat, en l'amenaça i la humiliació. Una autèntica relació tirànica. Fa la seva aparició en la infància, comprènent el seu punt més àlgid en l'adolescència i adultesa més primerenca.

Entre les possibles causes que poden desencadenar el comportament violent hi ha la pretensió de satisfer els desitjos de manera immediata i sense restriccions, el retard dels joves d'avui dia en l'adopció de rols de responsabilitat, tractar de "viure molt de pressa" i obtenint les metes a qualsevol preu i la desatenció a la formació de la consciència i del codi moral.

L'autor destaca la importància que pren l'entorn familiar, concretament, el vincle emocional entre el nen i la seva mare com a preventiu de comportaments propis d'individus sense consciència. Destaca, també, l'empatia com l'habilitat de posar-se en el lloc de l'altre, des d'una perspectiva social i denuncia el fet d'haver-nos descuidat no només de la consciència, sinó també del sentiment de culpa.

El concepte bàsic és el de "tirania", "la síndrome de l'emperador", les característiques són molt similars a la psicopatia. La síndrome l'emperador és definit com una "profunda absència de consciència i un comportament orientat a explorar i abusar dels seus progenitors". La manera operant d'aquest adolescent és abusar dels seus pares per obtenir metes que ell anhela, ja sigui mitjançant amenaces, d'una violència verbal explícita com insults i humiliacions o una violència física. Uns fills "tirànics" que no comprenen el dany que produeixen en els seus pares, sense por al càstig, mentiders, cruels, violents i extorsionadors.

Quin tipus de desig s'incentiva? Epicur (341-271 a.C.) filòsof hedonista, entén la felicitat com a plaer, però no pas el plaer efímer, sinó de llarga durada, és a dir, el plaer equilibrat. Un plaer que comporti un estat de benestar que superi el dolor i la preocupació. Es tracta més aviat, de cultivar els aspectes plaents de la vida i evitar tot allò que causa dolor. La tesi bàsica de la seva doctrina és que, d'entre els tres tipus de plaer que hi ha: naturals i necessaris, naturals i no necessaris i no naturals i no necessaris, només cal satisfer els primers perquè "Lo insaciable no es la panza, como el

vulgo afirma, sino la falsa creencia de que la panza necesita hartura infinita”⁶⁷. Els altres espatllen el cos i pertorben l’ànima perquè porten a desitjar per desitjar. En aquest cercle viciós, l’adolescent perd l’objecte del desig, més ben dit encara, l’objecte del desig esdevé el propi desig. I quan “desitjo desitjar” l’estat de benestar es veu afectat per les pertorbacions físiques i anímiques, perquè “Nada es suficiente para quien lo suficiente es poco”⁶⁸.

Seguint els arguments de Victòria Camps en *Creure en l’educació. L’assignatura pendent*, una raó que pot explicar la sobreprotecció és de caire reactiva. L’autora destaca que es tracta d’una reacció en contra l’educació autoritària marcada per l’austeritat. La idea bàsica és la de donar als fills allò que els pares no han tingut: que els seus fills no els falti de res. I de fet, el context social de l’abundància intensifica el protagonisme dels instints que perseguint la satisfacció immediata de qualsevol desig en qualsevol instant. La filòsofa destaca que el resultat és una infància sense restriccions ni privacions de cap tipus. Una infància que no se li exigeix cap esforç i una adolescència que se li atorga tots els drets sense adjuntar-li, al mateix temps, l’obligació del deure.

La idealització de la infantesa i la joventut –comentada en el segon capítol- s’ha anat enfaristolant, i és un component més que participa en el cultiu de la sobreprotecció cap als adolescents, els menors.

“El risc d’aquesta família, quan la transmissió de valors estigui ancorada bàsicament en la sutura emocional més que no pas en la vertebració intel·lectual, és que no prepari prou el fill per al moment en què surti a la intempèrie, quan surti del nínxol familiar i hagi de crear la seva pròpia família o, simplement, surti de casa a estudiar lluny de la llar paterna. És el risc de la sobreprotecció emocional que, mentre els fills estiguin a casa, fa que “passi” el discurs ideològic i l’univers de valors sense cap mena de resistència, és a dir, sense haver estat matisat, interioritzat pels fills després del filtre del dubte, de la reflexió personal, de l’assumpció personal”⁶⁹.

Elzo matisa el tema del risc dient que no té perquè passar, no gensmenys apel·la a la seva experiència de professor universitari i conferenciant per confirmar la realitat d’aquest risc quan es dona una protecció excessiva dels fills i creixen massa consentits.

⁶⁷ Epicuro. *Obras completas (Máximas Capitales)*. Ediciones Cátedra, S. A., 1996, Madrid, p. 103.

⁶⁸ Epicuro. *Op. Cit.*, p.104.

⁶⁹ Elzo, J. *Op. Cit.*, p. 27.

Una protecció excessiva pot crear l'efecte contrari del que s'espera amb l'acte de protegir. Per exemple, una excessiva protecció de l'adolescent en contra grups sectaris, menjades de coco, i d'altres, en comptes d'alliberar a l'adolescent de discursos dominants i manipuladors, el pot deixar a les mans d'altres formes tiràniques molt més persuasives i amistoses: les del grup. Una excessiva protecció de l'adolescent en contra del frec amb altres persones de diferent condició en nom d'una personalitat ferma i assenyada, justament el pot dur a forjar-se una personalitat tova perquè li estalvien aquelles experiències colpidores.

Elzo assenyala el paper fonamental de la família en l'adquisició del que ell en diu valors instrumentals. La família continua jugant un paper bàsic en l'educació d'infants i adolescents, tot i haver perdut la influència determinant que havia gaudit en altres moments de la història. Durant segles, la família ha estat l'àmbit natiu d'experiència i d'influència. Al segle XXI, la família ha perdut el privilegi educatiu de ser l'únic centre d'influència. Els adolescents tenen moltíssim recursos a l'abast que es focalitzen en sectors socials que competeixen amb la influència familiar perquè també en volen exercir. Tanmateix, segons assegura l'autor, "la família continua sent, com els mateixos joves reconeixen una vegada rere l'altra, l'espai en què es diuen les coses més importants per orientar-se en la vida. Per això és important l'educació en la família"⁷⁰.

Elzo ratifica el paper primordial de la família –més que no pas l'escola- en l'educació en valors instrumentals sobretot des dels primers anys de vida d'una persona fins a la primera adolescència. La disciplina, l'abnegació, la constància, feina ben feta, el control dels desigs (autocontrol), el respecte a l'autoritat, la cooperació en la llar familiar i "un llarg però elemental etcètera" són valors que han de ser inculcats d'infant en forma d'hàbits perquè "són condició, i gairebé goso dir que garantia, que una vegada entrats en l'adolescència i la joventut amb la necessària independència estiguin armats per dir que "no" i, per exemple, tornar a casa sense necessitat de seguir les pautes del grup quan, sense cap mena de dubte, ho estan desitjant"⁷¹.

⁷⁰ Elzo, J. *Op. Cit.*, p. 10.

⁷¹ Elzo, J. *Op. Cit.*, p. 23.

Els *infants*, per definició són immadurs. Però ja he fet notar que aquesta no és sempre la característica que defineix els menors. També i molt cert, hi ha adults que no han assolit la maduresa ni segurament arribaran mai a assolir-la. Però, en el cas de la infància, la immaduresa, i en el cas de l'adolescència, la vulnerabilitat moral s'han de pressuposar. Els nens no saben distingir el correcte de l'incorrecte, ho van aprenent, precisament a través de l'educació de l'experiència en família i en comunitat. En canvi, un adolescent madur té criteri per jutjar moralment: ha après a valorar el que veu, a acceptar-ho o a rebutjar-ho. Té capacitat crítica: copsa, distingeix, sap discernir.

L'expressió de la vulnerabilitat dels adolescents en estat pur, per exemple, es reproduïx en la temptació de noies adolescents de deixar de menjar, amb l'accentuat perill d'acabar anorèxiques, malauradament els models i cànons de noia i noi d'èxit predominants són la primesa i la corba abdominal només insinuada. La immaduresa de la persona adolescent pot derivar en patologies de l'anorèxia i la bulímia. És evident que no totes les noies pateixen trastorns de la imatge, alimentaris ni pretenen imitar les top models de torn. Tots els adolescents i joves estan sotmesos al mateix bombardeig publicitari, la pretensió és la de seduir els adolescents en general, no obstant això, davant de tots aquests estímuls no tots acaben donant la mateixa resposta, no tots ho reben amb la mateixa intensitat, és més, la influència del missatge varia en cada cas perquè el missatge no acaba sent el mateix.

Aquí és important que la família no es mostri immadura. Si les pretensions de la publicitat i les temptacions del consum sempre són les mateixes –i hem tingut suficient temps per corroborar-ho- enlluernar els menors fins al punt de noquejar-los amb missatges i d'encegar-los amb productes, per què continuem esperant allò que mai ha donat símptomes que pugui passar? En última instància els qui prenen la decisió de concedir a la temptació del consum sempre han de ser els mateixos. La família té l'obligació de prendre una decisió en aquest sentit que és intransferible en nom de la formació del gust i del caràcter del jove. Neil Postman, en el seu llibre: *La desaparició de la infantesa*, va intentar mostrar que la televisió actua com a narcòtic retardant en l'evolució intel·lectual i en la capacitat moral dels infants. Fins i tot, en aquesta línia, s'ha dit que la televisió té el poder hipnòtic d'infantilitzar els adults.

La sobreprotecció no permet que els adolescents adquireixin la seguretat que necessiten per tenir autonomia. L'adult, per més que cregui al contrari, des d'una camuflada sobreprotecció, no ajuda a l'adolescent quan evita sempre que pot que el nen faci front als seus problemes i a les frustracions. L'adult viu el present del nen volent-lo adult, això fa que el consideri principiant d'adult enlloc de deixar el nen "ser nen" que de fet és el que és.

4.2. A la recerca de la moralitat personal

L'adult que ha perdut la capacitat de resistir moralment en l'ambient voraginós d'una societat que no dóna treva, no sap com orientar-se enmig d'interrogants, la majoria sense respostes i les que troba sense prou sentit ni orientació vital. Cada vegada més persones es troben marejades, groguis i incapaces d'orientar-se moralment parlant. Pateixen un abatiment profund, un estat psíquic, un cansament anímic que no trempa a remuntar. La incapacitació es tradueix, en diferents àmbits, en un gran interrogant moral que es pregunta: "Què he de fer?". L'àmbit escolar, en plena tutoria amb els pares, n'és un exemple de molts.

Els criteris que presentem a continuació responen a la voluntat de resistència i reorientació moral per a l'adult necessàries i imprescindibles per tal d'afavorir un estil moral compartit que, a parer meu, representen un enfocament comú de respecte a l'autonomia.

- ✓ Una resposta adulta, des de l'àmbit col·lectiu i social, que emana de la responsabilitat davant la fragilitat moral de la persona adolescent.
- ✓ Un pas previ per facilitar la construcció de la vida personal de l'adolescent.
- ✓ Un exercici de prevenció moral per evitar convertir-se en simples dictadors morals.
- ✓ Un exercici de presa de consciència que evita l'actuació moralista i procura una visió més àmplia de la realitat.
- ✓ Una petició de principi que defuig del relativisme i deixa enrere el paternalisme.
- ✓ Un exercici que supera la temptativa de la permissivitat.
- ✓ Un exercici que posa les bases per partir des d'un mateix lloc en moral amb la mirada projectada horitzó enllà per a l'acció.

- ✓ Un exercici que persegueix certa objectivitat moral accentuant a la persona adolescent com el principal protagonista de la seva vida moral.
- ✓ Una manera d'estimular la sensibilitat moral.
- ✓ Un exercici d'estabilitat i regularitat moral que reporta certa maduresa moral a la persona adolescent.
- ✓ Un intent de fer sonar una veu moral que interpel·li a l'adolescent.
- ✓ Una protecció i projecció de l'autonomia personal de l'adolescent.
- ✓ Un exercici d'autonomia que, sense deixar de ser un exercici personal, escapa de la privacitat.
- ✓ Un exercici directe al cor de la vida humana, de revisió de la seva qualitat i excel·lència.

Un llarg etcètera. Una manera exemplar de reivindicació del valor de l'autonomia. Uns principis que pretenen fer transitar la moral pels rails del sentit humà i convertir a l'adult en un referent moral vàlid per a l'adolescent. En aquest sentit, es tracta d'un recull significatiu de l'herència del pensament ètic.

4.2.1. La “Regla d’Or”

El primer principi o criteri s'ha anomenat tradicionalment “regla d’or”⁷² i ja es troba a l'evangeli segons Mateu⁷³, 7,12, s.I. Però se'l considera un principi tan vell com la humanitat i, per tant, anterior al cristianisme. Es troba a Confuci⁷⁴: Analectes, s.V aC i es pot trobar en moltíssimes cultures i societats essent comú denominador de codis morals i religiosos.

La regla d’or podria ser considerada com l'altra cara de la moneda de la llei del Talió. Ara bé, a partir de l'obra de A. Dihle, *Die Golden Regel* (Göttingen, 1962), la regla d’or no s'ha de confondre amb la idea d'obrar segons “ull per ull i dent per dent”, manament estrictament oposat a la regla d’or. Definit d'altra manera, “es refereix a l'equilibri en un

⁷² *The moralistic golden rule earlier was the golden law, so called from 1670s* ("La regla de oro moral anteriormente era la ley de oro, así llamada desde los años 1670"). Douglas Harper, *Online Etymology Dictionary*.

⁷³ “Tot allò, doncs, que voleu que els altres us facin a vosaltres, feu-ho també vosaltres a ells; que en això consisteixen la llei i els profetes”.

⁷⁴ Llatinitzat com a Confuci (551-479aC) fou un personatge eminent dintre de la cultura xinesa i de l'Àsia oriental que posà èmfasi en la moral personal i la correcció de la relació social. Va expressar el principi ben conegut: “No facis als altres el que no vulguis que et facin a tu mateix”.

sistema interactiu de manera que cada part té drets i obligacions, i la norma subordinada de complementarietat afirma que els drets d'un són el compromís o obligació d'un altre"⁷⁵.

La seva universalitat suggereix que pot estar relacionada amb aspectes innats de la naturalesa humana⁷⁶. La persona que intenta viure d'acord amb aquesta regla tracta o té en consideració a totes les persones, no només les més properes, grupalment parlant. La regla d'or ha arrelat en un ampli ventall de cultures del món, i ha esdevingut un model d'ús de les diferents cultures per a resoldre conflictes⁷⁷.

En la cultura occidental cristiana, una de les fórmules més divulgades és una frase de Jesús en què cita explícitament la llei jueva antiga: “estimaràs el teu proïme com a tu mateix”, “tot allò, doncs, que voleu que els altres us facin a vosaltres, feu-ho també vosaltres a ells; que en això consisteixen la llei i els profetes”; i en un altre passatge:

“Estimeu els vostres enemics, feu bé als qui us odien, beneïu els qui us maleeixen, pregueu pels qui us ultratgen. A qui et pega en una galta, para-li també l'altra, (...) I tal com voleu que els altres us tractin, tracteu-los també vosaltres igualment a ells. Que, si estimeu els qui us estimen, quin mèrit teniu? Perquè fins els pecadors estimem els qui els estimen. I, si feu bé als qui us fan bé, quin mèrit teniu? També ho fan els pecadors. I, si presteu a aquells de qui espereu rebre, quin mèrit teniu? També els pecadors presten als pecadors per rebre'n tant per tant. Més aviat, estimeu als vostres enemics, feu bé i presteu sense esperar-ne res, (...) Sigueu misericordiosos”⁷⁸.

El principi es pot expressar: “fes als altres allò que vols que ells et facin”; o en la seva formulació negativa potser una mica més sàvia que no pas en positiu: “no facis als altres allò que no vols que et facin a tu”. Tanmateix observem que, “allò que no vols que et facin”, hom ho sap segur, n'està convençut, potser no de tot el que conformaria l'allò, però sí, clarament, d'alguns aspectes. En canvi, hom pot dubtar si “allò que vols que ells et facin” també seria desitjat i volgut pels altres. I és que el fet de desitjar no és garantia automàtica que allò que es desitja sigui virtuós, pel mer fet d'ésser desitjat. Hi ha desitjos poc nobles, d'altres gens sans i molts de depravats, viciosos, fins i tot, diabòlics.

⁷⁵ Bornstein, Marc H. *Handbook of Parenting*. Lawrence Erlbaum Associates, 2002, p. 5.

⁷⁶ Pfaff, Donald W., "The Neuroscience of Fair Play: Why We (Usually) Follow the Golden Rule", Dana Press, The Dana Foundation, New York, 2007.

⁷⁷ Stace, Walter T. *The concept of Morals*. New York: The MacMillan Company, 1937, reimprès el 1975 amb permís de MacMillan Publishing Co. Inc., p. capítols sobre Ethical Relativity (p 1-68), i Unity of Morals (p 92-107, específicament p 93, 98, 102).

⁷⁸ Lluç 6:27-36.

Es podria aplicar la regla en la seva formulació positiva propiciant l'expansió de desitjos sospitosament poc morals i d'altres declaradament immorals? Si fos així, un cirurgià es sentiria obligat a operar sempre, un lladre a robar a tothom, incloent-hi a la seva pròpia família i un adolescent a comportar-s'hi sempre.

Georg Henrik von Wright, filòsof finlandès estudiós de Ludwig Wittgenstein i col·laborador en algunes de les seves publicacions, en el seu llibre *The Varieties of Goodness*, proposa l'anàlisi d'una sèrie de conceptes que van configurant "el nostre punt de vista moral". El filòsof confronta a la tradició que sosté l'autonomia conceptual de la moral, la necessitat de l'estudi de conceptes com "bondat" o "correcció moral" en relació amb conceptes com: "felicitat", "salut" i "benestar", aquells que es refereixen a "l'home com un tot". Von Wright, de tots ells, destaca el concepte de "benestar" com a més important: "el bé de l'home". Aleshores, la moralitat de la conducta, des d'aquesta perspectiva "és una funció de com la conducta d'un individu afecta el benestar dels seus companys humans", així, "la moralitat és necessàriament un ideal social". A l'estil wittgensteinià, l'autor distingeix diferents usos de la paraula "bo" (tipus de "bondat") i conclou que la bondat moral no és una forma més de bondat que pot anar autònomament (que té significat per si sola), sinó que la bondat moral (no essent en essència) pot encarnar-se a certa xarxa de conceptes relacionats amb el bé de l'home.

Von Wright destaca en altres escrits que una de les idees en *Varieties* que més li atrau és que les nocions centrals per a la vida moral d'un individu són conceptes "a la recerca d'un significat" perquè, justament pel seu ús quotidià són, sovint, nocions confuses. Això provoca controvèrsia sobre les seves aplicacions a casos individuals i esdevé tasca del filòsof el de reflexionar sobre el significat de les idees morals. Aquesta activitat del filòsof té una finalitat *pràctica*: una guia sobre com jutjar i avaluar la conducta.

Von Wright deixa clar que la seva manera d'entendre la qüestió no pretén pas igualar en significació "normatiu" (ètica) i "legislació" (lleis). L'ètica, lluny de poder *imposar*: obligacions, prohibicions, sí que pot *proposar* models d'avaluació d'acord i en consonància amb les obligacions jurídiques.

"En *Varieties* hice una contribución modesta para satisfacer mi propio anhelo por el "significado de la moral". Puede decirse que iba en la misma línea de las de

Westermarck en que tractaba de combinar elements Kantiansos amb la idea Cristiana del cuidatado por el bien de nuestro prójimo.

Consideraba al Principio de Justicia como el centro de la moral. El deber moral es actuar conforme con ese principio por lo que he llamado un motivo moral, *viz* el deseo de conseguir para todos un bien que una acción similar de nuestros prójimos nos produciría a nosotros. La voluntad moral está más allá del egoísmo y el altruismo –una voluntad desinteresada e imparcial de justicia. Trata a nuestro prójimo como si su bienestar fuese nuestro y nuestro bienestar fuese suyo. Tener esta actitud es amar al prójimo como a *uno mismo*. Ésta continúa siendo, en pocas palabras, mi posición”⁷⁹.

Seguint les indicacions del filòsof finlandès, si la voluntat moral està més enllà de l'egoisme i l'altruisme, ja no té gaire sentit “fes als altres el que vols que et facin”, si en canvi “fes als altres el que ells volen que els facis” posant tot el pes en el valor de l'autonomia. I és que la beneficència no és fer qualsevol bé, sinó aquell bé subordinat a l'autonomia de la persona, i també de la persona adolescent. El bé que, en ús de la seva autonomia, demanda l'adolescent, serà aquell que evitarà les actituds paternalistes i sobreproteccionistes.

No obstant tot, l'intent d'universalització de la regla d'or planteja forces problemes, per aquest motiu el filòsof alemany Hans Reiner (1896-1991), a *Die Philosophische Ethik* (1969), distingia diferents formulacions de la regla d'or:

1. *La regla d'empatia*: parteix dels nostres desitjos o temors (el que tu mateix tems, no ho facis als altres, el que desitges, fes-ho als altres). La proposta de la regla rau en un exercici de posar-nos en la pell de l'altre però sense poder deixar de ser un mateix.
2. *La regla d'autonomia*: sense deixar de jutjar la conducta dels altres, has d'actuar com jutges que els altres han de fer-ho, talment com si es tractés d'un principi de coherència.
3. *La regla de prudència*: “per tal que” els altres no et facin allò que no vols, allò que no vols no ho facis als altres.

La saviesa de la formulació de la regla en negatiu mostra justament que potser la virtuositat d'un principi moral com aquest radica en preconitzar una dinàmica de

⁷⁹Von Wright, G. H. “Valor, norma y acción en mis escritos filosóficos. Con un epílogo cartesiano” en *Doxa, cuadernos de filosofía del derecho*, 2003. Universidad de Alicante, edición electrónica, <http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/02148676RD43777429.pdf>, visitada el dia 11/11/2014, 26, pp. 12-13.

relacions basada en el sentit comú i en la protecció personal (no agressió). Lluny d'evidències conductuals generalitzables, la regla es mou més en un criteri de prudència -una pretensió més humil, més bàsica- que no pas en formulacions normatives. De fet, en el marc de referència actual marcat per les societats modernes i la seva diversitat, qualsevol altra pretensió més elevada de la regla, per tal d'evitar el mal o el dolor, necessitaria l'aval del consens després d'un exercici deliberatiu. Si no fos d'aquesta manera, l'aplicació dogmàtica de la regla atemptaria, paradoxalment, a l'autonomia personal. I justament, és un fet indubtable i inqüestionable la consideració de l'autonomia com a fonament d'actuació moral. La regla d'or s'ha de donar en el marc de les regles prudencials i el consens normatiu si no vol, amb formulacions extravagants i absurds derivats, desviar-se del sentit comú.

Aquesta mena de principi d'objectivitat moral que pot ser la regla d'or, demana que et posis sempre en el lloc de l'altre. Aplicada directament a la relació adult-adolescent, aquesta demanda vacuna a l'adult, per dir-ho d'alguna manera, per una banda, de la seducció de la superioritat moral: que l'adult es cregui que és moralment superior a l'adolescent, i per tant, imposi moral als adolescents i, per altra banda, de la seducció de la inferioritat moral: l'adolescent es consideri obligadament a sotmetre's a la voluntat de l'adult o d'un altre adolescent que els considera moralment superiors perquè hom es té per inferior.

Precisament, la regla d'or és tan bona i moralment refinada perquè posa l'accent en les respostes morals nascudes d'unes circumstàncies, provinguin de qui provinguin. Defugir del subjectivisme individual perseguint certa objectivitat moral de context i de relació personal, és una manera d'afirmar i posar de relleu la mateixa autonomia moral per a tota persona, sigui adulta o adolescent.

4.2.2. El Criteri d'utilitat

Stuart Mill és un creditor representant del corrent empíric anglès. L'aire de pensador modern li donen els seus al·legats a favor del feminisme i del socialisme i la seva tasca divulgadora de les tesis de l'utilitarisme. De fet, l'utilitarisme apareix al segle XIX amb Jeremy Bentham (1748-1832) que ja havia reconegut que el principi de la seva filosofia sintetitzava dues idees de Claude-Hadrien Helvetius (1715-1771) i Cesare Beccaria (1738-1794), dos il·lustrats. Mill és continuador del sistema ètic de Jeremy Bentham i

del seu pare, acceptant i seguint el principi establert per Bentham: “La màxima felicitat per al màxim nombre possible”, tanmateix, la insistència de Mill se centra en els aspectes qualitatius com a imprescindibles per arribar a la felicitat.

Bentham, Mill i els utilitaristes en la modernitat recuperen l'ètica d'Epicur (proposta d'”hedonisme”, en grec, *hedoné*, de recerca del plaer). Una ètica situada en l'àmbit social de to prudencial. L'utilitarisme considera que és bo allò que ens és útil per ser feliços, identifica el bo amb el que és útil, per dir-ho molt resumidament, corroboren una coincidència del bo amb l'útil. La utilitat o el principi del major benestar possible esdevé la proposta com a fonament de la moralitat. Dit per John Stuart Mill (1806-1873) en el llibre *L'utilitarisme*: “Les accions són justes (*right*) en la mesura que tendeixen a promoure la felicitat, i injustes (*wrong*) quan tendeixen a produir el contrari de la felicitat”.

L'utilitarisme remou de fons la idea que hem de ser feliços fent el que és útil. Així, afirma que el sentit que prenen les accions humanes ve determinat per la seva finalitat, justament, “ser feliç”. La finalitat no és la utilitat. Per si mateixa, la utilitat, és una eina per fer-nos feliços. L'útil, per definició, és instrumental, però la felicitat no té necessitat de ser un instrument, ja que té sentit en si mateixa: quelcom que ofereixi plaer o benestar, felicitat, és bo. En aquest sentit, la felicitat es reconeix com una forma de beneficència universal (volguda per tothom), per tant, tothom ha de tenir-hi el mateix dret i ha de ser tractat igual.

Per exemple, en un context escolar, una eina tecnològica en si mateixa no és ni bona ni dolenta; resultarà bona si serveix al conjunt dels estudiants adolescents per treballar autònomament amb cooperació i col·laboració amb la resta dels membres del grup i resultarà dolenta si és utilitzada per xatejar o crear conflictes a partir de les visites a pàgines poc convenients perdent de vista l'exigència de la feina ben feta. Ser pràctic és una manera de buscar la utilitat. La proposta moral de l'utilitarisme sosté que les bones accions són les que procuren benestar, i les males, les que produeixen desgràcia i dolor. Així doncs, benestar i utilitat van de la mà.

L'utilitarisme determina la correcció de les accions a partir de les conseqüències. El bé ha de ser considerat a partir dels resultats. Les conseqüències, ja siguin de caire

individual o grupal, són imprescindibles i definidores de postures assumides personalment i/o socialment. Si no fossin tingudes en compte seria raonable qüestionar-se l'absència d'ètica. El fet rellevant és que el criteri avaluador dels actes és la conseqüència empíricament avaluable: felicitat (plaer o benestar), deixant de banda el motiu subjectiu que la mou. En aquest sentit, el *principi d'utilitat* avalua les conseqüències d'una acció, no els motius.

Així doncs, les conseqüències d'haver fet certa tria ens informaran que l'útil és bo. No obstant això, sovint, la utilitat ha estat entesa sota el punt de vista de les preferències individuals ("egoisme racional"), posant en qüestió, precisament, les conseqüències possibles d'una generalització de la satisfacció de les preferències individuals sense un criteri restrictiu. Clar: què passaria si tothom fes el mateix que jo vull fer? (si el que jo vull fer fos: fer diners robant al veí, negar la cordialitat a qui no em cau bé o deixar de pagar béns materials).

La sensació de perplexitat s'esvaeix accentuant el to de veu del "major nombre". Mill sosté que: "Les accions són bones proporcionalment a la manera que tendeixen a promoure la felicitat i són dolentes quan tendeixen a produir l'invers de la felicitat". Certament doncs que, les accions són bones en proporció a la quantitat de felicitat produïda, però no és menys cert, que ho són en detriment el nombre de persones que afecta aquest benestar. Dit d'una manera més pràctica: el fet que jo cerqui el meu benestar, no desdibuixa la rellevància d'altres accions, o sigui, no anul·la el fet que algunes accions (regalar la roba usada a organitzacions de sensibilitat i ajuda social o hores a alumnes amb necessitats especials) són millors que altres (llençar roba o gastar-me les hores en coses de poca utilitat intel·lectual com una conversa amb una persona dogmàtica i ignorant). Aquestes accions són portadores de més felicitat a més persones i durant més temps. I heus aquí la seva rellevància.

L'utilitarisme és una ètica no transcendental, no necessita un bé suprem, quelcom a priori o un déu que la fonamenti, justament perquè la felicitat és útil per si mateixa i alhora una ètica mínimament problemàtica i una moralitat de "compromís mínim": la convivència convida a ser en el món moral, tenint en compte els meus desitjos, però també els desigs dels altres. La vinculació de la moralitat amb la felicitat apareix com una evidència que exigeix un pacte implícit entre tots.

Resulta bàsica la distinció que va proposar Mill entre “felicitat” i “satisfacció”. Mentre la satisfacció o l’acomentament és un gaudi purament personal; i consegüentment és “no moral”, la felicitat s’entén com un gaudi solidari. Ara bé, per “felicitat” s’entén tant el gaudi sensible, plaers de baixa qualitat, com l’intel·lectual, plaers d’alt nivell.

Tanmateix, el sentit de dignitat humana ens emmena a anteposar els plaers intel·lectuals als sensibles. Per a Mill, la fonamentació de l’utilitarisme és la dignitat humana, no en el plaer. De fet, ha quedat apuntat que la felicitat que proposa Mill no queda reduïda a la imatge caricaturesca d’un consum barroer dels avantatges a qualsevol preu. És coneguda la frase: “És millor ser un humà insatisfet que un porc satisfet; millor ser un Sòcrates insatisfet que un neci satisfet”. Només pot ser útil allò que ens resulti autèntic i no falsejat. L’“estar bé” no equival al “ser de debò feliç”, ja que aquest segon implica haver assolit una autonomia moral més qualitativa. Per tal que els adolescents i tots en general siguem feliços són imprescindibles dos ingredients.

El primer és l’autodesenvolupament: la capacitat d’autonomia personal, de créixer, de conèixer i, per tant, de posseir i modificar criteris racionalment que es vagin adaptant a les circumstàncies, reconeixent imparcialment, l’argument més bo. I, el segon, la individualitat: manca de coacció, perquè si la pressió de la societat és molt forta, no hi pot haver llibertat, més aviat, imposició.

La dignitat humana la conformen aquests dos elements, sense la qual no hi pot haver felicitat. Un món d’éssers passius, obediets i satisfets no pot ser un món feliç perquè, per a Mill, la felicitat és una funció de la diversitat i implica, la dignitat o autorespecte, com a primera condició. El sentit de la pròpia dignitat és, precisament, la part més valuosa de la felicitat. Segons Mill, autònom és qui “escull per si mateix un pla, usa totes les seves facultats: ha d’usar l’observació per veure, el raonament i el judici per preveure, l’activitat de reunir els materials de la decisió, el discerniment per decidir i, quan hagi decidit, la fermesa i l’autodomini per sostenir la deliberada decisió”.

A mode de resum molt simplista però que ressalta una idea important, l’utilitarisme obre els ulls a la visió constructivista de la felicitat humana a partir del teixit de les relacions humanes reinstaurant l’ètica, no sobre les arenes pantanoses i movedisses dels sentiments, sinó sobre principis racionals, la solidesa de l’avaluació i el contrast

empíric, perquè les decisions en qüestions morals estan íntimament vinculades i gairebé legitimades pel càlcul de les conseqüències que poden provocar. La proposta obliga a plantejar-se les qüestions ètiques amb especial atenció al context.

Els plantejaments morals dels adolescents no són una qüestió individualíssima i privadíssima de cadascú (adolescent), sinó també d'utilitat social, per tant, d'interès general. Un interès que, si s'emascara somnolent, hauria de començar a despertar-se del somni dogmàtic de l'individualisme. Certament que es considera la individualitat humana com a quelcom central, ara bé, no es defensa una visió egoista de l'individu, s'afirma que l'interès general s'ha de buscar per si mateix, evidenciant-se així un caràcter altruista i igualitarista.

Així, doncs, arribats en aquest punt de la reflexió i concretant un xic més el tema des del marc de la relació adult-adolescent, el criteri d'utilitat ens ve a dir que les normes morals que accepten els adolescents han de servir per donar sentit a les decisions de la seva vida moral. Això significa que les seves accions seran bones (correctes, justes) o dolentes (incorrectes, injustes) segons les conseqüències –bones, correctes, justes o dolentes, incorrectes o injustes- que generin, no pel fet que les accions tinguin un valor en si mateixes. I és que per a la valoració moral d'un acte, les conseqüències tenen la paraula, són decisives. El criteri d'utilitat té en compte el context de les seves accions.

4.2.3. El Principi de respecte

Kant, quan posa en relleu la moralitat de la persona també n'accentua la dignitat. A la seva *Fonamentació de la metafísica dels costums* diu que hem d'actuar “a partir de la idea de la dignitat de cada ésser racional, que no obeeix cap altra llei que aquella que, alhora, ell mateix dóna”. El filòsof subratlla el caràcter singular i únic de cada persona i la seva pertinença al “regne dels fins”, on cada ser racional és sempre subjecte i mai objecte de fins:

“Por conseguiente, todo ser racional debe obrar como si fuera por sus máximas un miembro legislador en el reino universal de los fines. El principio formal de tales máximas es: *obra como si tu máxima debiera servir al mismo tiempo de ley universal para todos los seres racionales*. Un reino de los fines solo es posible, pues, por analogía con un reino de la naturaleza: aquél según máximas, es decir, reglas que se pone a sí mismo; éste, según leyes de causas eficientes mecánicas. No obstante, al conjunto de la naturaleza, aunque es considerado una máquina, se le da el nombre de reino de la naturaleza en cuanto que tiene referencia a los

seres racionales como fines suyos. Tal reino de los fines sería realmente realizado por máximas, cuya regla prescribe el imperativo categórico a todos los seres racionales, si tales máximas fueran seguidas universalmente. Ahora bien, aunque el ser racional no puede contar con que, porque él mismo siga puntualmente esa máxima, por eso mismo los demás habrán de ser fieles a la misma; aunque tampoco puede contar con que el reino de la naturaleza y la ordenación finalista que contiene (y en la que él mismo está incluido) habrán de coincidir con un posible reino de los fines realizado por él mismo y satisfacer así su esperanza de felicidad, etc., sin embargo, la ley que dicta *obra siguiendo las máximas de un miembro legislador universal en un posible reino de fines* conserva toda su fuerza porque manda categóricamente. Y aquí justamente está la paradoja: en que solamente la dignidad del hombre como naturaleza racional, sin considerar ningún otro fin o provecho a conseguir por ella, es decir, sólo el respeto por una pura idea debe servir, no obstant, como ineludible precepto de la voluntad, y precisamente en esta independencia de la máxima con respecto a todos los demás consiste su *grandeza*, así como la dignidad de todo sujeto racional consiste en ser miembro legislador en un reino de fines, puesto que, de otro modo, tendría que representarse solamente como sometido a la ley natural de sus necesidades.”⁸⁰.

Esdevé persona l'individu que usa la raó, que té consciència de si mateix. Es podria expressar dient que l'individu “és”, la persona “es fa” a través de les accions i omissions, condicionades per l'ambient i l'educació. “Persona” és projecte, és construcció, en el sentit que no només subsisteix essent individu, sinó que es desenvolupa des de la millora individual.

Les persones, com deia Kant, no són mitjans, sinó finalitats.

*“La naturaleza racional existe como fin en sí misma. Así se representa necesariamente el hombre su propia existencia, y en este sentido dicha existencia es un principio subjetivo de las acciones humanas. Pero también se representa así su existencia todo ser racional, justamente a consecuencia del mismo fundamento racional que tiene valor para mí, por lo que es, pues, al mismo tiempo, un principio objetivo del cual, como fundamento práctico supremo que es, han de poder derivarse todas las leyes de la voluntad. El imperativo práctico será entonces como sigue: obra de tal modo que te relaciones con la humanidad, tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como un fin, y nunca sólo como un medio”*⁸¹.

Les persones no són objectes, sinó subjectes. Persona s'oposa a cosa: les coses, els objectes tenen preu (el seu valor econòmic) i les persones tenen valor. Així, l'esclavatge

⁸⁰ Kant, I. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Cap. 2. Austral, Madrid 1999, pp. 117-118.

⁸¹ Kant, I. *Op. Cit.*, pp. 103-104.

significa negar la condició de persona a un ésser humà i el seu comerç l'equiparava a un objecte que tenia un preu (una cosa). La vàlua d'una persona, kantianament, és intraduïble a un preu econòmic.

L'home té objectivament un valor absolut i que, en conseqüència, no pot ser intercanviat per res i no se li pot posar preu: l'home no pot ser tractat per cap altre home com un simple mitjà o instrument, sinó sempre com un fi en si mateix. Cada persona és singular i única, per això té valor absolut. El valor que té l'home en si mateix es deriva de la seva condició de persona: els humans tenen valor, que no vol dir preu, sinó dignitat. Tenen dignitat, però no de la mateixa manera que es té altres coses que es podrien deixar de tenir. La dignitat no es pot perdre, ni amputar, ni acabar, ni té data de caducitat, sinó que les persones més que tenir-la –la dignitat- són dignes.

“Tracta els altres sempre com un fi, mai com un mitjà”, una formulació ben simple que posa de manifest que el respecte degut a tot humà prové, justament, del fet de ser un fi en si mateix i no un instrument d'ús. El tracte de l'humà com a mitjà, inevitablement el cosifica. Fer-ne una cosa de l'humà comporta la negació de la voluntat humana. Les persones no són objectivables, sinó subjectes, i *subjecte* s'oposa a *objecte*. Per aquest motiu, “tractar els altres com un fi” significa tractar-los bé. Aquest bé és l'excel·lència, una excel·lència exigida per a tots. És un principi que accentua la qualitat humana amb la màxima intensitat. En aquest sentit, el respecte a la persona és el respecte a l'autonomia moral que reconeix que l'autonomia moral és igual d'important per a tots.

No obstant el principi kantià d'excelsitud humana, a parer meu, el respecte cap a l'ésser persona de l'adolescent forma part de l'educació desatesa. L'adolescent està mancat d'experiència, però fins als 11-12 anys ha fet un llarg recorregut d'experiències i aprenentatges, que el determinen molt perquè és tota la seva experiència i està carregada de sentiments positius i negatius que provoquen actituds de vegades difícils. Sempre hi ha retrets, desconfiances cap els adults, perquè sempre han fet coses malament o han actuat d'alguna manera incompreensible per al nen. Qui no recorda alguna ferida profunda de la infantesa, encara que fos per un motiu insignificant?

L'adolescent no solament ha d'aprendre a relacionar-se amb els altres i amb les seves condicions materials d'existència, sinó que ha de representar-se i ressituar-se a si mateix

i això és difícil i requereix relacions personals positives que l'ajudin a fer aquest trajecte que és llarg i demana intercanvis enriquidors. Quan penso en les exigències d'aquest procés i com funcionen avui les relacions humanes, no m'estranya que els adolescents es sentin perduts i revoltats. On poden trobar les eines cognitives, emocionals, els impulsos engrescadors? Com revestir les "ferides" de la infantesa, els aprenentatges maldestres de les famílies? El respecte dels adults cap a l'ésser persona de l'adolescent és fonamental perquè s'adoni de la vàlua de si mateix i del reconeixement que mereix; només quan això es dóna pot aprendre a reconèixer i respectar als altres. Si la família no ha transmès això, la tasca de l'escola és doble (i ha de detectar aquesta mancança).

4.3. Els Principis bàsics de la bioètica

El 1974 es va constituir *The National Commission for the Protection of human Subjects of Biomedical and Behavioral Research*⁸², com a resposta que el congrés americà va donar a l'alarma social causada per la divulgació a través dels mitjans de comunicació de les condicions en què s'havia portat a terme l'experimentació d'un medicament contra la sífilis i el seu seguiment en un grup d'homes afroamericans de la localitat de Tuskegee, Alabama. S'hi va sumar la denúncia d'altres abusos a persones vulnerables, com la inoculació del virus de l'hepatitis B a nens ingressats en centres per a discapacitats mentals.

La comissió es va reunir de 1974 a 1978 i va presentar l'informe al setembre de 1978, però la publicació oficial de l'informe, més dos volums dels materials que s'havien fet servir per a les discussions, va sortir l'abril de 1979; per això en molts llocs es diu que és aquest any. El resultat del treball d'aquesta comissió amb seu a la ciutat de l'Estat de

⁸² COMISSIÓ NACIONAL PER A LA PROTECCIÓ D'ÉSSERS HUMANS DE L'EXPERIMENTACIÓ BIOMÈDICA I DE LA CONDUCTA: **Professionals:** Michael S. Yesley, JD (Director), Barbara Mishkin, MA (Ajudant de Direcció), Duane Alexander, MD (Pediatría), Tom L. Beauchamp, Ph D (Filosofia), Betsy Singer (Responsable d'Informació Pública), Done Vawter (Ajudant de Recerca).

Grup de suport: Pamela L. Driscoll, Marie D. Madigan, Coral M. Nydegger, Emma L. Pender. **Assessors especials:** Robert J. Levine, MD, Stephen Toulmin, Ph D.

MEMBRES DE LA COMISSIÓ: Joseph V. Brady, Ph D (Professor de biologia de la conducta Universitat John Hopkins), Robert E. Cooke, MD (President Col·legi Mèdic de Pensilvània), Dorothy I. Height (Presidenta Consell Nacional de Dones Negres), Albert R. Jonsen, Ph D (Professor associat de bioètica Universitat de Califòrnia a San Francisco), Patricia King, JD (Professora associada de dret Centre de Dret de la Universitat de Georgetown), Karen Lebacqz, Ph D (Professora associada d'ètica cristiana Escola de Religió del Pacífic), David W. Louisell, JD (Professor de dret Universitat de Califòrnia a Berkeley), Donald W. Seldin, MD (Professor i president Departament de Medicina Interna Universitat de Texas a Dallas), Eliot Stellar, Ph D (Rector i professor de psicologia psicològica de la Universitat de Pensilvània), Robert H. Turtle, LL B (Advocat VomBaur, Coburn, Simmons & Turtle Washington, DC).

Maryland fou conegut com l'Informe Belmont. Es tracta d'un document d'aproximadament una dotzena de pàgines que s'introdueix recordant l'existència del Codi de Núremberg i la Declaració d'Hèlsinki. A la segona part del text es formulen els tres principis ètics bàsics: Respecte a les persones, Beneficència i Justícia, el respecte dels quals garanteix una investigació moralment correcta. Quan es fa referència a "principis ètics bàsics" es vol dir –citant literalment l'informe- que hi ha una sèrie de "criteris generals que serveixen com a base per justificar molts dels preceptes ètics i valoracions particulars de les accions humanes".

D'entrada, és important subratllar que es tracta del primer document en el qual es formula el principi ètic del respecte a les persones, el que implica que tots els individus han de ser tractats com a agents autònoms i es reconeix el dret a la protecció de les persones amb autonomia disminuïda.

Els procediments que en la pràctica garanteixen el respecte dels principis són descrits en la tercera part de l'Informe. Es fa èmfasi en la diferència que hi ha entre els principis ètics i les regles o normes que orienten l'acció que, en cas de dubte, s'han d'interpretar a la llum dels principis.

L'Informe Belmont té per objecte identificar els principis ètics rellevants en la investigació mèdica amb persones. Tanmateix, com que la distinció entre la pràctica clínica i la investigació, sovint, no és tan clara, Tom Beauchamp i James Childress, que ja havien apuntat la necessitat d'un nou enfocament en les decisions ètiques que afecten a la pràctica mèdica, van pensar en la possibilitat d'aplicar aquests principis a l'anàlisi i resolució dels dilemes ètics en la pràctica clínica.

El resultat és *Principles of Biomedical Ethics* (1979) (Principis d'ètica biomèdica), un any després de l'Informe Belmont. Va ser un text fundador i referent en l'enfocament principalista de la bioètica, basat en l'aplicació dels principis a la resolució dels conflictes morals a la pràctica assistencial. El mèrit de Beauchamp i Childress rau en haver estat els primers en proposar una mena de bioètica universal, aplicant els principis identificats en l'Informe Belmont i deduint regles de conducta a partir dels mateixos. Aquest mètode està basat en el model deductiu d'Aristòtil exposat en la seva obra *Órganon* (eina, en grec) que consisteix en partir dels principis o lleis generals, analitzar

el cas particular i deduir dels principis el consell moral corresponent. A més, tots dos autors van tenir present el concepte de justícia proposat en el llibre de John Rawls, *A Theory of Justice* (1971) (Teoria de la justícia), que ja havia influït en l'Informe Belmont.

S'accepta afirmar que, per un costat Beauchamp és un autor "utilitarista de la regla" (conseqüencialista): quelcom és bo i s'ha de fer, si les conseqüències són bones. L'utilitarisme, com ha quedat palès, avalua la correcció moral de les accions a partir del context de les conseqüències. La correcta acció moral està determinada per la producció de bones conseqüències (Hume, Bentham/Mill: el criteri moral del major bé per al major nombre). I per l'altre costat, Childress és un autor "deontologista kantianista": quelcom és bo si la nostra raó ens diu que ho hem de fer. El deontologisme es regeix per criteris del deure. Els conceptes d'obligació i de justícia són independents del bé aconseguit i tota acció moral depèn de la bona voluntat (Kant).

Allò realment interessant que demostren els dos autors és el fet que la discrepància que pot generar concepcions diferents sobre la fonamentació ètica no és un impediment per assolir l'acord sobre els principis ètics i les qüestions de caire procedimental. No obstant això, sorgeix la qüestió de fer compatible la severitat de l'aspecte absolut dels principis amb el seguiment de les regles mentre són útils. Per això, recorren a la distinció entre els deures *prima facie*⁸³ que, en principi, cal respectar sempre, i els deures reals, és a dir, aquells que, segons les circumstàncies, acaben per orientar i dictar la decisió moral.

Un aspecte innovador de l'obra és la proposta de quatre principis ètics, ja que, a diferència de l'Informe Belmont, s'identifiquen com dos principis diferents la no maleficència i la beneficència. D'aquesta manera es recupera el jurament hipocràtic, fundat en ambdós principis.

⁸³ W.D. Ross a *The right and the good* (El correcte i el que és bo) (1930), exposa la seva teoria de la moral basada en la intuïció. Argumenta la capacitat de les persones per identificar aquells principis morals que han d'orientar l'acció. Distingeix entre els deures *prima facie*: acceptats intuïtivament per tota persona reflexiva, per tant, obligacions morals que sabem que han de guiar la nostra acció sempre i quan no entrin en conflicte (contradicció) i els deures reals i efectius. Quan els deures *prima facie*, per exemple, robar, no fer mal..., entren en conflicte cal prioritzar-ne un entre els altres. Justament la priorització és el que els converteix en principis i no deures reals.

Albert Jonsen, membre de la Commission i professor de bioètica a la Universitat de Califòrnia a San Francisco, porta a terme -des de la casuística (un procediment per formular consells morals)- una interpretació sobre com es va elaborar l'informe Belmont que difereix de la Beauchamp i Childress, proposant un procediment que consisteix en un abordatge des de cada cas particular. Juntament amb Mark Siegler i William Winslade, publiquen en 1982 *Clinical Ethics* (Ètica Clínica). Albert Jonsen i el filòsof deixeble de Ludwig Wittgenstein a Cambridge, Stephen Toulmin autor d'*El lloc de la raó en l'ètica* argumenten a favor d'aquest procediment d'anàlisi de la conflictivitat moral a *The abuse of Casuistry. A History of Moral Reasoning* (1988) (El menysteniment de la casuística. Una història del raonament moral).

La discussió a nivell acadèmic entre principialisme i casuística va contribuir a estimular la reflexió sobre la moral i a intensificar l'interès que despertava la bioètica com a disciplina. De fet, la casuística sorgeix com a resposta a la convicció de la impossibilitat de la fonamentació filosòfica dels principis ètics (titllats com a meres abstraccions). Pel mètode casuístic, els problemes ètics no estan en la teoria, sinó en la pràctica dels casos concrets. Conseqüentment, en ètica, la forma de procedir ha de ser a partir del cas a cas, de les situacions concretes que acaben essent particulars.

Toulmin i Jonsen argumenten a favor d'una nova casuística que, desconfiant més en els principis i en la possibilitat d'elaborar una teoria del pensament moral universal, posa l'accent en els casos concrets recuperant la tradició aristotèlica de la deliberació, que parteix sempre de les circumstàncies concretes.

Certament que principialisme i casuística comparteixen l'objectiu d'analitzar i resoldre els problemes ètics, però divergeixen en la forma d'entendre la qüestió de la fonamentació dels principis ètics. Ara bé, en el cas del principialisme es vol demostrar que des del deontologisme i l'utilitarisme –fonaments oposats pel què fa la tasca ètica- es pot arribar a acords procedimentals. Així, els principis ètics queden reduïts a un ús instrumental. En el cas de la casuística es nega per convicció la possibilitat de fonamentar racionalment els principis morals de manera que es puguin presentar com a absoluts i universals. Així doncs, hi ha un clar rebuig explícit a les teories filosòfiques com són el deontologisme i l'utilitarisme.

La polèmica entre principialistes i casuistes també versa sobre el mètode que es pot entendre com una reformulació sota conceptes diferents de la problemàtica existent entre la deducció o la inducció, en el sentit que, en el consell o orientació moral, podem partir des dels principis per orientar les decisions concretes, o bé, començar per l'anàlisi de les circumstàncies específiques del cas que per si soles, sense veure's projectades en algun principi, acaben essent inoperants.

Vistes així les coses i atenent a les dues consideracions, podem entendre l'ètica com una disciplina que accepta, certament, la concreció, especificitat i praxi contextual dels problemes morals, però sense ser menys cert que la disciplina ètica procedeix formulant uns criteris morals que aspiren a la universalització. Això ens serveix en safata el recurrent tema de l'objectivitat moral, tractat també en apartats anteriors.

4.3.1. Autonomia

D'entrada, és important deixar clar que els 4 principis bàsics de la bioètica concilia posicions *conseqüencialistes* i *deontologistes*, però cal tenir en compte que la cita dels quatre principis no va acompanyada d'un "corpus" moral, sinó que no va més enllà de recórrer a un esquema d'anàlisi que permet distingir, davant d'una situació concreta, els elements més escaients per pensar un criteri resolutiu en un conflicte pràctic. En l'Informe Belmont, el concepte de "respecte a les persones" s'identifica amb l'autonomia; en paraules del text citat: "El respecte a les persones inclou almenys dues conviccions ètiques: primera, que tots els individus han de ser tractats com a agents autònoms, i segona, que totes les persones amb autonomia disminuïda tenen dret a la protecció".

Etimològicament, "autonomia" és un mot que ve del grec ("autos": propi/"nomos": llei) i s'utilitzà al món antic en un sentit bàsicament de caràcter polític: l'autoregulació de les polis (ciutats-estat) gregues independents. En l'època clàssica una ciutat era autònoma quan tenia la capacitat de promulgar les seves pròpies lleis. Però llavors no va tenir un sentit moral sinó només polític. J.B. Schneewind (nascut el 1930) va publicar una història del concepte d'autonomia defensant la tesi que el terme no adquireix maduresa fins a finals del segle XVIII, en l'obra de Kant. "Autonomia" vol dir ser propietari d'una "voluntat personal autolegisladora": les normes morals li vénen imposades a l'ésser humà per la seva pròpia raó –aquesta és la seva dignitat- i no per cap altra

instància aliena a ell. L'autonomia és la capacitat d'actuació amb coneixement i la màxima independència possible, en el context informatiu que hom disposa, amb iniciativa pròpia (condició de llibertat) i, en conseqüència, sota l'exigència de la responsabilitat. El respecte a l'autonomia es constitueix com a un imperatiu moral.

A l'Informe Belmont es defineix a la persona autònoma com “un individu que té la capacitat de deliberar sobre els seus fins personals, i d'obrar sota la direcció d'aquesta deliberació”. Seguint l'Informe, respectar l'autonomia comporta un acte de valoració per part del qui la respecta i de no intervenció a l'opció de la persona autònoma tret que la seva acció sigui clarament perjudicial a tercers. I és que de fet, hi ha moltes formes subtils de ser irrespectuós amb la persona autònoma: repudiar-li els criteris raonats, negar-li la llibertat d'actuar d'acord amb aquests criteris, o privar-lo de la informació necessària (entenc que una incorrecta comunicació també és una forma de privar-lo de la comprensió de la informació en qüestió) per disposar d'uns criteris i formar-se un judici, sense raons que obliguin a actuar d'aquesta manera.

Ara bé, el text segueix literalment: “No obstant això, no tots els éssers humans són capaços de prendre les seves pròpies determinacions. La capacitat per a l'autodeterminació madura al llarg de la vida de l'individu, i alguns d'aquests perden aquest poder completament o en part, a causa de malaltia, de disminució mental, o de circumstàncies que restringeixen severament la seva llibertat. El respecte pels que no han arribat a la maduresa i pels incapacitats pot demanar que siguin protegides fins a la maduresa o mentre duri la incapacitat”.

El text parteix de la convicció que no tots els éssers humans són capaços de prendre les seves pròpies autodeterminacions com també que aquesta capacitat d'autodeterminar-se madura. La segona convicció permet fer referència a la persona adolescent (“els que no han arribat a la maduresa”) i a la protecció exigida pel respecte d'aquestes persones fins a la maduresa.

“[...]; altres persones necessitaran protecció en menor grau, no més enllà d'assegurar-se que poden exercir activitats en llibertat i que poden adonar-se de les seves possibles conseqüències adverses. El grau de protecció que se'ls ofereix hauria de dependre del risc que corren de patir dany i de la probabilitat d'obtenir un benefici. El judici amb què es decideix si un individu no té

autonomia hauria de ser reavaluat periòdicament i variarà segons la diversitat de les situacions”.

Se'n poden extreure tres consideracions:

- i. El reconeixement de diferents graus d'autonomia i que la seva protecció consisteix, bàsicament, en supervisar la seva autonomia i comprovar que són conscients de les conseqüències negatives que pot reportar una determinada activitat.
- ii. De la consideració de la gradualitat de l'autonomia se'n segueix l'actuació en conseqüència. La protecció de la seva autonomia ve condicionada per dos criteris:
 1. el risc que corren de patir dany;
 2. la probabilitat d'obtenir un benefici.
- iii. El fet que l'autonomia admet graus -que sigui gradual- comporta que la supervisió d'aquesta també ho sigui. Això es tradueix en la constant avaluació de l'autonomia tant en el temps com en la multiplicitat de situacions que es pot desplegar.

La llibertat de poder decidir i disposar de la pròpia vida, potser es tracti del principi més innovador dels quatre proposats per Beauchamp i Childress. Implica la capacitat per escollir lliurement entre diferents opcions de com desitgem viure realment i, també, de com volem morir. *Jo, com a subjecte autònom, sóc qui gestiono el propi cos. I jo, com a subjecte autònom sóc qui decideixo*, això comporta fins i tot quelcom que forma part de l'exercici i dels riscos de la llibertat: el dret de poder-se equivocar a l'hora de fer un mateix la seva pròpia elecció.

Seguint les reflexions de Diego Gracia, el *com* exercim la llibertat es mostra diàriament en la nostra vida quotidiana. I una de les coses que a primer cop d'ull poden semblar més inversemblants és que les persones considerades no autònomes poden ser capaces de realitzar accions autònomes i, al contrari, les persones autònomes poden realitzar accions no autònomes. La paradoxa posa de manifest quelcom que, a segon cop d'ull, es pot presentar com a evident: que l'autonomia no és un estat mental o de possessió vital que ens autoritza sempre i arreu a l'autosuficiència de l'actuació autònoma. L'autonomia no està permanentment present en l'existència humana sinó que va i ve dependent de les variables i les contingències que tracen els contextos i les

circumstàncies en els quals, aquesta autonomia, es pot anar desplegant. Per aquesta raó, autors com Faden i Beauchamp defensen que les accions només són autònomes quan compleixen tres condicions:

- 1) Intencionalitat. Una acció és intencional quan està orientada d'acord amb un pla determinat.
- 2) Coneixement. Si l'agent moral no entén l'acció aquesta no pot ser autònoma.
- 3) Absència de control extern. El control pot manifestar-se segons graus: coerció, manipulació i persuasió.

A més, el filòsof Gerald Dworkin entén que les tres condicions esmentades anteriorment són necessàries, però no suficients, perquè les accions siguin autònomes. Aquest argument el porta a formular una quarta condició: *l'autenticitat*, entesa com la coherència que hi ha entre l'actuació d'una persona i el seu sistema de valors i actituds habituals que adopta davant la vida.

H. T. Engelhardt (nascut a Texas el 1941), un dels autors clàssics en la disciplina de la bioètica, en el seu llibre *The foundations of Bioethics* (1986) distingeix dos principis bioètics bàsics: el Principi d'Autonomia (P.A.) i el Principi de fer el Bé –Beneficència- (P.B.). Engelhardt apunta cap a la necessitat de buscar una ètica capaç de “consensuar” els principis i entén el consens com l'única font de l'autoritat moral.

El primer, el Principi d'Autonomia com a principi de permís, es formula així: “no facis als altres el que ells no es farien a si mateixos, i fes per ells el que t'has compromès a fer”⁸⁴. Sense el permís o el consentiment dels qui integren la societat plural no existiria autoritat. Aquesta no pot brollar sinó de l'acord de les parts. No es pot fer en cap cas, ni sota cap circumstància, ús de la força o de la repressió sobre un ésser pacífic dotat de consciència, raó i llibertat. El principi d'autonomia brinda la gramàtica mínima de tot el llenguatge moral: autonomia com la capacitat de realitzar actes amb coneixement de causa i sense coacció. Segons Engelhardt l'únic ús legítim de la força està donat per aquell moment en què la persona o la comunitat moral ha de defensar-se contra l'agressió d'un singular o un grup, que per exemple, volgués imposar el seu parer o valors per als seus fins particulars. El principi d'autonomia “és la condició necessària

⁸⁴ Engelhardt, Tr. *Los fundamentos de la bioética*. Paidós, Barcelona, 1995, p. 138.

de la possibilitat de resoldre les controvèrsies morals sense violència i de preservar un discurs ètic mínim d'aprovació. Això és en sentit formal el que ofereix la matriu buida que permet generar l'autoritat moral en una societat pluralista no confessional (secular) gràcies al mutu consentiment⁸⁵. L'exigència, del principi de permís, que només s'utilitzi a altres persones si aquestes donen prèviament el seu consentiment, fonamenta la moralitat del respecte mutu i mostra que no s'ha d'utilitzar els pacients com a simples mitjans per a un fi.

En aquest sentit, l'autonomia és respecte mutu i la reivindicació de la dignitat personal, fins i tot en la situació de fragilitat moral que representa l'adolescència. Seria contradictori, fins i tot, immoral que l'adolescent dimitís de la seva autonomia transferint-la a l'adult, i més immoral encara que l'adult acceptés la seva transferència.

Els adolescents, pel sol fet de ser joves, no tenen simplement una monodosi de dignitat (no tenen menys dignitat per ser més petits), sinó que són dignes. I dignament ens hem de tractar a nosaltres mateixos i hem de tractar els adolescents. L'adolescent és digne, conseqüentment, ha de ser tractat pels professionals, habermasianament parlant, com un interlocutor vàlid en tot el que l'afecta i el pot afectar. La traducció des d'un punt de vista bioètic podria ser: no fer mai a un altre (pacient o pacient adolescent) allò que ell (metge) no es faria a si mateix, i en què s'ha de fer només allò que ens hem compromès a fer-li. I això, el professional només ho pot fer des del reconeixement de la seva autonomia –la mateixa que el pacient i pacient adolescent,- en conseqüència, un metge pot negar-se per raons de consciència, o de qualitat assistencial, a fer un tractament o una intervenció, encara que li sigui demanat. No obstant això, ha de tenir en compte de no caure en l'abandonament del pacient, sinó subministrar-li l'acompanyament que necessita i la possibilitat d'alternatives: derivar-lo a un altre company de l'equip o el trasllat a altres centres.

En nom de l'autonomia no “tot s'hi val”. Per exemple, en ús de l'autonomia d'una adolescent amb situació de gestació demana al seu ginecòleg una cesària programada ja que té pànic al treball de part i li agradaria que el seu fill naixés en un dia determinat. Un metge obraria d'una manera correcta si es negués a complaure-la, argumentant que

⁸⁵ Engelhardt, Tr. *Op. Cit.*, p. 139.

només es durà a terme una cesària en el cas que hi hagi motius clínics però mai per voluntat de satisfacció de desitjos personals. No s'exclou que el ginecòleg derivi l'adolescent a la llevadora per tal de poder gestionar la por que aquesta manifesta al treball de part. D'aquesta manera no practicaria l'abandonament de la pacient amb una negativa rotunda, sinó que s'oferiria una alternativa.

La relació que s'estableix entre els professionals sanitaris i el pacient –sigui adult o adolescent- mai és comparable amb una relació contractual o mercantil del tipus empresari-client. Sembla que en la primera hi ha molt més en joc que un simple contracte no contempla: elements de caire moral, sentiments, patiment, etc. Aquesta dimensió humana que aflora per causes de vulnerabilitat és única i complexíssima: intraduïble contractualment. El que s'està mercadejant aquí, segurament és una de les coses més importants que hom pot tenir: la salut –que si es perd-, perilla en última instància, la pròpia vida. Això comporta una confiança extrema, per part del pacient, i sobretot el pacient adolescent, i un compromís absolut per part del professional sanitari.

Dins el principi d'autonomia s'agreguen dos apunts bàsics: 1. Dignitat: expressa la superioritat de la vida humana. 2. Integritat: matisa l'autonomia, afirmant la impossibilitat de limitació o d'escapçall. L'adolescent té tot el dret sobre la seva vida -seria absurd pensar que només té una part del dret: un terç o una quarta part o mig dret sobre la seva vida- i ha de ser protegit contra qualsevol inclinació de llevar-li capacitat de decisió.

De l'autonomia deriva el consentiment informat, justament, és el procediment que s'ha d'aplicar per respectar l'autonomia del malalt. Segons l'Informe Belmont significa que “es doni als subjectes, en la mesura de les seves capacitats, l'oportunitat d'escollir el que els pugui succeir o no”. El permís del malalt és el que consenti la prova o el tractament. Sense permís, cap prova o tractament no és possible.

El consentiment informat com a concepte és essencial des del codi de Núremberg perquè entre l'horror i el terror dels camps de concentració i extermini s'experimentava despietadament amb persones que no eren ni tan sols conscients de les experiències inhumanes que patiren en la seva pròpia pell.

El consentiment informat, d'acord amb la llei, es formalitza per escrit en el document de consentiment. Introduït en la legislació espanyola per la Llei General de Sanitat de 1986, la seva regulació legislativa ha estat més recent (Llei Bàsica 41/2002, del 14 de novembre, B.O.E. núm. 214). En aquesta llei es defineix com "la conformitat lliure, voluntària i conscient del pacient, manifestada en ple ús de les seves facultats després de rebre la informació adequada, perquè tingui lloc una actuació que afecta la seva salut".

En el procediment del consentiment ha de constar de tres elements: informació, comprensió i voluntarietat. La informació ha de ser específica sobre la intervenció i, a més, el més completa possible, expressat en un llenguatge clar per fer-ho fàcilment comprensible (també en el cas de la persona adolescent), ja que la responsabilitat de la comprensió de la informació recau en el professional.

De fet, l'Informe Belmont fa prendre consciència que "la forma i el context en què es comunica la informació és tan important com la mateixa informació". Són molts els aspectes influents en el *com* i en l'*on* es comunica: la desorganització, la rapidesa, l'espai. L'Informe també alerta que "atès que la capacitat d'un subjecte per comprendre és una funció d'intel·ligència, de maduresa i de llenguatge, cal adaptar la presentació de l'informe a les seves capacitats". Per tant, "caldrà adoptar mesures especials quan la capacitat de comprensió està limitada severament per exemple, per condicions d'immaduresa o deteriorament mental". El cas de les persones adolescents –la capacitat de les quals està en ple creixement i desenvolupament–, com qualsevol altra classe de subjectes que podrien ser considerats incapaços "s'ha de considerar per separat i d'acord amb les seves condicions", fins i tot a aquestes persones "el respecte exigeix que se'ls ofereixi l'oportunitat d'escollir".

En definitiva, es tracta d'un procés comunicatiu i deliberatiu entre el professional sanitari i el pacient (també el pacient adolescent), que és reconegut com a capaç, en el curs del qual, aquest últim, convenientment informat, assumeix la decisió d'abordar un problema de salut que li afecta personalment i, posteriorment, per tal de deixar constància del procediment, signa el document de consentiment, que no s'ha de confondre amb el procediment en qüestió. Si en el procediment l'accent es posa únicament en l'interès de la firma del pacient, hi ha el perill de sacrificar la informació-comprensió per la rapidesa i la insuficiència de la transmissió. El consentiment informat

“firmat” no substitueix la comunicació verbal directa amb la persona malalta, ja que són dues coses diferents: paper signat no és sinònim de comunicació verbal, aquesta és insubstituïble.

Arribats fins aquí, l'anàlisi comparatiu podria sintetitzar-se de la següent manera:

Per una banda, *persona autònoma, respecte a l'autonomia i acció autònoma*. Beauchamp i Childress mantenen la distinció que ja feia notar l'Informe Belmont entre “autonomia personal” i “respecte a l'autonomia”. Defineixen les condicions que ha de complir una acció perquè sigui considerada autònoma (intencionalitat, coneixement, absència d'interferències externes). També consideren que el principi de respecte a l'autonomia consisteix en una doble tasca: no controlar ni limitar les accions dels altres i oferir informació per afavorir una presa de decisions autònoma.

Per l'altra, *autonomia entesa com a principi de permís*. Engelhardt fa un pas més enllà de la definició d'autonomia o d'acció autònoma, pressuposa -sense dubtar-ne- que la persona té el dret fonamental a autodeterminar-se; planteja l'autoritat de les accions que impliquen a altres persones, i afirma que si una acció (dirigida cap a un altre) no compta amb el permís o consentiment d'aquesta no hi ha autoritat per fer-la. El procés de negociació possibilita l'autoritat o l'acció adequada.

El principi d'autonomia suposa un canvi de paradigma en la relació clínica, amb el respecte al pacient i als seus drets com a eix fonamental de la tasca professional i dóna lloc al reconeixement del “menor madur” estimulants la reflexió sobre la doctrina que gira entorn d'aquest concepte.

4.3.2. Beneficència i no maleficència

El principi ètic de beneficència obliga alhora a no fer mal a la persona que participa en la investigació i a maximitzar els beneficis de la mateixa i disminuir els danys als subjectes participants. Mai es pot lesionar voluntàriament a una persona a costa del benefici que podrien obtenir tercers.

En l'Informe Belmont no s'entén la beneficència com caritat o bondat, sinó “en aquest document, beneficència s'entén en sentit més radical, com una obligació”: de beneficiar

a algú o fer el bé. “Dues regles han estat formulades com expressions complementàries dels actes de beneficència entesos en aquest sentit”:

- Primer: no causar cap dany.
- Segon: maximitzar els beneficis possibles i disminuir els possibles danys.

L’Informe segueix: “La màxima hipocràtica "no causar cap dany" ha estat durant molt temps un principi fonamental de l’ètica mèdica. Claude Bernard la va aplicar al camp de la investigació, dient que “no es pot lesionar una persona a costa del benefici que es podria obtenir per altres”. El text amb un to d’avís: “No obstant això, fins i tot evitar dany requereix aprendre el que és perjudicial”. Més encara, “el jurament hipocràtic exigeix als metges que busquin el benefici dels seus pacients ‘segons el seu millor judici’”.

En l’Informe, la no maleficència, la màxima hipocràtica *primum, non nocere* i la beneficència, apareixen com les dues formulacions d’un mateix principi, com les dues cares d’una moneda. És un punt de l’Informe que centra certa crítica. Des del temps del metges hipocràtics, s’han considerat com dos principis diferents: es pot exigir l’evitar el mal (impedir l’actuació del metge incompetent) però no es pot imposar fer el bé (el que s’espera del metge competent i la seva pretensió coincideixen, a saber, un bon resultat, ara bé, no es pot exigir que ho aconsegueixi). Notem que el grau d’exigència moral de l’una respecte de l’altra és diferent.

Tot i la identificació en l’Informe Belmont de la no maleficència i la beneficència com dues manifestacions del mateix principi, cal aclarir que la beneficència no és, sense més, la cara oposada de la no maleficència, o sigui que no és el mateix no fer el mal que fer el bé. Beauchamp i Childress els distingeixen com dos principis diferents.

La beneficència entesa *positivament* té fre: no es pot decidir fer el bé en contra de la voluntat del pacient. No és tan fort, doncs, com el sentit *negatiu*, de no maleficència, ja que es pot evitar fer mal abstenint-se d’actuar. A més, tot i que la persona demani que se li faci el mal, no s’ha de fer el mal a una altra persona. En aquest sentit podem afirmar que existeix, per tant, una clara diferència entre fer el bé i no fer el mal. Analitzem breument, “matar” i “deixar morir”. “Matar” és una acció que necessita de la mà intencional per portar-la a terme (iniciativa), en canvi, “deixar morir” no demana

intervenció, es pot portar a terme aquesta acció simplement mantenint una actitud aspectant, sense iniciativa personal, si més no entesa com a mà que actua, de fet, en aquest cas l'acció consisteix a no actuar. Matar, des del punt de vista ètic, contradiu el principi de no maleficència, mentre que deixar morir –en el cas d'una malaltia irreversible en una de les seves fases finals- a priori no atempta contra el principi de no maleficència i moralment és quelcom acceptable, perquè evita, per part del metge, l'obstinació terapèutica i, per part del pacient, d'obstinació terapèutica.

La beneficència (“benestar”), a diferència de l'autonomia que és una característica de la modernitat, és un concepte que des de Grècia, concretament es remunta a l'època d'Hipòcrates, s'ha relacionat i vinclat a la professió sanitària en general. És el principi que, per la seva arrelada a la tradició: cal fer el bé i evitar el mal pot col·lidir amb l'autonomia del pacient, la seva cosmovisió, els seus valors. De fet, aquesta tensió entre beneficència i autonomia no ens hauria d'estranyar en el marc de societats plurals que accentua molt més el criteri bàsic de l'autonomia, llavors el bé en abstracte (com hem vist) no té sentit, si no se supedita a cadascú.

Així doncs, la solució de la tensió entre beneficència i autonomia passa per condicionar la primera a la segona. Com que cadascú és i ha de ser el primer responsable de si mateix, la beneficència sempre s'ha de subordinar a l'autonomia. Certament que la beneficència obliga a promoure el bé, ara bé, es tracta d'un bé amb nom i cognoms d'autonomia i inserit en el context de preveure i d'evitar el mal, això li exigeix que sigui un bé raonable.

El problema és que sovint, el que el professional sanitari considera com a bo per al pacient, no és percebut i acceptat com a tal per ell. Alguns professionals convençuts del paternalisme mèdic continuen tractant al pacient com un “menor d'edat”. El principi d'autonomia resguarda la visió del malalt enfront del sobirà criteri del “metge-rei” com a portador de la inqüestionable veritat absoluta. En una societat plural i democràtica no és moralment benintencionat imposar a l'altre la nostra pròpia idea de Bé, fins i tot, en el benentès que estiguéssim en possessió absoluta d'aquesta idea en majúscules (a l'estil platònic) i, que aquesta, realment fos la correcta idea de bé.

Ja es veu que no hi ha manera de justificar el fet d'estar en possessió de la veritat i haver-la d'imposar. Saber què convé pot portar a intentar *convèncer*, *persuadir* a l'altre del que hom creu/sap correcte (seria raonable), però en cap cas *imposar* (seria irreflexiu i immoral).

Aquests professionals convençuts del paternalisme mèdic, s'autoconvenen amb més ganes, quan la relació l'estableixen amb persones adolescents, tractant al pacient menor d'edat com un "menor d'edat" sense ser capaços de reconèixer el pacient "menor madur". És gairebé segur que tothom vol, amb totes les seves forces, el bé i el benestar per l'adolescent. N'estic convençut. El problema ve quan volem concretar un xic més i actuem. Les accions mostren (parlen per si soles) com entenem cadascun d'aquests valors: quan parlem *del bé* i *del benestar*, quin bé volem? És un bé vital? És un bé la salut? Ho pot deixar de ser? Quan parlem de *benestar*, de quin benestar parlem. De benestar físic quan acabem de fer exercici o de la sensació de benestar que ens produeix haver ajudat a un amic? Poden haver-hi accions agressives que busquin i es justifiquin en nom d'un futur benestar? Penso que els grans valors que il·luminen el món de les idees comencen a valer (a ser valuosos) quan cauen al món sensible, perden la idealització i es concreten. Llavors són reals.

En aquest sentit, entenc que el *bé* i el *benestar* com a valors només esdevenen un "bé adolescent" quan adopten la forma de béns concrets reconeguts per la pròpia persona menor d'edat. Per poder saber amb quins valors tractem realment, ja sigui en l'àmbit de la salut com en qualsevol altre, hem de convertir els valors en béns reconeguts pel propi adolescent com a seus, llavors seran béns per a l'adolescent.

La vida de la persona menor com la de qualsevol altra persona no és lineal i d'una direcció. Al llarg de la vida, sovint defensen coses contradictòries que generen conflictes. No sempre saben com valorar els fets de la seva vida amb claredat i decidir-se sense dubtes. No obstant el panorama vital, han fet i hauran de fer tries i prendre decisions. Adonem-nos que de tots els valors que entren en joc, n'hi ha uns quants que són de referència. Aquests són els *valors morals*. I ho són perquè quan opten per alguns valors i no d'altres, n'han de poder respondre personalment: cada adolescent ha de passar compte de la seva tria. D'aquí que sigui important que l'adolescent dirigeixi els seus valors, reconegui els seus béns i en pugui respondre personalment.

Difícilment perseguirem béns com la salut i el benestar, sense consciència de nosaltres mateixos en termes de salut i vida. Perquè no podem oblidar que tots som susceptibles a patir dolor, ja sigui físic com moral i, aquest fet, ens converteix en vulnerables. I difícilment ho encomanarem a fer-ho a les persones adolescents. Per això convé el reconeixement d'allò valuós que hi ha en nosaltres: el *ser persona*, només així, amb esforç i cost, perseguirem i defensarem els valors i els béns que més estimem, contagiament aquest sentiment als adolescents.

De fet, quan discutim i reflexionem mirem els fets que volem jutjar i valorar. Ara bé, una cosa diferent és si ho sabem fer. Saber-ho fer o no un cop adults, només pot dependre de nosaltres. Evadir-se d'aquesta responsabilitat equival a renunciar a decidir per si mateix. Però saber-ho fer durant l'adolescència no només depèn de l'adolescent, sinó també de l'adult: i de l'adult pare, i de l'adult professor, i de l'adult entrenador, i de l'adult publicista i, evidentment, de l'adult professional sanitari. Voler evadir-se d'aquesta responsabilitat equival a renunciar a ajudar a l'adolescent a decidir per si mateix; llavors altres voluntats, filles de males intencions, tenen via lliure per imposar als altres la seva pròpia manera de veure les coses. L'adolescent capaç d'assumir la direcció de la seva vida, serà aquell capaç també de participar activament en l'acceptació del seu codi moral.

L'exigència del paternalisme o la seva suposada obligació moral de *fer el bé*, seria aquella que, "al veure-la", tots nosaltres l'hauríem de portar a la pràctica. Alguna cosa com ara: "així i així hem d'actuar", no deixant lloc a cap altra possibilitat, i fer-ho d'una altra manera, ens portés a una insatisfacció personal. Si existís aquesta actuació, si fos una manera de fer descriptible, seria aquella que tot el món, deixant de banda com sigui la resta del món, realitzaria necessàriament o se sentiria culpable de no fer-ho. Però, els fets ens diuen com hem d'actuar? Està inscrit en els mateixos fets que n'he de pensar d'ells? Estem automàticament obligats a reaccionar-hi d'una manera determinada? Més aviat, quan diem que "tots nosaltres som persones", ho sabem i prou. I el que ve després, potser sigui discutible. Que "tots som persones" no diu res més del que diu, a saber, que tots som persones. El que nosaltres hàgim de pensar sobre aquest fet és una altra cosa ben diferent.

Des d'una perspectiva purament lògica, quan sé que “tots som persones” encara no he dit res sobre el meu comportament. Mirem-nos-ho d'aquesta manera: en primer lloc, sé coses, en segon lloc em pregunto, quin judici faig d'això que sé. Saber coses i donar valor a les coses que sé són dues coses ben diferents: adonem-nos que podem coincidir en el coneixement dels fets que, sovint, només ens diuen “Així i així és la vida humana”, però potser no coincidim en les valoracions d'aquests fets, ja que els fets no tenen la capacitat d'imposar valoracions.

Amb tot, sembla doncs, que podem concloure l'estreta –i en opinió meva, necessària- relació que hi ha entre beneficència i autonomia. Difícilment es pot fer el bé a un altre (o adolescent) sense tenir en compte el que ell considera que és el seu bé, però, certament que el respecte a l'autonomia no pot portar els professional sanitaris a dimitir del seu deure de beneficència cap als pacients. Victòria Camps ens recorda: “la substitució d'un principi (beneficència) per un altre (autonomia) d'una manera excessivament radical pot acabar no representant un progrés ni un respecte als drets del pacient”.

Per altra banda, la tensió entre autonomia i beneficència que ha derivat en relació, permet alertar del perill de reduir l'autonomia a l'elecció autònoma. Aquesta reducció renuncia a la profunditat ètica de l'autonomia en sentit kantian. Per a Kant respectar l'autonomia de l'altre no només vol dir respectar la seva capacitat d'escollir, sinó també ajudar a escollir allò que respectarà la dignitat de la persona humana, per tant, de decidir en la direcció del que és bo i just. D'acord amb Kant, un subjecte autònom no pot voler racionalment allò que no és universalitzable (que atempti a la dignitat de la persona).

El principi de beneficència es complementa amb el Principi de No-Maleficència que prové també del Jurament d'Hipòcrates⁸⁶: “No m'avindrà a pretensions que afecten l'administració de verins, ni persuadiré cap persona amb suggestions d'eixa espècie”. En llatí s'havia enunciat com: *Primum non nocere* (“abans de res, no fer mal”). La No-

⁸⁶ Hipòcrates de Kos fou un metge de l'Antiga Grècia del segle de Pèricles. És considerat una de les figures més destacades de la història de la medicina. Aquesta escola intel·lectual que porta el seu nom revolucionà la medicina de l'antiga Grècia, establint-la com una disciplina separada d'altres camps amb els quals havia estat associada tradicionalment, fent que esdevingués una notable professió. En concret, se li atribueix un gran progrés en l'estudi sistemàtic de la medicina clínica, reunint el coneixement mèdic d'escoles anteriors i prescrivint la pràctica dels metges per mitjà del jurament hipocràtic i altres obres.

Maleficència obliga a no fer mal intencionadament, això comporta actuar des d'una certa imparcialitat per evitar la mala intenció en els nostres actes.

Moltes vegades no es pot fer el bé, però, per exemple, evitar el dolor o la manipulació de les voluntats de les persones no és una manera directa de fer el bé, però hi apunta. Evitar fer el mal pot prendre múltiples manifestacions. Una seria no menystenir, sense voler o per descuit, la rellevància que prenen els aspectes emocionals de les persones, sobretot i molt especialment, de les adolescents. Apaivagar un sentiment negatiu que disconforta psicològicament a la persona pot arribar a ser una forma, no només d'evitar el dolor, sinó més encara, de fer el bé.

4.3.3. Justícia

Entre autonomia i beneficència hi pot haver tanta tensió que arribin a ser contradictòries. El dilema que s'esbossa sovint i que il·lustra molt bé la contradictorietat entre els dos principis és, per exemple, entre administrar una transfusió de sang a una persona testimoni de Jehovà (principi de beneficència) i el respecte a les seves conviccions religioses fermes que li impedeixen acceptar-la (principi d'autonomia). Cal recordar que no hi ha beneficència quan no es respecta l'autonomia. La tensió pot arribar a dramatitzar la situació quan es porta en el terreny de l'adolescència. Imaginem quelcom ben real: que la persona que no accepta la transfusió de sang, amb l'incondicional suport dels pares (que és una qüestió de conviccions personals) és un adolescent de 15 anys que estudia 3r d'ESO i argumenta que el seu concepte de persona i la dignitat que aquesta comporta, està molt influïda pel contingut de l'Antic Testament i que viu el fet de rebre sang aliena com una amenaça a la seva integritat personal.

Els conflictes entre drets mostren la necessitat del quart principi bioètic: Principi de Justícia. Des del punt de vista moral, diem que “una persona és justa”, si tracta els altres amb imparcialitat i equitat. Llavors direm que actua amb justícia. En el terreny de la bioètica cal exigir que casos iguals tinguin tractaments iguals. En aquesta direcció podem dir que justícia és un principi distributiu, que implica equitat i imparcialitat.

La mateixa dificultat per tal d'establir el significat del mot *justícia* és el que fa conceptualment parlant molt complex el principi de justícia. L'Informe Belmont també

recull cinc concepcions acceptades sobre el que es pot entendre per justícia distributiva que responen a diferents concepcions filosòfiques:

1. A cadascú el mateix que els altres.
2. A cada persona segons les seves necessitats.
3. A cada persona segons el seu propi esforç.
4. A cada persona segons la seva contribució a la societat.
5. A cada persona segons els seus mèrits.

L'Informe reflecteix les discrepàncies sobre les diferents concepcions de la justícia distributiva arran de la publicació el 1971 de *A Theory of Justice* (Teoria de la Justícia), de John Rawls. En el context principialista es defineix justícia distributiva com "el repartiment equitatiu de càrregues i beneficis en l'àmbit del benestar vital, evitant la discriminació en l'accés als recursos sanitaris".

El principi de justícia desplaça la relació clínica des de l'àmbit de la privacitat al context social, reclamant del professional el paper d'agent dels interessos comunitaris imposant límits a l'autonomia, ja que pretén que l'autonomia de cada individu no atempti a la vida i la llibertat dels altres subjectes autònoms. No és gens fàcil limitar l'autonomia en nom dels interessos comunitaris, perquè això significa restringir els interessos individuals que sovint es confonen amb drets quan realment són expressió de desitjos.

I és que no podem perdre de vista el context comunitari i social en el qual vivim, un tipus de societat resultant del desenvolupament industrial capitalista i que es caracteritza pel consum massiu de béns i serveis, disponibles gràcies a la seva producció massiva. En economia i sociologia s'utilitza per descriure aquests tipus de societat l'expressió *societat de consum* o *societat de consum de masses*. El concepte de *societat de consum* està lligat al d'*economia de mercat* i, per tant, al concepte de *capitalisme*, entenent per economia de mercat aquell sistema econòmic que centra l'organització i assignació de la producció i el consum de béns i serveis en la llei d'oferta i demanda, a través de la lliure circulació de capitals, productes i persones, sense intervenció estatal o vinculada a un tipus d'estat que intervé en política econòmica d'una manera limitada amb la finalitat de salvaguardar l'estabilitat del sistema i corregir l'anomenada competència imperfecta.

Així, amb tot, és un bon marc social, la societat de consum? De ben segur que no és aquest el lloc adient per resoldre aquesta qüestió, perquè caldria un anàlisi racional del que hi ha implícit sota cadascun dels arguments que entren en joc. Però sí que podem fer algun apunt cap alguna direcció concreta.

Reprenent la qüestió plantejada sobre la bondat de la societat de consum, potser cal dir que, les coses en si –en elles mateixes- no són bones ni dolentes. Fins i tot, l'economia no sigui matèria de bondat i maldat. La pretesa bondat o la suposada maldat de la societat de consum sigui quelcom més de caràcter ètic (intencional humà) que no pas una propietat intrínseca de la societat de consum. Tanmateix, sembla com si la nostra societat s'hagués convertit en un estadi avançat de les societats industrialitzades amb l'objecte de cobrir a tort i a dret les necessitats i, sobretot, els desitjos dels consumidors. S'ha assenyalat també en aquesta direcció que, si l'economia és la ciència l'encarregada de satisfer les necessitats humanes amb els recursos disponibles, esdevé un problema econòmic de primer ordre plantejar en quina mesura la societat de consum cobreix les nostres necessitats, o bé destina molts recursos econòmics a satisfer desigs superficials i banals, mentre deixa sense cobrir necessitats bàsiques.

Una de les crítiques més sonades sobre la societat de consum és la que diu que aquest tipus de societat s'ha “postrat” enfront de la pressió del sistema capitalista. En aquest sentit, els consumidors perdrien les característiques de ser persones humanes i individuals per a passar a ser considerats com una massa de consumidors a qui es pot influir a través de tècniques de màrqueting, fins i tot arribant a la creació de “falses” necessitats. No només consum de béns, sinó també consum de serveis; fruit de la major disponibilitat de renda i de temps lliure. La crítica a aquests tipus de societat també carrega les tintes sobre la manipulació de la informació, a fi de “modelar” al ciutadà per a convertir-lo en el “consumidor ideal” que pretenen les empreses recolzades amb el poder econòmic per fer-ho.

Per cloure amb les crítiques, podríem arribar a pensar que la societat de consum pot convertir a les persones en simples consumidores i que, en última instància, el sistema ja no propicia un intercanvi de diners per plaer, sinó que el plaer se situaria en el mer fet de consum en si mateix.

En aquest context i conscients i coneixedors dels retalls que han patit certes zones de la societat i amb diferent força i intensitat, s'hauria de reconèixer el principi de justícia com una eina útil d'orientació en l'elaboració d'uns criteris raonables en la distribució dels limitats recursos destinats a la salut, ja que quan s'alcen les veus ciutadanes entonant el conegut aforisme que “la salut no té preu” no es pot respondre sentenciant-lo “però l'atenció sanitària té un cost” i un silenci, per dues raons: perquè això és evident i la resposta moralment reprovable.

La societat en què vivim no és molt generosa a l'hora d'atribuir a la capacitat reflexiva un lloc de relleu, sobretot, en la persona adolescent. És bastant usual que es faci referència a un individualisme convençut. S'apunta molt a afirmar el propi jo, la pròpia identitat, a posseir una forta personalitat i, per aquest camí, s'arriba a la recerca exagerada de l'èxit personal, i de posseir béns materials. És en aquest sentit que part de la societat aplanava el camí a l'adolescent per amassar-lo a la gran massa consumidora.

4.4. Sobre el mètode: la caixa d'eines dels Criteris i Principis morals

El principal mèrit del principialisme, tot i que sembli redundant, justament rau en la formulació d'uns principis que sense ser nous s'expressen de manera innovadora, dins d'un marc de referència que ajuda a comprendre la seva aplicabilitat i que, sens dubte, enriqueixen l'ètica en els transfons de la medicina tradicional. No obstant aquesta virtut, també se'ls atribueix limitacions metodològiques. L'essencial és la incapacitat per jerarquitzar els principis involucrats que no generi dubtes quan aquests entren en col·lisió. En el cas de conflicte entre ells en el procés de presa de decisions caldrà veure quin d'ells és prioritari sobre els altres i *en què ens fixem* –de la realitat, se sobreentén– per ordenar-los jeràrquicament.

Diego Gracia considera que hi ha una manca de fonamentació racional del procediment principialista de raonament ètic i constata que els principis recorren necessàriament a altres anteriors (metaètics). Però aquests ens són igualment acceptats pels diversos plantejaments bioètics que podríem resumir en quatre grups: naturalisme, idealisme, racionalitat científica, i axiologia⁸⁷.

⁸⁷ Gracia, D. *Fundamentos de Bioética*. Tricastela, Madrid, 2004.

Diego Gracia a *Procedimientos de decisión en ética clínica* (1991), recolzant-se en la filosofia de Zubiri, proposa tres nivells a tenir en compte referents a l'aspecte ètic en una presa de decisió bioètica:

1. *Sistema de referència*: és l'última referència, vàlida per a tothom, que té un caràcter ontològic o real, però això entès en sentit formal, sense continguts, l'objecte és saber com són les coses en el món. És ideal, i és l'ideal de tota explicació racional possible. En aquest sentit són previs a la raó.
2. *Esbossos morals*. El contingut formal de l'ètica és transhistòric o transcendental; els continguts materials de la moral, no. Per això van evolucionant al llarg del temps. Van sent descoberts per la raó. Els Deu Manaments, o la Declaració Universal de Drets Humans, són esbossos. Es tracta de conjunts de continguts que la raó elabora partint de l'ideal que és el sistema de referència. Són hipòtesis, o suposicions.
3. *Experiència moral o experiència racional*. Els esbossos cal contrastar-los amb el sistema de referència, però també amb l'experiència. Es contrasta amb la realitat que aprova o reprova, en algun cas o en tots. Tenim així l'excepció a la regla, o la necessitat de canviar l'esbós. Però, com pot canviar una regla per l'experiència, sense caure en l'utilitarisme (o teleologisme)? Aquesta excepció es legitima per la referència al sistema. És ell qui ens permet saber que els esbossos no són completament adequats al sistema de referència, i aquest no ho oblidem es caracteritza per la seva adequació formal a la realitat. S'està aplicant el mètode científic: hipòtesi, experimentació, tesi. En aquest cas la hipòtesi que és l'esbós "s'experimenta" no físicament, ni matemàticament, sinó personalment. És el que s'anomena compenetració (experiència d'amor interpersonal, més propi de la realitat religiosa) o conformació (experiència de la pròpia realitat personal al llarg del decurs biogràfic). En el nostre cas la prova es realitza mitjançant la conformació: la realització de la pròpia personalitat.

Diego Gracia introdueix els principis com esbossos morals en el pas deontològic del seu mètode. Perquè una acció pugui ser considerada moral, per una banda, ha de ser universalitzable; premissa ontològica: l'home és persona, i com a tal té dignitat i no preu, i per l'altra, no ha d'anar en contra el respecte degut a totes i cadascuna de les persones; premissa ètica: com a persones, tots els homes són iguals i mereixen la mateixa consideració i respecte. Això mostra que a priori de tota experiència empírica

de contextualització ja es poden establir jerarquies entre ells. Així doncs, classifica els principis en dos nivells segons el seu grau d'exigència moral:

- ❖ Nivell 1: *no maleficència i justícia*. Es tracta del nivell d'ètica de mínims. Se centra en regular el bé comú, protegint la vida biològica i la convivència social. "Allò que no s'ha de fer als altres" fa referència a les obligacions "perfectes" (imposades de fora) que generen deures universalitzables i exigibles. Tots dos són expressió que tots els homes són iguals i són independents de la voluntat individual. Es refereixen al Bé comú. Són objecte de dret. És l'ètica del deure.
- ❖ Nivell 2: *Autonomia i beneficència*. Es tracta del nivell d'ètica de màxims. Relacionat amb el projecte de vida que cada persona dissenya, d'acord amb la seva escala de valors, en la recerca de la felicitat. Es refereix a les anomenades obligacions "imperfectes" que només puc exigir a mi mateix, en cap cas les he d'imposar als altres, com tampoc ells poden exigir-me. Són principis que fan referència a l'individu. Depenen del propi sistema de valors. És el camp de la Moral.

Tanmateix, l'existència de la "urgència" és la que porta a fer excepcions i es pot actuar en contra de la jerarquia, és a dir, triant principis inferiors en comptes dels superiors. Això és el que es justifica mitjançant l'experiència. Gracia pensa que amb aquesta estructura aconsegeix la universalitat de l'ètica en un sentit formal, no material.

Passos concrets que proposa com a metodologia ètica:

El sistema de referència moral (ontològic)

1. La premissa ontològica: l'home és persona, i com a tal té dignitat i no preu.
2. La premissa ètica: com a persones, tots els homes són iguals i mereixen la mateixa consideració i respecte.

L'esbós moral (deontològic)

1. Nivell 1: No-maleficència i justícia.
2. Nivell 2: Autonomia i Beneficència.

L'experiència moral (teleològica)

1. Conseqüències objectives o de nivell 1.
2. Conseqüències subjectives o de nivell 2.

La verificació moral (justificació)

1. Contrasta el cas amb la “regla”, tal com es troba expressada a l’esbós (pas 2).
2. Comproveu si és possible justificar una “excepció” a la regla en aquest cas concret (pas 3).
3. Contrasta la decisió presa amb el sistema de referència, tal com es troba expressat en el primer punt (pas 1).

Prengui la decisió final.

Però un cop llençats a la realitat –els principis-, immersos en ella, la complexitat i la riquesa són tan grans que l’especificitat de les situacions concretes que les fan úniques i intransferibles desborda el mer enfocament dels principis, talment com si la realitat no es conformés a la simple aplicació del principi en concret i es revelés contra l’obstinació insistent de formular-la racionalment: la pressuposem accessible i emmotlladora a les nostres fórmules matemàtiques que no fan més que practicar la quadratura del cercle. Per aquest motiu, els principis per ser útils han de donar resposta a l’exigència de la realitat de contextualització i d’interpretació. Per si sols no poden entonar aquest ball, ho han de fer abraçats al context real que serà el qui els determinarà i els encomanarà sentit. Per això, la jerarquització dels principis que Diego Gracia va desenvolupar àmpliament, no ha estat secundada per altres autors perquè planteja més problemes que no pas en resol.

Encara que no se li pot negar la seva importància com a eina conceptual, el principialisme, com a mètode deductiu, per si sol es mostra insuficient per derivar-ne automàticament aplicacions concretes i inferir-ne accions correctes.

Pensar en termes de fonamentació és tenir una visió *estructural* de la moral humana. Seguint aquesta visió, certament, perquè l’edifici s’aguanti (decisions i actuacions) i no s’esfondri necessita uns bons fonaments: massissos i fermes (els principis), perquè cada pis que s’alci (decisions i actuacions futures) ho faci sobre la base resistent del pis anterior. Això implica veure la moral com un edifici, del qual, els principis bioètics en són el seu fonament.

Ara bé, suggereixo no veure la moral com un edifici, per tant, tampoc els principis com a fonaments. Parem atenció a la següent observació que ens fa Ludwig Wittgenstein a les *Investigacions filosòfiques*:

“Pensa en les eines en una caixa d’eines: hi ha un martell, unes tenalles, una serra, un tornavís, un regle graduat, un cassó de cola, cola, claus i cargols. –Tan diverses com són les funcions d’aquests objectes, així de diverses són les funcions de les paraules- (I hi ha semblances aquí i allà).

Certament, el que ens desconcerta és la uniformitat en la manera de presentar-se les paraules quan ens són adreçades o bé quan en les trobem escrites i impreses. Perquè la seva *utilització* no es troba davant nostre d’una manera tan clara. Especialment quan filosofem!”⁸⁸.

La proposta sembla clara, repensar els principis com a eines d’una caixa d’eines. Així com la utilitat d’una eina sempre depèn de la reparació que es vol fer, semblantment, els principis, és clar, no són pas uns instruments que es puguin aplicar de manera mecànica. Els problemes morals que ens plantejem a la vida no són simples reparacions, per tant, no poden ser resolts amb l’únic ús exclusiu d’una sola eina, sinó que necessitem la caixa sencera, si és que així i tot en fem prou. I l’ús d’una eina es complementa amb l’ús de l’altra en una reparació complexa. Fins i tot, per clavar un clau, de vegades, ni tan sols necessitem el martell, en fem prou amb el mànec d’un tornavís gran.

Així doncs, des d’aquesta projecció, s’esbossa una nova manera que convida a abandonar la visió edificada de la moral per una visió com una xarxa. I la virtut de la xarxa és que pot prescindir dels fonaments. La fonamentació deixa de tenir un paper fonamental, valgui la redundància. Observem que en una xarxa tots els nusos necessiten del trenament dels seus fils, i són alhora necessaris per assegurar-ne el moviment. Si es vol, cap no fa la funció de fonament perquè tots formen part de la xarxa que s’acaba sostenint sola.

En aquest sentit podem capgirar la manera habitual de plantejar el paper dels principis dient que no són els principis que ens han de dictar com hem de tractar les situacions, sinó que són les situacions mateixes que ens diuen com han de ser tractades. Els principis no són previs a la qüestió, sinó posteriors a ella: el coneixement dels principis prové del coneixement del problema moral que s’ha de tractar. La situació difícil, el

⁸⁸ Wittgenstein, L. *Investigacions filosòfiques*. Edicions 62 “universitària”, Barcelona, 1997, p. 61.

context problemàtic només ens indica on ens trobem i què hem de tenir en compte; no ens diu, evidentment, què hem de fer, com hem d'actuar. En cada cas, s'ha de parlar d'atenció a la manera que té de presentar-se el problema, la seva fisonomia és l'atenció a com es presenta, sense això, el problema perd el seu caràcter problemàtic, deixa de ser-ho quan el sotmetem sota el focus dels principis.

L'accent sempre s'ha de posar en la situació problemàtica que es planteja, mai en les eines d'ús que pretenen resoldre-la. Accentuar la prioritat del problema és el primer pas per tractar d'examinar en concret el problema per mirar de resoldre'l. També, en molts casos, comporta constatar que hi ha problemes que no sempre sabem resoldre i que davant d'un problema, malgrat tingui solució encara hem de pensar que s'hi pot reaccionar molt diversament: per les formes diferents d'interpretar-lo i perquè es pot mirar de canviar-lo de mil maneres o deixar-lo com està. En definitiva, el que diem aquí és que la manera d'aplicar els principis no s'ha de concentrar en ells, de manera abstracta (de massa a prop sovint no es veu bé el que es té al davant), sinó que ha de donar importància als contextos dels problemes, a la descripció de casos concrets i als mitjans que fem servir per portar a terme la discussió.

4.5. Miopia i ceguesa adultes

Totes les accions que penetren l'esfera personal -i la discussió moral és una d'elles- exigeixen cautela i sensibilitat perquè les coses no són com a primera vista poden semblar. La vida i la realitat personal de l'adolescent sovint són força més complicades del que ens pensem. La realitat pren formes molt diverses i no s'apareix de la mateixa manera amb independència dels ulls que la miren. I és que davant de situacions, fets, tendim -de manera quasi automàtica sense posar-hi fre- a suposar i pressuposar, enlloc de mirar atentament. Observem interpretant, llavors no observem el que passa, sinó el que nosaltres veiem que passa. El problema s'infla quan volem que l'altre també vegi el que nosaltres veiem que passa. I en el terreny de la moral, un prejudici pot tenir danys irreparables.

Arribats fins aquí, una obsessió pot assetjar a l'adult: la de fer el bé. I serà quelcom perturbador, si s'entén el bé en abstracte, desenganxat de la vida, de la realitat del noi o de la noia. Adonem-nos que si aquest bé existís, al veure'l, tots nosaltres l'hauríem de portar a la pràctica. Alguna cosa com ara: "Així i així hem d'actuar", no deixant lloc a

cap altra possibilitat, i fer-ho d'una altra manera, ens portés a una insatisfacció personal. Tinc la sensació, però, que les coses no són el que semblen, si no, quin sentit tindria plantejar-s'ho com estem fent en aquests moments?

Compte amb l'obsessió perquè pot portar a l'adult a imposar la seva moral a l'adolescent. No hi ha bé quan no es respecta l'autonomia. En aquest cas, l'adult es converteix en un ésser immoral. Ja hem vist que el món de l'adolescent és plural, això significa que cal fer a cadascú el seu bé. Cada adolescent és i ha de ser el primer responsable de si mateix. És per això que no hi ha un patró d'adolescent i fer el bé sempre s'ha de subordinar a l'autonomia, si no s'esborra el rerefons que ens permet jutjar si el bé és possible i raonable.

Qualsevol de nosaltres sabem que la vida està plena de situacions difícils i conflictives. Desgraciadament, en innumerable ocasions l'adult en fa ulls sords. "El pare i la mare sí que tenen un problema de debò i gros, això teu no és res, ja te n'adonaràs quan creixis". Sovint no donem importància a un fet bastant rellevant: la dimensió i profunditat d'un problema és el resultat de la mirada d'un adolescent amb nom i cognoms sobre una realitat concreta. I recordem que la realitat de l'adolescent no és la realitat de l'adult.

Ens equivocariem si penséssim que els problemes dels adolescents són passatgers i es curen amb l'edat, l'edat poques coses cura i més n'accentua, ignorar-ho és girar la cara a la realitat de l'adolescent. L'adolescent té masses coses al seu davant per tancar els ulls: l'aflorament de la sexualitat, el desenvolupament de la identitat, l'aprendre a ser autocrític, la integració en el grup d'amics, la comunicació amb la família i, sobretot, l'elecció dels principis morals i ètics. Els adolescents també viuen, ploren, estimen i moren com els adults.

Tots recordem i podem assenyalar mentalment feixos de moments en els quals nois i noies se'ns han acostat moguts per la necessitat. L'adolescent decideix establir relació amb l'adult, ningú l'empeny cap a l'adult, s'hi acosta sol. Sembla, doncs, que hi ha voluntat per part de l'adolescent, sense coacció per part de ningú. De fet, l'adolescent no s'aproparia a l'adult si no pensés que en ell hi trobarà allò que busca, si més no, existeix la possibilitat que així sigui. L'adolescent no es mouria si no pressuposés que

l'adult el pot ajudar. I al meu entendre, tant la voluntat com la pressuposició, responen a una necessitat per part de l'adolescent.

Tornaríem a equivocar-nos si penséssim en una necessitat ancorada en l'ajuda purament tècnica que pot oferir l'adult (professional de l'ensenyament, professional de la sanitat, professional de l'àmbit que sigui), com si d'ell només n'esperés respostes prefixades i dirigides. Més contràriament, entenc que la necessitat de l'adolescent és molt més global, ja que no es centra només en un aspecte de la vida. Més aviat crec que la necessitat de l'adolescent es centra, no en un sol aspecte de la vida, aïlladament, com a constituent d'ella: el sexe, l'alimentació, el dolor..., sinó en l'aspecte de la vida. El que està en joc no és una necessitat instrumental (que apel·la a la professió de cadascú), sinó de caràcter vital que obliga a entendre a l'adolescent globalment, no seccionat ni mutilat.

Si no abandonem aquesta mirada, la nostra imatge de l'adolescent quedarà atrapada dins els límits del mecanicisme. Les nostres accions no són les accions d'autòmats molt perfeccionats. No ens caracteritzem pel consum d'energia i producció de treball. Això és exactament el que fan el cor, el fetge, l'estómac, el cos en general. L'adolescent és molt més que un cor que batega.

L'adolescent li reconeix a l'adult certa autoritat. L'adolescent veu en ell allò que no veu en un altre semblant. Li reconeix *quelcom*. Per això es dirigeix a ell i no a un altre adolescent. Segons quin comportament de l'adult pot ofegar el context en el qual l'adolescent podria exercir la seva llibertat amb empena i confiança; una manera d'incapacitar-lo. L'adolescent es mourà insegur i tentinejant per la pressió de l'adult.

El respecte a l'autonomia de la persona adolescent passa per no deixar-nos persuadir pel principi igualitarista que apel·len constantment els adolescents: "Tots els humans són iguals". La certesa d'aquest principi es pot posar sota tela de judici, conté mitja veritat, per dir-ho d'alguna manera. Perquè, el que és obvi és que els humans, per exemple adults i adolescents junts, som diferents. Les diferències ens constitueixen i de fet, són allò que els defineix com a dos grups d'humans. Per això, la reivindicació de l'autonomia de l'adolescent s'ha de fer sempre després del reconeixement de la diferència. El que cal, doncs, no és tractar tots els adolescents com a iguals que els

adults quan no en són, sinó tractar-los de manera que, tot i essent diferents, es pugui arribar a parlar de tu a tu entre tots: adults i adolescents, adolescents i adults.

És important que d'entrada es mantingui la diferència entre l'adult i el menor. La confusió d'estatus entre menor i adult pot generar confusió i pèrdua de respecte i de confiança per part del menor cap a l'adult. Els professionals, per més "progres" que siguin no poden "anar d'amics" i és que la mateixa expressió ja ho indica: *anar*, perquè no ho són de cap manera. La voluntat de col·leguisme i amiguisme de pares, mestres, metges i d'altres és un atemptat contra la responsabilitat de fer la funció que els pertoca perquè ja s'han fet grans. És un acte d'irresponsabilitat que només serveix per entorpir la relació i el primer pas cap a la falta de confiança i la pèrdua del respecte.

Que l'adolescent deixi de veure a l'adult com un referent moralment vàlid, a parer meu, es pot llegir com a un símptoma que confirma la hipòtesi de "desmoralització" i la primera caiguda al món del revés.

4.6. L'autoritat moral de l'exemplaritat

Després de més de dos mil anys, el cas de Sòcrates, continua sorprenent. Fou una persona de carn i ossos que amb els anys es va anar convertint en llegenda, que narrada a les aules -diferents a les dels primers professionals de l'educació que introduïren la novetat de l'educació organitzada en escoles, els sofistes- desperta encara l'admiració d'alumnes de batxillerat: adolescents del segle XXI.

D'on prové aquesta extraordinària influència i l'unànime reconeixement d'*autoritat*? Probablement no solament pel significat del seu pensament (sense ni tant sols haver escrit una ratlla), sinó pel testimoniatge de la seva mort, pel que diuen, deixebles seus com ara Xenofont o Plató que va fer: viure d'acord amb l'exigència del judici moral, desmarcant-se i contraposant-se a l'actitud elitista dels sofistes.

Cinc-cents ciutadans formaven el tribunal atenès que el van condemnar a la pena capital l'any 399 a.C. Fou suficient l'acusació: "Sòcrates no honora els déus de la ciutat i corromp la nostra joventut".

“I si a mi després d’això em diguéssiu: “Sòcrates, nosaltres no volem creure Ànitos, sinó que t’absolem, però amb la condició que no passaràs el temps en aquesta mena de proves ni cercaràs la veritat; i si ets agafat fent alguna d’aquestes coses, moriràs”, si vosaltres, com dic, em poséssiu aquesta condició, jo us diria: “Jo, atenesos, us tinc respecte i us estimo, però vull creure més aviat el déu que vosaltres, i mentre respiraré i mentre em serà possible estigueu segurs que no deixaré de filosofar i de fer-vos recomanacions i d’ensenyar-vos i de parlar a aquell que m’escaurà a trobar d’entre vosaltres, dient-li, com tinc per costum: [...] Car que sapigueu bé que m’ho mana el déu, i jo penso que no hi ha per a la Ciutat cap bé més gran que aquest servei meu al déu. Car jo no faig res més que anar d’una banda a l’altra persuadint-vos, joves o vells, de no ocupar-vos ni dels cos ni dels diners abans ni amb tant de zel com de l’ànima, per fer-la tornar el millor possible, dient-vos que la virtut no ve de les riqueses, sinó que les riqueses i tots els altres béns dels homes en l’ordre particular i en la vida pública vénen de la virtut. Si dient això, doncs, corrompo la joventut, la meua activitat deu ésser perjudicial; però si algú afirma que dic altres coses que aquestes, no diu res de bo. En fi, jo diria, atenesos, cregueu Ànitos o no el cregueu, m’absolgueu o no m’absolgueu, jo no puc obrar altrament per moltes vegades que em condemneu a mort”⁸⁹.

L’oracle de Delfos havia posat al descobert la saviesa de Sòcrates. Intentant comprendre les revelacions de l’oracle, Sòcrates va concloure que el més savi entre tots els homes seria aquell mogut per l’actitud d’humilitat enfront de les qüestions del coneixement. Sòcrates ja sabia una cosa: “Només sé que no sé res”. Aquell que sabés que no sap ja sabia més que el que creia saber que sabia. Només mogut per aquesta consciència d’“ignorància sàvia” –profundament adormida en el cas del “savi” sofista conformat i convençudament arrogant de la possessió del saber- despullat d’un saber aparent que només li servia per practicar l’autoengany, Sòcrates s’interroga per allò que és, no per allò que creu saber: Què haig de fer?

“Però no he estat mai mestre de ningú; si algú desitja sentir el que dic o veure el que faig, a ningú no m’he refusat, sigui jove, sigui vell, ni tampoc sóc d’aquells que parlen quan hom els paga i si no se’ls paga no, ans estic a la disposició tant del pobre com del ric per ser preguntat, i qui vol pot respondre i escoltar el que dic. I si algú dels oients es torna bo o no, és cosa de la qual no fora just de fer-me responsable, no havent promès mai a ningú cap mena d’ensenyament ni havent donat cap mena de lliçó. I si algú diu que ha après de mi i m’ha escoltat en particular alguna cosa que no hagin alhora escoltat els altres, tingueu entès que no diu la veritat”⁹⁰.

⁸⁹ Plató. *Apologia de Sòcrates. Critó. Eutifró. Protàgores*. Ed. Laia, Barcelona, 1981, pp. 61-62.

⁹⁰ Plató. *Op. Cit.*, pp. 65-66.

Acusat d'impietat, Sòcrates decidí morir obeint les normes –injustes- de la seva ciutat i negar-se a cometre una injustícia. Per donar exemple, va preferir patir el silenci en la pròpia pell amb la mort. De fet, pel seu cap potser hi va passar la idea que si el silenciaven a ell seria una qüestió momentània, gairebé anecdòtica, davant la impossibilitat de fer callar la veritat per sempre més.

La lliçó socràtica pot ser la demostració que sempre hi ha la possibilitat del quefer filosòficament: posar en pràctica la capacitat de judici, jutjant moralment què està bé (bo, correcte, just) i ajustar i sincronitzar la vida al que es considera segons el judici moral que està bé. A primera vista sembla simple però ja s'entreveu que no ho és gens. Conformar l'acció a l'exigència dels judicis morals és viure d'acord amb el que es considera, des d'una mirada ètica, racionalment moral, que està bé: heus aquí la complexitat de la vida humana. Discernir el que està bé del que està malament és exercir el judici, una capacitat de l'ésser humà a la qual ningú no pot renunciar sense perdre qualitat humana.

Així, doncs, avui dia, amb els temps que corren, l'exemplaritat moral, més que no pas entendre's com a una idealització d'excel·lència humana, esdevé una necessitat de primer ordre per tal de contagiar a la persona adolescent aquest tarannà moral que pot fer-la una persona autònoma.

4.7. La deliberació com a manera, mètode i mitjà

Llegir, aquí, la paraula mètode no ens ha de donar falses expectatives. Tractar amb adolescents i joves és tractar amb persones. Les creences, els desitjos i els sentiments configuren, en part, a les persones adolescents. Les creences són com fils que trenats entre ells formen complexes xarxes. Moltes vegades toquem i estirem fils de la xarxa i sense saber ni quin s'ha estirat ni com s'ha estirat s'aconsegueix fer moure i canviar la forma de tota la xarxa.

La moral, precisament, tracta dels actes de les persones en general i de les adolescents en concret, en tant que són bons o dolents. Els judicis de la moral no són conclusions verificables deduïdes d'unes proposicions lògiques. Aquests judicis no es basen en criteris de certesa ni de veritat. No són ciència o *episteme*, són, *doxa* o opinió que no versa sobre el coneixement demostrable. De seguida intuïm que la idea d'un mètode clar

i definit amb passos i normes aquí no funciona. Més aviat potser no és un mètode, sinó molts que necessitem. Però en aquest context no podem pas entendre un mètode com un instrument d'aplicació mecànica. Ara bé, això no vol dir que estiguem perduts, més aviat, ens hem d'orientar, no per adoptar un mètode que ens dirigeixi com fer les coses, ja hem vist que no funciona, sinó que són les coses mateixes que ens donen pistes de com han de ser tractades. I la millor manera d'entrar a les coses o a les qüestions que necessiten ser tractades és a través del concepte que hem presentat del que significa *ser persona*, de la pròpia condició humana que ens condueix, inevitablement, al diàleg.

La tesi de Stephen Toulmin, en *Retorn a la raó* (2003), és que la crisi de la Il·lustració, del pensament modern, no s'identifica amb la crisi de la raó, sinó, més aviat, la crisi de la racionalitat, entesa aquesta com el coneixement teorètic, amb pretensió d'universalitat i de certesa i com la seva alternativa complementària és el raonable, com a coneixement pràctic que es maneja amb possibilitats o probabilitats quan afronta la incertitud dels casos concrets.

Tanmateix, és només des d'un enfocament comú de respecte a l'autonomia adolescent que pot emergir un diàleg sincer amb la persona que li obri espais morals. Tot i això, per poder emetre un judici moral sobre les persones adolescents i les accions que protagonitzen cal conèixer els seus valors i motius, les seves creences i conviccions. I per descomptat, els de la comunitat on viuen i tenen lloc les seves accions. En la decisió moral de l'adolescent, el seu pensament raona en l'àmbit del particular, del que és indemostrable, on no regeix una veritat més absoluta que la seva. Els consells morals poden ser diferents segons l'adult que els formula. Fins i tot una mateixa persona pot canviar el seu parer per un matís en la informació que ha passat desapercebut en una primera anàlisi. La consciència moral adolescent quan jutja sobre la bondat d'una acció, realitza un exercici de comparació de les opcions que una informació o consideració subtil pot decantar cap a un costat o un altre. En això consisteix la deliberació.

El diàleg deliberatiu amb els adolescents només té sentit amb el reconeixement previ de les parts que, per dir-ho d'alguna manera, el construeixen. I el reconeixement de les parts es fonamenta en l'autonomia de respecte a les persones. Les parts seran autònomes si se les capacita per actuar en coneixement i independència (o amb la màxima possible, dins els límits de la informació que es disposa). L'adult no pot fer ús de la seva força

sobre l'adolescent (mai des del judici i la coacció, sempre des de la paraula i la persuasió). No es pot passar mai per alt l'autonomia. I ja hem vist que respectar la posició de l'adolescent no té res a veure en deixar fer tot el que l'adolescent li vingui ve. Més al contrari, s'acosta més a una predisposició d'escolta a allò que l'adolescent diu, amb actitud crítica i reflexiva. Dialogar és crear un espai destinat i ocupat per la paraula. A través de la paraula podem comunicar, escoltar, examinar, discutir i revisar punts de vista amb l'objectiu de donar compte de les pròpies creences i conviccions.

Des del primer moment que la persona menor d'edat pot prendre decisions, hauria de prendre decisions. La idea de poder actuar s'ha de prendre seriosament. La por a l'error o l'error mateix no s'ha d'utilitzar per incapacitar a l'adolescent per prendre decisions, més aviat ha de servir com a traça i guia a l'adult per orientar o reorientar la seva tasca.

L'objectiu no passa per evitar el fracàs de l'adolescent, com podria ser abans durant la seva infantesa. L'adult no ha d'evitar-li l'error i el fracàs, sinó facilitar espais, en els quals l'adolescent pogués anar configurant la seva *experiència vital*, reorientar l'acció a través d'un espai comú, que li permeti aprendre de l'error i dirigir el fracàs per superar-lo. Això només es pot fer en un terreny compartit, en el qual, la paraula és el vehicle per moure-s'hi, i si parem força atenció, moltes vegades observarem que el diàleg ja està iniciat i no per part dels adults, sinó dels adolescents: el *no sé orientar-me*, no és una forma de demanar ajuda?

Tots hem viscut situacions de desorientació. Ara toca respondre els adults. Tanmateix, des del paternalisme, sovint, se li nega el problema, se li manlleua autonomia, se l'incapacita mentalment i se l'ofega al pou de la irracionalitat. I, precisament, allò que vol evitar l'adult, el fracàs, cada vegada pren més força.

La prevenció passa pel contacte amb l'adolescent a través del diàleg generador de confiança i comprensió, eina de respecte a les creences i, sobretot, a la seva dignitat. Respecte, comprensió i compassió per sentir amb ell/a. Evidentment que requereix un esforç previ d'eliminar la por a allò que l'adult no vol sentir de cap de les maneres. I és que sentir certes coses fa por a l'adult i el paralitza perquè vol evitar en lloc d'entendre. En aquest sentit, només si fa l'exercici d'entendre pot convèncer a l'adolescent que

s'abstingui d'actuar d'una manera que considera perjudicial pels seus interessos morals, vitals...

Sovint l'adultesa s'estalvia parlar de valors refugiant-se en l'exercici fàcil de fer valoracions. El que està en joc en la vida dels adolescents quan han de prendre decisions ja no és la seva salut física sinó l'enfortiment de la seva autonomia per protegir-se de la fragilitat. L'adult hauria d'interpretar el *no sé orientar-me* dels adolescents com una invitació al diàleg moral i la revisió de creences i conviccions que passa per no estalviar-se aquest diàleg. Entre línies del silenci, del rebuig i del malestar dels adolescents, moltes vegades s'hi llegeix: “vull que les coses em surtin bé”, “vull ser feliç”... Expressar una actitud, una idea o un malestar pot ser una manera de començar un diàleg sobre la vida, que per la situació que li toca viure a la persona adolescent, pot començar ara. El diàleg ha de servir per posar el jove en situació. La resposta sempre l'ha de donar el jove. És feina seva buscar-la i trobar-la.

El mètode per excel·lència de la moral és la deliberació, un procés de ponderació (de pesar en la balança els arguments d'una i altra opció) de les circumstàncies i d'aquells factors que intervenen en una acció per tal de poder decantar-se per una de les opcions possibles comprovant en quina mesura l'elecció és coherent amb els principis després de preveure les seves possibles conseqüències. De fet és el procediment que ens permet formular judicis raonables, per prudents, sobre la bondat de les accions. Sòcrates, un dels grans educadors, dialogava, reconeixia ignorància, donava i treia raó, deliberant donava compte de les seves creences i conviccions. I heus aquí potser el major benefici d'aquest mètode i procés: possessionar-se i fer-se càrrec críticament de les pròpies creences, assumir-les reflexivament, en una paraula, autònomament.

Segons Diego Gracia, comprovar la qualitat de la deliberació moral exigeix dos moments d'exercici intel·lectual. Un primer moment definit pel contrast de la proposició o del consell moral amb els principis ètics: identificació dels principis involucrats en el cas i anàlisi de la causa del conflicte entre els principis i valors. A continuació, avaluació de les conseqüències previsibles: anàlisi de les circumstàncies concurrents i les conseqüències previsibles i examen i justificació de l'excepció als principis, si escau.

Tomás Domingo Moratalla a *Educar para la deliberación: hacia una Bioética para la ciudadanía* aposta per les possibilitats educatives del paradigma bioètic i proposa la necessitat de formació en bioètica de joves i adolescents. A parer de l'autor, la mateixa Bioètica guanyaria molt si s'acostés a l'àmbit educatiu (juvenil) i no mirés només al camp sanitari o al camp acadèmic. La pertinència de fer aquest pas de la Bioètica a l'educació se sustenta en el fet de la possibilitat d'entendre a la Bioètica com un paradigma per elaborar una ètica civil de les nostres societats complexes i un model per a altres ètiques aplicades.

La proposta de Moratalla passa per una forta confiança en els joves i en les capacitats i els recursos de la pròpia Bioètica com a companya en el procés del seu desenvolupament moral. Entre els recursos que pot oferir la Bioètica per a aquesta formació moral de la persona adolescent en destaca un que no té a veure amb els continguts per molt importants que siguin –que no són el fonamental en el procés educatiu- justament es refereix a la deliberació. Des d'aquesta òptica es pot concebre la deliberació com un recurs educatiu que ofereix la Bioètica per a la formació moral de l'adolescent. Per Moratalla, la deliberació és l'entranya de la disciplina Bioètica, de la mateixa manera que ho és de l'ètica. És el mètode i el mitjà de la Bioètica, i en certa manera el que la constitueix.

Moratalla destaca l'originalitat i el punt revolucionari que tindria el fet de portar un saber, com el bioètic, a l'aula. De fet, les classes d'ètica i filosofia esdevenen llocs de reflexió i treball bioètic, en les quals els professionals estem introduint, convençuts, temes nous i de certa actualitat i que sense cap dubte desperten l'interès dels alumnes joves. Uns alumnes que es troben que moltes vegades es demana la seva participació i opinió al debat a classe sobre grans qüestions que no li són del tot alienes. Un espai destinat a abordar qüestions no tan importants i rellevants a nivell curricular educatiu però que són crucials, com les que tenen a veure amb la salut o qualsevol altra dimensió de l'esfera de la vida personal de l'adolescent. Educar en Bioètica, segons Moratalla, és transmetre un coneixement interdisciplinari, procediments i actituds que es consideren de gran valor per a la formació dels joves. Un dels procediments bàsics i fonamentals és la formació del judici moral, nascuda, justament, de l'exercici de la deliberació. L'apunt per a l'educador és el fet que ha de tenir molt en compte que l'adolescència és un moment clau en aquesta construcció de biografia, de la pròpia identitat narrativa, de

manera que els joves són especialment sensibles a aquells fenòmens que puguin posar-la en perill (malaltia, mort, discapacitat, etc.).

Tanmateix, segons el filòsof, el més important és el mètode de la deliberació, que no es redueix en un mer parlar per xerrar, sinó que cal desenvolupar una “competència deliberativa” amb la qual estem formant adolescents ciutadans crítics que siguin capaços de participar menys cegament en el destí col·lectiu. A la classe, com a reflex de la societat, estem també fomentant la consolidació de la democràcia més enllà de la necessària però insuficient democràcia representativa a l'ús; i al mateix temps estem corregint cert reduccionisme de la democràcia al vot que s'ha estès entre els joves, sense cap dubte per influència dels grans. A parer del professor de Filosofia Moral és un fet important que des de molt joves es comenci a associar democràcia, més amb argumentació i intercanvi de raons que amb la mera elecció. I la democràcia deliberativa, veritable aprofundiment de la democràcia, només és possible des de l'educació i l'argumentació.

Segons Moratalla, la *pràctica deliberativa* desenvolupa hàbits cognitius i emocionals, així com estratègies de pensament i actituds vitals molt importants. Deliberant estem educant per a la responsabilitat i l'exercici de l'autonomia. La gran tasca dels docents, i les autoritats educatives implicades, és com desenvolupar aquestes actituds i aptituds per a la deliberació. L'autor acaba apostant per una educació per a la deliberació (*Bioètica per a la ciutadania*) com un canvi revolucionari a l'hora d'educar en ètica, una preparació per a possibles mons del futur, i no per al món del passat. I aquesta tasca passa per la incorporació de la deliberació a l'aula, en l'educació dels adolescents i joves, sense altra finalitat que la d'oferir certs recursos que contribueixin a que els adolescents d'avui, ciutadans de futur, siguin més autònoms i més responsables.

CAPÍTOL 5 (I)

Cap a una autonomia més integral

5.1. Autonomia o tendència a l'autonomia?

L'autonomia és la capacitat que permet als adolescents prendre per si mateixos les decisions que afecten a la seva vida. Ser autònom no vol pas dir acceptar la primera opinió que li passi pel cap. Vol dir estar convençut del que s'ha de fer perquè s'ha pensat amb deteniment. En aquest sentit, prendre una decisió de manera autònoma suposa fer-ho de manera reflexiva i de manera responsable. Així doncs:

- L'autonomia és llibertat per prendre les pròpies decisions.
- L'autonomia és reflexió per prendre les pròpies decisions sense precipitació.
- L'autonomia és responsabilitat per decidir sense perjudicar a l'altre.

L'autonomia apareix estretament vinculada a la llibertat: per pensar o per fer. I és que la relació entre autonomia i llibertat és estreta i de dependència. El concepte de llibertat matisa l'exercici de l'autonomia:

- La llibertat com a *absència de coacció, d'obstacles i pressions* que posen límits a les possibilitats d'una persona a l'hora d'actuar, accentua la responsabilitat de l'adult a l'hora de possibilitar la llibertat de cada persona adolescent. L'autonomia individual es subordina a les oportunitats que la realitat biològica i l'hàbitat social ofereixen, de les opcions a les quals cada adolescent té accés. Hi ha personatges i entorns socials que estimulen l'exercici de l'autonomia de la persona adolescent, mentre que d'altres el limiten.
- La llibertat com a *capacitat d'autodesenvolupament: actuar i transformar la realitat* emfatitza la responsabilitat de la persona adolescent. L'adolescent reclama la capacitat d'autodeterminar-se i d'autogovernar-se. Això vol dir, en definitiva, autonomia traduïda en voluntat i iniciativa, coratge i decisió, una certa autoexigència vital per assumir: implicar-se i complicar-se activament en la construcció de la pròpia vida.

En l'àmbit de la investigació, encara no hi ha total acord a l'hora d'entendre el significat exacte d'aquesta autonomia, malgrat la indiscutible importància. Els diversos treballs dels investigadors despleguen el ventall de definicions que emfatitzen diferents aspectes del concepte. Des d'una perspectiva evolutiva, un dels canvis més importants que tenen lloc durant l'adolescència és la progressiva necessitat d'autonomia. L'assumpció de nous rols i fer front a noves feines, obligacions, reptes, en definitiva, a la vida té a veure amb l'adquisició de certs nivells d'autonomia.

Aquesta progressiva necessitat d'autonomia ha exigít, com ha quedat palès, un profund canvi, que s'ha consolidat durant la segona meitat del segle XX, en el paradigma de l'atenció sanitària dels infants i adolescents que ha evolucionat d'un model basat en la protecció absoluta vers un nou model en què hi ha un progressiu reconeixement dels drets dels menors, proporcional al grau de maduresa.

Aquest nou paradigma repercuteix, evidentment, en els professionals sanitaris modificant l'assistència al menor, però també –o hauria de repercutir- en tots aquells professionals que estan implicats amb els menors. Quan el pacient sigui menor, quan l'alumne sigui menor, quan l'esportista sigui menor, en general, en el tracte amb la persona menor s'ha d'incloure de forma activa el plantejament sobre la maduresa d'aquesta. El plantejament requereix una sensibilització per part dels professionals davant del tema de la maduresa de la persona menor, atès que la sensibilitat cap a la valoració de la maduresa del menor, en molts casos, serà competència del professional.

En l'àmbit social en general, en el de la salut i en el de l'educació en particular, l'horitzó que es fixa en el tema de la maduresa del menor és que pugui esdevenir una persona autònoma, és a dir, amb capacitat de prendre les seves pròpies decisions recolzades en judicis morals, fonamentats en les seves creences i en concordança amb el seu pla de vida. L'horitzó perseguit posa de manifest la importància del desenvolupament de diferents capacitats: cognitives, emocionals i morals que impliquen la maduresa. Però aquestes capacitats, encara que se'n parli de forma separada, no són independents les unes de les altres, sinó completament interdependents i dependents d'un entorn familiar i cultural que afavoreixi el seu desenvolupament.

Així, doncs, parlar de les capacitats cognitives, per exemple, és considerar el grau en que la persona és capaç de regir-se per criteris propis, una manera de referir-se a l'autonomia-maduresa cognitiva. Aquesta fita se sol vincular, com hem vist, a l'evolució de les operacions formals (Piaget, 1978). Requereix l'exercici de les operacions formals que capaciten a l'adolescent per passar de la moral heterònoma a l'autònoma (Kohlberg, 1992). D'aquesta manera, l'adolescent utilitza el propi raonament per a resoldre problemes morals, socials. En aquesta línia se situen representants de la psicologia alemanya (Stern, Bühler, Spranger) i bona part dels anglosaxons (Jersild, Hurlock). Apunten que, durant aquest període, la persona

adolescent ha d'adquirir una consciència realista de qui és i què vol fer amb la seva vida.

De fet, clàssicament, la capacitat cognitiva és la que més pes ha rebut en el procés educatiu. Es confirma una àmplia tradició psicomètrica que s'ha centrat en el desenvolupament intel·lectual i en l'elaboració de nombrosos instruments de mesura de l'esmentada capacitat. En relació a la presa de decisions, la capacitat cognitiva és necessària per poder comprendre el concepte de malaltia, símptomes, tractament, el funcionament del cos humà, entendre la informació, valorar alternatives i conseqüències per a resoldre problemes.

L'aproximació psicomètrica permet valorar un ampli ventall de factors cognitius alguns dels quals esdevenen poc rellevants alhora de valorar la maduresa d'un menor. Ara bé, sí que hi ha aspectes que s'han de tenir en compte, respecte a la *capacitat cognitiva del menor*⁹¹ en la presa de decisions:

- Comunicació adequada
- Causalitat
- Concepte d'un mateix i d'altres
- Sentit del temps
- Reconeixement de la complexitat cognitiva
- Concepte de realitat

En la mateixa línia existeixen recomanacions, com les de la *British Medical Association and the Law Society* (1995), que se centren molt en les capacitats cognitives per a la valoració de la competència del menor:

- Capacitat per entendre que hi ha una elecció, i que aquesta elecció té les seves conseqüències.
- Habilitat per fer l'elecció, incloent-hi la possibilitat d'elegir una altra persona perquè triï el tractament.
- Capacitat per comprendre la naturalesa i el propòsit del procediment.
- Capacitat per entendre els riscos i efectes secundaris de la intervenció.

⁹¹ M. Esquerda Aresté, J. Pifarré Paredero, J. Viñas Salas. *El menor maduro: madurez cognitiva, psicosocial y autonomía moral*. Sociedad de Pediatría de Madrid y Castilla-La Mancha, 2010, p. 360.

- Capacitat per entendre les alternatives al procediment i el risc associat així com les conseqüències de no tractar d'aquesta manera.

Els autors que dirigeixen les seves reflexions entorn la figura del menor madur acaben destacant que el grau de desenvolupament cognitiu exigible a un menor per a la presa de decisions sanitàries ha de ser proporcional a la dificultat de la decisió.

Durant molts segles fou indiscutit que la funció de la intel·ligència era conèixer i resoldre problemes teòrics. La facultat intel·lectual més ressaltada fou la raó. En canvi, el món afectiu fou menystingut. L'herència ha estat el dualisme emotivista que proposa una dualitat fonamental en els humans: "cap" (raó) i "cor", la que oposa raó (claredat) i sentiment (confusió). A la fi del segle XX s'aixeca una polseguera de crítiques sobre la mesura de la intel·ligència humana, argumentant que el concepte tradicional utilitzat avalua només capacitats verbals-lingüístiques i matemàtiques, sense incloure altres factors.

Els autors que reflexionen sobre la maduresa cognitiva, psicosocial i l'autonomia moral del menor madur destaquen la proposta de Howard Gardner, a la dècada dels 90, del concepte d'*intel·ligències múltiples*, basant-se en què la intel·ligència humana podria desglossar-se en vuit components que inclouria: intel·ligència lingüística, logicomatemàtica, espacial, musical, corporal-cinestèsica, intrapersonal, interpersonal i naturalista. Segons Gardner, existeixen dos tipus d'"intel·ligències personals": per una banda, la intel·ligència intrapersonal, és a dir, el coneixement d'un mateix que consisteix a comprendre els propis pensaments, sentiments i emocions per a guiar la pròpia conducta. Suposa ser conscient dels estats d'ànim, conèixer els desitjos, i tenir autocomprensió i disciplina. Per altra banda, la intel·ligència interpersonal, és a dir, capacitats socials d'entendre els altres i interactuar-hi bé. Inclou destresa en les expressions facials, els gestos i la veu.

Arribats fins aquí, notem que si acceptem la correcció de la teoria de Gardner, hem de concloure el que ressaltàvem al principi, a saber, que les proves tradicionals només mesuren una part de la intel·ligència: les habilitats lingüístiques, logicomatemàtiques i espacials. Posteriorment, subratllen els autors, Daniel Goleman afronta aquestes contradiccions i intenta respondre molts interrogants que planteja el tema de la

intel·ligència en la seva obra *Intel·ligència emocional* (1995), on emfatitza el valor dels sentiments i les emocions enfront a la freda lògica racional, més enllà de la capacitat cognitiva pura.

Fins i tot, l'Organització Mundial de la Salut va pronunciar les *Habilitats per a una vida saludable* (OMS, 1993)⁹²: Les capacitats per adoptar un comportament positiu que permeti abordar els desafiaments de la vida diària, i mantenir un estat de benestar mental mitjançant aquesta actitud positiva i adaptable per interactuar amb les altres persones i l'entorn social i cultural.

- Autoconeixement
- Empatia
- Comunicació assertiva
- Relacions interpersonals
- Presa de decisions
- Solució de problemes i conflictes
- Pensament crític
- Maneig d'emocions
- Maneig de tensions i estrès

Els autors de *El menor maduro: madurez cognitiva, psicosocial y autonomía moral* defensen la tesi que les habilitats per a una vida saludable podrien correspondre a la maduresa psicoemocional. Per exemple, l'existència d'impulsivitat, agressivitat, baixa tolerància a la frustració o manca d'assertivitat serien criteris indicatius d'immaduresa. Els autors accentuen que cal tenir en compte que aquestes característiques d'immaduresa poden estar també presents en els adults, en una societat actual poc reflexiva que afavoreix la immediatesa, la pressa, la resolució de conflictes amb estratègies agressives. Per això cal ressituar la maduresa emocional del menor en el context sociocultural evitant la temptació de concebre quimèricament la maduresa.

⁹²M. Esquerda Aresté, J. Pifarré Paredero, J. Viñas Salas. *Op. Cit.*, p. 361.

La capacitat, per tant, que defineix els processos madurs per relacionar-se amb un mateix i amb els altres podria molt ben definir el que s'ha anomenat autonomia emocional. Es pot entendre com el grau en què l'adolescent ha aconseguit desfer-se dels vincles infantils que l'ancoraven a la infància. Suposa, com diuen Steinberg i Silverberg (1986) una *desidealització* dels pares. Els adolescents emocionalment autònoms passen a ser més autoconfiats i menys dependents de la família. Altres autors (Ryan y Linch, 1989) han qüestionat la consideració que la desvinculació afectiva representi un pas necessari en el procés d'individuació de la persona adolescent. Argumenten, contràriament, que una alta autonomia emocional respecte als pares pot ser indicatiu de manca de suport i afecte. Investigacions espanyoles (Oliva, 2004) també corroboren aquesta línia de pensament que associa una alta autonomia emocional a problemes de conducta.

I, justament, *la capacitat per prendre decisions independents i fer-se càrrec d'elles* s'ha atribuït a l'autonomia-maduresa conductual, com la capacitat d'autogovern, la que mostra el grau en què una persona pot actuar per ella mateixa. Implica un procés de presa de decisions durant el qual l'adolescent aprèn a definir personalment en diversos àmbits i acceptar *in crescendo* responsabilitats.

El seu desenvolupament en l'adolescència requereix la "transferència gradual de la responsabilitat des dels pares cap als fills en la regulació de les conductes" (García i Peralbo, 2001). Durant l'adolescència es complementen dos processos del creixement: progressar cap a l'autonomia i mantenir una relació interdependent amb els pares. Aquesta faceta de l'autonomia és fàcilment avaluable pels actes dels adolescents en la vida quotidiana.

El resultat evolutiu del procés d'autonomia depèn de diversos factors. La seguretat interna (afectiva i cognitiva) i l'autoregulació (conductual) són dues conseqüències del seu desenvolupament. L'habilitat de control de la pròpia conducta de manera que s'adeqüi a la situació contextual seria una manifestació de la competència o maduresa psicològica que la persona adolescent adquireix. Així, una definició d'autonomia adolescent podria molt ben ser: "Aspecto de la madurez psicológica que lleva a decidir

personalmente sobre cómo pensar, sentir y actuar, decidir por sí mismo la forma de realizarse como tal, siendo el agente de su propia realización personal”⁹³.

“Una conquista gradual de la autonomía personal que supone:

- Capacidad de reflexión o de toma de conciencia de sí mismo. Actuar desde sí mismo y siendo consciente de sí mismo, lo que es garantía de objetividad en la percepción de situaciones y en la adquisición de compromisos y responsabilidades.
- Capacidad de autodeterminación o de adopción de decisiones en libertad, con plenitud de conciencia, desde el conocimiento y control de sí mismo como fundamento del compromiso y de la autorresponsabilidad”⁹⁴.

El desenvolupament de la maduresa de la persona adolescent és un procés que si depèn d’alguna cosa, si és dependent, aquest *quelcom* és la interacció amb la societat. Un aspecte especialment rellevant aquí és l’existència de factors socials i culturals que afavoreixen o entorpeixen la maduresa de l’adolescent. Avui dia, un dels factors negatius per a l’autonomia moral de la persona adolescent és la veneració i la devoció que sentim per les emocions que porten a titllar a l’adolescència com un diagnòstic psicològic en lloc de veure-la més com un problema moral.

No obstant els ambients que frenen la maduresa, per promoure la maduració de la persona adolescent es tracta de desenvolupar entorns propicis afavorint la participació progressiva del menor en les seves pròpies decisions.

5.2. La nova dimensió de l’autonomia

En la segona meitat del segle XX s’ha gestat una nova sensibilitat moral que impregna un clima cultural anomenat per alguns filòsofs i sociòlegs “postmodern”. El crit moral entona el respecte als drets dels individus i l’autogestió personal en el marc d’una societat que realça els “drets individuals a l’autonomia, al desig i a la felicitat”, en permanent canvi i culte al present, d’obsessió narcisista al cos, regida per la moda i

⁹³ Grupo de estudios de infancia y adolescencia. *Proyecto de autonomía personal. Manual de buenas prácticas. Volumen I*. Escuela Universitaria de Estudios Sociales (Universidad de Zaragoza). Instituto Aragonés de Servicios Sociales (I.A.S.S.). Zaragoza, 2007, p. 33.

⁹⁴ Grupo de estudios de infancia y adolescencia. *Op. Cit.*, pp. 34-35.

mobilitzada per la seducció de la propaganda comercial, titllada per Lipovetsky com a “posmoralista”. (Lipovetsky 1992).

A dia d'avui es manté encesa una concepció de la persona que, d'una manera o altra, és ben viva i dominant: l'opinió que l'individu adolescent està constituït bàsicament de pulsions, sentiments i desitjos està molt estesa en el terreny adult. S'expressa molt bé amb el retrat caricaturesc que se'n fa de l'adolescent com un sac d'hormones amb potes, ni tan sols cames i braços –ja no parlem de cap-. La idea que regna és la de l'adolescent regit per les “hormones descontrolades”. Hi ha tres pinzellades que poden haver esbossat aquesta imatge de la persona en el subconscient col·lectiu de l'adult: la metafísica mecanicista de Thomas Hobbes, la visió estètica dels romàntics i el punt de vista psicoanalític de Sigmund Freud.

Segons Hobbes⁹⁵, l'home s'ha d'entendre com un cos en moviment subjecte a les lleis del moviment, inclosa la vida psíquica i el mateix coneixement: “Totes aquestes qualitats –anomenades *sensibles*- no són en l'objecte que les causa sinó altres tants moviments de la matèria, mitjançant els quals afecta diversament els nostres òrgans. Tampoc en nosaltres, que som pressionats, hi ha cosa distinta que diversos moviments (perquè el moviment no produeix sinó moviment)”⁹⁶. L'home, a qui Descartes redueix essencialment a “substància pensant”, és -ni més ni menys- que cos i els moviments d'aquest cos humà són els desitjos. La satisfacció del desig és la confirmació que l'home es mantindrà en moviment. En realitat, l'home no és més lliure que el que li permeten les lleis causals del moviment, atès que hi està sotmès, ho és com l'aigua que, sense impediments, flueix riu avall. Per tant, en la mesura que ningú l'impedeix moure's i de satisfer els seus impulsos per conservar-se en moviment, l'home és lliure.

D'altra banda, segons el corrent del Romanticisme, com una reacció al racionalisme de la Il·lustració i al neoclassicisme, passa a donar importància als sentiments com el lloc autèntic de la persona, en detriment de la raó. El món interior –la seva sensibilitat i les seves passions- esdevé el més important de l'individu perquè són les fonts d'inspiració d'aquest “jo” tan essencial. La recerca constant de la llibertat autèntica porta a la persona a manifestar la seva autenticitat personal definida per la singular personalitat

⁹⁵ El rumb del seu pensament pot entendre's en les coordenades de la física del moviment de Galileu.

⁹⁶ Hobbes, T. *Leviatán*, I. Editora Nacional, Madrid, 1977, p.124.

que porta a dins. El geni ha de sortir a la superfície expressant la seva genialitat, fins i tot quan això suposi trencar amb les convencions socials establertes. Així, la natura és contemplada com el millor refugi de les ànimes sensibles i actua com a mirall fidel de l'ànima de la persona. Seguint els postulats de Rousseau -comentats més extensament i en deteniment en altres capítols- la natura, davant la crueltat de la societat "civilitzada", pot actuar com a defensora de l'individu perquè, amb els ulls posats a la "teoria del Bon Salvatge", el poble és bo i és la societat, en la seva organització i el seu funcionament, la responsable de la corrupció de certes persones.

Finalment, Freud despulla a l'home de l'únic signe identitari que el distingia: la consciència, quedant sota el domini de l'inconscient la major part dels actes humans. De fet, abans de Freud, els pensadors havien identificat la vida psíquica amb la vida conscient. Segons Freud, la majoria dels comportaments són produïts per "motivacions inconscients" que el propi individu desconeix. En el seu llibre *La interpretació dels somnis*, del 1900 fa palesa l'existència d'estats inexplicables des de la consciència, constituïts per continguts reprimits: vivències traumàtiques o experiències desagradables incompatibles amb la pròpia consciència que busquen tornar-hi. Aquesta descoberta va trencar amb la tradició cartesiana que igualava psiquisme i consciència.

Com altres científics de l'època, Freud compartia la concepció determinista que res no succeeix sense una causa. Per això cal buscar les causes de les nostres accions, de vagades ocultes. Segons Freud, "la libido és una pulsó, una energia pulsional relacionada amb tot allò susceptible de ser comprès sota el nom d'amor, és a dir, amor sexual, amor de l'individu a si mateix, amor matern i amor filial, l'amistat, amor a la Humanitat en general, a objectes i a idees abstractes". *Instint*, va ser el terme que va utilitzar durant uns anys, però a partir del 1910 va usar el de *pulsó* que copsava millor el sentit d'impuls o motivació que porta a executar o a refusar un acte concret. Pulsó ve a designar l'impuls provocat per una tensió corporal que es relaxa quan accedeix al seu desig, sense quedar satisfeta del tot. Així, l'humà és un cúmul de *pulsions naturals*, la repressió de les quals, pot generar la malaltia mental o la neurosi, tractada per la psicoanàlisi. Aleshores, la felicitat consistiria en la realització del principi de plaer que justifica la nostra vida psíquica.

En l'actualitat, però, sembla com si aquella concepció de la persona, revolucionària en el seu moment, encara resplendís sobre els nostres temps enlluernant la societat en general. Les tres mirades s'entrellacen a dia d'avui per vestir una concepció singular de la persona adolescent. Fins i tot, en diferents àmbits, s'automodela l'educació per tal de posar-la al servei d'una concepció de la persona estereotipada: l'adolescent que es troba a ell mateix perquè satisfà tots els seus desitjos, persegueix tots els seus somnis i arriba a ser feliç.

L'obra dels anomenats tres mestres de la sospita (Ricoeur, 1999): Marx, Nietzsche i Freud va ser molt influent. Aquests pensadors van sospitar que la consciència aparentment racional dels subjectes està determinada per obscures forces; segons Marx la força determinant era la infraestructura econòmica; segons Nietzsche els instints subjacents eren la voluntat de poder o el ressentiment; Freud va parlar d'impulsos bàsics inconscients.

I així caigué el mite del subjecte sobirà, autolegislador i amo del seu propi destí. La possibilitat d'una falsa autotransparència personal i qüestionable autonomia, va fer que es comencés a respectar la seva singularitat sota el punt de vista de l'autorealització personal. Es deixà d'educar des de l'accent de la disciplina i s'emfatitzà més la creativitat i la iniciativa personal a la recerca d'una felicitat privada fruit dels estímuls dels desitjos i incentivada per la seducció no coercitiva d'una massiva propaganda. El procés històric ha donat peu a la nostra societat, en el moment present, una etapa que Lipovetsky ha denominat *hipermodernitat* (2006), caracteritzada per l'exageració de totes les tendències modernes i la recerca de sostenibilitat, salut, protecció i defensa de les conquestes socials.

Tanmateix, per aquest camí social hi ha el perill latent d'un cert emotivisme contemporani, estretament lligat al relativisme moral. Sosté que els conceptes ètics no representen res, sinó que són solament expressió de les emocions de l'individu. Els judicis de valor només enuncien sentiments, no tenen altre valor que un significat emotiu. Per exemple, en dir "vas fer malament de copiar en un examen", allò que es diu realment és "vas copiar en un examen" i el *malament* és només l'expressió del sentiment de qui ho diu. Si quan fem judicis morals tan sols expressem sentiments d'aprovació o desaprovació personal, aleshores cadascú pot expressar els seus

sentiments perquè seran igual de valuosos pel mer fet que són els seus. Per exemple, en dir “vas fer bé de copiar en un examen” es situa mateix nivell moral, per dir-ho d’alguna manera, que en dir “vas fer malament de copiar en un examen”. Cadascú té els seus sentiments i ningú, en qüestions morals, pot despuntar.

5.3. La temptació del culte a les emocions

Hobbes amb la seva metafísica, els romàntics amb les seves idees i Freud amb l’eina poderosa de la psicoanàlisi van exercir molta pressió contra la raó deixant la porta entreoberta a poder caure en la temptació de la versió emotivista sobre el protagonisme de les emocions.

Cal deixar que s’expressin lliurement, sense fre racional, les emocions i els sentiments. *El culte a l’emoció, Atrapats en un món d’emocions sense sentiments* de Michel Lacroix, és un assaig de com intervenen les emocions en el nostre quefer. Una vida en la que es busquen emocions que van més enllà d’allò que és raonable, que donen una emoció forta. El professor Lacroix defensa el vaivé de l’emoció en diferents moments de la història, com per exemple en el Romanticisme i resorgeix en aquest moment de la història. El sentiment és suplantat per l’emoció. La diferència entre l’emoció i el sentiment rau en el ritme. Mentre l’emoció-xoc afavoreix la fressa, l’exaltació, i l’estamordiment, el sentiment cerca la reflexió i l’estat de contemplació idoni que ens permet pensar. No obstant això, les “emocions xoc”: el crit, la de l’excitació, la de l’orgasme han deixat de banda les “emocions contemplatives”: la del sospir, la d’un estat interior apaivagat, assossegat, esmorteït, poètic.

La recomanació del filòsof francès és, davant d’aquest empatx d’emocions, substituir les primeres per les segones. Les últimes defugen de les sensacions fortes. El subjecte dóna temps a l’esdevenir afectiu i facilita la transformació de la seva emoció en un sentiment. L’autor, citant a Durkheim, diu que per educar la sensibilitat cal fer tot el que es fa, però més a poc a poc. La preeminència de la lectura per sobre del consum d’imatges, n’és un clar exemple. D’aquí la crítica dirigida a tots els programes de teleporqueria en què hi ha una xerramenta per a picar de mans i a qualsevol preu el qui resta dret a l’escenari per poder admirar la careta del personatge de torn que no aporta res de res.

Lacroix reconeix que cal admirar –mirar, contemplar de prop-, estima, exquisidesa, consideració o grat especialment a algú que crida l’atenció per qualitats considerades com una cosa impressionant i sorprenent. “La dèria a la igualtat”, Lacroix la reconeix com un obstacle per a l’admiració. La funesta mania d’eliminar tota mena de diferència i distincions, en lloc de reconèixer-les i combatre les desigualtats, bandeja també la possibilitat d’admirar l’aspecte de superioritat, allò susceptible de dirigir la mirada plaent de tots.

Les butaques de cinemes francesos han estat les espectadores –fa relativament poc temps- d’un episodi de mala educació de les emocions: “La projecció d’Annabelle’ provoca aldarulls a diversos cinemes francesos. Sales de Marsella, Estrasburg i Montpellier retiren la pel·lícula de la cartellera per les baralles que es produeixen a les seves projeccions”⁹⁷.

La pel·lícula dirigida per Robert Leonetti i estrenada el 8 d’octubre de 2014 al Festival Internacional de Cinema Fantàstic a Sitges: ‘Annabelle’, la història d’una nina posseïda pel diable que traumatitza tota una família, ha estat retirada de diversos cinemes francesos després de múltiples aldarulls durant la seva projecció. A França la pel·lícula l’ha vist gairebé mig milió de persones en menys d’una setmana. La major part d’aquest públic era adolescent i referent a la seva actitud afirmava Frédéric Perrin, director del cinema Prado de Marsella, al diari Le Monde⁹⁸: “És una pel·lícula que atrau joves d’entre 12 i 15 anys, histèrics i incontrolables, que es diuen coses a la sala, empenyen els clients i es barallen a fora”. Mentre el seu cinema va ser un dels que va anul·lar les sessions d’Annabelle’, altres cinemes van optar per reforçar la seguretat a les sales.

El psiquiatre Stéphane Clerget va analitzar el fenomen –un fet que ja va ocórrer el 2012 amb ‘Paranormal activity 4’ de Henry Joost i Ariel Schulman- a l’emissora francesa Europe 1⁹⁹ explicant que: “Alguns d’aquests adolescents gestionen molt malament la seva angoixa o estan molt mal educats i acaben utilitzant la violència, es deixen portar”.

⁹⁷ <http://www.ara.cat/cultura/Annabelle-França>.

⁹⁸ http://www.lemonde.fr/cinema/article/2014/10/14/annabelle-retire-de-plusieurs-salles-nationales_4506049_3476.html.

⁹⁹ <http://www.europe1.fr/societe/annabelle-pourquoi-les-ados-derapent-2259787>.

El sociòleg Zygmunt Bauman vol mostrar que en contra de qualsevol determinisme, cal fer èmfasi a la importància de la responsabilitat, lligada a la llibertat, que implica la consciència moral, i la capacitat d'elegir. És el creador de l'expressió de la "modernitat líquida", que succeeix a la modernitat rígida, primer, i a la postmodernitat després.

Els líquids, a diferència dels sòlids, no conserven fàcilment una forma durant molt temps i estan constantment disposats a canviar-la. Per a ells el que compta és el flux del temps més que no pas l'espai que puguin ocupar. La fluïdesa és la metàfora que usa Bauman per tal d'entendre i d'explicar la fase actual de la modernitat. Assenyala que el problema amb la realitat líquida és el difícil pronòstic de desenvolupament i reacció a noves situacions. Ser-ne conscients genera impotència. La falta de pronòstic, segons Bauman, porta a la incapacitat de prendre mesures de precaució. Inevitablement, s'imposa la sorpresa dels fets. El sociòleg destaca l'aspecte dramàtic de la situació d'incertesa enfront de la manera que la vida humana s'ha acostumat a transcórrer, justament per això es diu la modernitat líquida. És com si tot estigués de cap per avall comparat amb la situació de fa dos cents anys, en el temps de la modernitat sòlida, on tot semblava més perdurable: sòlid i durador.

Bauman fa notar que ara, gent de trenta anys no en té ni idea de què passarà amb ells quan en tinguin cinquanta o seixanta. Els nostres hàbits i costums, les capacitats que vam aprendre per superar els enderroc del camí, es veuen desafiades per la planificació del futur. La impressió general és que dia rere dia, permanentment estem en una cruïlla. Hi ha molts camins i cap a moltes direccions i no sabem gaire res del que estem transitant.

Vivim en temps d'accelerats canvis socioculturals provocats, en part, per l'impacte transformador de les tecnologies digitals. Són temps líquids. Bauman planteja que en un entorn tant fluid no té massa sentit parlar de compromisos a llarg termini. L'adolescent creix enmig d'aquesta situació. Els sociòlegs destaquen que la major preocupació dels joves no és tenir una ocupació per a tota la vida, no la volen, ambicionen experimentar, no volen deixar de costat cap possibilitat, volen mantenir obertes totes les alternatives. La majoria de gent jove està modelada de tal manera que esperen una vida de canvis, de noves vivències. Bauman posa l'exemple d'una noia de dinou anys que no tenia ni idea de quins eren els seus plans de vida però que desitjava una vida interessant, tanmateix,

sabia que el que no volia per a la seva vida era la vida que havia portat el seu pare que durant vint-i-cinc anys s'havia dedicat a fer de professor. La vida del pare no era modèlica i ell es convertia en l'antiheroi per a la filla. Bauman acaba reconeixent la impossibilitat de determinar la primera causa: si l'expectativa de la gent jove va crear el món líquid o si el món líquid va crear aquesta expectativa.

Que tot és líquid convida a deixar fluir de manera descontrolada les pulsions, els sentiments, els desitjos, deixant que el nen i l'adolescent s'"expressin" com a sinònim de "treure tot el que porten a dins". La persona adolescent, en ple allau *multiorgàsmic* emocional, s'inhibeix fins i tot, d'ella mateixa. Qualsevol substància que li reporti plaer val, i ho fa, de vegades, a la desesperada. Tot va molt de pressa i la velocitat acaba envaint l'ànima adolescent, marcant-li el compàs, un ritme vital que no deixa espais de desconexió, sense que les pulsions, els sentiments i els desitjos ocupin cada microsegon de les seves vides en mode de satisfacció immediata.

Els adolescents s'han convertit en consumidors d'afectivitat. Addictes a una motivació gairebé visceral i sensual, les seves vides queden costrenyides per un *carpe diem* malentès. De fet, la velocitat porta a valorar els resultats ràpids i palpables. Seguint aquesta mateixa raó, la motivació que no aconsegueixi aquesta mena de resultats, serà inútil i desmotivant. Per exemple, l'argument més utilitzat per alguns alumnes després de la tria d'un itinerari a la Secundària o d'una matèria de modalitat al Batxillerat és "no em motiva", després de mitja hora de classe, sense ni tant sols haver donat temps. I com es diu vulgarment, "no serveix per a res", hom té ganes de dir: "I és que les coses importants de la vida, sortosament, no serveixen per a res".

En el seu llibre, *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*, Zygmunt Bauman parteix del que anomena la "síndrome de la impaciència", un estat d'ànim que considera monstruosa la despesa del temps i l'inverteix en el consumisme de gaudis. Des d'aquesta visió, el sociòleg veu l'educació com un producte, més que com un procés. Així, per a l'educació, la noció de coneixement útil per a tota la vida, deixa de tenir sentit i, el pren tot, la noció de coneixement d'"usar i llençar". Justament, aquesta concepció per a Bauman, és un dels reptes a vèncer. L'educació hauria de ser una acció contínua de la vida i no dedicar-se exclusivament al foment de les habilitats tècniques.

L'important és formar a persones adolescents i ciutadans autònoms que recuperin l'espai públic de diàleg i els seus drets democràtics per així ser capaços de controlar el futur del seu entorn i el seu propi.

5.4. Emocions i racionalitat

“Tres passions simples, però extremadament poderoses, han governat la meua vida: l’anhel d’estimar, el desig de saber i una compassió aclaparadora davant el sofriment de la humanitat. Aquestes passions, com ales enormes, m’han empès amunt i avall en un caminar errant sobre un profund oceà d’angoixa fins a arribar a la vora mateixa de la desesperació”.

Russell

“Aquest és l’error de Descartes: la separació abismal entre el cos i la ment, entre el material de què està fet el cos, mesurable, dimensionable, operat mecànicament, infinitament divisible, d’una banda, i l’essència de la ment, que no es pot mesurar, no té dimensions, és asimètrica, no divisible; el suggeriment que el raonament, i el judici moral, i el sofriment que prové del dolor físic o de la commoció emocional poden existir separats del cos”¹⁰⁰.

El coneixement fronterer sobre les emocions està modificant tota la nostra visió sobre la relació entre el pensament i el món afectiu de l’adolescent. Hi ha opinions que assenyalen que podríem estar comprenent cada vegada més que tota la nostra vida es troba governada per les misterioses raons dels nostres més profunds sentiments. Ara bé, allò que apareix exempt de dubte és que arriba un moment en el període adolescent –el de prendre decisions- que esdevé una activitat contínua en tots els ordres de la vida.

Escollir entre vàries opcions pot ser una feina simple, però de vegades resulta tant complexa que s’acaba convertint en una preocupació important. I és que la presa de decisions posa en joc nombrosos processos cognitius, entre ells el processament d’estímuls presents en la tasca actual, el record d’experiències anteriors i la valoració de les possibles conseqüències de les diferents actuacions. La investigació actual emfatitza cada vegada més que la presa de decisions no constitueix un mer procés racional de càlcul de guanys i pèrdues que resulten d’una elecció determinada. Més aviat, destaco la guia de les emocions en la presa de decisions, atès que justament, els aspectes emocionals, derivats de l’experiència de situacions semblants, en primera persona o per

¹⁰⁰ Damasio, A. *El error de Descartes*. Destino, Barcelona, 2011, p. 334.

contagi de terceres, i aquells aspectes associats a les conseqüències o al context en el qual es dona la decisió, desenvolupen un paper important.

Això no significa que les emocions i els sentiments siguin la garantia d'una correcta presa de decisions, contràriament, poden causar autèntics maldecaps en els processos de raonament en determinades circumstàncies. De fet, els apunts il·lustres de molts pensadors al llarg de la història del pensament ja apuntaven cap a la direcció de què les investigacions recents del procés normal de raonament rebel·len, precisament, la influència potencialment perjudicial d'algunes emocions. Això tampoc vol dir, és clar, que quan els sentiments són actius prenguin la decisió pels adolescents; o que no siguin éssers racionals. Només s'intenta suggerir que determinats aspectes del procés de l'emoció i del sentiment els ajuden en la incerta tasca de predir el futur i planificar les seves accions en conseqüència.

No podem aclucar els ulls davant la nova perspectiva que es projecta; la de considerar que les emocions, lluny de ser un obstacle per la presa de decisions adequada, com s'ha insinuat sovint en el marc del pensament racionalista, són imprescindibles per la mateixa. D'alguna manera podríem arribar a dir que la intuïció de Pascal en la seva famosa afirmació que "el cor té raons que la raó ignora" està essent confirmada per la investigació neurobiològica actual. Tanmateix, reitero que això no significa de cap de les maneres que les emocions no puguin equivocar-se. I que tampoc determinades emocions molt fortes no puguin originar actes poc premeditats i negatius per a la vida d'una persona. Així doncs, certes emocions interfereixen negativament en el procés decisor segrestant, precisament, la capacitat de decidir de la persona.

Immersos en un voraginós ambient social, ens hem preguntat mai quin hauria de ser l'objectiu que dona sentit a l'educació, entesa en el seu espectre més ampli, és a dir: familiar, escolar i social? De ben segur que la llista d'objectius seria extensa, tanmateix, m'agradaria pensar que d'entre el ventall desplegat i per sobre de tots ells, o funcionant com la base de tots ells, reconeixèrem el valor d'ajudar a formar persones autònomes que sàpiguen créixer en dignitat.

5.4.1. Rere l'expressió *cervell emocional*

Des del punt de vista neurofisiològic, una emoció és un patró de conducta predeterminat que es manifesta de forma preconscient, automàtica, davant qualsevol contingència de l'exterior, amb l'objectiu de fer-hi front de la millor manera possible.

David Bueno, professor i investigador de genètica de la Universitat de Barcelona, a través d'un context hipotètic de por i agressivitat, ens proposa entendre el que passa dins del cervell com un diàleg constant entre les emocions i la racionalitat, tenint molt present la rapidesa amb les quals ho fan les primeres pel mer fet de ser més "primàries", per exemple, l'activació de tota una sèrie de respostes fisiològiques automàtiques que es produeixen en mil·lèsimes de segon, abans que la racionalitat pugui actuar i sense que ho puguem evitar: acceleració del pols, l'agitació de la respiració...

El professor i divulgador de la ciència introdueix una triple distinció que convé fer entre "emoció", "estil emocional" i "sentiment". Defineix les emocions com a maneres ràpides i automàtiques d'avaluar les experiències, d'establir jerarquies de valors, de preparar-te per a l'acció que s'han mantingut en el decurs de l'evolució per la seva utilitat, convidant, d'aquesta manera, a abandonar el dualisme emoció-racionalitat com si fossin aspectes oposats del nostre comportament.

Seguint la línia argumentativa de David Bueno, és evident que cadascú respon a les contingències externes de forma lleugerament diferent, no tots tenim les mateixes emocions, la qual cosa determina l'estil emocional de cadascú. I d'entre els diferents factors dels quals depèn l'estil emocional, n'hi ha un d'especialment rellevant: l'experiència que fa referència a les situacions concretes que ha viscut cadascú i fàcilment intervenible i directament influïble. Els ambients que generem per als adolescents, dins la família, els centres educatius i la societat, propicia un tipus d'experiències o unes altres, conscientment o inconscientment, i amb això sí que hi podem fer força cosa.

Finalment, el professor Bueno fa notar que els sentiments són l'experiència conscient que tenim de les nostres emocions. I, justament, és en aquest sentit que les emocions són crucials en tots els aprenentatges vitals. Qualsevol memòria que tinguem de les nostres experiències passades, d'allò que ens han explicat a casa, de l'aprenentatge a

l'escola, va sempre associat a un record emocional, preconscient i instintiu, però ben real. I d'aquestes experiències emocionals depenen, per exemple, la motivació i la resiliència (la capacitat de recuperar-nos dels entrebancs i d'enfrontar-nos-hi novament per superar-los).

David Bueno parla, en aquest punt, de la importància que té, en el context social en el qual ens trobem, la nostra capacitat de percebre l'estat emocional: tristesa, alegria, temor... El reconeixement de les emocions permet la vida social, malgrat tot, no totes les persones perceben les emocions de la mateixa manera, ni tampoc adequen les seves conductes a les emocions dels altres de manera invariable. L'experiència personal i els successos que cadascú ha viscut en el decurs de la seva vida influeixen la manera com perceben les emocions dels altres. I, tant aquesta percepció com també la capacitat de resposta canvien amb l'edat, essent una habilitat que s'aprèn amb el pas dels anys. Bueno matisa el seu precoç començament (a les poques setmanes de vida, en general cap als 4 mesos), i l'inici de la seva maduració fins passats els 10 anys, un procés que capacita a les persones d'identificar de forma correcta les emocions que trasllueixen les expressions facials, la seva identitat i els canvis tant d'estat emocional com d'intensitat dins una mateixa emoció. La dada curiosa certifica que els adults poden identificar fins a 22 emocions en la cara dels altres.

Segons Bueno, la capacitat d'avaluar correctament els diferents tipus d'emoció a través de l'expressió de la cara, no es desenvolupa a la mateixa velocitat. Per exemple, les emocions d'alegria i tristesa són les primeres que els nens identifiquen correctament, les segueixen les de por i disgust. Malgrat tot, pel que fa a la capacitat de reconèixer certes expressions facials, encara no hi ha unanimitat sobre la velocitat de maduració. La capacitat de reconèixer les emocions en l'expressió de la cara dels altres en els adolescents està aparentment ben desenvolupada, no gensmenys la percepció que en tenen no és encara exactament igual a la dels adults.

El professor i investigador destaca en termes generals la sensibilitat de les noies per notar abans les emocions. Tanmateix, ambdós sexes són més sensibles a les variacions en la intensitat de l'emoció de les expressions de felicitat o tristesa que a les de por o ira. Aquesta poca habilitat, junt amb l'exigència de situar-se socialment que recau sobre l'adolescent, pot fer llum sobre la conflictivitat que defineix a aquesta època, tenint molt

present que el domini, físic o intel·lectual, dels altres és una de les maneres de fer-se un lloc a la societat i la tendència que tenen els adolescents a sobrevalorar les expressions d'alegria i d'enuig contagiant-se transitar de l'alegria a l'enuig en qüestió de segons, i de vegades sembla que s'ensorrin davant un adult que els mostri la seva reprovació plantant-li cara. Per totes aquestes raons i d'altres, Bueno ressalta la dificultat de la gestió del garbuix d'emocions i d'interpretació d'emocions en els nens i en els adolescents. D'aquí que l'entrenament social sigui la millor eina per tal de generar situacions socials a l'adolescent que l'ajudin a posar-se en la pell de l'altre per evitar que es produeixi el que s'anomena una "apagada emocional".

5.4.2. "Encesa emocional"

El divulgador de la ciència David Bueno proposa entendre l'emoció com una mena d'"energia" que ens manté vius. La mirada menys atenta i tristoia d'una persona pot delatar la pèrdua d'aquesta energia. La persona, sense emoció, per molts motius, deixa d'emocionar-se, se sent deprimida i apagada, ja que són les mateixes emocions i la presa de consciència d'elles allò que ens energitza, essent una de les principals fonts de motivació.

Segons Bueno les emocions, com a resposta als canvis externs i interns, encenen i mantenen la curiositat i l'atenció, per un motiu molt simple: estar amatents al que ens envolta i a nosaltres mateixos. Per aquest motiu, també estimulen l'interès per descobrir la novetat, descobriments que queden fixats en la memòria. Per això els records més perdurables són els que van associats a aspectes emocionals, per tant, conclou que per ensenyar cal emocionar i per aprendre cal estar emocionat perquè les idees es generen sempre associades a alguna emoció esdevenint indissoluble la relació emoció-cognició, motiu pel qual és important evitar l'apagada emocional.

Tot i que, segons Bueno, no hi ha una definició clara i consensuada de què vol dir l'expressió "apagada emocional", hi ha més acord en quines són les seves causes: l'estrès i l'acumulació d'experiències negatives. L'estrès perpetuat en el temps genera, en els nens i en els adolescents, un estat d'acions i reaccions personals de tensió constant, que si s'estableix com a tònica dominant, es generen respostes orgàniques: baixen la capacitat de retenció, l'atenció, la curiositat, la memòria, la capacitat d'aprenentatge, la motivació i de relació social que poden arribar a generar problemes

de conducta. L'apatia i una capacitat d'atenció baixa i dispersa són els primers símptomes que es tradueixen amb les sonades frases adolescents: "passo de tot", "no m'importa res".

David Bueno apunta a la dificultat de definir la motivació per la intervenció de variables biològiques, genètiques, neuronals, psicològiques, de personalitat, socials i cognitives. Tanmateix, destaca que a nivell psicològic, la motivació és un procés intern que activa, dirigeix i ens permet mantenir una conducta adequada per a la consecució d'un objectiu concret. La motivació és, en ella mateixa, una font de satisfacció, una recompensa perquè les accions que ens empeny a fer ens satisfan (o pensem que ho poden fer), en aquest sentit, ens empeny a superar les traves i ens permet posposar la consecució de recompenses immediates, Així doncs, saber que hi ha traves a superar, i mirar-s'ho amb l'optimisme de pensar que les podrem superar, contribueix a generar motivació.

Tot i que no tothom es motiva de la mateixa manera, realça el professor Bueno, el que sí és clar és que, sense motivació, el nostre cervell rendeix molt per sota de les seves possibilitats, i es generen estats de disgust i de desconfort. Per tant, per motivar-nos cal que siguem conscients del nostre estat i dels nostres desitjos i necessitats, i de què hem de fer per aconseguir-los. La motivació com a estat mental es genera a l'escorça del cervell, igualment que les percepcions socials, les respostes per a la vida social i els comportaments emotius, morals i ètics. Dit això, Bueno conclou que la motivació ha de contemplar els aspectes emotius, la recerca de novetats i la creativitat, i també els aspectes socials.

El divulgador científic assenyala el mètode de les recompenses com una estratègia poderosa de motivació. Són freqüents les promeses portadores de regals en els adolescents amb la pretensió de motivar-los quan han de portar a terme alguna feina que requereix un cert esforç. No obstant això, Bueno esmenta com diversos estudis revelen la ineficàcia d'aquest instrument. La novetat del principi la pot fer útil, però per poc temps, per l'abús i la repetició. En canvi, la simplicitat d'actes socials íntimament relacionats amb l'acceptació col·lectiva, com un somriure sincer i franc, una paraula amable, un reconeixement públic pronunciat poden esdevenir la recompensa més motivadora de totes. La fórmula proposada: ser amable i valorar l'esforç en la proporció justa. En aquest context, "no desmotivar" també gaudeix de la mateixa importància que

té motivar. S'ha vist, diu Bueno, que la intensitat dels renys injustificats o excessius, la ridiculització pública, la infravaloració o la desaprovació en general poden desmotivar un infant o un adolescent durant llargs períodes de temps, i fins i tot poden generar un bloqueig motivacional que pot ser difícil de trencar.

La motivació és el mòbil que incita, manté i dirigeix l'acció d'un subjecte per a aconseguir determinats objectius. En el llenguatge comú sol expressar-se de diverses maneres: amor propi, esperit de lluita o força de voluntat. La conducta motivada és forta i persistent. Els individus gasten la seva energia per superar els obstacles que es troben en el camí i aconseguir l'objectiu que es proposen. Així doncs, podem aconseguir que els adolescents s'esforcin a adquirir nous coneixements i superin la desil·lusió i l'apatia? Els joves han de conrear la seva fortalesa mental per a aconseguir l'autorealització personal: arribar a ser el que poden ser.

5.5. Desitjos construïts a partir de la més tendra infància

Bernard Lahire, sociòleg francès, destaca la desatenció que han patit els períodes vitals de la infància i l'adolescència per part dels sociòlegs, mentre els psicòlegs i els metges s'han convertit en influents experts en aquestes etapes de la vida humana.

Segons el professor de sociologia, l'adolescència es tracta d'un temps marcat per la multiplicitat i la complexitat de socialitzacions, en les quals es fa sentir la influència conjunta, i sovint contradictòria, de la família, del grup de parells impulsat per les indústries culturals i els mitjans audiovisuals i de la institució escolar. Dit això, el sociòleg francès alerta que pensar sociològicament els nens i els adolescents implica comprendre el seu lloc en el si de les diferents configuracions de relacions d'interdependència entre els actors que componen l'univers familiar, el grup de parells i la institució escolar, en lloc d'intentar definir-los exclusivament a partir de les pràctiques mitjançant les que procuren distingir-se dels adults (pares i professors).

Bernard Lahire denuncia la tendència que tenen molts investigadors contemporanis d'abordar l'especificitat cultural dels nens i dels adolescents fixant-se únicament en les pràctiques i la cultura anomenada "jove". De fet és així com els nens i els adolescents s'acaben autodefinint d'acord amb una lògica d'identificació per oposició. De totes maneres, destaca el sociòleg francès que el ventall de comportaments i de gustos

culturals de cada individu només és intel·ligible si prenem en consideració la construcció combinada de les xarxes d'interdependència familiars, amicals i escolars, més o menys harmonioses o contradictòries. La personalitat cultural del nen o de l'adolescent, les seves "preferències" i les seves pràctiques, les seves accions i reaccions, no són comprensibles sense considerar les relacions socials que es teixeixen entre ell i els demés membres que configuren la societat en la qual està immers. Així, l'adolescent constitueix les seves disposicions mentals a través de les formes que prenen les relacions d'interdependència amb les persones que el rodegen habitualment. La reproducció de les maneres d'actuar del seu entorn no són directes, sinó d'acord a la seva pròpia modalitat de comportaments en funció de les diferents configuracions socials en les que està inserit. En aquest sentit, les seves accions han de pensar-se com a reaccions que "descansen" relacionalment sobre les accions dels diferents actors socials que, sense saber-ho, dibuixen, esbossen uns espais de comportaments, gustos i representacions possibles.

El sociòleg francès matisa que, en sociologia, la noció de socialització designa el moviment mitjançant el qual la societat modela els individus que viuen en el seu si. Per tant, socialització és un procés pel qual un ésser biològic es transforma en un ésser social propi d'una societat determinada. En aquesta direcció, segons Bernard Lahire, les sociologies durkheimianes i weberianes comparteixen el mateix objectiu: comprendre com unes formes de relacions socials, més o menys duradores, fabriquen "tipus d'homes" diferents (Max Weber), uns "éssers socials" adaptats a una societat i, de manera més precisa, als "entorns especials" als quals estan destinats (Emile Durkheim).

Durkheim, a parer del sociòleg francès, s'ha centrat més en el rol de la família i de l'escola, a l'hora de definir l'educació com "una socialització metòdica de la generació jove". Molts sociòlegs han intentat comprendre com les experiències socialitzadores més variades se sedimenten en formes més o menys duradores de veure, sentir i actuar (propensions, inclinacions, formes de ser persistents, costums, *ethos*, *habitus*, disposicions, perspectives, etc.), i com aquests productes del passat incorporats per els socialitzats determinen en part les seves accions i reaccions.

Bernard Lahire per tal de mostrar la tendència substancialista que porta a fer de l'"adolescent" una entitat tancada sobre ella mateixa, una espècie de poble cultural amb

llenguatge i identitats pròpies, cita l'obra de Paul Yonnet titulada *Jeux, modes et masses*. Una tal abstracció de l'adolescència es manifesta com una conseqüència nefasta del fet de definir l'adolescència pel que es reivindica com a *específicament adolescent* (o jove). Es caracteritza aquest període de la vida posant l'accent en els aspectes mitjançant els quals els adolescents procuren distingir-se dels altres. Però al fer-ho d'aquesta manera, es crea un retrat totalment fictici de l'adolescent. Així, afirma el professor de sociologia, només es comprèn la cara visible i s'ombreja una gran part del que també defineix la vida dels adolescents. En conseqüència, el període adolescent només es comprèn si se'l situa en el punt d'intersecció de les constriccions escolars, les parentals i les lligades al grup d'amics, per tant, l'adolescència no és ni infància ni adulta. La "joventut", diu Bernard Lahire, no és només una paraula (Bourdieu, 1980), sinó "una condició d'existència i de coexistència sotmesa a una triple constricció, un règim de vida amb constriccions múltiples" que pot objectivar-se com qualsevol altre règim de vida.

Segons Bernard Lahire es podria dir que tot passa com si cada nen o cada adolescent tingués un problema molt complex de resoldre. En efecte, ha de trobar el seu lloc simbòlic, de vegades, entre els seus pares i l'escola (les propostes culturals d'aquestes dues instàncies de socialització són contradictòries), i també en la majoria de casos, entre l'escola i el seu grup de parells (els gustos propis de la seva generació). Deu, a més, arribar a trobar les seves marques en relació a la construcció de la seva identitat sexual i diferenciar-se d'aquells nens i adolescents a qui agraden coses massa diferents. No obstant això, "trobar el seu lloc" no és mai una necessitat personal o una exigència històrica imperiosa que estaria en l'origen dels comportaments sinó, efectivament, el producte d'una situació d'inserció en un món social diferenciat (en funció del sexe, la generació, la classe social, el tipus d'interès cultural desenvolupat per cada grup o institució, etc.).

Amb independència de l'origen social, comenta Bernard Lahire, els públics més joves viuen en un règim cultural caracteritzat per constriccions múltiples, més o menys interioritzades sota la forma de costums i de gustos personals. En particular, componen els seus programes culturals (de forma harmoniosa o contradictòria o tensa) en funció de tres grans constriccions: constriccions ("pressions" sordes i difuses) del grup de parells (basades en la majoria de les vegades en els productes de la indústria cultural i

secundades pels mitjans de comunicació, per estar "a l'última" i participar en activitats que no pertanyen al repertori de les activitats clàssicament considerades com a legítimes: música i cinema juvenil, discoteques, emissions de televisió i sèries televisades, consoles, etc.); constriccions de l'escola en matèria de pràctiques culturals legítimes (literatura, teatre, museus, ciència, etc.); constriccions culturals parentals.

5.5.1. La ideologia de l'adolescència

Robert B. Everhart a *Llegir, escriure i resistir* defensa que l'estructura de les escoles d'ensenyament secundari concebuda fa 75 anys no és congruent amb les realitats de l'adolescència en la societat d'avui. L'estructura del capitalisme d'Estat, traslladada a través de l'estructura organitzativa de les escoles de secundària, contribueix a crear un ambient en el qual sorgeixen societats separades de joves i es manté la nostra classificació social i psicològica de l'adolescència.

Segons l'autor, la cultura de l'adolescència es converteix en una força productiva de reproducció cultural i, en conseqüència, el procés d'escolarització ajuda a crear l'adolescència i així serveix als que han inventat aquesta imatge. Però, en opinió de l'autor, l'adolescència no és necessàriament un temps de turbulències i pressió, un període durant el qual la joventut necessita ser tractada com si estigués feta d'éssers incomplets i dependents, sinó que, més aviat, és part d'una ideologia. Una ideologia definida amb un sistema de signes, pràctiques i rutines que condiciona i estructura el rang dels missatges ideològics i associada amb un sistema cultural i econòmic: una societat tecnològica/capitalista, el predomini de la qual s'estén, però que és contestada a les escoles per la cultura dels estudiants.

Robert B. Everhart confirma que avui vivim amb aquest llegat. Ens hem acostumat a la idea que la representació que molts dels atributs que s'apliquen a la joventut són més "reals" del que semblen i no tenim perquè abandonar, però l'autor manifesta la necessitat de contemplar críticament l'adolescència com una creença i estar advertits sobre les organitzacions construïdes per mantenir-la. En aquest context, conduir als estudiants cap a una educació responsable i crítica, afirma l'autor, pot arribar a ser impossible si canalitzem a la gent jove cap a situacions institucionals estructurades amb la premissa que els adolescents són éssers naturalment dependents i inferiors, atuellts buits que han de ser tractats com a tals.

Robert B. Everhart planteja la possibilitat que tot això fos diferent, per exemple: si fóssim capaços de tractar els adolescents com a persones responsables, amb un sistema de coneixement que no fos considerat inferior al dels adults, sinó diferent; si els nostres procediments de socialització formalitzada no estiguessin basats exclusivament en interessos tecnològics sinó orientats cap a una competència transcendent en què els individus fossin més capaços de crear història, en aprendre críticament a examinar el seu lloc en ella; si poguéssim ritualitzar competències com ara la manipulació de les habilitats bàsiques, demanant als estudiants que possessin aquestes habilitats a treballar col·lectivament en la seva comunitat i arribessin a comprendre aquest procés de ritualització. Tanmateix, segons l'autor, les nostres escoles, pel fet de mantenir els adolescents en un estat dependent durant molt de temps, difícilment poden constituir una preparació adequada per a la vida independent i assertiva que la nostra cultura ha idealitzat.

Robert B. Everhart proposa que si les institucions de la nostra societat poguessin veure l'adolescent d'una altra manera, els resultats serien molt diferents del que són ara. I és que en una era com la nostra té poc sentit tractar els adolescents com a éssers dependents i passius que freqüenten l'escola mentre esperen assolir una independència activa en molts camins de la vida. L'autor conclou que el món dels adolescents no és tant el món que ells han creat per a si mateixos, sinó més aviat el món que hem creat per a ells.

Seguint les observacions de Justin Oakley, filòsof moral i especialista en bioètica, que fa en un llibre dedicat a les emocions i la vida moral, podríem acceptar que una comprensió adequada de les emocions durant l'adolescència revela el paper fonamental que exerceixen en la vida moral. Defensar que les emocions juguen un paper fonamental en la vida moral és acceptar també el protagonisme dictatorial que poden arribar a tenir en l'adolescència en el sentit que, atorgar una presència cabdal a segons quins sentiments per justificar qualsevol cosa pot arribar a indigestar el cor adolescent fent que no entri en raons.

Des d'una perspectiva filosòfica amb la mirada fixada a la racionalitat pràctica, defenso que cal superar la contraposició de la racionalitat al sentiment, sostingut en general per la supremacia i la predominança de la facultat racional sobre el desideràtum dels

afectes, passions o emocions, en benefici del judici moral de l'adolescent. No obstant això alerto del perill que suposa per a la capacitat de judici de la persona adolescent quedar-nos i ancorar-nos en el nivell més superficial de l'emotiu, pel cop de timó reactiu cap a les emocions per revertir la tendència exposada.

L'educació no pot prescindir de la part afectiva de la persona adolescent, com no pot prescindir de la persona, fent-ho s'automancaria de sentit. No ignora la sensibilitat ni s'obstina a reprimir-la. El que pretén és canalitzar les emocions en la direcció apropiada, dotar de sentit moral a les emocions. I per fer-ho no podem renunciar a la facultat racional, de la mateixa manera que l'ètica, per no caure en un sense sentit, no pot renunciar a les inclinacions sensibles de la persona.

L'ésser humà s'ha autodefinit com a coneixedor i capaç de fer ciència donant alta volada al coneixement intel·lectual per afrontar els problemes i les qüestions científiques que desperten diàriament la curiositat de la majoria. La sobrevaloració del saber científic s'evidencia en l'exigència que recau sobre els adolescents en forma d'imperatiu: "has de ser bo en...". En canvi els dilemes morals o les qüestions de gustos –que són les que afecten a tothom en major o menor grau- han quedat relegades en un segon terme, desinflant la vida moral, fent-li perdre vivacitat. La vida moral dels adolescents necessita també coherència i fidelitat, harmonia interior i lucidesa. Saber el que hom vol, tenir clar l'objectiu, no són condicions que s'hagin de deixar en mans de l'atzar ni del dictamen de les emocions, sinó de l'activitat voluntària.

Ara bé, quins són els diferents tipus de motivacions que la nostra societat honora? Quin és el caràcter emocional encobert de moltes decisions dels adolescents? Quin és el clima emocional que la societat crea per a l'adolescent? El psicòleg José Luis Pinillos considera que "les necessitats humanes són inclassificables, perquè l'home és capaç de necessitar-ho tot, fins i tot el que no existeix més que en la seva imaginació". En aquest sentit, l'adolescent mai està satisfet, sempre desitja coses noves. Atès que els motius socials són necessitats apreses i estan determinats per la societat i la cultura, els motius apresos poden ser manipulats.

No és complicat la creació de necessitats noves; per exemple, la manipulació publicitària crea necessitats "innecessàries". Com afirma el sociòleg Zygmunt Bauman

en l'obra *La sociedad individualizada* (Cátedra, 2001), la creació de necessitats ocupa avui el lloc de la regulació normativa, la publicitat reemplaça l'adoctrinament ideològic i la seducció substitueix la coacció i el manteniment de l'ordre. Els diferents tipus de societats privilegien diferents tipus de motivacions. Les societats autoritàries (i dins d'elles l'escola) creuen que tot depèn de la disciplina i de la raó entesa com a reglament disciplinari d'acció, segons uns criteris no explícits i que responen a interessos que no són els de les persones. La nostra societat vol motivar-nos també per interessos que no són els nostres, no ho fa de manera autoritària, però és un engany total, com en altres èpoques, però passa més desapercebut i és més difícil de combatre. L'escola ha de lluitar pel bé dels nois a contrapèl del que fan les famílies i la societat, i la pròpia escola cau en la trampa dels estereotips establerts.

Així, doncs, estretament vinculada a una concepció de la persona que opina que l'individu adolescent està constituït bàsicament de pulsions, sentiments i desitjos també podem calar un cert projecte pedagògic que es gesta en la idea que l'aprenentatge és possible i viable sense sacrificis ni patiments per part dels nens perquè ells ho poden tot; que aprendre és divertit, joiós; que la millor manera de fer-ho és jugant, per exemple. El professor, conscient d'això, el que ha de mirar de fer és *motivar* a l'alumne en el sentit adequat per despertar les seves qualitats innates. El pedagog Neill (cas Escola de Summerhill) va escriure: "Obligar els nens a adoptar valors que no estan disposats a adoptar, no només dificultarà l'adopció d'aquests valors en el moment oportú, sinó que induirà a la neurosi. La meua experiència de molts anys en el tracte amb nens a Summerhill em convenç que no hi ha cap necessitat d'ensenyar-los com han de portar-se. Un nen aprendrà allò que és bo i allò que és dolent quan toqui, sempre que no se'l pressioni"¹⁰¹.

Marina també posa en relleu la influència que va tenir l'obra del Dr. Benjamin Spock i el seu llibre *Common sense Book of Baby and Child Care* (1946) defensant una educació permissiva i subscriuint un nou ideal d'infància, en el qual s'entenia com a bo per al nen el que era plaent, accentuant, en els manuals de capçalera, el gaudi del nadó. La diversió del nen era un guany a mitjà i llarg termini pel seu aprenentatge absent de problemes. El filòsof espanyol destaca que el mateix doctor Spock i anys després,

¹⁰¹ Citat a José A. Marina. *La recuperación de la autoridad*. Barcelona, Versátil, 2009, p. 58.

Coles, en el seu llibre *L'educació moral del nen*, alertaven del perill de la mala criança dels fills i assenyalaven la impossibilitat que la psicologia resolgués els problemes de comportament per la insuficiència dels seus coneixements per si mateixos sense la presència d'una educació moral.

El descobriment de quelcom que ha estat una obvietat de sempre, que els nens no anhelaven precisament estudiar i que anar a l'escola no ocupa la primera posició de la llista del que més els agrada fer, s'ha considerat la gran veritat que revestida d'una superimptància, ha dut a qüestionar-ho tot, fins i tot, allò que per sentit comú funcionava i donava bons resultats. La proposta resultant: apropar l'estudi –que ocupa l'últim lloc de la llista del nen- al joc –que gaudeix de la primera posició en el rànquing-. I heus aquí el resultat: *fem veure* (perquè, sovint, sabem que no és així) que estudiar i aprendre és tan o més divertit i distraient com un joc. Sobretot, l'exigència recau en el professor com a estimulador principal perquè l'aprenentatge sembli atractiu i no sigui percebut com un “treball” dur i avorrit. Els mestres i professors hem d'empescar-nos tots els recursos imaginables i idear els inimaginables per “motivar-los”, sense coartar la llibertat del nen, vigilants, que no es traumatitzi. L'“imperi de la plastilina” ha estat la manera de nominar aquest “campi qui pugui”, “no t'esforcis”, “passa-t'ho bé”, “diverteix-te”.

La seducció de la motivació en abstracte pot exercir tanta força que el perill és evident i pot ser imminent, traspasar una línia, voler canviar tantes coses moguts per aquesta obsessió de fer creu i ratlla que s'acabi per facilitar o rebaixar la feina i fer ulls grossos a l'exigència de la feina ben feta deixant la porta entreoberta a la mediocritat. És un fet corrent el cas de l'alumne que enuncia la poca utilitat de l'esforç, retraient-li la falta de bons resultats. Aombrats per una motivació gairebé retributiva, els alumnes adolescents consideren que l'esforç ha de ser recompensat. Com si es tractés del reclam d'un dret, atès que ells han complert amb el deure. Evidentment, una recompensa ràpida, immediata, tangible i corpòria que els exciti i els assedegui: una *recompensa pulsional*. Ara bé, com explicar i fer entendre als adolescents que l'esforç no sempre va acompanyat dels millors resultats i, de vegades, en un món líquid, ni de resultats. Heus aquí un dels infinits exemples que mostra la complexitat amb què ha de fer front l'educació.

CAPÍTOL 5 (II)

Cap a una autonomia més integral

5.6. La motivació moral

De fet, aquest desafiament -la educabilitat del caràcter- és una qüestió plantejada en el diàleg *Protàgores*, considerada, des d'un punt de vista literari, com la peça mestra de Plató. Sòcrates i Protàgores discuteixen si la virtut es pot ensenyar o no.

“- Si jo et faig totes aquestes preguntes, vaig dir jo, no és per res més que per estudiar les coses relacionades amb la virtut i què és la virtut mateixa. Jo sé que un cop posat això en clar, serà fàcil d'aclarir aquella qüestió sobre la qual tu i jo ens hem estès en llargs discursos, jo dient que la virtut no es pot ensenyar i tu que es pot ensenyar. I a mi em sembla que la conclusió del nostre discurs ve a ésser com algú que fes burla de nosaltres i en acusés; i si pogués prendre la paraula faria: “Quina gent tan absurda sou, Sòcrates i Protàgores; tu, Sòcrates, que has començat dient que la virtut no es pot ensenyar, ara t'esforces a contradir-te a tu mateix tractant de demostrar que tot és ciència, la justícia, el seny i el coratge, que és la manera més segura de fer ressaltar que la virtut és ensenyable; si, al contrari, la virtut fos cosa diferent de la ciència, com Protàgores sostenia, és clar que no fóra ensenyable; mentre que si tota ella resulta ciència, com tu sostens, Sòcrates, serà extraordinari que no es pugui ensenyar. Protàgores, que llavors suposava que es pot ensenyar, sembla esforçar-se ara a contradir-se, sostenint que ho és tot menys una ciència; i tanmateix, si no ho fos, poc es podria ensenyar.” Jo, Protàgores, veient tot aquest daltabaix terrible, tinc el més gran desig que això s'aclareixi, i voldria, després que hem discutit totes aquestes qüestions, arribar al que és la virtut i examinar de nou si es pot ensenyar o no; perquè em fa por que alguna vegada el teu Epimeteu no ens hagi fet desencaminar en la discussió, de la mateixa manera que s'oblidà de nosaltres en la distribució de qualitats, segons que dius tu. Ara, a mi, m'ha plagut, en el teu mite, més aviat Prometeu que Epimeteu: jo el prenc per model, i com que justament per això penso en el futur de la meua vida, m'ocupo d'aquestes coses; si tu volguessis, em fóra molt plaent, com et deia al principi, que les enfondíssim plegats”¹⁰².

Certament que la virtut es pot ensenyar, però potser no com s'ensenyava una ciència o un conjunt de teories i doctrines. I és que no només es pot ser virtuós si som capaços de saber en què consisteix la virtut, sinó que sense saber-ne gaire podríem acabar actuant virtuosament, més encara, podríem saber molt bé en què consisteix això de la virtut i no voler ser virtuosos. És equivocat pensar que el savi és bo perquè coneix el bé i que el dolent ho és perquè és ignorant i desconeix el bé. Ja hem vist com la realitat constantment desmenteix la hipòtesi socràtica. Sòcrates va idealitzar la persona defensant l'aspecte teòric i intel·lectual del coneixement del bé en detriment de la seva vessant més pràctica. Així doncs, les conductes desencaminades s'explicaven per la

¹⁰² Plató. *Op. Cit.*, pp. 192-193.

falta de coneixement intel·lectual del bé. Només una idea equivocada del que és el mal pot explicar les accions injustes perquè ningú fa el mal voluntàriament.

Aristòtil refuta el que s'ha denominat la “fal·làcia socràtica” posant de manifest la debilitat de la voluntat:

“Podría uno preguntarse cómo es que alguien es incontinente si tiene una concepción recta. Algunos, desde luego, dicen que no puede serlo si tiene conocimiento: extraño sería que, si está presente el conocimiento, lo dominara otra cosa y lo “arrastrara como a un esclavo”. En efecto, Sócrates combatía por completo este argumento en la idea de que no existe la incontinencia: nadie obra contra lo mejor suponiéndolo tal, sino por ignorancia”¹⁰³.

La perspectiva grega connectava l'ètica amb l'educació. L'ètica no es reduïa a una llista de normes i preceptes de necessari compliment, sinó de virtuts o de qualitats personals. Els filòsof grecs, en general, entenien l'ètica com l'esforç de la persona per controlar les passions, un mot que podria referir-se al que avui anomenem emocions. La formació ètica va dirigida a la vigilància de les passions traduïda en una mena d'*autocontrol*. La importància recau en les actituds de les persones. I, especialment Aristòtil, va centrar la preocupació en les actituds de les persones que facilitaven la convivència en la ciutat i afavorien la vida en comunitat.

Per un costat, l'home és, per naturalesa, animal polític (*zoon politikon*): ningú no pot deixar de ser social ni despendre's del llenguatge. La sociabilitat és una característica de l'essència humana, d'aquí que ciutadania en Aristòtil s'identifica bàsicament en moderació. Per tant, l'ideal de la prudència regeix l'ètica. La virtut consisteix a defugir els extrems i assolir un punt mitjà entre les actituds perniciosos que són vicis. En aquest sentit, és impossible que l'home assoleixi la virtut fora de la comunitat social, perquè només en la ciutat es pot parlar amb els altres ciutadans sobre la moral.

Per l'altre, l'home és un “animal raonable” (*zoon logon*), un ésser dotat de paraula que conforma la seva essència no en una vida plaent arrossegat per les passions sinó “conforme a la virtut”. Així, la vida virtuosa o la vida feliç és la pràctica de l'home prudent que mostra quin és el punt mitjà entre els extrems. L'home prudent o l'home de bé és qui realitza les accions virtuoses per elles mateixes, perquè són bones. El defineix

¹⁰³ Aristóteles. *Ética a Nicómaco*. Alianza Editorial, S. A., Madrid, 2010, p. 204.

molt bé Emilio Lledó a *Memoria de la ética* (1994): “el sentit de la norma es projecta en l’obrar”.

Segons Aristòtil, la *psique* -l’ànima humana- estava posseïda de sentiments, sovint desordenats, per tant, poc controlats. La facultat racional n’era l’administradora. La *paideia* –l’educació moral- dirigia el caràcter de cadascú cap a la justícia, la prudència, és a dir, una persona capaç de reaccionar de manera justa, prudent davant de les diferents situacions que li oferia la vida en comunitat. L’objectiu era la formació d’un *ethos* competent per una vida social, un caràcter *sensible* d’acord amb el que està bé i una repulsió cap al que està malament, per tant, un caràcter coneixedor del que és bo *sentir*. Així fou com defensaren que el govern de les emocions era tasca d’una disciplina –l’ètica- que consistia en la formació del caràcter (*ethos*) de la persona a partir de bones dosis de retòrica i persuasió.

Així, la finalitat de l’ètica és aconseguir la felicitat mitjançant la regulació de la conducta humana. La felicitat consisteix en l’exercici d’aquella activitat que és pròpia de l’ésser humà i com que l’humà és un animal racional, la seva animació pròpia ha de ser una animació de l’ànima amb relació a la *virtut* (moralitat, exemplaritat). Ara bé, no hi ha ciència de la virtut, perquè no n’hi ha prou de conèixer el bé per practicar-lo, sinó que cal voler fer-lo. La virtut s’adquireix a còpia de repetició d’actes i acaba essent un hàbit: una predisposició de la voluntat a fer el bé. Per tal de jutjar allò virtuós, fa falta seny, saviesa, observació i experiència i, segons Aristòtil, la virtut es conquereix evitant els excessos.

Des d’aquesta perspectiva, l’actuació moralment autònoma de l’adolescent no està garantida, únicament, pel coneixement intel·lectual que en pugui tenir del bé. El primer moment del judici moral –conèixer el bé- no és la causa del segon –portar-lo a terme-, ni aquest, l’efecte del primer. El patró causal no funciona per explicar raonablement les actuacions dels adolescents. No resulta tant clar que qui sàpiga el que és bo no pot sinó actuar d’acord amb això. És molt qüestionable aquesta “connexió necessària” que es pressuposa, no és tan evident. Pot semblar més obvi entendre que la pressuposició que s’actuarà bé perquè se sap que s’ha de fer és tan sols una creença, fonamentada en els mecanismes psicològics de la ment adulta que partint de la premissa que l’adolescent ja sap el que ha de fer, tendeix a creure que ho farà.

Per què el coneixement del bé per part dels adolescents no els fa bones persones? Francament, no sé si podem donar una resposta que satisfaci l'exigència de la pregunta, el que sí que m'atreveixo a fer és constatar quelcom evident que pot ser il·luminador: si s'accepta com s'ha dit que el coneixement teòric del bé no és garantia suficient pel seu compliment, educar no pot ser només transmetre uns coneixements del que s'ha de fer i del que no, del que està permès o prohibit. Educar el desig, el gust o ensenyar a ser virtuós no es redueix només a l'aprenentatge d'una aptitud teòrica transmetent les virtuts tal com es passen informacions i dades que permetran a la persona adolescent classificar les accions com a bones o dolentes, correctes o incorrectes d'acord amb el judici moral d'unes normes apreses.

L'actuació moralment autònoma serà aquella que no s'esgotarà en saber discernir el que està bé del que està malament, no es quedarà en la mera especulació teòrica del raonament, sinó que, el judici moral es traduirà a la pràctica perquè val la pena. I el preu de la pena -exigència, esforç i autodisciplina- mostra, amb rotunditat, el desig de bé, de bo, de correcte, de just de la voluntat. Així, doncs, no n'hi prou en conèixer el bé, cal voler-lo (desitjar-lo) de debò, sentir-se content d'actuar bé (enllaç coneixement-raó-voluntat-sentiment); d'igual manera que no n'hi ha prou en conèixer el mal, cal no voler-lo (menystenir-lo i menysprear-lo) de debò.

El retorn actual a les emocions pretén adreçar la tendència a una concepció excessivament racionalista de l'ètica. La moralitat, lluny de reduir-se a una classificació de les accions com a correctes o incorrectes, abraça també certa *sensibilitat*: atracció cap al que està bé i repulsió cap al que està malament. Es tracta d'un coneixement del que és bo *sentir*. Si només fos un coneixement del que s'ha de fer, hi hauria la possibilitat de no fer el que s'ha de fer. En aquest sentit, ser autònom, no implica només tenir el cap ben ordenat, sinó sentir allò adequat per conduir-se bé en la vida. De fet, si l'emoció i el sentiment falten, falta la força que ha de moure el deure com a quelcom interioritzat. Per exemple, l'adolescent íntegre (autònom) no és el que no copia en un examen per por que l' enxampin, sinó el que s'identifica amb el deure de no fer-ho perquè no és bo, és incorrecte i injust. Dit d'una altra manera, l'adolescent autònom és el que es reconeix amb l'imperatiu moral que és bo aprovar per mèrits propis sense fer trampes. Per actuar autònomament cal arribar a trobar el gust o satisfacció en l'acció justa. En el cas dels nens, la coacció i l'amenaça del càstig poden ajudar a la formació moral, però arriba un

moment en la vida de la persona, l'adolescència, que si l'individu no *sent* la norma com el seu deure tendirà a escapar-se'n, en defugirà veient-la com una amenaça.

Un adolescent autònom reacciona amb afecte (sensibilitat moral) davant les faltes morals més bàsiques. Per exemple, sent ràbia davant l'assetjament escolar i, justament, aquesta reacció *sensible* orienta la conducta en contra del que la seva sensibilitat moral rebutja. Un dels desafiaments de la nostra societat és el de batallar contra l'apatia moral durant l'adolescència. L'adolescent apàtic no pot ser autònom perquè viu *desmoralitzat*. Res el motiva ni ningú el moralitza. La seva vida es dilueix en la indiferència i és incapaç d'entusiasmarse pel que val la pena, talment com aquell qui ha perdut el gust, l'exquísidesa del paladar moral (me sabe a nada). En aquesta direcció, la fi de l'educació moral podria ser fer arribar l'adolescent a trobar gust o satisfacció en l'acció justa (autonomia moral), una manera de vincular estretament la raó i l'emoció i evitar el que Michel Lacroix ha anomenat "el culte a l'emoció", un ritual que -com hem vist- pot desembocar en el reduccionisme emocional.

Malauradament però, qualsevol dels àmbits socials dirigits i destinats als adolescents, sigui l'oci, l'educació o l'esportiu, se'ls manifesta des de la cara més emocional. Deixem que les emocions flueixin, de vegades sense control racional, que els posseeixin amb força, els facin sentir vius i els guiïn en les seves actuacions. Que sentin la força del cor i intueixin la correcció de la decisió. Una mena de govern dictatorial de les emocions que silencia la capacitat de judici moral segrestant-los l'autonomia. D'aquesta manera, els publicistes es preocupen per submergir als adolescents en un clima emotiu que a poc a poc va donant forma a les actituds dels adolescents; els pares destapen l'olla pressió dels desitjos dels seus fills i a l'escola desapareix la disciplina i es relaxen les normes. És evident que aquest context emocional representa la negació de l'autonomia.

Aristòtil va accentuar en la *Retòrica* la importància de la lliçó de com aprendre a tenir els sentiments (emocions) justos. El caràcter moralment sensible reacciona afectivament: es trasbalsa i es commou (ràbia i indignació) davant les immoralitats i les situacions injustes. La motivació d'aquesta reacció *sensible* orienta una conducta entusiasmada amb allò que realment mereix la pena viure, a les antípodes de l'apatia i la desídia moral. Avui el que ens interessa esbrinar, en el context vital de l'adolescència, és quines emocions s'han de recuperar, incentivar i han d'estar presents en la primera

línia educativa dirigint i combatent, per exemple, les anomenades “conductes de risc” dels adolescents en una societat “sense vergonya” que ni modera ni frena segons quines emocions i males conductes. De fet, podríem arribar a afirmar que de la nostra societat traspua un *temperament afectiu* que la persona adolescent interioritza per contagi amb els propers. Un humor que pot manipular i molt a la persona adolescent.

5.7. El poder de la paraula

“VIII. Si fou la paraula la que persuadí [Helena] i enganyà la seva ànima, la seva defensa resulta fàcil. En el discurs rau un gran poder que realitza les obres més divines per mitjà de l’element més petit i menys visible. És capaç de dissipar el temor, eliminar la pena, generar alegria i augmentar la pietat. Això és el que tot seguit demostraré.

XIV. El poder del discurs sobre la constitució de l’ànima es pot comparar a l’efecte de les drogues sobre l’estat corporal. Així com, aquestes expulsen els diferents humors de l’organisme, aconsegueixen posar fi a la malaltia o a la vida, semblantment s’esdevé en el discurs: paraules diferents aconsegueixen despertar dolor, plaer o bé temor, o també, mitjançant una persuasió nociva, hom pot narcotitzar i fetillar l’ànima”.

Gòrgies: Elogi d’Helena

Una de les maneres més comunes de definir-nos ha estat com a éssers dotats de pensament, de raó. Com digué Descartes: “la raó o el seny és l’única cosa que ens fa homes i ens distingeix dels animals”. Tenim consciència del propi jo; ens podem preguntar pel sentit de la vida. En això, hi té un paper decisiu el llenguatge. En mots d’Aristòtil: “I és que la naturalesa no fa res en va; i entre els animals, l’home és l’únic que posseeix la paraula”. Posseir o no llenguatge modifica totalment la relació que tenim amb les coses i amb els altres. En el món humà, el llenguatge forma part de l’experiència que nosaltres tenim del món i dels altres. O sigui, la vida humana és la que és gràcies al llenguatge. Dit d’una altra manera, sense el llenguatge, la vida humana no seria com és. Amb això no estic pas dient que la vida és llenguatge, seria absurd dir que la paraula “vida” ens vivifica, ens fa vius. Ara bé, sense l’existència del llenguatge, tot allò que no és llenguatge, no seria el que és.

S’ha evidenciat com sovint, els humans, per comprendre’ns a nosaltres mateixos, s’han comparat amb els animals. I d’entre els diferents llenguatges que ens han estat útils per contrastar amb la nostra manera de comunicar-nos, no hi ha cap altre llenguatge com el

llenguatge dels humans, que s'ha revelat com el vehicle més perfecte i efectiu perquè les persones es comuniquin. De tots els éssers som els que més *enraonem*: posem en comú les nostres raons, intercanviem informacions i també afectes. El llenguatge humà ens ha permès un refinament en la comunicació exquisit, per exemple, en moltes formes de comunicació que no són explícitament lingüístiques: les expressions facials, els gestos, les entonacions i, fins i tot, els silencis també parlen. El llenguatge no es dissocia del seu caràcter social, no hi pot renunciar i existir en abstracte, no seria llenguatge, com tampoc es podria convertir en quelcom privat, deixaria de tenir sentit perquè perdria la funció primordial del llenguatge: la comunicació entre els individus.

Imaginem que un robot pogués parlar tal com parlem nosaltres, hauríem d'argumentar i discutir amb ell per convèncer-lo que no és una persona sinó una màquina, això suposant que nosaltres no dubtéssim de la seva identitat, que el fet de parlar ens inclinés a pensar que es tracta d'una persona i no fos cert. I és que el dubte estaria ben justificat, dominar el llenguatge humà és respectar les regles de la gramàtica i la sintaxi, compartir unes convencions semàntiques, com deia el filòsof vienès Ludwig Wittgenstein, “és un comportament sotmès a regles”. Parlar és respectar unes regles. I respectar unes regles és el que fa possible la comunicació humana. Per tant, el comportament sotmès a regles d'aquest robot seria “humà”. Així doncs, seria impossible convèncer-lo que és una màquina, si prèviament a la discussió, no tinguéssim aquesta informació.

El complement del nom “humà” està lligat a ésser social i cultural. L'ésser humà és sociable per un procés mitjançant el qual intercanvien emocions, coneixements i experiències: la comunicació. La comunicació és una de les claus explicatives de la vida en societat i de la vida humana. De fet, moltes espècies animals posseeixen sistemes de comunicació sofisticats: les abelles dansen per indicar la direcció de l'aliment, els ximpanzés tenen un ventall de senyals que alerten d'un possible perill imminent, entre d'altres. Tot i aquesta importància vital, cal dir que l'estudi amb pretensions científiques és recent. Però una de les coses que se saben segures és que cap espècie té un sistema de comunicació com el llenguatge humà. La comunicació humana és lingüística i el llenguatge afavoreix les capacitats cognitives: la llengua possibilita el pensament abstracte, permet enregistrar el passat, modificar la realitat del moment i planificar el futur, en definitiva, la llengua constitueix la base de la racionalitat humana.

El cervell humà només aprèn a funcionar humanament en un àmbit social. L'humà és un animal social i no pot viure com a criatures aïllades, com deia Aristòtil: “L'home és per naturalesa un animal social, i el que per naturalesa, i no artificialment, no és apte per viure en societat, o és inferior o és superior”.

Es pot dir que els humans comparteixen el llenguatge que ofereix, com deia el filòsof grec Heràclit, un exemple de comunitat: tots el gaudeixen i ningú el posseeix (perquè ningú el fa). De fet, l'ésser humà exclòs des dels primers anys d'un marc cultural, és incapaç de nodrir-se i queda condemnat dins l'animalitat. Vistes així les coses, pensar la naturalesa humana a extramurs del context social és quimèric. L'antropologia (Lucien Malson, *Les enfants sauvages, mythe et réalité*, 1964) parla sobre els nadons abandonats que creixen sols en la natura. Són significatius i excepcionals els casos d'infants que han estat allunyats de comunitats humanes, l'exemple dels anomenats “nens salvatges”, mostren clarament que l'animal humà sense companyia no adquireix les qualitats pròpies que ens atribuïm: no caminen drets, no fixen la mirada, articulen sons inintel·ligibles, en definitiva, no han pogut desenvolupar un llenguatge humà, tampoc un pensament humà per manca de contacte durant els seus primers anys.

El desenvolupament normal d'una persona, la socialització, és una tasca col·lectiva que fa possible la supervivència de l'espècie humana. Vistes així les coses, si poguéssim parlar d'un estat “natural” de l'ésser humà, convergiríem que es tracta de viure en societat. De fet, els humans sembla que disposem de pocs coneixements instintius que ens permetin de sobreviure aïlladament, sense el suport d'una comunitat, amb la qual hi compartim el llenguatge, les experiències d'aquesta comunitat i molts pensaments. És en aquest sentit que es pot dir que la possessió o no del llenguatge modifica totalment l'existència perquè “el llenguatge està entrellaçat amb la vida humana. L'usem per a informar i convèncer, però també per a intimidar, prometre, seduir i, per descomptat, jutjar. Reflecteix com captem la realitat, i també la imatge de nosaltres mateixos que intentem projectar cap als altres, i els vincles que ens hi lliguen”¹⁰⁴. En el món humà, és a partir del llenguatge que es dona l'experiència que els humans tenen del món i dels semblants, per tant, també és la condició per als altres aprenentatges culturals.

¹⁰⁴ Pinker, S. *El mundo de las palabras*. Barcelona, Paidós, 2007, p. 14.

La llengua és l'instrument amb el qual reproduïm la realitat. Mai entenem, analitzem i interpretem des de la neutralitat. De fet, dir que la llengua reproduïx la realitat, és una manera de dir que la llengua reproduïx de nou la realitat, que la recrea. I és que l'ús de la llengua com a instrument de comunicació no s'esgota en l'explicació de coses. El llenguatge que aprenem és el sediment de maneres de pensar i maneres de viure. El llenguatge sempre és eco: a través d'ell hi sona història, vivències, pensaments, religió... Com diu el lingüista Edward Sapir: "El llenguatge és un mètode purament humà i no instintiu de comunicar idees, emocions, desitjos mitjançant un sistema de símbols produïts voluntàriament". El llenguatge permet manifestar sentiments, afectes, descobrir i controlar emocions, produir plaer, i no solament opinions i pensaments. L'embadaliment que sentíem de petits quan ens explicaven un conte o la fascinació, ara ja de més grans, que exerceix una bona novel·la. Hi ha paraules que ens fan por, paraules que ens exalten, paraules que ens desperten melangia. És cert que expressem moltes emocions sense paraules, tanmateix, la llengua ens permet matisar allò que volem transmetre. La manera més directa de comunicar els nostres pensaments és enraonant, és a dir, verbalitzant, donant veu allò que tenim al cap. En aquesta direcció s'afirma que el pensament s'expressa fonamentalment amb el llenguatge.

La condició de la realització del pensament ve determinada pel modelament i la presa de forma de la capacitat lingüística. Es pensa lingüísticament: pensar és fer-ho gràcies al llenguatge, en el llenguatge i per mitjà del llenguatge; per tant, la llengua que parlem conforma una manera d'estructurar i donar forma el nostre pensament. És fàcil caure a la temptació d'admetre que el llenguatge és l'expressió del pensament, com a element subsidiari. Però resseguint la idea diu Louis Lavelle: "El llenguatge no és, com es creu sovint, el vestit del pensament: n'és el cos veritable... El pensament no seria res sense la paraula". El concepte, la idea abstracta és difícilment separable de la paraula, del terme, del mot.

De fet, ja des de ben petits, tot i que -en el sentit més literal de les paraules- no hagin après a parlar, s'impregnen d'aquests ecos a través d'un clima d'afectivitat: les primeres experiències de sons, sabors, imatges ressonaran en les primeres experiències de significat de les coses, d'opinions i valoracions i, evidentment, ressonaran per sempre més en la veu de la persona. Adonar-nos del complex funcionament del llenguatge, inseparable d'experiències i contextos. Més tard, el nadó aprèn a substituir el crit per

una explicació sobre el dolor. A poc a poc i gràcies a la paraula, l'infant, etimològicament, “el qual no parla”, abandonarà el silenci de la sorollosa infantesa per convertir-se en “el que més *enraona*” de la naturalesa. Creixerà. Tindrà paraula pròpia: parlarà. I, parlant, no només s'entendrà amb els altres parlants, sinó que, parlant, farà amics, aprendrà coses, resoldrà conflictes, descobrirà punts de vista diferents, es posarà d'acord, s'ho passarà bé, aclarirà idees, s'enfadarà. Parlant, farà una infinitat de coses. I és que aprendre un llenguatge va molt més enllà de fer sonar i saber escriure unes paraules; amb el llenguatge, el jove, aprèn una manera de veure les coses que anirà configurant la seva forma de vida.

Ara bé, aprendre una manera de viure no vol pas dir que el jove adopti uns pensaments i uns sentiments que ja estan fets des de l'adulesa. No es tracta que reescalfin plats ja cuinats. Precisament, el fet de no posar-nos d'acord, adolescents i adults, anul·la la possibilitat que tots tinguem els mateixos pensaments i els mateixos sentiments. És més, el desacord mostra un punt d'entesa, a saber, que no ens entenem. De fet, saber que no ens entenem és una manera de dir que les nostres maneres de veure el món no es corresponen amb exactitud, ara bé, també és una manera de constatar el rerefons comú que disposem.

De fet és des de la infantesa que potenciant la capacitat lingüística, no només el comencem a ensinistrar a reproduir la realitat, sinó que també, en un clima de descoberta del món, donem les primeres passes per experimentar-lo amb sentit. Unes primeres passes necessàries perquè després les pugui fer sol. Cada llengua té la seva pròpia manera de mirar-se el món. Per això una manera de canviar el món és canviar-ne la nostra vivència, i això només ho podem fer estirant o escurçant els límits, actualitzant o no les potencialitats d'aquest instrument.

5.7.1. Transmissió i contagi

La *Retòrica* d'Aristòtil és un tractat d'argumentació que mostra el seu aprofundiment en l'estudi de la retòrica a través de la crítica platònica de la mateixa en Gòrgies (al voltant de 386 a. C.) com immoral, perillosa, i indigna d'un estudi seriós. De fet, en l'Antiga Grècia l'estudi de la retòrica era posat en dubte: per un costat hi havia els Sofistes, i per l'altre Sòcrates, Plató i Aristòtil, que veien la retòrica i la poesia com a instruments que eren usats amb massa freqüència per manipular les emocions dels altres i ometre fets.

En contrast amb l'emocionalitat de la retòrica i la poesia dels sofistes, Aristòtil va defensar una retòrica basada en la filosofia i que perseguís metes més il·lustrades, d'aquesta manera, va identificar amb un dels tres elements clau –al costat de la lògica i de la dialèctica- de la filosofia. De fet, la seva Retòrica comença afirmant que “La retòrica és el contrapunt de la dialèctica”. La idea de fons és que l'argumentació no és una activitat purament racional, sinó també emotiva, influïda per les emocions. La lògica, segons Aristòtil, s'ocupa del raonament per arribar a veritats científiques, mentre que la dialèctica i la retòrica s'ocupen de la probabilitat i, per tant, són les més adequades per tractar els assumptes humans. Dialèctica –instrument per al debat filosòfic, eina amb objectius d'aprenentatge mitjançant proves de coneixement- i retòrica –instrument de debat pràctic, una eina per persuadir grans públics usant el coneixement per a resoldre assumptes pràctics- s'aliena per a crear un sistema de persuasió basat en el coneixement i no en la manipulació o en l'omissió.

En definitiva, *La Retòrica* es proposa ensenyar a argumentar i, amb això, a persuadir a l'auditori a les bones motivacions a les que hauria d'adherir-se, tenint ben present, el perill de manipulació del públic a favor no sempre d'una motivació bona i justa, sinó d'interessos i intencions poc sensates. Per revertir aquest sentit, podríem afirmar que Aristòtil vincula la retòrica amb l'ètica. Com que el coneixement del bé no està garantit com ho està un coneixement científic, cal ser conscients que es tracta d'un coneixement menys rigorós i més inclinat a l'error, més subjectiu. Per aquest motiu, el llenguatge moral s'aproxima a la retòrica, perquè tracta del possible, del que pot ser o no ser.

I és que el discurs pot modelar l'estat d'ànim, sobretot el de l'adolescent -que condueix a actuar en un cert sentit- dels que l'escolten, gràcies a l'ús de les figures del llenguatge i el poder de l'eloqüència. Ser virtuós o ser bona persona no és una activitat purament racional com creia Plató, el discurs que és capaç de mostrar racionalment que és bo per si sol no té el poder d'inclinar a les persones a aquesta visió. Per moure la persona adolescent a actuar cal inculcar un estat anímic que li faci estimar el bé. Això li exigeix al discurs eloqüència i retòrica perquè s'inscriu en l'interior de l'ànima adolescent i la disposi a inclinar-se per el just.

El paper que exerceixen les emocions en la tasca de persuadir el públic adolescent sobre el valor d'una creença o una acció és decisiu. La retòrica en si mateixa no és ni bona, ni

dolenta, pot ser mal utilitzada, per tant nociva per a l'autonomia de la persona adolescent, i ben utilitzada, en aquest cas es converteix en un instrument de valor incalculable per a l'assoliment de l'autonomia moral de l'adolescent. Aristòtil jutjava especialment important l'*ethos* de l'orador, el seu caràcter i la seva capacitat de moure les persones. Marcats per les tendències actuals sorgeix la necessitat urgent d'examinar aquest *ethos* social dels nous sofistes del segle XXI, dels que avui, a través de nous mitjans, fan discursos a la societat amb l'objectiu de veure cap a on volen moure les ànimes adolescents.

En l'àmbit d'Internet s'ha creat un nou llenguatge definit per la comunicació ràpida i una reducció de l'escriptura al símbol més visual. Els nous mitjans en general són mitjans de masses adolescents: parlen per als adolescents en general. I és un llenguatge -que a diferència del llenguatge de l'escola: acadèmic, disciplinat, des del pedestal o tarima- els arriba, connecta amb ells, sintonitza amb la seva freqüència perquè tenen molt clar -com a bons sofistes- que per seduir el públic adolescent, cal dir-li el que vol sentir. Saben perfectament que per agradar al públic adolescent cal conèixer-lo, cal saber a qui es parla, i el coneixen. Trien molt acuradament els termes a partir dels quals es dirigeixen a ells. Troben recursos que serveixen per arribar als oients adolescents. La seva fita és complaure a tots els adolescents i per fer-ho els redueixen a un sol factor, el dels diners inscrit en el marc del consumisme.

L'audiència adolescent és una audiència consumista: d'informació, d'entreteniment, d'emocions, sobretot unes de concretes. Al públic adolescent se li dóna una cosa que no requereix massa esforç per a ser consumit i així doncs apte per ser digerit. Els mitjans ajuden i molt a crear aquest públic adolescent, el construeixen valent-se de la seva ignorància per falta d'horitzons oberts i rics d'opcions. La nostra societat distorsiona les voluntats vulnerables de les persones adolescents, així la propaganda pot més que l'escola, perquè pel seu llenguatge familiar a l'adolescent connecta amb ells i treballa amb el *seu voler*, amb tot allò que s'adequa a la "seva" voluntat.

Les noves tècniques canvien les formes de relació personal. Per aquesta raó no és equiparable el diàleg entre adolescents avui i el de fa quinze anys. I a l'escola li costa molt dialogar de debò amb ells perquè està emprant un altre "joc de llenguatge" diferent

i la seva adaptabilitat al nou joc de llenguatge de l'adolescent és lenta, pausada i costosa.

Ara bé, això no vol dir de cap de les maneres que l'escola hagi de fer el mateix que fa la propaganda, sinó més aviat el contrari. La propaganda, la televisió i internet pretenen ser centelleigs d'una realitat concreta: violenta, obsessionada amb el sexe, mal parlada, irrespectuosa, masclista, racista, d'èxit fàcil, xenòfoba, sense altres valors que els econòmics... La televisió ensenya el que hi ha, és cert, però també és cert que no ensenya tot el que hi ha, només el que vol ensenyar del que hi ha, que en cap cas conforma tota la realitat. La televisió, internet connecta l'adolescent amb "la realitat" i la informació en temps real, amb "tot" el que passa quan passa. Els mitjans reflecteixen una realitat. Així doncs, per als adolescents, veure-ho per la tele o llegir-ho per internet és sinònim de ser real i veritable. És així com els mitjans audiovisuals emocionen i motiven al públic adolescent a favor del que se'ls està mostrant que obeeixen interessos sospitosament immorals i en contra la seva capacitat d'autonomia.

Les emocions i els sentiments no són dades, ni informacions, per tant, no es transmeten tal com es passen dades o informacions, sinó tal com s'encomanen actituds i vivències. Les emocions i els sentiments es mostren en les actituds i en els comportaments de les persones. No queden amagades en un *fons personal* només conegut per la pròpia persona i inaccessible per l'altra, sinó que són ben visibles als ulls dels altres. De fet, es passen les dades, les informacions, en definitiva, allò que no es veu, que no està exposat a la vista de les persones, però allò visible (emocions i sentiments) no necessita ser passat. Les actituds i les vivències, carregades d'emocions i sentiments no es poden passar directament, però sí que es poden contagiar. Els adults poden voler, intencionadament, contagiar als adolescents però també, inconscientment, es deixen contagiar pels adolescents. De fet, sovint, amb la seva actitud, l'adult vol contagiar als adolescents i no ho aconsegueix. Això mostra que aquest aprenentatge no té un resultat garantit. Però, sovint, també passa el contrari, sense voler, a través de la seva actitud, l'adult ha transmès una emoció o un sentiment que no volia transmetre. Això ens fa veure que es tracta d'un aprenentatge de difícil planificació i temporització i que mai no té un resultat garantit.

5.7.2. La capacitat de judici i el valor de l'experiència

I és que pensem que no cal obsessionar-se a la recerca d'*un ideal definit* de com hauria d'arribar a ser la persona adolescent. Més aviat el contrari, d'acord amb l'enfocament comú de respecte a l'autonomia, l'adult hauria de fer possible que cada adolescent acabi prenent i es responsabilitzi de les seves decisions. Això no vol dir que l'adult es desentengui de la persona menor d'edat, no prendre les decisions per ell no vol dir oblidar-se'n, sinó que hi ha un terme mig entre *decidir per ell* i *oblidar-se d'ell*, justament, *fer-li propostes*.

Malgrat la tasca d'educar no disposi d'un receptari infal·lible ni pugui garantir mai els resultats, això no vol dir que no es pugui fixar un ideal: conformar el *tarannà* de les persones adolescents d'acord amb els valors de llibertat i autonomia que hem examinat en capítols anteriors perquè cadascú acabi prenent les seves decisions. El desig comú i compartit d'afavorir aquest tarannà estimula a l'educador a un examen autocrític consistent en valorar si les emocions i els sentiments que afectivament proposa van o no en aquesta direcció.

El proposar, el convidar i l'oferir van encaminats a ajudar a conformar el *tarannà* de l'adolescent: perquè siguin persones més capaces d'entendre les situacions que les envolten, de tenir opinions, saber-les revisar i contrastar i, finalment, decidir per elles mateixes, compromentent-se amb allò que han decidit, en definitiva, que siguin autònomes. I és que conformar el tarannà moral de les persones adolescents és fer-les persones més autònomes. Si existís un ideal aquest seria que l'adult desitgés comprometre's amb l'autonomia personal de l'adolescent afavorint aquest tarannà. Si l'adult, realment, vol ajudar als adolescents en el desenvolupament de la seva autonomia no s'hauria de queixar que s'equivoquin o que en facin un ús desencertat, sinó més aviat, alegrar-se que n'acabin fent ús.

Les emocions ningú no les pot ensenyar de manera directa, talment com si es tractés de donar una informació, ara bé, tampoc es podrien pas aprendre si no es *mostressin*, a través de testimonis i actuacions exemplars. No aprenem a *sentir* amb una explicació pura i dura sobre les emocions i els sentiments. Les emocions es proposen més enllà de les informacions, explicacions racionals i coneixements, però, per fer aquest pas més enllà, s'han de conèixer perquè seran a través de les situacions senzilles que donen el

cognom de quotidiana a la vida com es van adquirint certes emocions en un primer nucli fonamental: la família. I és també a través de l'ensenyament escolar com es reforcen, es debiliten i es descobreixen moltes emocions.

El mètode i la rutina fan l'hàbit de moltes normes i comportaments bàsiques i importants, en el sentit que no seran les últimes, sinó que n'aguantaran unes altres de molta més envergadura. I és que les emocions d'un caràcter virtuós –quedava palès en la discussió entre Sòcrates i Protàgores- no s'ensenyen com s'ensenyava un coneixement teòric, sinó que es transmeten per ambient, per contacte. I són moltes les realitats que fan traspuar emocions. Per aquest motiu l'educador ha de tenir clar quines emocions vol transmetre, però sovint també transmet emocions sense ni adonar-se'n. Els efectes que pot exercir un mateix ambient sobre dues persones diferents no és sempre el mateix, de fet, és un fet que no ho és, per tant, en aquest sentit, podríem dir que l'educació té un punt misteriós, l'educador mai sap amb certesa *com* es produeix la transmissió, el contagi. L'aprenentatge d'actituds i emocions es rep a través d'impulsos, d'influències, que, tot i la certesa de l'eficàcia d'algunes, no permet el control de la seva acció el cent per cent.

La transmissió i el contagi de les emocions i els sentiments sempre té un punt sorprenent. El context atzarós sempre condiciona d'imprevisió la tasca educativa, tot i això, l'educador acaba essent algú que vol exercir influència i com que no ho pot controlar *tot sempre*, aprofita la casualitat i l'avinentesa del moment.

La mala educació de les emocions no ajuda gens a mirar la realitat, a percebre el matís per entendre-la, en definitiva, a la capacitat de judici de la persona adolescent. Es tracta d'educar la capacitat de jutjar de les persones adolescents perquè siguin capaces de mirar pel seu compte: descobrir la complexitat de la realitat, la gama infinita de grisos que recorren entre el blanc i el negre. Educar la capacitat de jutjar vol dir educar la mirada del jove: ajudar a mirar la realitat, a entendre-la, a valorar-la i prendre decisions (actuar).

Les persones menors d'edat han de ser capaces de mirar pel seu compte, de pensar pel seu compte per saber moure's per les realitats amb què s'hauran d'afrontar. Saber mirar la realitat no és obrir els ulls i corroborar que el món no ha deixat d'existir. Saber mirar

la realitat és ser conscient de la seva complexitat, que no existeixen fórmules magistrals d'interpretació, que les solucions de les situacions difícils no s'afronten des del radicalisme del *sí* o del *no*. Saber veure els matisos, saber donar raons i saber preveure les conseqüències són sabers que fan a una persona més hàbil i preparada per prendre decisions. Educar la capacitat de jutjar de l'adolescent és una manera de fer-lo una persona més autònoma. Com més es retardi aquest treball més vulnerable i indefens es deixa davant la complexitat del nostre món. Només l'adolescent que sàpiga entendre les tonalitats, que sàpiga examinar raons, només ell serà una persona capaç d'obrir-se camí en la intricada realitat.

L'educació de les emocions comporta educar la capacitat d'anàlisi i de crítica. Educar les emocions no és educar l'espontaneïtat de les emocions sinó l'experiència de les emocions. I l'experiència té l'última paraula, perquè és ella la que fa que les emocions tinguin valor positiu o estiguin carregades de negativitat. Educar les emocions no és, doncs, traspasar una teoria sobre elles, sinó que és educar un tarannà que configura l'estil de vida, una manera de mirar, de jutjar i d'actuar.

La reflexió raonada i crítica de la informació és la capacitat per anar més enllà dels quefers concrets del dia a dia. I és a través d'hàbits, costums, pràctiques quotidianes que l'educador ensenya com es pot mirar la societat, com es pot ser autònom. Per fer-ho és indispensable un ambient necessari perquè tots els adolescents en puguin fer experiència, cultivat per la família, per l'escola i, per la condició dels forts lligams de dependència social dels joves, tots els agents socials que participen activament en el procés educatiu de la persona adolescent. Només d'aquesta manera es pot educar un tarannà moral com el que hem anat esbossant i enderrocar l'anomenat "món dels joves" o combatre l'anomenada "cultura adolescent": sovint aquest suposat *món cultural* no és sinó un espai que els adults han creat artificialment –encomanant unes emocions concretes i no unes altres- perquè els adolescents se sentin protagonistes a través del consum de productes que els adults els posen a l'abast.

No obstant això, els joves no habiten un altre món, com si fos un món a part. La diversitat i la pluralitat del món no el multiplica no el reproduïx amb mons fets a mida per a cadascú. Tots, adults i adolescents, compartim el mateix món, ara bé no tots l'experimentem de la mateixa manera i llavors és quan podem parlar de diferents

realitats: les diferents vivències sobre el mateix escenari. I és aquí on l'adult ha de ser conscient de la realitat de l'adolescent, que ja ha quedat exposat que no és la realitat de l'adult. Però com que de món només n'hi ha un, tots l'hem de compartir. I l'adolescent ha de ser capaç de compartir aquest món amb l'adult rebent les eines necessàries per experimentar-lo.

L'educació en la vida quotidiana social no es fa a través de classes ni és intel·lectualista. La societat crea una determinada atmosfera i educa pel sol fet de ser-hi i ho fa, ho vulgui o no, per osmosi, per contacte.

Avui són tantes les influències i tants els estímuls que reben els adolescents, que la seva experiència es va construir més aviat per riuades. L'experiència de l'adolescent és riquíssima, la conformen: coneixements, valors, accions, conviccions, creences, principis, dubtes, certeses, emocions, sentiments, desigs, un plat amb textura, consistència i gust propi. És molt difícil destriar-ne els elements de la composició: el gust final no és mai el resultat d'una barreja de proporcions exactes d'ingredients, va més enllà.

Els adolescents experimenten sempre i arreu. Els inunden les influències i els estímuls, i d'això, en fan experiència. L'experiència es cuina. No hi ha mai una llista definitiva i última d'ingredients i és difícil donar-la per acabada. Potser fer-ho sigui impossible i no tindria cap valor. Ja se sap que en una recepta, fins l'últim polsim de sal pot canviar el gust del plat, fins i tot, quan el plat ja està cuinat. No sabem si hem posat prou aigua o ens ha quedat massa caldós. Si hem abusat de la sal, o la cosa és un xic fada. No estem segurs si les herbes que hi hem posat donaran el gust més desitjat, o n'haguéssim fet prou amb menta. Hi ha moltes formes de cuinar, no *la forma*. L'experiència és un plat que es pot cuinar diferent, en funció de la quantitat i tipus d'ingredients, un plat que, malgrat no tenir la recepta, no deixem de cuinar. L'adult no pot cuinar el plat de l'experiència de l'adolescent, sinó que s'ha d'assegurar que sigui ell que se la *cuini*, fins i tot, amb el perill de cremar-se, de deixar-ho cru o d'enganxar-se. I és que allò rescalfat no sempre és sa, ni tan bo. En aquesta direcció descrita del valor de l'experiència humana, la societat no hauria de perdre de vista l'horitzó últim del sentit humà ni fer-los perdre de vista en els seus adolescents.

5.8. Autonomia sense força moral?

Ens trobem amb una paradoxa desmotivant: per una banda, des de l'adulthood, s'exigeix als adolescents treball i esforç, per altra banda se'ls exposa a l'aparador els mals referents mediàtics del fluir desmesurat de les emocions, del triomf banal i regalat. Un capgirament motivat pel lema: l'èxit sense esforç. No són bones notícies per la salut moral de l'autonomia de la persona adolescent. Si no frenem aquesta tendència, correm el risc de sacrificar la força moral de la voluntat dels adolescents.

Un dels escenaris que permeten constatar una certa "desmoralització" social és el de l'escola. L'estat d'ànim del món adult és extremadament contagiós i va calant, a poc a poc, en el moll de l'os de la persona adolescent desfavorint la salut moral de la seva autonomia. La prova irrefutable del contagi anímic es mostra en l'estat moral dels nostres alumnes. Seguint les observacions del professor Aranguren, podem considerar aquesta desmoralització en un doble pendent. D'una banda, la passivitat (manca d'esforç, d'autodisciplina) com la manifestació de la desmotivació i, per l'altra, una absència d'horitzó ètic.

A partir de la segona meitat del segle XX les famílies i les escoles perden la centralitat d'influència privilegiada sobre els adolescents, apareixen i s'encenen molts altres focus d'interès social que difonen missatges de tota mena, fins i tot, contradictoris entre si. Els joves disposen de moltíssims més recursos a l'abast: només cal pensar en les possibilitats que ofereix i els hi ofereix el món digital. Aquest món d'informació i d'entreteniment també és un àmbit poderós d'influència. És poderós, bàsicament, per dues raons: per una banda, pot relativitzar amb la influència dels seus missatges contradictoris influències fonamentals com la de la família, fins i tot, podrien arribar anul·lar la influència familiar si aquesta no està prou atenta als esdeveniments; per altra banda, desplacen l'escola com a lloc indiscutible de cultura i socialització.

És en aquest sentit que es pot afirmar que la societat, indirectament, pressiona també i transforma l'escola. La família i l'escola han deixat d'anar a l'uníson. Aquest fet ha malmès i dinamita l'autoritat moral de l'escola que, a poc a poc, va perdent força moral. La constatació d'aquest fet ens porta a recordar que també s'ha comentat amb molta insistència la necessitat d'un paper educatiu de la societat i no pas *deformador* de personalitats joves, el primer, doncs, esdevé avui molt més necessari i urgent.

Dit això, constatem la preocupació que hi ha en el sector educatiu sobre la qüestió de l'autonomia de la persona adolescent. L'atenció està posada en l'escola i en l'ensenyament perquè s'ha dit que mai com ara l'escola havia estat dipositària de les esperances que apunten a un futur millor. Està immersa en l'opinió pública, en el debat ètic (Aranguren, Sabater, Cortina, Guisán, Camps, etc.). L'escola és el lloc on es formen les generacions del demà, les que portaran les regnes de la societat. Els rols estan molt definits: a casa, els infants aprenen a fer de fills; a l'escola, en canvi, els infants passen a ser alumnes que han d'aprendre a ser persones responsables i ciutadans de bé. Aquesta distinció de rols es mira a l'escola amb totes les esperances dipositades en ella. Aquestes esperances converteix l'escola en el blanc perfecte per parar-hi una atenció social i pública crítica, dit molt col·loquialment: amb l'escola, tothom s'hi atreveix. És ben possible que als ulls dels pares un nen sigui un bon fill a casa, i a ulls dels mestres i professors, el nen en qüestió sigui titllat d'un alumne poc autònom a l'escola.

Examinem-ho a través d'un exemple. Una de les corroboracions en l'acció tutorial amb els pares, és la confirmació del poc interès que mostren molts pares respecte a l'ús de les noves tecnologies per part dels fills adolescents adoptant una còmoda actitud d'abandonisme i d'ínfim interès respecte el món virtual.

L'adolescent del segle XXI es troba, cada vegada més finestres obertes al coneixement del nostre món. I, coneixements de tota mena, pertinents o impertinents a la seva capacitat de comprensió, a través de les telecomunicacions. La revolució tecnològica, dictada per les lleis del mercat, marca del tot l'època moderna. Té efectes decisius en moltes relacions, sobretot, en els comportaments socials, i també en l'àmbit familiar.

Els avenços tecnològics s'imposen d'una manera aclaparadora: la multiplicació de mitjans de comunicació, les televisions temàtiques, els telèfons mòbils, videojocs, dispositius electrònics, entre d'altres, ens omplen les mans de noves eines amb un ventall de possibilitats gairebé infinit. La tècnica ja ens ha mostrat com pot transformar la societat en poc temps i com això ha modelat la nostra manera de relacionar-nos i seguirà configurant unes relacions humanes diferents a les presents. Tot aquest vertiginós canvi tècnic que ha assolit nivells impensables i ha dibuixat noves realitats: ha estirat i deformat límits, n'ha esborrat i n'ha marcat de nous, i això ens obliga a connectar-nos i

adonar-nos que una de les coses que també ha canviat és la manera que tenim de veure'ns i d'entendre'ns a nosaltres mateixos.

La tècnica s'imposa amb força i es presenta com una realitat natural del progrés humà. Amb enormes possibilitats de difusió, s'impregna d'un missatge d'optimisme que promet, automàticament, un món millor. I potser per necessitat o pel to ben sonant de la promesa, estem disposats a deixar-nos convèncer fàcilment i acabem convençuts i fidels del missatge. I és des d'aquesta fe cega que mirem els avenços tecnològics com la salvació del nostre món i el camí digital cap a una terra promesa virtual. Nogensmenys, de manera reactiva, som capaços de situar-nos a l'extrem i instal·lar-nos i acomodar-nos en un discurs apocalíptic que promulga la desconfiança cega de qualsevol innovació. Adoptem una actitud radical de rebuig de tot allò que soni a invent: televisió, mòbil o Internet, i deixem d'actuar.

Plantejades així les coses, des del món acadèmic d'entrada podem dir que les noves tecnologies afavoreixen la transmissió de la informació; les possibilitats del coneixement i l'adquisició del saber queden a l'abast de gairebé tothom afavorint, també, la comunicació.

Els joves d'avui, a diferència dels joves d'ahir, han estat alfabetitzats amb noves eines més enllà del llibre de mines i del llibre de fulls. Amb un teclat a les mans, llibre digital entre els dits i llibres digitals que s'estalvien paper han dissenyat nous jocs de llenguatge, han intimat a través de missatges de mòbil, han buscat parella a través del xat, sedueixen i es deixen seduir.

El mòbil, per exemple, acaba jugant un paper *decisiu* en les nostres vides i *vital* en la dels joves. Tan intensa és la influència que exerceixen aquests artefactes en la vida dels adolescents que els porten posats. Noves pròtesis que formen part d'ells, que els configuren i els defineixen: una màquina integrada al seu cos i que qualsevol intent d'amputar-la o desar-la en la motxilla ho interpreten com un acte d'atac personal i una pèrdua de dignitat: "forma part de la meva identitat!", reivindiquen exitosament. Una acció que pot desencadenar una allau emocional descontrolada que es tradueix amb la convicció visceral de no poder viure sense el mòbil perquè el necessiten. Una necessitat estimulada per un nou model relacional que pren molta força i que es basa en la creença

d'*estar connectat*, ja sigui entre nosaltres o amb informació de tot tipus. De fet, aquesta creença es fa evident quan en el nostre entorn més quotidià ens dóna facilitats a través d'espais wiffi arreu: bars, cafeteries, hospitals, biblioteques, hotels, residències particulars i escoles.

Sens dubte, el potencial tecnològic que tenen els menors avui dia en les seves mans: mòbil personal i la presència d'ordinadors i tabletas a les aules confirmen aquesta convicció. Les tecnologies de la informació estan generant nous hàbits i estan canviant molts aspectes de la visió del món dels adolescents, de la seva forma quotidiana de viure i, fins i tot, de relacionar-se els uns amb els altres. De fet, cada vegada som més conscients de la diversitat d'aspectes positius i negatius de les potencialitats tecnològiques i com, sovint, s'entrellacen. Les tecnologies que caracteritzen la nova societat, les TIC, "Tecnologies de la Informació i de la Comunicació", de ben segur que afavoreixen la transmissió de la informació i faciliten la comunicació.

Ara bé, la cosa esdevé dubtosa quan parlem d'afavorir que els adolescents tinguin una informació millor. O sigui, la quantitat d'informació i la qualitat de la informació són directament proporcionals? És més, la possessió de més coneixements capacita a les persones adolescents de valoracions més reflexives? Els adolescents saben coses, també saben què fer amb les coses que saben? Com han de reaccionar-hi?

Desatendre l'aspecte sensible de l'autonomia, per apatia o mandra moral, és no considerar els problemes que sorgeixen entorn d'una forma de comportament específicament humà: el comportament moral, una manera d'actuar que es caracteritza per ser conscient i voluntari, per individus intel·ligents i lliures en la seva decisió. Per tant, és evident que l'autonomia de la persona adolescent es ressent de la concepció de l'autonomia amb independència de termes morals.

El que sabem segur és que temps enrere el saber estava en possessió de pocs. Els coneixements que calien transmetre estaven ben seleccionats i ben definits. Les enciclopèdies n'eren eines dispensadores. Oferien *objectivitat* i fiabilitat, la recerca estava assegurada: se sabia què calia saber i a on calia buscar-ho. Les coses, però, han canviat tant que, ara, no hi ha cap eina que pugui recollir la diversitat i la quantitat de coneixements. I és que l'excés i la diversitat de la informació fa perdre la sensació de

control: se sap què es vol saber? Ara la pregunta ja no apunta directament a coneixements, més aviat, reclama *criteris* enfront la certesa que la quantitat d'informació de què es disposa és inabastable. La multiplicitat de sabers és inassolible. Si no volem que les quantitats massives d'informació *deformi* als adolescents, caldrà que estiguin ben formats -en qüestió de criteris- per *anar digerint* més informació.

Ja s'entreveu que l'escenari d'avui es presenta d'una manera molt més complexa que no pas els escenaris de l'ahir. De ben segur que el grau de complexitat dels futurs escenaris també serà força diferent el de l'actual. Tanmateix, *complexitat* no és sinònim forçosament de mals auguris ni de males notícies. Si que sembla força evident que aquesta creixent complexitat no posarà les coses gens fàcils per entendre els canvis d'un món que no s'atura. També sembla exempt de dubte que deixar-ho tot en mans dels menors, no és la manera més adequada de tractar aquesta complexitat –sabem de sobres que sols s'exposen més indefensament al perill: abusos, mancances en la comunicació, maltractaments personals, bulling i ciberbulling, falsificació de la identitat, sostracció de béns, falsos testimonis, remoreigs, etc.

No cal ser un expert del que es coneix com a *cibercultura* per saber que s'han multiplicat les possibilitats d'interacció amb la xarxa i la formació de noves comunitats amicals. En els darrers anys s'han generat nous espais de sociabilitat impensables anys enrere. Davant d'aquest fenomen, l'adolescent pot ser autònom en l'ús funcional de certes eines tecnològiques, no obstant això, és més que dubtós que sigui moralment autònom (prou intel·ligent emocionalment, si volem) davant les possibilitats de l'espai virtual i de les xarxes socials. Dit més directament, el fet que sàpiga fer anar una eina, no vol dir pas que la sàpiga fer *anar bé*, en el sentit que en faci un bon ús, un ús moralment responsable. Sovint, l'adolescent “normalitza” el que no hauria de ser “normal”, provoca una situació que no hauria de donar-se, dóna a conèixer el que haurien de mantenir ocult, acaba passant el que no hauria de passar mai. *Normalitza* la intimitat (fotografiant-la o desvetllant-la amb paraules), el sexe, la violència, el llenguatge obscè, el desig desenfrenat, la improvisació, la irreflexió, el rumor, la mentida, l'odi, etc. Tot el que diu i fa en les xarxes socials té el perill d'acabar sent normal, com una realitat que és així perquè no veuen la possibilitat de ser d'una altra manera, ni troba ningú al seu costat que li faci veure d'una altra manera i aquesta realitat virtual, acaba configurant la realitat del jove.

Així doncs, s'entreveu que l'accent recau en fer possible que els adolescent estiguin en condicions de participar en la presa de moltes decisions que els acabaran afectant de manera decisiva. Aconseguir-ho, en el camp concret que estem comentant, passa per entendre l'evolució d'un món estimulat des de la tècnica i l'economia. Per una banda, fer ulls grossos a la seva complexitat en nom de ser fills d'una altra època i que molts han arribat tard als llenguatges i als mitjans de comunicació és renunciar a aquest exercici de comprensió que, sense voler-ho, condemnarà a molts adults a una minoria d'edat intel·lectual i serà, doncs, pràcticament impossible que com a adults estiguin en condicions de fer participar els menors en la presa de decisions sobre la seva vida, ja que no estaran ni en condicions de participar en la presa de decisions sobre la seva pròpia vida com a gent adulta.

Per altra banda, pensar en el menor com a un *expert* d'aquesta revolució tecnològica porta implícit el perill de deixar-lo actuar solitàriament en l'escenari, sense control ni reflexió moral. De ben segur que domina l'eina, el que ja no és tan segur és que li sàpiga donar la intenció i la direcció adequades, ni tampoc que, gaudeixi d'un judici ben format amb determinació per saber en cada moment què ha de fer amb el que sap.

5.8.1. L'heroïcitat d'esforçar-se

Esforçar-se significa “desplegar la pròpia força física o moral per vèncer una resistència, per aconseguir quelcom vencent dificultats”. (DIEC). Els exemples que posa el diccionari: convèncer algú altre, córrer o aixecar una pedra, estudiar. Habilitats persuasives, força física (muscular), aprenentatge. En tots aquests casos es fixa una constant implícita en l'esforç: *lluita*. Acció que s'exerceix contra una altra força, tendència, resistència o dificultats, justament per vèncer-les i sortir-ne exitós. L'esforç és, doncs, tot allò que hom posa en joc: els mitjans, per arribar a la fi que hom s'ha proposat.

Parlar avui de l'esforç, gairebé d'una manera inconscient, és contextualitzar-lo en l'expressió “cultura de l'esforç”. Això que s'anomena “la cultura de l'esforç” s'ha anat filtrant en el subconscient col·lectiu. Amb tot, hom sospita que el fet de parlar de la cultura de l'esforç, amb raó o sense, pot ser una manera eufemística de dir que no hi ha esforç, d'evidenciar-ne l'absència i un crit reclamant-ne el seu valor.

El filòsof Francesc Torralba a *La cultura de l'esforç*¹⁰⁵ defensa la necessitat d'educar els adolescents en l'esforç en el marc de la constatació, per part de molts educadors, del descrèdit de la cultura de l'esforç. Torralba vincula –amb el permís del temps- l'esforç al sacrifici, valor d'arrel religiosa, que expressava la necessitat de refrenar desigs concrets per concentrar-se en una acció perseguint uns resultats òptims. El sacrifici exigia una virtut estoica caiguda a l'oblit: l'autocontenció i el domini de si mateix. En aquest sentit, el filòsof, accentua la gravetat de la situació fent veure que la crisi del valor de l'esforç no es detecta tan sols en els adolescents, sinó també en els mateixos educadors i la seva falta de compromís per potenciar la cultura de l'esforç.

L'esforç no és un fi en si mateix, ni l'objectiu d'arribada: amb l'esforç no n'hi ha prou, sinó un mitjà necessari per assolir un determinat fi, que sense esforç (insistència, constància i tenacitat), seria inassolible. Una idea vàlida en molts aspectes de la vida que convida al cultiu, al desenvolupament i a l'expressió de certes habilitats personals. No obstant això, Torralba apunta més aviat a un cert declivi de la cultura de l'esforç que emparentat a un preocupant paternalisme educatiu instauren i fan circular la falsa i absurda idea de poder prescindir de l'esforç a l'hora d'aconseguir els objectius personals que es marquen: “Hem fet desaparèixer la paraula fracàs del vocabulari educatiu, també les paraules sacrifici i abnegació. Evitem que l'estudiant hagi d'esforçar-se en accés, ens fa por que es trenqui, que s'angoixi, que en surti malparat: li posem un paracaigudes abans de llençar-se i mai no fa el salt; fem veure que sap quan no sap, li amaguem els defectes i els errors, l'aplaudim en penoses exhibicions a final de curs i potenciem la immensa falsedat que tot va bé i que amb el temps ja s'adonarà que les coses costen d'assolir. De moment diguem-li que sigui feliç”.

En aquest context esbossat, la recomanació és potenciar el sentit de l'esforç des de la base, posant a la persona, des de molt abans de l'adolescència, davant de nous reptes, perquè hagi de trobar solucions per ella mateixa. De fet, la idea del filòsof és clara: només posant a la persona davant de situacions que desconeix i que la forcen a pensar i a espavilar-se per si mateixa, es pot potenciar realment l'autonomia de la persona i combatre el mite que cada persona pot aconseguir el que es proposi i que les mans invisibles de la sort empenyen a la persona al lloc que li pertoca. Només l'esforç

¹⁰⁵ Article publicat al diari *El punt*, el 05 de juliol del 2005.

prolongat al llarg del temps és l'únic que pot donar resultats, ara bé, Torralba deixa clar que l'esforç per si sol no ho pot tot, per exemple, quan li manquen a la persona capacitats naturals per poder desenvolupar determinades habilitats i que és fals creure's que tota persona posseeix facultats que li permetran fer de tot i a fer sense esforç. La conclusió és que justament allò que cal educar és l'esforç que fa la persona quan es proposa quelcom, fins i tot, quan no s'assoleix perquè el valor d'haver-se esforçat rau, també, en el desenvolupament en el màxim grau de les capacitats que li venen donades a les persones.

El pensador apunta a la confusió del valor de l'esforç amb el valor dels resultats i aconsegueix descriure amb molt d'encert la situació paradoxal que viuen els adolescents en general, i en particular en el món educatiu. L'esforç és multidisciplinari i es constata que, certament, treballar costa esforç, tanmateix, també costa esforç moltes altres situacions quotidianes: mantenir la parella a llarg del temps, educar els fills, mantenir els amics, entre d'altres. Està més que fet l'anunci d'una crisi monumental del valor de l'esforç i entorn d'ella un consens per part de pares, professors, tutors, governants... que s'ha de potenciar la cultura de l'esforç. Una de les causes del fracàs escolar és la deixadesa en l'esforç i la dispersió que aconsegueixen situar el jove en molts esculls per fracassar.

El filòsof català mostra com la contrarietat i la poca coherència en l'actuar humà ens emmarca en un context de contrarietats, per exemple, que en el preàmbul de la llei sobre educació es subratlli la importància de l'esforç i després es deixi passar d'un curs a un altre estudiants amb moltes assignatures suspeses o que es deixi aprovar universitaris quan escriuen un examen ple de faltes d'ortografia.

Seguint aquesta línia argumentativa, es pot dir que l'esforç és poc vistós, queda eclipsat pel resultat, i totes les accions que el configuren queden darrere del producte final que, evidentment, és allò que es veu, que es mostra. De fet, etimològicament, "estudiar" (*studere* en llatí) significa esforçar-se. Els bons resultats d'un estudiant, les seves bones notes, en definitiva, aquest producte no seria possible sense esforç, que malgrat quedi a la penombra, no vol dir que no hi sigui. Més encara, l'alumne aplicat no ho és de manera natural ni les seves bones notes són fruit de la inspiració i l'espontaneïtat.

L'esforç o l'estudi han estat condició de possibilitat de l'èxit acadèmic, per tant, hi són i, en conseqüència, no se'n pot prescindir de cap de les maneres.

Vist així, qualsevol intent de resultats sense posar-hi els mitjans necessaris és fer apologia de la vagància. Si, com se sol dir, ningú no regala res, com és possible que els alumnes exigeixin resultats sense autoexigir-se estudi o esforç? De què és simptomàtic aquest sense sentit? Potser aquesta demanda forassenyada sigui estímul de revisió de problemàtiques que afecten l'educació a tots els nivells. Jordi Sedó a *La cultura de l'esforç*¹⁰⁶ posa damunt la taula unes mesures per tal de fomentar la cultura de l'esforç:

- ✓ L'exigència d'*esperit de sacrifici*. La importància d'aprendre a patir, en la mesura justa, i fer-ho de petit, per quan toqui patir de veritat, estar-ne preparat. Això porta al replantejament de l'excessiu culte a la motivació. “Benvolgut lector, a vostè el motiva gaire anar a treballar cada dia? Però hi va, oi? Doncs això també s'ha d'aprendre de petit...! La vida és així i no com ens agradaria que fos. Un docent ha de procurar que la seva classe sigui amena i ha d'adaptar-la a les característiques dels nens, però mentalitzem-nos d'una vegada que és bo que els nens facin determinades coses simplement perquè toca. Sense cap més motivació. I que si no responen, han d'atenir-se a les conseqüències.
- ✓ Les *conseqüències*. La informació del progrés del nen és una necessitat, per tant una responsabilitat del docent i no es pot fer de qualsevol manera, sinó amb veracitat i amb tota l'objectivitat possible: de com van les coses exactament. L'actitud de col·laboració, més que no pas l'enfrontament, hauria de ser compartida per pares i docents. “Si s'aprova un nen que no ha treballat prou o que, havent treballat, no ha arribat al nivell exigut, se li dóna un missatge edulcorat que l'inhibeix de generar els mecanismes necessaris per pal·liar la seva mancança. I el que no pot ser és que, perquè no pateixi, se l'enganyi any rere any, fent-li creure que tot va més o menys bé, perquè quan li arribi l'hora de la veritat, no se'n sabrà avenir. No”.
- ✓ L'adquisició d'*hàbits* de tota mena durant el procés d'aprenentatge: aprendre coses i aprendre-les bé. Després, les coses es poden oblidar, però el que és rellevant és el que ha hagut de fer per aprendre-les: esforçar-se.
- ✓ Auxiliar al *professorat* amb autoritat i mitjans.

¹⁰⁶ Article publicat al diari *Avui*, el dimarts, 16 de setembre del 2008, p. 25.

Sociòlegs i antropòlegs destaquen la conversió de l'esforç, de quelcom imprescindible per sobreviure i possibilitar la societat a una via d'obtenció de confort. Subratllen el vincle existent entre el confort i l'esforç abans de la intervenció de la societat de l'abundància amb el seu dogma de capçalera que realment ha fet creure que "tot era fàcil". Assenyalen a la societat del consum com la gran conspiradora perquè l'esforç quedés invisibilitzat vinculant facilitat amb immediatesa, atès que totes les coses que ens ofería aquest tipus de societat ens feien la vida fàcil, per exemple, el rentavaixelles, la rentadora rentaven per nosaltres. El màrqueting i la publicitat han sabut maquillar el missatge del *fer-s'ho fàcil*: que les coses costin poc temps i que les coses costin poc esforç.

José Antonio Marina destaca que el fet d'insistir tant en els adolescents que allò bo és la comoditat, el passar-s'ho bé, el gaudi del benestar, s'ha publicitat la felicitat, com si la felicitat fos un producte de fer créixer cabell. Adverteix que totes aquestes coses configuren en els adolescents, sobretot, un model de vida guiat per la comoditat i la facilitat que, en el fons, els intoxica.

Marina diu que el problema de la falta de cultura de l'esforç en els nens i en els adolescents s'ha manifestat en quasi tot el món a partir dels anys 60. El filòsof espanyol explica que d'un sistema autoritari d'educació que es recolzava en dos pilars fonamentals: el sentit del deure i l'obediència, l'educació autoritària va ser substituïda per una educació que es basava en els drets del nen i en la llibertat com a valor suprem. Es va considerar que allò important per al nen era el seu benestar, mentre que, a parer de Marina, abans allò important era que el nen es desenvolupés bé per ser bona persona, bon ciutadà, en definitiva, l'objectiu no era el benestar, perquè el benestar és molt del present i l'educació tendeix al futur. Marina proposa, més que parlar d'una cultura de l'esforç –que el que sembla important és l'esforç–, parlar millor d'una cultura de l'excel·lència perquè és aquella que desenvolupa al màxim les capacitats de cadascú, i l'esforç és una d'elles, és un fi.

José Antonio Marina a *La recuperación de la autoridad* tracta el cas especial de l'educació i assenjala alguns elements de la societat permissiva (propostes justes que intentaven resoldre problemes) que afectaven el món educatiu.

- ✓ L'evolució dels drets del nen i el seu reconeixement es va presentar i es presenta com una necessitat. En tres ocasions són enunciats els drets del nen: 1924, 1959 i 1989. La darrera revisió comença amb una llista de drets protectors, seguits d'una llista de "llibertats": d'opinió, d'expressió, de pensament, de consciència, de religió, d'associació, de reunió pacífica i, fins i tot, de gaudir d'una vida privada. El nen és reconegut com un "igual" per l'adult.
- ✓ L'educació centrada en el nen va generar efectes indesitjables que permeteren comprendre que els nens no són simplement "petits adults". Sota aquest llençol s'han estès i escampat "una multitud de doctrines permissives que han dissuadit els pares de fer complir una disciplina coherent a la llar" i "han desproveït l'aula de qualsevol material que suposi un repte intel·lectual, i d'estàndards rigorosos". La directriu "centrar-se en el nen", molt vàlida en un temps concret, s'ha fet servir per beneficiar que els adolescents d'avui en dia estiguin centrats en si mateixos. A més d'això s'hi suma la visió del nen com a subjecte desitjant. John Dewey, filòsof i educador nord-americà, considerava que l'educació havia d'estar dirigida pels interessos del nen i el mestre és un element actiu de suport dels projectes del nen basats en els seus interessos. Així, cal preservar el desig, la gran facultat humana.

5.9. El fenomen moral de l'esforç en l'autonomia

Quan dono classes de filosofia al col·legi tendixo a començar llegint el concepte a estudiar, repetidament i cada vegada més lentament, accentuant a cops de veu el vocable, acompanyant gestualment el seu eco, si s'escau, i deixant que soni i ressoni amb tres punts suspensius, sons, traduïts en un silenci que recobreix a la paraula d'una certa majestuositat. De seguida ens disposem a analitzar els diferents usos del terme a la recerca del seu sentit. Però, inevitablement, l'alumne poc satisfet amb el ventall de sentits que hem desplegat, posseït per una tendència natural humana gairebé irrefrenable, remet contra els límits del llenguatge, els desafia, posant entre parèntesi tota significació i a través d'una simple pregunta de to abstracte i pretensió generalista, demana per l'essència.

Disposat a portar a terme aquesta tasca a l'assignatura de *Filosofia i Ciutadania* a 1r de Batxillerat, en aquesta ocasió, el tema era l'acció humana i el concepte principal: la

llibertat. L'exercici demanava el sentit del mot *lliure* en diferents oracions: -Sóc lliure i ningú m'ha de dir el que he de fer, -Sóc lliure i visc com vull, -Sóc lliure perquè sóc solter... Després de l'examen conceptual, la pregunta no es va fer esperar. Però: *què és la llibertat?*

Els vaig respondre amb la mateixa pregunta –amb la cella arquejada i assentint amb el cap-: *què és la llibertat?* Curiosament, el determinisme va ser la postura més atractiva i la defensaren amb cert to estoic i humorístic: “La llibertat és un engany. La llibertat, realment, no existeix. Tot passa per alguna cosa i la llibertat és una paraula que posa nom a aquesta cosa que no sabem però realment amaga la nostra ignorància. Si realment fossis lliure estaries aquí? No ets lliure, no veus que no has pogut triar el cos que habites? Fins i tot, no has pogut triar no haver nascut. Tot està escrit. A tothom li arriba l'hora!”. Aprofito el diàleg que han encetat per matisar els diferents tipus de determinismes: físic, social, teològic, genètic i psicològic i les objeccions corresponents.

Els adolescents acaben radicalitzant la seva posició defensant que només poden ser autènticament, realment lliures deslliurats de qualsevol determinació que els condicioni: “Només podem ser lliures si vivim sense cap lligam. Com que la realitat, això, no ho permet, perquè sempre s'està condicionat per alguna mena de lligam, no es pot ser lliure. I la llibertat no és el que diu ser, sinó la nostra ignorància del que realment som”. Llavors els hi explico que el seu argument és correcte si acceptem la primera part, no obstant això, no estic disposat a acceptar-los la primera part perquè no hi estic d'acord. Els plantejo que imaginin l'existència d'un ser absent de condicionaments. La pregunta: seria humà? Els hi vaig retreure que no plantejaven una manera real d'entendre la llibertat, sinó que estaven proposant una visió de la llibertat ficció. Una visió que, sense voler, acabava diluint la llibertat.

Aquesta classe em va portar a recordar una imatge esplèndida de Kant. A la *Crítica de la raó pura*, concretament, a la introducció diu Kant: “La ligera paloma, que siente la resistencia del aire que surca el volar libremente, podría imaginarse que volaría mucho mejor aún en un espacio vacío”¹⁰⁷. No és ben bé el tema de la llibertat però guarda un cert paral·lelisme.

¹⁰⁷ Kant, I. *Crítica de la razón pura*. Alfaguara, 2002, Santillana Ediciones, p. 46.

Se'ns parla d'un colom que tal vegada desitjaria que no hi hagués aire per poder volar millor. Però per al colom, diu Kant, si bé és cert que el vent li ofereix resistència, també ho és que el mateix vent li serveix per donar-se impuls. Ja es copsa la idea: no hi ha vol sense aire. Si manllevem la metàfora kantiana i l'apliquem en el terreny moral, de manera semblant es pot dir que sense el cos, sense les inclinacions sensibles, sense les passions humanes, pulsions, desitjos i sentiments, difícilment pot tenir sentit la virtut. Les emocions i els sentiments, -des de la perspectiva de l'ètica- són resistència i al mateix temps impuls per a l'acció. El fragment de Kant que conté aquesta imatge magnífica apunta a la idea de la *força moral* de l'autonomia i convida a entendre a la pròpia autonomia, com una moral de l'esforç.

La moral de Kant pot ser l'estàndard d'una moral de l'esforç i la llei moral, una forma d'autodisciplina perquè la persona sempre apareix confrontada a tota classe de "temptacions" -més provocatives i seductores durant l'adolescència- que la desviarien d'actuar conforme al deure i per deure.

Kant situa la moralitat de l'acció en la voluntat. En el món no hi ha res de bo ni de dolent: "neutralitat moral". Les coses, moralment, no són perquè no tenen voluntat, és a dir, manca la llibertat: la condició necessària de la moralitat. L'ètica de Kant és autònoma, perquè la norma moral no depèn de cap principi extern i formal, perquè no diu què s'ha de fer, sinó la manera com cal obrar. L'acció moral ha de ser conforme al deure i pel deure. Del deure, Kant en dirà: "La necessitat de realitzar una acció per respecte a la llei". Aquest deure de cap manera pot ser una imposició, precisament, si hi ha imposició la força del deure s'afebleix. Aquest deure és una obligació que arrela en la *meva consciència* (aquella part de nosaltres més espiritual). Obeir una imposició dictada de fora de la pròpia consciència mai no és un deure. El deure només pot provenir d'una imposició dictada per la pròpia consciència. El deure és la necessitat d'actuar per respecte a la llei moral *dins meu* i del deure es passa a l'acció: he de poder fer x perquè és el meu deure. Haig de (*Debo*) fer-ho, m'obliga a mi mateix perquè el deure esdevé necessitat d'actuar per respecte a la llei moral de la consciència.

En fi, deure és tan obligació com exercici, acció: esforçar-se, fer amb decisió un esforç, dirigir una conducta cap a un objectiu. En aquest sentit, deure és tan obligació com praxi i, per tant, essencialment esforç¹⁰⁸, com quan et forces i t'imposes a fer quelcom, sense que aquest quelcom sigui el que més et ve de gust: *s'ha de fer x*, per exemple, *he d'estudiar*. Parem atenció que la llei moral és una forma d'autodisciplina.

“Pues a veces se da el caso de que, a pesar del examen más penetrante, no encontramos nada que haya podido ser bastante poderoso –independientemente del fundamento moral del deber- como para mover a tal o cual buena acción o a un gran sacrificio, sólo que de ello no podemos concluir con seguridad que la verdadera causa determinante de la voluntad no haya sido en realidad algún impulso secreto del egoísmo oculto tras el simple espejismo de aquella idea: solemos preciarnos mucho de poseer algún fundamento determinante lleno de nobleza, pero es algo que nos atribuimos falsamente. Sea como sea, y aún ejercitando el más riguroso de los exámenes, no podemos nunca llegar por completo a los más recónditos motores de la acción, puesto que cuando se trata del valor moral no importan las acciones, que se ven, sino sus principios íntimos, que no se ven”¹⁰⁹.

La moral, en Kant, consisteix a la realització del valor de les accions, i aquest valor no són les accions mateixes. Per actuar segons el deure que dicta la raó, per emmotllar-se al deure, demana un esforç, certament. Però a més a més, per tal de poder parlar de virtut, cal que hi hagi un altre esforç (més autèntic moralment parlant) per sotmetre-s'hi sense condicionants. La moral és aquest segon esforç. I és que alguna intenció tèrbola podria enfosquir una acció, a primer cop d'ull, exemplar i virtuosa. De fet, l'element que permet explicar el sentit de la tensió i la tibantor amb les pulsions rau en la diferència entre les accions efectuades només conforme al deure i a les accions efectuades també per deure. La persona adolescent sempre està exposada al permanent i totpoderós perill de deixar-se endur per la intenció temptativa (tèrbola) que pot corrompre una acció modèlica. Per exemple: un adolescent pot dur a terme una bona acció, com ara complir amb un pacte. Tanmateix, si en efecte manté l'acord que ha pres, no és la qüestió rellevant per Kant. Allò considerable és la causa real que l'ha mogut a actuar, és a dir, el

¹⁰⁸ La definició del *deure* kantian en termes d'obligació i esforç dona coherència i enllaça perfectament amb la idea de D. Goleman de la *intel·ligència emocional* com una de les carcasses bàsiques del caràcter que engloba habilitats com el control dels impulsos, la motivació, la perseverança o l'empatia que configuren trets de personalitat com l'autodisciplina, la compassió o l'altruisme que es tradueix amb la forma d'interactuar amb el món.

¹⁰⁹ Kant, I. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Cap. 2. Austral, Madrid 1999, p. 72.

mòbil que ha animat l'acció. Vist així, “conforme al deure” no sempre implica “per deure”.

Si seguim amb l'exemple, el sobreentès aplicament concret d'un *imperatiu categòric*: no tractar els altres com mers mitjans per als meus fins; en el cas que ens ocupa, “no pactar res falsament per tal d'obtenir algun benefici” pot ocultar un *imperatiu hipotètic* dissimulat. L'adolescent es podria limitar a complir els seus pactes amb els col·legues per gaudir d'una bona reputació dins del grup. Aleshores seria molt més que qüestionable acceptar l'acció (de caire egoista) de l'adolescent en el marc de la moralitat.

Malgrat que el nivell d'exigència és molt alt, cal avisar que, kantianament parlant, podríem afirmar que l'adolescent autònomament moral no s'identifica amb un ésser incorruptible i angelical. L'adolescent virtuós moralment no s'identifica amb una espècie d'ésser bondadós carregat de bons propòsits i intencions. Si fos així, quin sentit tindria la doctrina ètica? De manera semblant en el cas de la llibertat, l'ètica se'ns diluiria entre les mans. No faria cap falta l'esforç d'autodisciplinar-se ja que els adolescents, per definició, serien uns sants, uns virtuoses per naturalesa. Per tant, l'exercici de la virtut consistiria en sotmetre els sentiments i les inclinacions al poder de la raó. I és que el domini d'un mateix consisteix en no deixar que els sentiments i les inclinacions s'apoderin d'un mateix. I heus aquí la lectura de l'autèntica autonomia o del fet de ser moralment autònom com una lluita, com una lluita contra l'enemic interior de l'home que configuren les poderoses inclinacions contràries.

La persona adolescent autònoma, l'autònoma de debò, no ho és mai del tot, sempre pugna vers el perfeccionament continu, esdevé una personificació de l'esforç, una lluita destinada a assolir un cert *domini vital*: resultats positius, fites perseguides i metes creuades en les circumstàncies d'incertesa que depara la vida. L'autonomia, en aquest sentit, és una aspiració sempre inassolible, talment com la vida és sempre una obra inacabada.

Arribats fins aquí és l'hora d'enfocar aquesta moral de l'autonomia des de la crítica. Li podem retreure que parteix de l'esforç per l'esforç. Ara bé, aquest aspecte moral de l'autonomia sembla pròxima i veïna de formes de vida desmesuradament sacrificades i

purgatives potser perdent de vista la importància del resultat. I no valorar suficientment el resultat ens pot fer creure que l'esforç per si sol ja ens val la pena. La desconexió entre esforç i resultat s'acaba imposant com a doctrina dominant de consolació. Aquí no estem pas dient que la dedicació i la persistència hagin de ser menystingudes, al contrari, com que són fonamentals i valuosíssimes han d'ocupar el lloc que li pertocuen, són qualitats que de cap manera substitueixen els resultats mateixos. *Esforçar-se i aconseguir*, sovint, no són coincidents ni ben bé sinònims.

5.10. L'altra cara de l'autonomia

De tota manera, abans de Kant hi havia tota una mitologia de l'esforç de la que podríem rastrejar alguns petits passos. El món dels clàssics ens ofereix un cèlebre exponent i referent de conducta autònoma:

“Llega acá, de los dánaos honor, gloriosísimo Ulises,
de tu marcha refrena el ardor para oír nuestro canto,
porque nadie en su negro bajel pasa aquí sin que atienda
a esta voz que en dulzores de miel de los labios nos fluye.
Quien la escucha contento se va conociendo mil cosas:
los trabajos sabemos que allá por la Tróade y sus campos
de los dioses impuso el poder a troyanos y argivos
y aun aquello que ocurre doquier en la tierra fecunda.’

Tal decían exhalando dulcísima voz y en mi pecho
yo anhelaba escucharlas. Frunciendo mis cejas mandaba
a mis hombres soltar mi atadura; bogaban doblados
contra el remo y en pie Perimedes y Euríloco, echando
sobre mí nuevas cuerdas, forzaban cruelmente sus nudos.
Cuando al fin las dejamos atrás y no más se escuchaba
voz alguna o canción de Sirenas, mis fieles amigos
se sacaron la cera que yo en sus oídos había
colocado al venir y libraronme a mi de mis brazos”¹¹⁰.

En el poema de l'Odissea, Homer narra el viatge per un mar ple de sorpreses de l'enginyós heroi Ulisses des que parteix de Troia fins que arriba a l'illa d'Ítaca. Ulisses voreja l'illa de les sirenes. El seu cant seductor encanta i captiva a qui l'escolta. Assedegats de desig, els humans es llencen al gaudi i moren ofegats arrossegats per les corrents d'aigua. Ulisses sap que qui escolti el cant de les sirenes no podrà resistir-se i sucumbirà a la temptació plaent. La voluntat d'Ulisses és doble: arribar a Ítaca i alhora delectar-se amb el cant encisador d'aquelles nimfes del mar. L'heroi no resta passiu a

¹¹⁰ Homero. *Odissea*. Editorial Gredos, S.A., 2006, p. 196-197.

l'escolta del cant de les sirenes, sinó que s'anticipa perquè el cant no l'agafi desprevingut.

Ulisses pensa en les conseqüències fatídiques que es poden derivar del seu comportament: si es llença a les onades de plaer morirà i no podrà complir el seu destí: cloure el seu viatge amb èxit. Ulisses, que es coneix bé, sap que, si res no ho impedeix, en sentir el cant de les sirenes es llençarà a l'aigua sense pensar-s'ho ni un moment, perdent el nord, fet que no vol que passi. Per poder evitar el perill, Ulisses posa els mitjans per obligar-se a fer el que vol: exigeix, després de tapar les orelles dels seus companys de tripulació amb cera, que el lliguin al pal del vaixell i no el deixin anar per més que ho implori. Quan sent el cant encisador de les sirenes, l'heroi, tot i el desig de llençar-se al mar, no pot fer-ho i *gaudint* del cant de les sirenes, el vaixell s'allunya i continua el seu viatge cap a Ítaca.

Ulisses es converteix en un personatge exemplar d'esforç i de triomf, una figura de l'esforç afirmatiu i creador. Aquest esforç de l'heroi està destinat a assolir resultats, a la victòria: Ítaca. La narració de les aventures de l'heroi remet a la idea d'una moral de l'esforç. L'autocontrol esdevé un impuls que empeny a lluitar, actuar i perseverar.

Si llencem la mirada a altres civilitzacions, no és gens casual la significació d'exemplaritat de força i autosuperació dels ritus de pas. Les idees que traspuen de les cerimònies són justament les de constància, tenacitat, resistència, fortalesa, perseverança, dedicació i esforç. Els ritus que destinen els canvis i final d'etapa, en diferents èpoques i cultures, poden tenir una mateixa lectura: prova, control, verificació, assaig de valor. Formulats amb el llenguatge occidental del segle XXI, els ritus solen ser un examen que avalua la capacitat d'afrontar adversitats, eduquen i fan competent a la persona pels infortunis i les desventures de la vida de debò. Són els preparatius per ser ciutadà.

I heus aquí una altra dimensió de l'esforç: "la força per seguir una altra llei" és la darrera definició de virtut de Nietzsche. Representa el trencament amb allò donat i l'alternativa d'una altra possibilitat raonable, un gemec esperançador que persegueix el pensament que una altra crònica és possible. La idea traspua perfectament en el següent

text del filòsof que pot sonar contradictori amb els arguments que en aquesta tesi es defensen:

“L’home fou *fet* veritablement computable amb l’ajut de la moralitat dels costums i la camisa de força social. Col·loquem-nos, tanmateix, a l’acabament d’aquest procés immens, allí on l’arbre fa madurar finalment els seus fruits, allí on la societat amb la seva moralitat dels costums manifesta a l’últim la cosa per a la qual ella només era el mitjà. Fent això, trobem com el fruit més madur del seu arbre l’*individu sobirà*, que només és igual a ell mateix, que s’allibera altra vegada de la moralitat dels costums, l’individu autònom que supera la moral (car “autònom” i “moral” s’exclouen), en un mot: l’home de la constant voluntat pròpia i independent que *pot prometre*”¹¹¹.

La boirassa de contrarietat s’esvaeix quan hom s’adona que Nietzsche condemna aquell esforç que consisteix en la reproducció desenraonada de la convenció i la tradició rutinària, com si només elles conservessin la vella doctrina virtuosa.

Arribats fins aquí és l’hora d’enfocar aquesta altra cara de l’autonomia des de la crítica. Li podem retreure que parteix de la convicció de dirigir l’esforç cap a una finalitat observable i palpable (sensible). Tanmateix, sembla més que evident que l’alta dosi d’esforç i la consecució de la fita tampoc semblen suficients per determinar tota la seva legitimitat. Encara ens faltaria saber una cosa, justament si el resultat aconseguit és bo. Una actuació molt talentosa –posem per cas que es pot pensar de la manera que proposo– no comporta que per força sigui èticament encomiable, per exemple: un alumne es pot haver esmerçat molt per tenir a punt un artefacte que li ajudi a aprovar els exàmens, curiosament sense esforç, nogensmenys de ben segur que no desitjarem encomanar aquesta pràctica enginyosa a la resta dels alumnes.

5.11. L’actitud moral del seny

Josep Ferrater Mora a *Les formes de la vida catalana*, 1944, diu: “Hi ha mots tan pregonament arrelats en el vocabulari d’un poble, que, com diu la coneguda sentència, traduir-los és traïr-los. Aquests mots ens dibuixen amb suficient aproximació el contorn de la seva ànima i ens il·luminen zones que, altrament, romandrien en la penombra. [...] I és el que esdevé també, entre els catalans, amb una paraula brevíssima i suggeridora: “seny”. [...] Però, què significa pròpiament el seny? ¿Què volem dir d’una persona quan, per a definir-la, l’anomenem assenyada? ¿Significa el seny una simple facultat de

¹¹¹ Nietzsche, F. *La genealogia de la moral*. Edicions 62, Barcelona, p. 88.

l'ànima o és una manera d'afrontar les coses? ¿És una passió o una forma de coneixement? ¿És una cosa que posseïm o una realitat que som?"¹¹².

Ferrater Mora posa de manifest l'ampli espectre conceptual del mot "seny" amb el desplegament d'altres paraules: "prudència", "enteniment", "discreció", "circumspecció". El seny és prudència en el sentit de moderació i de previsió del que pot succeir entre diverses eventualitats. La prudència és una manera de conèixer les coses que no deriva de la raó, sinó de l'experiència del món i dels humans. La prudència és una sapiència: una manera de conèixer les persones, en aquest sentit, vol dir posseir "un tremp d'ànim serè", sense el qual dificulta el coneixement de l'altre. El seny equival a l'enteniment, virtut menys intel·lectual que la raó i més intel·lectual que la prudència. L'enteniment és una reflexió conscient arrelada a l'experiència de la pròpia experiència. "Una persona és entenimentada perquè ha fet esforços per estar en si mateixa i sobre si mateixa, per no estar folla, alterada o alienada. L'enteniment exigeix, per tant, un domini continu de si mateix, una lucidesa que no es submergeix tal vegada a grans profunditats, perquè aspira sempre a claredats i a transparències. L'home entenimentat no és encara el savi, però es troba ja en el camí d'assolir aquella "saviesa mundana" que és, en el sentit més vigorós del mot, judiciosa. [...] Aquesta altra manifestació o aspecte del seny s'oposa contínuament a la follia, a l'alienació, i significa per damunt de tot un vigilant estar sobre si"¹¹³.

Segons Ferrater Mora, ésser assenyat vol dir mirar amb discreció i cautela l'àmbit d'actuació: abans de cada acció decisiva, donar-se temps per examinar críticament les seves possibles conseqüències. Seny no té res a veure en acceptar la primera opció, que per costum, passi pel cap. En aquest línia, el seny no es pot confondre amb el sentit comú. Ens equivocariem si confonguéssim el sentit comú amb l'actitud assenyada. De fet, algunes vegades poden arribar a ser actituds contràries no excloents però tampoc complementàries. L'home amb sentit comú és incapaç de veure més enllà de les lents de la rutina. Les creences rutinàries fonamenten els judicis del sentit comú, absents de tota experiència personal. "No obstant, mentre el judici format pel seny està ple d'experiències i no sembla ésser sinó l'embolcall verbal d'aquestes experiències, el

¹¹² Ferrater Mora, J. *Les formes de la vida catalana i altres assaigs*. Labutxaca, Barcelona, 2012, pp. 56-57.

¹¹³ Ferrater Mora, J. *Op. Cit.*, p.58.

judici proclamat pel sentit comú porta en el seu si les deixalles mortes d'una experiència que ni individualment ni col·lectivament no ha estat reviscuda. El sentit comú no és ni tan sols el sentit de tots, perquè no és el sentit de ningú, perquè ningú no l'ha pogut reviure ni renovar”¹¹⁴.

Així doncs, el seny és el resultat de les experiències personals i les experiències que poden ser individualment reviscudes hereves del patrimoni de la comunitat. Com que l'experiència, per la seva immediatesa, no necessàriament esdevé un contacte raonat amb la realitat, com que rebem en l'experiència les imposicions de la realitat, sembla que l'experiència sigui quelcom acumulatiu del qual no en tenim una perspectiva significativa. Quan fem referència a l'experiència d'una persona, al·ludim a un conjunt de coneixements insegurs, allunyats de la llum de la raó. “Un home d'experiència és, si ens atenim a certa noció exacta però limitada d'aquest fet, aquell que, sense necessitat de reflexió, sap orientar-se de manera precisa i gairebé sempre infal·lible enmig dels perillosos esculls de la vida humana. Però alhora reconeixem que sense experiència és impossible assolir pròpiament un saber de les coses”¹¹⁵. Cap saber no és possible sense l'experimentar, en un primer moment incert i insegur, però que ben aviat serà superat: “Només en aquest sentit podem dir que l'experiència és el caràcter fonamental i indispensable del seny”¹¹⁶.

El seny, tot i que a primer cop d'ull sembli proper a la mesura, no són ben bé coincidents: és possible ser una persona assenyada sense mesura, però no una persona mesurada sense seny. Tanmateix, segons diu Ferrater Mora: “En el cas del català, però, el seny coincideix amb la mesura, i ambdues formes impregnen igualment la seva vida. Això és primordialment el que el català ens dóna a entendre amb aquesta enigmàtica paraula *seny*”¹¹⁷. Seny és una experiència subjectada per la mesura.

“La intel·ligència provinent del seny és, doncs, una intel·ligència tan oposada a l'experiència cega, a l'orgia romàntica, com enemiga de la raó pura, de la sequedat geomètrica. És contrària a cada una d'elles perquè vol acomplir una audaç i difícil

¹¹⁴ Ferrater Mora, J. *Op. Cit.*, p.60.

¹¹⁵ Ferrater Mora, J. *Op. Cit.*, pp. 60-61.

¹¹⁶ Ferrater Mora, J. *Op. Cit.*, p. 61.

¹¹⁷ Ferrater Mora, J. *Op. Cit.*, p. 62.

integració mútua de totes, perquè vol que convisquin en bona harmonia”¹¹⁸. Seny, des del punt de vista del coneixement, vol dir experiència que raona sobre si mateixa a la recerca del seu sentit. El seny és una experiència amb sentit. El seny revela alhora l’allunyament i la compenetració de la raó i de l’experiència. La moralitat i la saviesa del seny són inseparables. L’home sensat ha aconseguit posar d’acord la raó i l’experiència i subordinar aquesta raó i aquesta experiència a la moralitat dels seus actes. Seny és saviesa i actitud, coneixement i moral.

Per al filòsof català, l’home assenyat és l’home de “bon tremp” que gaudeix d’una visió asserenada. Una serenitat que persegueix la claredat en la visió de les coses, la més gran possible per defugir de la precipitació i mantenir l’interès amb l’afany de redreçar i millorar. Un seny, serè, animós i entusiasta, que no desdenya res, perquè res no li resulta indiferent. El seny és, en el fons, una actitud moral: la de perseguir les coses amb fermesa i amb constància, contràriament al desdeny de la indiferència. “Fermesa de l’esperit”, “robustesa de l’ànim”, “enteresa” són expressions que signifiquen seny i “sencer” defineix l’home assenyat. “El seny és –i així responem a la interrogació inicial– una manera d’ésser i de viure que no sols tenyeix amb el seu color particular tots els continguts de la consciència, sinó que és, a més, una de les rels d’aquesta consciència”¹¹⁹. L’actitud entenimentada del seny, sovint, remet a l’atreuiment i la gosadia, no els exclou, perquè l’autèntic seny no restringeix el que és més abastable: la realitat més immediata; “l’autèntic seny, diríem l’ideal del seny, és perseguir el que és just, convenient i correcte, encara que aquesta persecució sigui en alguns instants l’acció més insensata que hom pugui imaginar”¹²⁰.

Conduint les reflexions de Ferrater Mora en el context que ens ocupa, el reclam del seny no versa sobre una funció intel·lectual que ajuda –diríem– a orientar-se, per exemple: “tingues seny quan surts de nit, vigila no et fiquis en problemes...”. No es tracta d’això, sinó que s’hauria de veure el seny com una actitud moral que mostra el grau de maduresa d’una persona, per exemple, posem per cas, l’adolescent. Això vol dir que tenen i mostren seny aquells adolescents que es mouen amb integritat moral, amb

¹¹⁸ Ferrater Mora, J. *Op. Cit.*, p. 65.

¹¹⁹ Ferrater Mora, J. *Op. Cit.*, p. 69.

¹²⁰ Ferrater Mora, J. *Op. Cit.*, p. 70.

culminació d'experiència -evidentment la concreta, no en general- i que saben en cada moment fer allò que cal, però allò que cal, no és pas sempre una acció fruit de l'obediència cega a l'adult, tradicional: com s'ha fet sempre, socialment correcte, ho pot ser, però no cal que ho sigui, perquè hi pot haver moments en la persona adolescent que allò que li cal fer sigui una acció d'atreviment i de gran audàcia, desobedient, fins i tot, arrauxada. *Seny i rauxa* no són termes oposats. Actuar amb seny, sovint implica prendre decisions que, a primer cop d'ull, semblen arrauxades o desassenyades, però són les necessàries i les adequades perquè responen en el moment de l'experiència que la persona adolescent viu.

El seny de l'adolescent es convertirà en una actuació perquè actuar és un acte de llibertat i de maduresa. S'ha de recolzar la voluntat legítima de l'adolescent de poder actuar sense que això impliqui que l'adult s'hagi d'immiscir en el sentit d'aquesta acció que correspon a l'adolescent. El fet que sigui irrellevant la seva acció, no significa pas que siguin irrellevant la seva influència i la seva pressió. Només l'adolescent ha de decidir, això significa haver treballat de valent amb la persona des de la infància i estar ben alerta durant l'adolescència, insinuar la direcció que hauria de prendre, justament per decidir bé. L'adolescent haurà de viure la seva majoria d'edat en el marc de la seva vida i, aquest marc vital és on l'adolescent haurà de viure la seva majoria d'edat. L'adult és cert que ha de mirar a l'adolescent amb esperit crític, de fet, amb idèntic esperit crític que també hauria de voler mirar-se ell mateix atès que les nostres actuacions creixen i milloren quan som capaços de respectar els adolescents per allò que ells són, d'estimar-los tal com són, de compartir amb ells l'emoció i el plor, els somnis i les mancances, la realitat, sovint cruel i desbordant, les il·lusions moltes vegades massa utòpiques, els objectius no sempre aconseguits. El sentit humà revifa cada vegada que estem disposats a lluitar a favor de les causes gens fàcils de les persones adolescents que per la seva joventut, no són mai causes perdudes, sinó causes per guanyar.

Kant, el 1784, cinc anys abans de la Revolució francesa accentuava "La sortida de la minoria d'edat en què autocolpablement ens hem reclòs". Per això animava els seus conciutadans a atrevir-se a saber pel seu compte, a no refiar-se de l'autoritat moral de ningú que els minoritzava a tots. A atrevir-se a sortir de la minoria d'edat encara que costés. Que no s'hi quedessin per por o per deixadesa. Per sortir-se'n només calia llibertat i coratge.

És justament d'això que s'estan adonant molts adolescents, que se'ls vol mantenir per sempre més com a menors d'edat i que seran culpables d'això si ho accepten. Molts, més enllà de la seva condició legal, són majors d'edat –amb consciència crítica i visió reflexiva de futur- i en comencen a treure conseqüències de la majoria d'edat. Certament que potser els cal més autoestima per poder valorar allò que tenen i han aconseguit. Han de saber valorar com, molts d'ells, han arribat a la majoria d'edat. Molts adolescents s'estan despertant del son dogmàtic de la por al reny i la submissió a l'infantilisme. L'adolescent s'ha de poder mostrar com a adolescent que a poc a poc es va posant al costat de l'adult perquè ha arribat a la majoria d'edat i ho sap i vol manifestar aquesta majoria.

Pel fet que no ens agradi el que diuen ni pel to de les seves paraules no podem jutjar que estiguin posseïts per una transitòria histèria de rebequeria que els fa navegar sense nord ni rumb pels mars de l'adolescència. Res d'això. El menor madur –i ara sí sense les cometes- és on és perquè hi ha arribat ell mateix, tot sol, i la seva existència és testimoniatge de força moral. I amb aquesta força que emana de la seva voluntat pressiona a aquells que el volen criatura obedient. No és on és perquè se l'hagi endut la rauxa descontrolada de l'adolescència, més aviat, són on són governats pel seu seny. És en aquest sentit que es pot dir que l'adolescent, que ja ha descobert la seva majoria d'edat actua amb seny quan vol actuar amb conseqüència, quan es vol comportar com un adult major d'edat, que vol decidir el seu futur per si mateix. Abandonar la dependència i assumir la responsabilitat del propi present és la millor prova de seny –absolutament irrenunciable- per a la persona encara adolescent, encara que comporti riscos, senzillament, perquè també és expressió de maduresa i de dignitat.

Des d'un caràcter *despert* (autònom) es conquereix autonomia i, per tant, el destí de les persones adolescents està també i molt en les mans de les persones adultes: de les organitzacions, dels professionals de tots els àmbits, de les institucions, de les comunitats de veïns, dels pobles, de les ciutats, de la societat en general, el caràcter de les quals té efectes en la vida quotidiana dels adolescents. Tanmateix, en aquesta direcció s'ha de reconèixer que la societat s'ha mostrat poc atractiva, moralment parlant, sinó que s'ha mostrat molt més interessada per defensar els mercats, certes ideologies, que no pas interessada per defensar el propi tarannà moral, la dignitat del seu fer. La societat li resulta a l'adolescent molt propera i força llunyana. És llunyana perquè sovint

els hi agrada poc les decisions que pren, les prioritats que acaben defensant i el tracta que els hi ofereix. La societat però també és propera als adolescents –vulguin o no– perquè és amb aquestes decisions que viuen, amb aquestes prioritats que s’han de confrontar i amb aquests gustos que acaben fent-se seus. Mentre esperen el moment de declarar-se legalment majors d’edat, els adults podríem treballar a favor de la societat, una societat diferent, tant en els aspectes personals com socials, perquè no és cert que només hi hagi una societat, simplificar la realitat que és complexa sempre delata esperits manipuladors.

L’oportunitat que tenen els adolescents no és només la seva oportunitat, com si aquesta oportunitat fos egoista, sinó que és la oportunitat de tots de participar en una construcció social que ha d’acabar de trobar un rumb millor, per als adolescents en concret, i per a totes les persones en general. Desitgem i volem que el destí dels adolescents vagi unit, diguin el que diguin sobre ells, al destí de la societat. Són pocs, però alguns adolescents i joves ja han demostrat la seva capacitat d’incidència i d’influència i, justament, és això que s’ha de treballar des de l’adulesa i continuar fent més gros. De fet, a la societat no només s’hi va a parlar d’ells, només com si volguéssim que la societat estigués només per ells, aquesta seria una actitud absolutament paternalista des d’un infantilisme moral crònic preocupant. Certament que la societat ha de parlar dels adolescents, i seria ridícul que no es fes, però també ha de fer causa comuna amb aquells adolescents que ja s’han fet seva la responsabilitat moral de la seva llibertat.

Hi ha certament una societat molt preocupada per segrestar i manipular l’autonomia de les persones adolescents. Aquesta societat existeix, però també hi ha una societat que potser es veu menys, però hi és. Una societat capficada per despertar els seus adolescents del bressol de la infantesa i posar-se al seu costat per tal d’orientar-los, sobretot durant les primeres passes insegures pel camí de l’autonomia, perquè no accepta el viure de manera absent. Una societat al servei de les persones adolescents, capaç de promoure un gran acord en qüestió d’adolescència, capaç de fer pactes i reforçar, difondre i expandir un tarannà moral que plantegi a l’adolescent apoderar-se de si mateix. D’això tractaria, doncs, l’autonomia, d’aquesta autèntica manera de viure moral -viure conscientment- que ens fa doblement vius sense malbaratar ni un segon de la nostra aventura vital atès que viure adormit, sense consciència, és haver mort abans de morir. Aquesta altra societat encara no és prou forta, però hi és i albira l’autonomia

en aquest doble sentit: com una aspiració sempre inassolible i una exigència mai renunciabile. Només des d'aquesta mirada moral, podem dir que la persona autònoma, l'autònoma de debò, no ho és mai del tot.

Conclusions

A Occident, l'adolescència –l'edat de joventut- sempre ha despertat problemes d'incomprensió. La idea pejorativa que, des dels seus inicis, la cultura occidental ha tingut de la infància i l'adolescència, fonamentada en la *inexperiència vital* dels joves, ha portat a caracteritzar aquest període de la vida com l'època d'incompletesa. L'adolescent, víctima de la pròpia imperfecció (física, espiritual i moral), és vist com un ésser defectuós, incapaç d'avaluar críticament els dilemes morals que planteja la seva existència. La resposta *natural* fou la incapacitació moral dels joves.

Tal i com hem comentat en els capítols anteriors, la psicologia del desenvolupament moral ofereix una nova lectura de la infantesa en la formació de la consciència moral. La idea és que la vida moral es desenvolupa al llarg del temps i culmina en l'autonomia de la consciència del subjecte, com a raó fonamental del comportament ètic. Aquestes noves aportacions de la vessant cognitivista de la psicologia avalen la idea que el desenvolupament moral i la capacitat per prendre decisions és un procés maduratiu i progressiu i, això ha tingut un reflex en la perspectiva jurídica sobre la capacitat del menor per prendre decisions en les diferents esferes de la seva vida, amb una tendència creixent a acceptar més capacitats i més responsabilitats, modificant el plantejament tradicional de la incapacitat presumpta de tot menor.

La formulació del concepte “menor madur” ens ha obligat a plantejar-nos l'*autonomia* en el context de l'*adolescència* i, més enllà del caràcter paradoxal dels termes, immersos en un àmbit social preocupat per convertir els seus menors, en qüestió de maduresa, en persones autònomes, hem aprofundit -i creiem que ho hem de continuar fent- en el que considerem el problema ètic per excel·lència: l'autonomia en la persona adolescent.

Des d'una visió crítica hem subratllat allò que algú podria sospitar que es tracta de connotacions paternalistes del nou model que limitarien l'autonomia dels menors. Hem argumentat amb escreix els diferents interrogants que suscita el plantejament de l'autonomia en la doctrina del “menor madur” posant de manifest els dubtes i les inquietuds que comporten moltes pràctiques i maneres de relacionar-se amb el menor que obeeixen a concepcions diverses sobre la vida i la salut, i com la valoració de la

maduresa del menor n'és un clar exemple. La maduresa és un tema social no resolt i pensem que el que hem formulat com “la paradoxa de la maduresa” mostra, precisament, que la manera d'abordar el tema de la maduresa dels adolescents no es pot separar, en cap cas, de la maduresa dels adults, i que la presència de l'ombra del paternalisme en aquest context es podria justificar per la falta de claredat en termes d'autonomia de l'adolescent i molt possiblement pretengui emmascarar, desafortunadament, el naufragi en l'assoliment d'aquesta.

Partint de la certesa que el menor ja no es reconeix només com a “incapacitat moral”, sinó com a subjecte moral autònom, aquesta tesi mostra i en pretén ser un estímul, de la necessitat d'un debat social i global no només sobre allò que entenem per autonomia, sinó també sobre l'entorn que dóna sentit a l'autonomia de la persona menor. Així doncs, no es pot plantejar l'autonomia de la persona adolescent al marge del món que portem entre mans i, de fet, volem alertar que en un ambient d'immaduresa social, difícilment s'afavorirà la maduresa de la persona menor.

Amb tot, no hi ha dubte que els menors, en la societat actual, adquireixen cada vegada un paper més protagonista. La modificació del plantejament tradicional de la incapacitat presumpta de tot menor ha consistit, precisament, a reconèixer-los com a subjectes actius, participatius i dotats de cert grau d'autonomia en la presa de decisions. Si partim del supòsit que la condició de persones en procés de formació i desenvolupament físic, psíquic i moral desperta la necessitat d'una especial protecció i acceptem que la capacitat per prendre decisions és un procés maduratiu i progressiu, així doncs, avui dia, allò que tampoc hauríem de posar en dubte és que la millor forma de garantir socialment i jurídicament la protecció dels menors és promoure la seva autonomia. I, justament, una visió “de foment” d'aquesta autonomia és el reconeixement del “menor madur”. No obstant la doctrina, no en fem prou *reconeixent* maduresa, ens falta, socialment parlant, estimular el desig de ser madurs, i això exigeix un gran pacte en qüestió d'autonomia, atès que l'autonomia de la persona menor no es pot donar mai per descomptada. Un pacte sensible als anhels de qualsevol persona d'arribar a ser autònoma.

Ara bé, per tal de poder continuar plantejant-nos el sentit de l'autonomia en la persona adolescent ens ha calgut repensar això que anomenem “adolescència”. Una aproximació multidisciplinària a aquesta etapa de la vida ens ha permès un diàleg filosòfic que ha

superat la temptació de la visió essencialista en favor d'un coneixement capaç de fer llum sobre aquesta etapa vital i desvetllar cert misteri.

L'observació filosòfica ha emfatitzat que la comprensió d'aquest període de la vida de la persona passa per no perdre de vista el panorama vital entenent que cada generació i cada adolescent viu de manera diferent l'episodi de l'emergència i l'assumpció de la seva *consciència existencial*, per la condició de perpetu esdevenir que configura la realitat humana. Des d'aquesta mirada filosòfica rebutgem una visió determinista dels adolescents perquè entenem que l'adolescència no pot entendre's del tot independentment del marc general de l'evolució de la persona, precisament, volem posar de rellevància el poder de la comunitat i el paper de l'ambient en l'explicació de la conducta de l'adolescent que proposa entendre l'adolescència com un *fenomen* social.

L'estudi de l'ésser persona de l'adolescent situa als joves en ple procés de desenvolupament moral i intel·lectual, immersos en la tasca essencial d'adquirir un sistema de creences que vagi conformant teories útils que els permetin gestionar les seves pròpies experiències per tal de perseguir un benestar anímic. "Fer-se adult" es tradueix en l'aprenentatge vital d'autogovernar-se amb independència del grup, llaurar-se una identitat pròpia i forjar-se la identitat moral. "Autonomia" significa tenir el tipus d'autogovern que dirigeix el propi subjecte a actuar en consciència i, precisament, quan parem atenció al desenvolupament moral de la persona, l'autonomia es presenta com una necessitat, com l'espai vital de la persona per la seva autorealització.

La complexitat d'aquest procés i la complexa realitat de l'adolescent exigeixen, en la relació amb l'adolescent, no perdre de vista la perspectiva global de la persona i donar oportunitats d'experimentació per prendre decisions i fer-se càrrec de les conseqüències acceptant que l'adolescent no va sol, es mou en grup i avançarà en el terreny de l'aprenentatge de la responsabilitat si viu situacions que fomentin aquesta responsabilitat amb la guia i la supervisió d'una actitud adulta.

No obstant això i atenent a la remor social que se sent, no podem obviar l'existència d'una discriminació social persistent que obeeix a una voluntat de control de les voluntats adolescents amb la finalitat de fer de la joventut d'avui, una forma de vida instal·lada en un *món* propi: adolescent. Aquesta voluntat propagandística que, a parer

nostre, a curt termini planteja una falta de llibertat i un dèficit d'autoestima en la persona ha quedat diagnosticada com una possible crisi de valors en l'adolescència. Tanmateix, superant el to derrotista de la paraula *crisi*, convidem a veure aquest garbuix de valors com una oportunitat de transcendir i de renéixer a formes noves que mostren la necessitat de partir d'aquell valor de referència que pot representar garantir l'autonomia moral dels adolescents per convertir cada persona en autora i protagonista de la seva vida, amb el benentès que: per una banda, la defensa de l'autonomia que àmpliament hem anat elaborant exigeix i reclama treballar per algun tipus de fermesa en l'esfera personal dels adolescents que els permeti adquirir, gradualment, una maduresa; per altra banda, el respecte a l'autonomia moral dels adolescents només és valuós quan, efectivament, es reconeix com a valor d'interès col·lectiu.

Hem elaborat un raonament que ens permet contemplar l'adolescència com un moment transcendent i vulnerable en el que la persona adolescent necessita una especial protecció per part dels adults en general i de professionals competents al seu costat, però aquesta competència en la relació sanitària, educativa, entre d'altres, ha d'inscriure's en un àmbit relacional en el que el respecte a l'autonomia moral s'imposi. Ara bé, el respecte a l'autonomia moral de l'adolescent no significa pas que els adults hagin de desentendre's de les decisions del jove -això seria permissivitat-, com tampoc creiem, que el respecte de l'autonomia moral de l'adolescent signifiqui que els adults hagin d'*imposar* una moral al jove -això seria paternalisme-.

En aquest sentit, el treball que hem anat fent ha girat al voltant d'una ferma convicció: la millor manera de protegir l'autonomia personal vulnerable dels adolescents passa per defensar un plantejament moral de l'autonomia. Definir i convidar a assumir un *tarannà* moral -que si fos compartit- ens faria coincidir en un enfocament comú de respecte a l'autonomia de la persona adolescent i afavoriria un estil d'actuar en moral que garantiria que l'autonomia moral fos igual per a tots els adolescents. El valor de la proposta rau en el canvi de perspectiva en l'enfocament del problema: la idea de fons ha de ser precisament, garantir la mateixa autonomia moral perquè puguin arribar a exercir la seva autonomia de manera autònoma. La importància i la problemàtica d'aquest plantejament moral coincideixen plenament. Per una banda, la importància d'un plantejament com aquest rau en el fet que defuig de la mirada de la moral com a una qüestió d'intentar justificar un llista de valors, unes regles teòriques sovint mancades de

vida que possibiliten encetar l'eterna discussió sobre la maduresa del "sí o no", en canvi, se centra en l'enfocament comú compartit del concepte de persona que ens pot fer coincidir en la manera de plantejar-nos la moral, entenent-la més com a una qüestió d'estil, d'expressió personal, i que pot contribuir a fer que la moral personal de l'adolescent sigui una moral més crítica i autocrítica.

Per altra banda, heus aquí, de nou, el problema ètic per excel·lència: el de l'*autonomia*. Tota reflexió sobre l'autonomia de la persona adolescent situa a l'adult davant del mirall on s'hi reflecteix la vertadera qüestió: l'autonomia de la persona adulta. L'adult autoconscient és aquell conscient del seu tarannà moral i com el seu estil d'actuar en moral pot ser preferent i preferit per a l'adolescent, perquè en lloc de segrestar-li l'autonomia, afavoreix revaloritzar-la. L'autonomia moral de la persona menor és individual, certament, però també d'utilitat social i, sobretot, d'interès general. Acceptem la idea que, difícilment, els menors adolescents podran ser autònoms sinó ho són també els del seu voltant. Des d'aquesta perspectiva, la conquesta de l'autonomia personal de l'adolescent pot esdevenir una exigència moral ciutadana que es tradueix i es fonamenti en un pacte social moral de tots.

Aquest accent a l'autonomia moral, d'entrada, evita la reducció de la relació professional-adolescent, al nivell gairebé, per dir-ho d'alguna manera, protocol·lari i suposa un plantejament contrari al tema de la maduresa del menor, és a dir, els professionals podrien afrontar el tema reconeixent aspectes de maduresa que mostren els adolescents en aquelles situacions en les quals són autònoms disposats a enfortir-la i fer-la créixer en comptes de jutjar-la i d'anul·lar-la. En segon lloc, el plantejament esquiva dos posicionaments temptadors davant l'autonomia que són influents.

El professional/adult relativista és aquell que redueix l'autonomia a la sonada i simpàtica frase "tot s'hi val" perquè no considera que l'autonomia moral de l'adolescent sigui cosa seva. Tanmateix, l'autonomia no pot ser una qüestió relativa atès que el relativisme moral no assenta la base necessària de cap tarannà moral comú que sigui garantia d'autonomia moral. Aquí és rellevant que l'adult eviti que l'adolescent s'instal·li definitivament en ple "dubte existencial" que comporta l'adolescència, ja que li serà desorientador per la seva autonomia personal. Per fer-ho, cal agilitzar i promoure el dubte per tal que l'adolescent pugui anar resolent les contradiccions que pot anar

trobant en la seva vida. En aquesta direcció, el “dubte”, esdevindrà una eina de progrés personal perquè el dubte és resoluble, dissoluble, a través de la deliberació, del debat en comunitat. De fet, quan es parla d'autonomia s'està parlant del que cal fer per respectar l'autonomia de l'adolescent i actuar en conseqüència essent conscients de la pròpia moral.

En la vida adolescent, s'adopta una aparença alternativa i trencadora en relació amb tota moral social adquirida, i constitueix un moment psicològicament necessari en el pas de la infància a l'edat adulta. Malgrat tot, aquest moment, no pot ser definitiu, és trànsit necessari per disposar de conviccions prou fermes sobre el propi model de vida. Ser conscients d'aquest moment relativista en la vida de l'adolescent no ens ha de portar a defensar aquest relativisme, si no volem caure en la reivindicació d'un model absolutista i dogmàtic.

El professional/adult individualista és aquell que sobrevalora la *individualitat* fins al punt que s'expressa amb una actitud *individualista* que margina el grup d'adolescents en defensa absoluta dels interessos de l'adultesa. Aquesta exaltació de la individualitat porta a confondre el respecte a l'autonomia moral de l'adolescent amb l'actitud individualista. Tanmateix, l'autonomia de la persona adolescent només té sentit ple quan es reconeix com a valor d'interès social. L'adolescència és l'època en la qual l'individualisme arrela amb més profunditat, una època en què els aspectes socials de la vida col·lectiva els desborden. Conscients d'això, des de l'adultesa no se'ls hi pot donar l'esquena si no volem que molts adolescents adoptin una actitud solipsista a la recerca d'un refugi en una pretesa llibertat interior en relació amb la societat.

La moralitat es basa en el conflicte i la vida adolescent està carregada de conflictes. L'adolescent, tot i ser la mateixa persona, ho és de moltes maneres diferents. I, en aquest sentit, ningú no és ben bé igual a si mateix. Per això *la relació* és l'espai natural de la persona, perquè les relacions fan i transformen les persones adolescents. Entenem que cal retornar protagonisme a les relacions amb els adolescents, pregonar la centralitat de la relació com a lloc natural de l'autonomia i reconvertir el respecte a l'autonomia personal en un valor de primer ordre.

L'èsser persona de l'adolescent consisteix en una xarxa de relacions. Les persones adolescents no aprenen a exercir l'autonomia totes soles perquè l'autonomia és sempre autonomia de relació amb els altres. La moral de la persona adolescent no és un afer estrictament privat, en conseqüència, la defensa que aquí fem de l'autonomia personal de l'adolescent no pretén ser una lloança a la seva privadesa individual, sinó una defensa dels contextos en els quals es pot anar desplegant aquesta autonomia. No se'n vol ser massa conscient que la llibertat de l'adult tampoc és mai estrictament individual, privada, sinó que sempre afecta els altres i, molt especialment, els menors. Així doncs, defensar l'autonomia de la persona menor és defensar els contextos, les situacions i els moments en els quals pot anar desplegant aquesta autonomia. L'autonomia és sempre autonomia de relació amb els altres i pressuposa llibertat, per tant, aquesta no es pot plantejar en abstracte, sinó en l'espai de la pròpia individualitat de l'adolescent, l'esfera de la seva existència.

Ara bé, que la llibertat sigui la condició del comportament moral no vol pas dir que aquesta és garantia d'encert, més aviat, la llibertat situa a l'adolescent sempre en un context, en el qual, la persona té dret a decidir què vol fer. D'aquesta manera, exercir l'autonomia és propiciar que els adolescents vagin concretant la seva llibertat. Els professionals han de deixar d'arraconar als adolescents en la marginalitat i posar-los al centre de la presa de decisions perquè puguin formar part activament en aquest procés i anar assumint la responsabilitat dels seus actes lliures atès que a mesura que van prenent decisions, els adolescents van adquirint autonomia i capacitat d'autodeterminació. L'autodomini que implica la maduresa permet parlar del comportament lliure com aquell que no se sent coaccionat, té un motiu, una causa per prendre la decisió que ha determinat. No obstant això, com que el jove mai no en sap prou d'exercir la capacitat de decidir lliurement, per aquest motiu és molt important que els adolescents puguin contrastar les decisions, escoltar opinions, comentar i valorar conseqüències de la seva llibertat, i si cal, corregir i reorientar les seves accions de llibertat.

No obstant el nostre plantejament moral de l'autonomia, la sospita d'una falta de tensió moral en el nostre teixit social ens ha portat a treballar sota la hipòtesi de "desmoralització" referida, en aquest sentit, a un creixent desànim moral que experimenta la societat. Atès l'alt grau de contagi de la desmoralització, hem examinat amb urgència com es trasllada el desànim moral social en el context adolescent. Hem

identificat dues actituds adultes, la *permissivitat* i la *sobreprotecció*, com dues cares de la mateixa moneda que acaben per no permetre que els adolescents adquireixin la seguretat que necessiten per tenir autonomia.

Un cop confirmada la pèrdua de la capacitat de resistir moralment de l'adultera, en un context d'abatiment profund i d'incapacitat d'orientació moral, creiem convenient una resposta adulta i professional, des de l'àmbit col·lectiu i social, que emana de la responsabilitat davant la fragilitat moral de la persona menor, talment com si es tractés d'una petició de principi que defuig del relativisme, deixa enrere el paternalisme i supera la temptativa de la permissivitat. I és en l'esbós dels criteris i dels principis més significatius de l'herència del pensament ètic que hi hem trobat una manera exemplar de reivindicació del valor de l'autonomia. La recerca de la moralitat personal que proposem, per una banda, respon a la voluntat de resistència i a la reorientació moral per a l'adult necessàries i imprescindibles per tal d'afavorir un *estil* moral compartit que representen un enfocament comú de respecte a l'autonomia; i per l'altra, pretén reconvertir a l'adult en un referent moral vàlid per a l'adolescent.

És en aquest sentit que els criteris i principis morals, exposats àmpliament en els capítols anteriors, es poden entendre com una manera d'afirmar la mateixa autonomia moral per a tota persona adolescent. Uns criteris i principis morals que accentuen la qualitat humana amb la màxima intensitat, que defugen el subjectivisme individual i l'abstracció per perseguir certa objectivitat moral de context i de relació personal. Uns principis morals que aplicats directament a la relació professional-adolescent prevenen a l'adult de la seducció moral, tant de superioritat com d'inferioritat.

En aquest context, l'apunt filosòfic que hem trobat encertat fer convida a abandonar el paper decisiu que se li dóna a la importància de la fonamentació moral per tal de repensar els principis nuats als contextos dels problemes dels adolescents, a la descripció de casos concrets: una visió de la moral com una xarxa que no veu la moral com a edifici, per tant, tampoc els principis com a fonaments. Entenem que des d'aquesta nova perspectiva s'evita, així, la perturbadora obsessió de "fer el bé" que facilita el segrest de l'autonomia de la persona adolescent, posa tot el pes en el valor de l'autonomia i possibilita la deliberació moral.

Seguint aquesta direcció, des dels àmbits professionals, el respecte a l'autonomia de l'adolescent es constitueix com a un imperatiu moral i comprenem que el professional ha d'assegurar-se que l'adolescent exerceixi la seva capacitat d'actuació amb coneixement i la màxima independència possible, en el context informatiu que disposi, amb iniciativa pròpia i, en conseqüència, sota l'exigència de la responsabilitat. Així, respectar l'autonomia de l'adolescent comporta un acte de valoració per part del professional i de no intervenció a l'opció de la persona autònoma a no ser que la seva acció sigui clarament perjudicial a tercers. El professional haurà d'evitar les formes subtils de ser irrespectuós amb la persona autònoma: privar-lo de la informació necessària o una incorrecta comunicació de la informació. La informació ha de ser específica i el més completa possible, expressada en llenguatge clar per fer-la fàcilment comprensible. De fet, el consentiment informat és el procediment que s'ha d'aplicar per respectar l'autonomia de l'adolescent i no deixa de ser un procés comunicatiu i deliberatiu entre el professional i l'adolescent.

Admetent que la capacitat per a l'autodeterminació de la persona adolescent madura al llarg de la vida, el respecte pels que no han arribat a la maduresa exigeix protecció fins la maduresa. La manera de fer-ho és, precisament, reconeixent diferents graus d'autonomia i que la seva protecció consisteixi, bàsicament, en supervisar la seva autonomia i comprovar que els adolescents són conscients de les conseqüències negatives que pot reportar una determinada activitat. La protecció de la seva autonomia ve condicionada per dos criteris: el risc que corren de patir dany i la probabilitat d'obtenir un benefici. I el fet que l'autonomia admeti graus comporta, evidentment, que la supervisió d'aquesta també ho sigui. Això es tradueix en la constant avaluació de l'autonomia tant en el temps com en la multiplicitat de situacions que es pot desplegar.

Així doncs se'ns fa evident que l'autonomia no és un estat mental o de possessió vital que autoritza a la persona sempre i arreu a l'autosuficiència de l'actuació autònoma. Per aquesta raó, podem afirmar que les accions dels adolescents només seran autònomes quan es compleixin quatre condicions: intencionalitat, coneixement, absència de coerció i manipulació externes i autenticitat, entesa com la coherència que hi ha d'haver entre l'actuació d'una persona adolescent i el seu sistema de valors i actituds habituals que adopta davant la vida.

L'autonomia, en la situació de fragilitat moral que representa l'adolescència, esdevé respecte mutu i la reivindicació de la dignitat personal de l'adolescent. En la relació professional amb el menor es posa tot el pes en el valor de l'autonomia i es pot traduir com “no facis als adolescents el que ells no es farien a si mateixos, i fes per ells el que t'has compromès a fer” i “fes als altres el que ells volen que els facis”. Dues notes bàsiques: per una banda, la dignitat recorre més enllà que el pur respecte als drets humans. Per l'altra, la integritat nega el retallar o el mutilar la persona.

La vida d'un adolescent és complexa i plural, per tant, ha de ser tractada com a tal. El professional ha de ser obert de mires per poder exercir la seva responsabilitat. Això significa que s'ha de donar a l'adolescent la possibilitat de triar el que li pugui succeir o no. Només d'aquesta manera, el menor podrà exercir la seva llibertat d'elecció sense impediment de cap mena, engany, intimidació, de manera que pugui entendre allò que decideix i ser-ne conscient. En primer lloc, com que entenem que l'adolescent té tot el dret sobre la seva vida i ha de ser protegit contra qualsevol inclinació de llevar-li capacitat de decisió, el professional no pot fer en cap cas, ni sota cap circumstància, ús de la força o de la repressió sobre l'adolescent dotat de consciència, raó i llibertat: no pot passar mai per alt l'autonomia. En segon lloc, com que cada adolescent és i ha de ser el primer responsable de si mateix, la beneficència sempre s'ha de subordinar a l'autonomia de l'adolescent. Certament que la beneficència obliga a promoure el bé, ara bé, no és fer qualsevol bé, sinó aquell bé subordinat a l'autonomia de la persona adolescent i inserit en el context de preveure i d'evitar el mal, això li exigeix que sigui un bé raonable.

No obstant tot el que portem dit fins ara, cal dir que en l'àmbit de la investigació, encara no hi ha un acord a l'hora d'entendre el significat exacte d'aquesta autonomia, malgrat la indiscutible importància. Com assenyalen Steinberg i Silverberg, possiblement, l'autonomia s'entén millor des d'una perspectiva general com un terme aglutinador d'una sèrie d'elements relacionats amb l'adolescent. Per aquest motiu ens hem fet ressò d'una nova dimensió de l'autonomia que es fonamenta en una concepció de la persona que realça bàsicament les pulsions, els sentiments i els desitjos fent caure el mite del subjecte sobirà, autolegisllador i amo del seu propi destí. Des d'una perspectiva filosòfica, hem cregut convenient plantejar-nos el paper de les emocions en la vida moral de l'adolescent en el context actual del retorn a favor de les emocions i confirmar,

desafortunadament, el culte que sentim per les emocions com un dels factors negatius per a l'autonomia moral i la maduresa de la persona adolescent.

Refermem la idea que s'ha instaurat, amb força, una mena de govern dictatorial de les emocions que silencia la capacitat de judici moral dels adolescents. Ressaltem la dificultat de la gestió de les emocions en els menors. Els joves, en aquest context, s'han convertit en consumidors d'afectivitat i, en aquest sentit, considerem que l'educació no pot ser un producte més perquè, precisament, l'objectiu que dóna sentit a l'educació és el valor d'ajudar a formar persones autònomes que sàpiguen créixer en dignitat. Considerem, doncs, que un dels desafiaments que la nostra societat actual planteja a l'educació és la *motivació* del caràcter moralment autònom de la persona adolescent. Aleshores, educar la *sensibilitat moral* és fer efectiu, d'alguna manera, l'enllaç coneixement-raó-voluntat-sentiment que es concreta en estimular el desig de ser autònom, la lectura de l'autèntica autonomia, com una lluita contra l'enemic interior de l'adolescent que configuren les poderoses inclinacions contràries.

En aquest sentit, respectar l'autonomia de l'adolescent no només vol dir respectar la seva capacitat d'escollir, sinó també ajudar a escollir allò que respectarà la seva dignitat, per tant, de decidir en la direcció del que és bo i just. El *bé* i el *benestar* com a valors només esdevenen un "bé adolescent" quan adopten la forma de béns concrets, reconeguts per la pròpia persona menor d'edat, llavors, en podrà respondre personalment. Els professionals haurien d'interpretar el "no sé orientar-me" dels adolescents com una invitació al diàleg moral i la revisió de creences i conviccions. I, com hem assenyalat amb insistència, només ho farem possible donant ressò a aquelles veus que han estat silenciades, que no estan prou acostumades a responsabilitzar-se per tal de prendre decisions d'una forma autònoma i conscient.

Opinem que és només des d'un enfocament comú de respecte a l'autonomia de l'adolescent que pot emergir un diàleg sincer amb la persona menor, que per la situació que li toca viure pot començar ara. Els adolescents han de conrear la seva fortalesa mental per a aconseguir l'autorealització personal. Doncs bé, la deliberació moral, entesa des del tarannà responsable amb l'autonomia personal, esdevé una manera de potenciar l'interès per comprovar, controlar, verificar argumentacions morals. La deliberació estimula la consciència i la responsabilitat dels adolescents i augmenta la

capacitat de comprendre els contextos i les situacions per poder-hi donar respostes. La deliberació moral educa la mirada de l'adolescent; la capacitat d'anàlisi i de crítica per tal d'afinar el judici. La deliberació pot "racionalitzar" les emocions, fins i tot, modelar l'estat d'ànim. En definitiva, és una manera de fer-lo una persona més autònoma.

És evident que la deliberació amb l'adolescent no es pot restringir només en certs àmbits socials, no tindria sentit, seria un exercici ben estrany. Per evitar la simplificació de la deliberació a una xerrameca lliure que porti als adolescents a pensar igual o molt semblant, considerem que una autèntica voluntat deliberativa hauria de vertebrar un comportament social preocupat i ocupat per establir un diàleg moral amb els menors per tal que pensin per ells mateixos. Un diàleg que eviti el desarmament moral dels joves condemnats a viure en la resignació i en la impotència que els hi provoca la sensació d'una falta de control personal. Un diàleg moral que només té sentit amb el reconeixement previ de les parts que es fonamenta en l'autonomia de respecte a les persones i serveix per posar al jove en situació. És en aquesta direcció que entenem que la societat no pot continuar silenciant les veus dels seus adolescents.

Des d'aquesta òptica i com a punt fonamental cal fer èmfasi en l'educació i accentuar el valor de l'ètica en l'educació moral de l'adolescent. Una educació holística que superi distincions reduccionistes i mitologies estrofolàries dirigida a les capacitats empàtiques i comunicatives dels professionals, però no només en ells; la ciutadania menor d'edat, els adolescents que hauran de prendre decisions han de ser objecte també d'una educació íntegra. Una educació que, des de l'escola, no es confongui amb l'ensinistrament i que ho redueixi tot a l'ensenyament de coses que faran servir. En aquest sentit estem convençuts de les possibilitats educatives de l'ètica en la contribució a que els joves d'avui siguin més autònoms, més responsables i ciutadans adolescents més crítics. Una educació ètica, des de l'escola, que acosti a l'aula de primària i de secundària el seu recurs educatiu per excel·lència –la deliberació– sobretot en el procés del desenvolupament moral i en l'exercici de l'autonomia dels alumnes. Una educació ètica que assumeixi la responsabilitat de traçar el camí cap a un individualisme sensible moralment que vinculi la identitat moral individual a la idea positiva de llibertat com a autogovern, per tal de preparar persones menors capacitades per prendre decisions responsables, adolescents amb poder de decisió davant la complexitat de les situacions socials actuals; per fer-ho cal posar en joc totes les facultats i desenvolupar la capacitat

de deliberació per tal de despertar una consciència més crítica en les persones adolescents que posi l'accent en un pensament racional, no dogmàtic i flexible, crític i autocrític per a combatre les idees i creences irracionals, rebutjar pensaments absurds i guanyar-se la suficient autoestima emocional que els permeti gestionar les seves pròpies experiències.

És una realitat que vivim en una pluralitat de “tribus”, és a dir de grups humans amb objectius i “valors” molt diversos. Ara cal educar per saber objectivar i afrontar aquesta pluralitat. Una bona educació que permeti al nen anar desenvolupant una consciència moral. En aquest context, és cert que la família continua jugant un paper bàsic i primordial i li correspon un treball molt pràctic, poc teòric, però sobretot, fonamental. Ratifiquem el paper fonamental de la família en l'educació moral, en l'adquisició i desenvolupament de valors instrumentals que han de ser inculcats d'infant en forma d'hàbits. Aquest exercici constant de la senyalització dels límits i la imposició de normes és bàsic en la construcció de la personalitat de l'adolescent. La identitat de cada persona es va fent, retocant i reformant al llarg de la vida. Es conforma de passions íntimament barrejades que es modulen de mil maneres diferents al llarg de l'existència. En aquest sentit podem dir que els adolescent són qui són i com són gràcies als adults. L'adolescent necessita que l'adult sigui adult i no només se'l faci. L'adult no pot preferir no ser-ho, no pot estimar-se més seguir essent un menor d'edat, no pot renunciar a la reflexió. Per fer-ho possible, és important que la família no es mostri immadura.

La família i l'escola han deixat d'anar a l'uníson. No obstant això i conscients de la manca d'indulgència del procés de fer-se adult dels adolescents immersos en un context social complex, creiem que han de tornar a sintonitzar, ja que a dia d'avui, l'atenció està posada en l'escola i en l'ensenyament perquè s'ha dit que mai com ara l'escola havia estat dipositària de les esperances que assenyalen a un futur millor. L'escola hauria de conduir als estudiants cap a una educació responsable i crítica: lluitar per bé dels adolescents a contracorrent del que molt sovint fan les famílies i la societat. La recomanació és potenciar, des de tots els àmbits i no únicament des de l'escolar, el sentit de l'esforç des de la base, posant a la persona, des de molt abans de l'adolescència, davant de nous reptes, perquè hagi de trobar solucions per ella mateixa.

Només posant a la persona davant de situacions que desconeix i que la forcen a pensar i a espavilar-se per si mateixa, es pot potenciar realment l'autonomia.

La societat en general no ha de tenir por d'assumir un caràcter educatiu, que no ha de consistir només a moralitzar constantment als seus joves, sinó que hauria de consistir a apostar per una manera de fer respectuosa amb la seva autonomia moral. Per fer-ho, cal que les mateixes sinergies del tarannà moral comú estimulin espais d'encontre compartits en comunitat, d'experiència, de consens efectiu per tal que els adolescents puguin fer experiència d'autonomia atès que són persones que depenen les unes de les altres i, sobretot, de les adultes. L'autonomia és precisament això: l'espai vital amb què s'identifiquen fent efectiva la seva llibertat moral i l'horitzó en què reconeixen el tarannà dels adults.

L'autonomia és allò que enyoren quan no la tenen i allò que sovint els fa patir quan la poden exercir. I una cosa és ben clara, allà on hagin d'arribar els adolescents, o bé hi anem junts o bé no hi arribaran mai.

Arribats fins aquí, en virtut de l'anàlisi portada a cap, potser ara algú em demani una llista d'uns quants punts orientatius a seguir amb el tracte amb els adolescents en el si de la seva pràctica professional. Mireu, sincerament, no veig la manera de donar una resposta directa del que cal fer. Em veig incapaç d'oferir unes pautes d'actuació en abstracte i amb valor universal, precisament perquè no crec que hi hagi manera de dir què han de o què haurien de fer els professionals en tots i cadascun dels casos que se'ls hi puguin presentar. Al meu entendre, encara que sigui impossible dir quines han de ser les respostes dels professionals a les necessitats que plantegen els adolescents, sí que és possible, en canvi, assenyalar alguns aspectes de la seva actitud com a professional compromès amb la persona adolescent.

L'esborrany del següent decàleg no pretén ser res més que això, un esbós d'aspectes/característiques que crec que hauria de complir aquest perfil professional facilitador d'autonomia:

1. Assumir i afavorir l'exemplaritat moral com a una necessitat de primer ordre per tal de contagiar a l'adolescent aquest tarannà moral que pot fer-la una persona autònoma.

2. No perdre de vista la perspectiva global de l'adolescent, atès que així ho exigeix la seva complexa realitat.
3. Tractar a tots els adolescents igual de bé, subordinant el bé a l'autonomia de la persona adolescent perquè s'adoni de la vàlua de si mateixa i del reconeixement que mereix.
4. Estimular l'interès de l'adolescent en ell mateix per poder respondre de si mateix: donar-li la possibilitat de triar el que li pugui succeir o no sense impediment de cap mena, engany, intimidació, de manera que pugui entendre allò que decideix i ser-ne conscient.
5. Evitar la seducció moral: no tractar a les persones menors d'edat com a menors d'edat morals i no interpretar la seva experiència professional com un "consentiment vital" per imposar una moral més dura a l'adolescent. Seria immoral fer creure a l'adolescent que té l'obligació moral de sotmetre's a la voluntat del professional.
6. Gestionar amb encert allò que l'adolescent li confia de la seva vida més íntima: no divulgar les coses que sap de les persones en nom d'exercir determinades tasques i mantenir en secret la informació que es refereixi a les seves dades personals i relacionals.
7. Saber reconèixer diferents graus d'autonomia, saber supervisar-la i comprovar que els adolescents són conscients de les conseqüències negatives que pot reportar una determinada activitat. Ni decidir per ells ni oblidar-se d'ells, justament, els hi farà propostes.
8. Donar ressò a les veus adolescents a través del diàleg moral així com donar l'oportunitat als adolescents de gaudir dels beneficis personals que educa la pràctica deliberativa.

9. No persuadir-se pel principi igualitarista que apel·la constantment els adolescents. L'actuació s'ha de fer sempre després del reconeixement de la diferència, en conseqüència, el professional no “anirà d'amic” atès que la voluntat de col·leguisme és un atemptat contra la responsabilitat professional i un acte d'irresponsabilitat que entorpeix la relació per la falta de confiança i la pèrdua de respecte.

10. Saber veure el seny com una actitud moral que mostra el grau de maduresa d'una personal adolescent i sense renunciar, evidentment, a la seva influència com a professional, donar l'oportunitat a l'adolescent que es mou amb integritat moral i amb culminació d'experiència que, justament, actui amb seny, que prengui decisions, que converteixi el seu seny en un acte lliure.

Bibliografia

AGÈNCIA EFE PARÍS. *La projecció d'Annabelle' provoca aldarulls a diversos cinemes francesos*. Diari Ara, 16-X-2014.

ARENDT, H., (2005): *La condición humana*; Barcelona, Paidós ibérica.

ARISTÓTELES, (2010): *Ética a Nicómaco*; Madrid, Alianza.

ARISTÒTIL, (1985): *Retòrica*; Barcelona, Ed. Laia textos filosòfics.

ARIÈS, P., (1987): *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*; Madrid, Taurus.

ARTEAGABEITIA, I., GONZÁLEZ-PANIZO, A., ZURDO, I., ARANDA, J.L., (2005): *Conoce tus derechos: Los derechos del menor*; Madrid, Boletín Oficial del Estado.

ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE FRANCESA, (1789): *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano*; Disponible on-line: <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/espanol/constitucion/declaracion-de-los-derechos-del-hombre-y-del-ciudadano-de-1789.142936.html>.

BANDURA, A., (1987): *Pensamieto y acción: Fundamentos sociales*; Barcelona, Martínez Roca.

BAUMAN, Z., (2007): *La sociedad individualizada*; Barcelona, Cátedra.

BAUMAN, Z., (2007): *Tiempos líquidos*; Barcelona, Tusquets.

BENTHAM, J., (1990): *Falacias políticas*; Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.

BENTHAM, J., (2005): *Teoría de las ficciones*; Barcelona, Marcial Pons.

- BERLIN, I., (2014): *Dos conceptos de libertad. El fin justifica los medios. Mi trayectoria intelectual*; Madrid, Alianza editorial.
- BERNARD, C., (2005): *Introducción al estudio de la medicina experimental*; Madrid, Crítica.
- BEAUCHAMP, T.L., CHILDRESS, J.F., (1998): *Principios de ética biomédica*; Madrid, Masson.
- BOECIO, (1997): *La consolidación de la filosofía*; Madrid, Akal.
- BORNSTEIN, M., (2002): *Handbook of parenting*; USA, Lawrence Erlbaum Associates.
- BUENO, D., *Com es fan les connexions neurals dins el cervell? Una història de nens, preadolescents i ... formigues*; Diari Ara, suplement criatures. 30-I-2014. Disponible on-line: <http://criatures.ara.cat/elcerbell/2014/01/30/com-es-fan-les-connexions-neurals-dins-el-cervell-una-historia-de-nens-preadolescents-i-formigues>.
- BUENO, D., *Com veuen els nens i els adolescents les emocions –i quina importància té en la seva educació*; Diari Ara, 26-X-2014. Disponible on line: <http://criatures.ara.cat/elcerbell/2014/10/26/com-veuen-els-nens-i-els-adolescents-les-emocions-i-quina-importancia-tenen-en-la-seva-educacio>.
- BUENO, D., *Emocions i racionalitat: el camí cap a un benestar i una dignitat més integrals*; Diari Ara, 4-X-2014. Disponible on line: <http://criatures.ara.cat/elcerbell/2014/10/04/emocions-i-racionalitat-el-cami-cap-a-un-benestar-i-una-dignitat-mes-integrals/>
- BUENO, D., *L'apagada emocional*; Diari Ara, 13-XI-2014. Disponible on line: <http://criatures.ara.cat/elcerbell/2014/11/13/lapagada-emocional/>

BURUNAT, E., (2004): *El desarrollo del sustrato neurobiológico de la motivación y emoción en la adolescencia: ¿un nuevo período crítico?*; Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, 27, pp. 87-104.

CAMPS, V., (2008): *Creure en l'educació*; Barcelona, edicions 62.

CAMPS, V., (2011): *El govern de les emocions*; Barcelona, Herder.

CARROLL, L., (2010): *Alicia en el país de las maravillas*; Madrid, Alianza editorial.

CASSEY, B.J., JONES, R.M., HARE, T., (2008): *The adolescent brain*; The Year in Cognitive Neuroscience 2008, pp. 111-126.

CATALUCCIO, F., (2006): *Inmadurez. La enfermedad de nuestro tiempo*; Madrid, Siruela.

CELA, C. J., AYALA, F.J., (2001): *Senderos de la evolución humana*; Madrid, Alianza ensayo.

CÓDIGO CIVIL ESPAÑOL, (1889), Madrid, Boletín Oficial del Estado.

COLEMAN, J., HENDRY, L.B., (2003): *Psicología de la adolescencia*; Madrid, Morata.

COLES, R., (1998): *La inteligencia moral del niño y del adolescente*; Barcelona, Kairós.

CONFUCIO (2014): *Los cuatro libros*; Barcelona, Paidós ibérica.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA, (1978), Madrid, Boletín Oficial del Estado.

CORNELLÀ, J., (2008): *Parlem d'adolescència*; Girona, CCG Edicions.

CORNELLÀ, J., (2009): *El casament d'en Toni (o una conseqüència del tracte del pediatre amb els adolescents)*; Girona, Butlletí 93, Col·legi Oficial de Metges de Girona.

CORTINA, A., (2010): *Ética mínima*; Madrid, Tecnos.

CORTINA, A., (2013): *¿Para qué sirve realmente...? La Ética*; Barcelona, Paidós.

DARWIN, C., (1998): *El origen de las especies*; Madrid, Espasa-Calpe.

DAMASIO, A., (2011): *El error de Descartes*; Barcelona, Destino.

DE LOS REYES, M., SÁNCHEZ, M., (2010): *Bioética y Pediatría*; Madrid, Ergon.

DEWEY, J., (2004): *Experiencia y educación*; Madrid, Biblioteca nueva.

DOOBS, D., (2011): *Hermoso cerebro*; National Geographic, 29, pp. 3-21.

DUFOUR, D.R., (1999). *Cartas sobre la naturaleza humana para uso de los sobrevivientes*; Trad., Sanmiguel, P., París, Camann-Lévy.

DUNSWORTH, H., (2013): *Fossil Focus: Encephalized bipedal apes*; Palaeontology Online, 3, pp.1.

DWORKIN, G., (1988): *The theory and practice of autonomy*; Cambridge, Cambridge University Press.

ELLIS, A., (2003): *Razón y emoción en psicoterapia*; Bilbao; Desclee de Brouwer.

ELZO, J., (2006): *Els pares davant dels valors que cal transmetre a la família*; Barcelona, Fundació "la Caixa".

ENGELHARDT, H.T., (1995): *Los fundamentos de la bioética*; Barcelona, Paidós Ibérica.

EPICURO (1996): *Obras completas*; Madrid, Ediciones Cátedra.

ERIKSON, E. (1995): *Sociedad y adolescencia*; Madrid, S.XXI.

ERIKSON, E. (2000): *El ciclo vital completado*; Barcelona, Paidós ibérica.

ESQUERDA, M., PIFARRÉ, J., VIÑAS, J., (2010): *El menor maduro: madurez cognitiva, psicosocial y autonomía moral*; Madrid, Sociedad de Pediatría de Madrid y Castilla-La Mancha.

EVERHART, R.B., (1983): *Reading, writing and resistance. Adolescence and labor in a junior high school*; Londres, Routledge and Kegan Paul.

FERRATER MORA, J., (2009): *Diccionario de filosofía*; Barcelona, Ariel.

FERRATER MORA, J., (2012): *Les formes de la vida catalana i altres assaigs*; Barcelona, labutxaca.

FLANIGAN, R., (2000): *Vulnerability ant the Bioethics Movement*; Bioethics Forum, 16, pp. 13-18.

FREUD, S., (1986): *Introducció a la psicoanàlisi*; Barcelona, Alianza edicions 62.

FREUD, S., (2009): *La interpretación de los sueños*; Madrid, Prisa Innova.

FUENTES, C., (2002): *En esto creo*; Barcelona, Seix Barral.

GARCÍA-GIMÉNEZ, J.L., (2012): *Epigenética. La gramática del código genético*; Journal of Feelsynapsis, 4, pp.34-38.

GARCÍA, M., PERALBO, M., (2001): *La adquisición de autonomía conductual durante la adolescencia: expectativas de padres e hijos*; Infancia y aprendizaje, 24, pp.165-180.

GARDNER, H., (2011): *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*; Barcelona, Paidós ibérica.

GARRIDO, V., (2005): *Los hijos tiranos: el síndrome del emperador*; Barcelona, ediciones Ariel.

GARRIDO, V., (2007): *Antes que sea tarde: cómo prevenir la tiranía de los hijos*; Barcelona, Nabla actividades editoriales.

GEHLEN, A., (1993): *Antropología filosófica: Del encuentro y descubrimiento del hombre por si mismo*; Barcelona, Paidós ibérica.

GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT DE SALUT (1983), *Ordre de regulació d'acreditació de centres i serveis assistencials a Catalunya*; Barcelona, D.O.G.C núm. 325.

GILLIGAN, C., (1985): *La moral y la teoría: psicología del desarrollo moral*; México, FCE.

GOETHE, J.W., (2000): *Las penas del joven Werther*; Barcelona, Austral.

GOLEMAN, D., (1996): *La intel·ligència emocional*; Barcelona, Kairós.

GÓMEZ, C., (2011): *Doce textos fundamentales de la Ética del siglo XX.*; Madrid, Alianza.

GOULD, F. J., (2004): *La estructura de la teoría de la evolución: El gran debate de las ciencias de la vida, la obra definitiva de un pensador crucial*; Barcelona, Tusquets.

GRACIA, D. (2004): *Fundamentos de bioética*, Madrid, Tricastela.

GRACIA, D., (1991): *Procedimientos de decisión en ética clínica*; Madrid, Eudema.

GRACIA, D., (2008): *Voluntad de verdad para leer a Zubiri*; Madrid, Triacastela.

GRUP DE TREBALL DEL COMITÈ DE BIOÈTICA DE CATALUNYA (2009): *La persona menor en l'àmbit de la salut*; Barcelona, Comitè de Bioètica de Catalunya.

GRUPO DE ESTUDIOS DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA, (2007): *Proyecto de autonomía personal. Manual de buenas prácticas*; 2, p.33.

GUISÁN, E., (2010): *Introducción a la ética*; Barcelona, Cátedra.

HALL, S., (2008): *Adolescent-Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, and Religion*; on-line Read books.

HARPER, D., (2001): *The moralistic Golden rule earlier was the golden law, so called from 1670s*; Online Etymology Dictionary.

HARRIS, M., (2005): *El desarrollo de la teoría antropológica*; Madrid, siglo XXI de España Editores.

HIPÓCRATES (2001): *Tratados médicos*; Barcelona, Anthropos.

HOBBS, T., (1997): *Leviatán, o la materia, forma y poder de un estado eclesiástico y civil*; Madrid, Editora Nacional.

HOMERO (2006): *Odisea*; Madrid, Gredos.

HOUELLEBECQ, M., (2011): *Intervenciones*; Barcelona, Anagrama.

INHELDER, B., PIAGET, J., (1985): *De la lógica del niño a la lógica del adolescente: ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*; Barcelona, Paidós.

JARAMILLO, V., (2010): *Normas sobre los menores*; Navarra, Aranzadi.

JASPERS, K., (1981): *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*; Madrid, Fondo de Cultura Económica de España.

JEAN-CALMETTES, A., « *Annabelle* » retiré de plusieurs salles nationales
En savoir plus sur, Le Monde, 14-X-2014. Disponible on line:
http://www.lemonde.fr/cinema/article/2014/10/14/annabelle-retire-de-plusieurs-salles-nationales_4506049_3476.html.

JEFATURA DEL ESTADO ESPAÑOL, (1999): *Instrumento de Ratificación del Convenio para la protección de los derechos humanos y la dignidad del ser humano con respecto a las aplicaciones de la biología y la medicina*; Madrid, B.O.E. de 20 de octubre de 1999.

JOCILES, M.I., FRANZÉ, A., (2008): *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*; Madrid, Trotta.

JONSEN, A., SIEGLER, M., WINSLADE, W., (1982): *Clinical ethics*; USA, Macmillian USA.

JONSEN, A., TOULMIN, S., (1990): *The abuse of casuistry. A history of moral reasoning*; California, University of California Press.

JÚDEZ, J., GRACIA, D. (2004): *Ética en la práctica clínica*; Madrid, Triacastela.

KANDEL, E., (2013): *La era del inconsciente*; Barcelona, Paidós ibérica.

KANT, I., (2002): *Crítica de la razón pura*; Madrid, Alfaguara.

KANT, I., (1999): *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*; Madrid, Espasa-Calpe.

KANT, I., (2004): *¿Qué es la ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*; Madrid, Alianza editorial.

KELLY, G., (2001): *Psicología de los constructos personales: textos escogidos*; Barcelona, Paidós ibérica.

- KERTÉSZ, I., (2004): *Diario de la galera*; Barcelona, El Acantilado.
- KOHLBERG, L., (1992): *Psicología del desarrollo moral*; Bilbao, Desclée de Brouwer.
- LAHIRE, B., (2004): *El hombre plural: Los resortes de la acción*; Barcelona, Bellaterra.
- LACROIX, M., (2005): *El culto a l'emoció: atrapats en un món d'emocions sense sentiments*; Barcelona, La campana.
- LÉVINAS, E., (1993): *Entre nosotros: Ensayo para pensar en otro*; Valencia, Pretextos.
- LEY GENERAL DE SANIDAD 14/1986, de 25 de abril, (B.O.E. de 29 de abril de 1986).
- LEY ORGÁNICA 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, (B.O.E. de 17 de enero de 1996).
- LEY ORGÁNICA 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo, (B.O.E. de 4 de marzo de 2010).
- LEY 41/2002 , de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica. (B.O.E. de 15 de noviembre de 2002).
- LEWIN, K., (1973): *Dinámica de la personalidad*; Madrid, Morata.
- LIPOVETSKY, G., (2003): *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*; Barcelona, Anagrama.
- LIPOVETSKY, G., (2014): *Los tiempos hipermodernos*; Barcelona, Anagrama.

- LÓPEZ ARANGUREN, J.L., (2001): *Ética y sociedad*; Madrid, Alianza.
- LURI, G., (2014): *La cultura amfíbia*; Diari Ara, 2-III-2014.
- LLEDÓ, E., (2015): *Memòria de l'ètica*; Barcelona, Taurus.
- LLEI 21/2000, de 29 de desembre, sobre els drets d'informació concernent a la salut i l'autonomia del pacient, i la documentació clínica. (D.O.G.C. de 11 de gener de 2001).
- MALINOWSKY, B. (2001): *Sex and repression in savage society*; London, Routledge.
- MALSON, L., GASPARD, J.M., SÁNCHEZ, R., (1973): *Los niños selváticos*; Madrid, Alianza.
- MARCIA, J., (1966): *Development and validation of ego-identity status*; Journal of Personality and Social Psychology, 3, pp.551-558.
- MARINA, J.A., (2009): *La recuperación de la autoridad*; Barcelona, Versátil.
- MARINA, J.A., (2011): *Los secretos de la motivación*; Barcelona, ediciones Ariel.
- MARINA, J.A., *Santa Bárbara y los adolescentes*; El mundo, 15-IX-2009.
- MAROÍIS, N., "Annabelle" : *pourquoi les ados dérailent?*; Europe 1, 14-X-2014.
- MEAD, G., H., (2009): *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*; Barcelona, Paidós.
- MEAD, M., (1990): *Adolescencia y sexo en Samoa*; Barcelona, Paidós.
- MEZQUITA, J. (2009): *Fisiología de la reproducción i desenvolupament humà*; Barcelona, edicions Universitat de Barcelona.
- MILL, J. S., (1997): *Sobre la libertad*; Madrid, Alianza.

MILLS, K., LALONDE, F., CLASEN, L., GIEDD, J., BLAKEMORE, S-J., (2012): *Developmental changes in the structure of the social brain in late childhood and adolescence*; Social Cognitive and Affective Neuroscience, 9, 2014, pp.123-131.

MORATALLA, T. D., FEITO, L., (2013): *Bioética narrativa*; Madrid, Escolar y Mayo editores.

MORRIS, D., (2014): *El mono desnudo*; Barcelona, debolsillo.

MOSTERÍN, J., (2006): *La naturaleza humana*; Madrid, Espasa Calpe.

MOUNIER, E., (1966): *Il personalismo*, Roma, AVE.

NIETZSCHE, F. W., (2008): *La genealogía de la moral*; Barcelona, edicions 62.

OAKLEY, J., (1992): *Morality and the emotion*; London, Routledge.

OLIVA, A., (2004): *La adolescencia como riesgo y oportunidad*; Infancia y aprendizaje, 27, pp.115-122.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD: *Los Adolescentes*. Disponible on-line: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/es/

ORTEGA Y GASSET, J., (1957): *Por qué he escrito: El hombre a la defensiva*; Revista de Occidente, IV, p.72.

ORTEGA Y GASSET, J., (2003): *El tema de nuestro tiempo*; Madrid, Espasa Libros.

ORTEGA Y GASSET, J., (2014): *Ensimismamiento y alteración: Meditación de la técnica y otros ensayos*; Madrid, Alianza editorial.

PALAZZI, C., (2014): *Reflexiones sobre la modernidad líquida de Zygmunt Bauman*; Barcelona, editorial UOC.

- PARLAMENT DE CATALUNYA, (1998): *Els drets de l'infant*; Barcelona, Publicacions del Parlament de Catalunya.
- PASCAL, B., (2014): *Pensamientos*; Barcelona, Rialp.
- PFAFF, D. F., (2007): *The neuroscience of Fair Play: Why we (usually) follow the Golden Rule*; New York, Dana Press.
- PIAGET, J., (1983): *El criterio moral en el niño*; Barcelona, Fontanella.
- PIAGET, J., (2000): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*; Barcelona, Crítica.
- PICO DELLA MIRANDOLA, G., (2003): *Discurso sobre la dignidad del hombre*; México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- PINILLOS, J.L., (2001): *La mente humana*; Madrid, ediciones Temas de Hoy.
- PINKER, S., (2007): *El mundo de las palabras*. Barcelona, Paidós.
- PLATÓN (2011): *Diálogos. Volumen I*; Int., Alegre Gorri, A., Madrid, Ed.Gredos.
- PLATÓN, (1988): *Diálogos. Volumen IV: La República*; Int., Santa Cruz, M., Vallejo, Á. i Cordero, N., Madrid, Ed. Gredos.
- PLATÓN, (1999): *Diálogos. Volumen VIII: Leyes (Libros I-VI)*; Int., Lisi F., Madrid, Ed. Gredos.
- PLATÓN, (1999): *Diálogos. Volumen IX: Leyes (Libros VII-XII)*; Int., Lisi F., Madrid, Ed. Gredos.
- POSTMAN, N., (1990): *La desaparició de la infantesa*; Barcelona, Eumo.
- RAMON Y CAJAL, S., (1978): *Charlas de café*; Madrid, Espasa-Calpe.

RAWLS, J., (1995): *Teoría de la justicia*; Madrid, Fondo de cultura económica de España.

REINER, H., (1985): *Bueno y malo: Origen y esencia de las distinciones morales fundamentales*; Madrid, Encuentro.

RICOEUR, P. (2008): *Autonomía y vulnerabilidad*; en *Lo justo 2. Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada*; Madrid, Trotta.

ROCA, E., (2012): *Com aprèn el cervell adolescent?*; Diari Ara, suplement mestres. 4-III-2012. Disponible on-line: <http://mestres.ara.cat/blogedu21/2012/03/04/com-apren-el-cervell-adolescent/>

ROSS, W.D., (1994): *Lo correcto y lo bueno*; Madrid, Sígueme.

ROUSSEAU, J., (2005): *El contrato social*; Buenos Aires, Longseller.

ROUSSEAU, J., (1989): *Emili o de l'educació*; Vic, Eumo Editorial.

RUSSELL, B., (2009): *La conquista de la felicidad*; Barcelona, debolsillo.

RYAN, R.M., LINCH, J.A., (1989): *Emotional autonomy versus detachment: revisiting the vicissitudes of adolescence and Young adulthood*; Child Development, 60, pp. 340-356.

SAVATER, F., (1998): *Ètica per al meu fill*; Barcelona, Edicions Ariel.

SABATO, E.,(2004): *Sobre héroes y tumbas*; Barcelona, Seix Barral.

SAGRADA BÍBLIA, (2009): *Versió dels textos originals i notes pels Monjos de Montserrat*; Sabadell, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

SÁINZ-CANTERO, M.B., (2009): *Políticas jurídicas para el menor*; Granada, Comares.

- SÁNCHEZ, N., (2009): *Reflexió sobre la mort*; Vedruna Magazine, 21, pp.55.
- SCHNEEWIND, J.B., (2009): *La invención de la autonomía: Una historia de la filosofía moderna*; Madrid, Fondo de cultura económica.
- SKINNER, B.F., (1994): *Walden dos: Hacia una Sociedad científicamente construida*; Barcelona, Martínez Roca.
- SCHELER, M., (2003): *Los ídolos del autoconocimiento*; Salamanca, Sígueme.
- SEDÓ, J., *La cultura de l'esforç*; Diari Avui, 16-XII-2008.
- SPINOZA, B., (2013): *Ética*; Barcelona, Marbot.
- SPOCK, B. M., (1996): *Un mundo mejor para nuestros hijos: Nuevos valores para los niños de hoy*; Barcelona, Paidós.
- STACE, W. T., (1975): *The concept of morals*; New york, MacMillan Company.
- STEINBERG, L., SILVERBERG, S., (1986): *The vicissitudes of autonomy in early adolescence*; Society for Reserach in Child Development, 57, pp. 841-851.
- STEINBERG, L., (2008): *A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking*; Developmental Review, 28, pp. 78-106.
- SZASZ, T., (2011): *La fabricación de la locura*; Barcelona, Kairós.
- TAYLOR, E.B., (1976): *Cultura primitiva*; Barcelona, Ayuso.
- THE BRITISH MEDICAL ASSOCIATION AND THE LAW SOCIETY, (2009): *Assessment of Mental Capacity: A Practical Guide for Doctors and Lawyers*; London, Law Society Publishing.

THE NATIONAL COMMISSION FOR THE PROTECTION OF HUMAN SUBJECTS OF BIOMEDICAL AND BEHAVIORAL RESEARCH, (1978): Principis ètics i orientacions per la protecció d'èssers humans en l'experimentació. Informe Belmont.

TORRALBA, F., *La cultura de l'esforç*; El punt diari, 5-VII-2005.

TOULMIN, S., (2003): *Regreso a la razón*; Madrid, Península.

VELASCO, H.M., GARCÍA, F.J., DÍAZ DE RADA, Á., (2007): *Lecturas de antropología para educadores*; Madrid, Trotta.

VON WRIGHT, G.H., (2003): *Valor, norma y acción en mis escritos filosóficos. Con un epílogo cartesiano*; Doxa cuadernos de filosofía de la Universidad de Alicante, 26, pp.12-13.

VON WRIGHT, G. H., (1965): *The Varieties of Goodness*; The Philosophical Quarterly, 15, pp. 175-178.

UNESCO (1982): *Conferencia mundial sobre las políticas culturales*; México, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO (1948): *Declaración universal de los derechos humanos*; París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

YONNET, P., (2009): *Juegos, modas y masas*; Barcelona, Gedisa.

WITTGENSTEIN, L., (1997): *Investigaciones filosóficas*; Barcelona, edicions 62.

