



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Revista de Bioética y Derecho

Perspectivas Bioéticas

www.bioeticayderecho.ub.edu - ISSN 1886-5887

ARTÍCULO

L'omnipotència infantil, un problema bioètic. La necessitat i la urgència de repensar l'educació en el marc de l'ètica del cuidar

La omnipotencia infantil: un problema bioético. La necesidad y urgencia de repensar la educación en el marco de la ética del cuidar

Children's omnipotence: a bioethical issue. The need and urgency to rethink education within the framework of care ethics

ANNA MOLINS I PARONELLA *

* Anna Molins i Paronella. MSc. Profesora de Secundaria de Filosofía, Historia y Cultura de las Religiones, Departament d' Educació, Generalitat de Catalunya (Espanya). E-mail: annamolins40@gmail.com



Copyright (c) 2020 Anna Molins i Paronella

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

Resum

L'educació, tant en els primers nivells de socialització com en les seves etapes posteriors d'educació formal, està posant en risc el desenvolupament de l'autonomia individual tan necessària perquè l'alumne arribi a la maduresa pròpia de l'etapa adulta. Les polítiques educatives, els nous models educatius i la societat mateixa estan desvinculant l'autonomia progressiva de la responsabilitat, els sentiments de la raó, l'emoció de la voluntat i la motivació del deure en la seva praxi educativa. Les conseqüències són que els alumnes queden ancorats en actituds infantils d'omnipotència amb incapacitat de fer un ajustament adequat amb la realitat i reaccionant en la majoria de casos amb agressivitat. La bioètica i l'educació tenen una relació necessària amb la construcció de subjectes morals i autònoms. És urgent traçar una línia per sota de la qual no es donin les condicions necessàries pel desenvolupament ple de la nostra joventut. La bioètica, que té un caràcter multidisciplinar i interdisciplinar, ha d'atendre als problemes actuals i complexos de l'educació i contribuir a pensar models educatius que formin ciutadans compromesos, responsables i solidaris. Un model educatiu s'ha de construir dins d'un debat bioètic i, en el marc de l'ètica del cuidar, sense desvincular-se de les ètiques de caràcter normatiu.

Paraules clau: autonomia individual; educació; models educatius; ètica del cuidar; bioètica; educació.

Resumen

La educación, tanto en los primeros niveles de socialización como en sus etapas posteriores de educación formal, está poniendo en riesgo el desarrollo de la autonomía individual tan necesaria para que el alumno llegue a la madurez propia de la etapa adulta. Las políticas educativas, los nuevos modelos educativos y la sociedad misma están desvinculando la autonomía progresiva de la responsabilidad, los sentimientos de la razón, la emoción de la voluntad y la motivación del deber en su praxis educativa. Las consecuencias son que los alumnos quedan anclados en actitudes infantiles de omnipotencia con incapacidad de hacer un ajuste adecuado con la realidad y reaccionando en la mayoría de casos con agresividad. La bioética y la educación tienen una relación necesaria con la construcción de sujetos morales y autónomos. Es urgente trazar una línea por debajo de la cual no se den las condiciones necesarias para el desarrollo pleno de nuestra juventud. La bioética, que tiene un carácter multidisciplinar e interdisciplinar, debe atender a los problemas actuales y complejos de la educación y contribuir a pensar modelos educativos que formen ciudadanos comprometidos, responsables y solidarios. Un modelo educativo debe construirse dentro de un debate bioético y, en el marco de la ética del cuidar, sin desvincularse de las éticas de carácter normativo.

Palabras clave: autonomía individual; educación; modelos educativos; ética del cuidado; bioética; educación.

Abstract

Education, both at the early levels of socialization and in the later stages of formal education, is putting at risk the development of the individual autonomy so necessary for the student to reach the maturity of adulthood. Educational policies, the new educational models and society itself are dissociating progressive autonomy from responsibility, feelings of reason, emotion from will and motivation of duty in their educational practice. The consequences are that students are anchored in childish attitudes of omnipotence with an inability to adjust accordingly to reality and reacting, in most cases, aggressively. Bioethics and education have a necessary relationship with the construction of moral and autonomous subjects. Bioethics, which has a multidisciplinary and interdisciplinary character, must address the current and complex problems of education and contribute to thinking about educational models that form committed, responsible and supportive citizens. An educational model must be constructed within a bioethical debate and, within the framework of the ethics of care, without dissociating itself from normative ethics.

Keywords: individual autonomy; education; educational models; care ethics; bioethics; education.

1. Sobre la legislació actual

La UNESCO, Organització Internacional per a l'educació, la ciència i la cultura, que com a organització de cooperació internacional té una repercussió en la formalització de normes internacionals, senyalava en el memoràndum del 2000 la urgència d'un debat sobre educació. A dia d'avui, l'educació és un mitjà principal per a la consecució dels ODS (Objectius de Desenvolupament Sostenible), que tenen un marc ampli i s'hi aborden de manera interconnectada la inclusió social, el creixement econòmic i la protecció del medi ambient. Aquests objectius estan adreçats a tots els països del món, molts dels quals encara no tenen cobertes les necessitats bàsiques pel ple desenvolupament dels nens, nenes i adolescents (Rieckmann, Mindt, & Gardiner, 2017).

L'Agenda 2030 exposa unes fites molt exigents i ambicioses, on l'educació ja no es presenta només com un dret fonamental moral, universal i indivisible amb el requeriment d'uns principis mínims d'accessibilitat, assequibilitat i acceptabilitat sinó que ha de tenir un caràcter formador i transformador. Aquest caràcter ha de garantir la inclusió, l'equitat, la qualitat, i ha de promoure oportunitats d'aprenentatge durant tota la vida i com a mitjà principal per a la consecució d'un desenvolupament sostenible.

La Declaració Universal dels Drets de l' Infant (1954), la Convenció sobre els Drets de l' Infant (1990) i els Protocols Facultatius (2000) van presentar els nens i nenes com a subjectes de drets i com agents de canvi social (Carmona Luque, 2011).

Aquest canvi de paradigma enceta una etapa que ha de perfilar amb molta claredat i de manera satisfactòria la relació entre adults i infants i adolescents. És a dir, una infantesa i adolescència amb un àmbit de reivindicacions pròpies, sostenint una individualitat pròpia amb termes d' universalitat, pot quedar lluny de la realitat d' un subjecte vulnerable i en construcció d'una autonomia que en últim terme depèn de la responsabilitat i de la praxi educativa de l' adult.

Es fa necessari i és convenient que els nous protocols referents als nostres infants i adolescents atenguin les necessitats noves que sorgeixen de la realitat actual.

Davant d'una anomenada "societat de l'aprenentatge" no podem oblidar que l'educació, que és un dret social exigible, té per objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana en el marc normatiu del respecte als principis democràtics i als drets i llibertats fonamentals.

Els reptes educatius de la societat actual són molts; la diversitat cultural i religiosa, la globalització, la crisi de les institucions, l'increment de la violència, la intolerància, l'impacte de les noves tecnologies i els nous mitjans de comunicació, etc.

Portar a terme polítiques educatives i models educatius innovadors que no ajudi a la construcció moral i autònoma de la nostra joventut és posar en risc el desenvolupament d'una societat democràtica i lliure. Dit d'una altra manera, una educació inadequada porta a curt i a llarg termini a una societat incapacitada.

De fet, alguna cosa no s'està fent bé quan dades actuals de l'OMS subratllen que entre un 10% i un 20% dels adolescents europeus pateixen algun tipus de problema de salut mental, advertint que el 2020 serà la primera causa de discapacitat entre els joves. També estima que un de cada cinc nens, nenes i adolescents pateixen problemes emocionals o de desenvolupament del comportament i que un de cada vint tenen un trastorn mental.

L'educació és un determinant clau de la salut, i un entorn privilegiat per potenciar-la. Si per salut, i tal com la defineix l'OMS, entenem aquell estat de complet benestar físic, mental i social, i més concretament com la manera de viure autònoma, solidària i joiosa (Gol, 1976), l'educació és la que ha de generar la construcció de maneres de viure autònomes i que tinguin com a resultat l'equilibri dinàmic entre els diferents àmbits de la persona. No tots els estils, maneres i formes d'innovació educativa i de canvi educatiu, units moltes vegades a la incapacitat del sistema social, responen a les necessitats educatives ni les atenen.

A Espanya, la llei que més efectes va tenir sobre el sistema educatiu va ser la LOGSE, perquè va marcar un canvi substancial i estructural en el sistema educatiu espanyol. El més essencial, i que encara avui genera grans discussions, va ser obligar i garantir l'educació fins als 16 anys seguint alguna part de l'ordenació d'alguns models educatius de països europeus. L'ESO es va posar com un model no selectiu ni competitiu, que pretenia ensenyar les mateixes coses a tot l'alumnat amb els mateixos objectius, en les mateixes classes, esdevenint més com una prolongació de la primària que no pas com un perfil propi i diferent de l'etapa educativa anterior. Alhora hi va haver una imposició administrativa de les noves tendències psicopedagògiques en les prescripcions curriculars i l'orientació de la didàctica educativa que es va decantar cap als procediments en detriment dels continguts.

Actualment, el concepte vertebrador del canvi educatiu és el de "competències" (Corbo Longueira, 2007). Un concepte que prové del món empresarial i laboral i que la mateixa OCDE (Organització per a la Cooperació i Desenvolupament Econòmic) defineix com la capacitat de respondre exitosament a una demanda, tasca o problema complex mobilitzant i combinant recursos personals (cognitius i no cognitius) i de l'entorn. Aquest paradigma de les competències sorgeix dels organismes internacionals en els anys 70, i més concretament de l'anomenat "Informe Faure" (Faure, 1980), que defensa el dret i la necessitat de cada individu a tenir l'oportunitat d'aprendre pel seu propi desenvolupament personal, l'entorn laboral, l'oci i la cultura.. Davant de la revolució tecnològica i de l'acceleració del coneixement, no ho podem ensenyar tot, de manera

que hem de centrar-nos a oferir eines per aprendre a aprendre. Les competències són la clau que ha de permetre seguir aprenent permanentment. S'estableix, així, la interrelació entre societat de l'aprenentatge i educació permanent.

Molts especialistes en polítiques educatives posen de relleu el risc d'introduir aquest concepte i la dificultat que no s'entengui de forma adequada (Álvarez Morán, Pérez Collera, & Suárez Álvarez, 2008). La idea és la següent: com que en el món d'avui el contingut és accessible, el que cal fer és ensenyar a interpretar aquest contingut per convertir-lo en una competència de la vida real. El professorat que ensenyi per competències ha d'estar convençut que per viure en el món d'avui no és suficient ensenyar continguts (Valle, 2013).

L'educació es converteix en l'educació del "fer", de manera que el que ha acabat passant és que s'han eliminat definitivament els continguts i el saber, i s'ha desvaloritzat aquelles capacitats que tenen valor per sí mateixes —pensar, l'estudi, la memòria, l'escolta, etc.— i que no porten a una acció o execució determinada. D'altra banda, s'hi afegeix el fet d'haver devaluat les humanitats, que són les que en últim terme situen a l'alumne en la història amb sentit crític i permeten una adequada articulació dels coneixements científics i tècnics.

De fet, les proves PISA, promogudes per l'OCDE des de 2000, mesuren les anomenades assignatures instrumentals, que ni molt menys engloben la totalitat de l'educació. I el mateix mercat laboral busca avui treballadors amb habilitats molt modestes: comprensió oral, comunicació oral i escrita i el desenvolupament propi en tasques simples amb l'ordinador. La finalitat de l'educació no pot anar dirigida només a afrontar el món laboral, és preferible i necessari que no es desvinculi de la dimensió ètica, sobretot per ser justa i equitativa.

2. UNESCOCAT i Escola Nova 21

A Catalunya, l'any 2016 es posa en marxa en diferents centres pilots, tant públics com privats, una innovació educativa a través d'Escola Nova 21 i de la mà de la UNESCOCAT.

Aquest nou model educatiu havia d'incorporar les noves tecnologies per respondre al nou paradigma de la societat del coneixement. Aquestes tecnologies s'havien d'adaptar i posar-se al servei de l'educació.

El sociòleg Javier Elzo exposava la següent reflexió:

“En esta sociedad performativa es donde el ordenador ha desplazado las cuestiones de legitimidad del conocimiento, por motivos de eficacia y rapidez. Ha sido en las sociedades tecnológicamente avanzadas donde el conocimiento se ha convertido

en una mercancía y se ha desentendido de la jerarquía cultural de los saberes. Es en ellas donde 'la performatividad' y el know how funcionan como valores supremos del saber, y donde se supone que reforzar la tecnología equivale a reforzar la realidad misma" (Elzo, 2004).

Tenint en compte que avui la situació ha fet un gir enorme, la relació entre noves tecnologies i aprenentatge precisa urgentment d'una reflexió.

L'inici de les xarxes socials ens col·loca davant d'una etapa digital i una ciutadania digital que no sols accedeix de manera immediata i sense límits a tot allò que més desitja, sinó que té un fort impacte en la construcció de les relacions i de la seva identitat.

D'una altra banda, la innovació entesa com a modificació d'aspectes essencials i no només alguns elements puntuals, no s'ha portat a terme. La innovació que ha de generar canvis en qüestions substantives relacionades amb el benestar dels ciutadans, les seves condicions de vida i què implica posar sobre la taula la falta d'equitat, la millora de tots els centres i les condicions d'escolarització, el finançament, la segregació escolar, etc. no s'ha realitzat com a tal. No s'han generat aquelles condicions perquè tots els agents educatius puguin beneficiar-se del canvi educatiu, i evitar dinàmiques d'exclusió que ja es generen en el mateix sistema. Tot el contrari, més aviat hi ha hagut una transformació en la distribució de les composicions socials dels diferents centres amb un efecte segregador important. (Corbo Longueira, 2007)

Mantenint el concepte vertebrador de les "competències" del nou paradigma educatiu, s'introdueixen elements que es presenten com a nous, quan en realitat ja es van posar a la pràctica en altres contextos i moments històrics. El *learning by doing* de Dewey o el treball per projectes de Kilpatrick venen de l'experiència dels anys trenta del segle passat de l'escola progressista nord-americana (Dewey, 1983). La teoria o filosofia de l'experiència exposa que no hi ha manera millor d'aprendre que no sigui a través de l'experiència i que un aprenentatge és significatiu si s'han pogut aplicar els aprenentatges adquirits en un altre context o situació, ja sigui acadèmic, familiar, social o laboral. Es tracta d'educar perquè l'alumne descobreixi el sentit de l'aprenentatge en el conjunt de la seva vida i els continguts introduïts han d'estar en connexió amb la seva vida personal i social. En la seva praxi es posa de manifest l'ambigüitat del concepte donant l'entrada a accions immediates sense observació ni judici i treient valor directiu als coneixements i habilitats del professor/ra. L'alumne acaba entenent que tot s'ha d'experimentar, de manera que s'acaben fomentant experiències que no en tenen res d'educatives.

Altres són aportacions més contemporànies —D. Goleman i el seu *llibre Intel·ligència emocional*— que han fet extensiva la idea que la defensa de les emocions en l'educació és deixar que aquestes s'expressin lliurement, entenent que són quelcom suposadament natural i espontani

que qualsevol individu té per dotació genètica. S'han oblidat del component cognitiu de les emocions, que en últim terme ve determinat per l'entorn econòmic, social, ideològic i jurídic. La filòsofa Victoria Camps (2011) exposa:

“la educación de las emociones no puede ser una cuestión solo psicológica; es sobre todo una cuestión moral. Las escuelas han sido dotadas de terapeutas que atienden a los alumnos con problemas mientras nadie sabe qué hay que hacer para educar ciudadanos”.

La defensa de les emocions en la vida moral s'ha d'entendre posant de manifest que no tots els sentiments són adequats per la convivència amb un mateix i amb els altres, d'aquí la necessitat reconèixer la raó com a capacitat per discernir entre les emocions adequades i inadequades, tant per la formació de la personalitat moral com per a la vida en comú (Camps i Cervera, 2011).

De fet, la mateixa societat en molts dels seus àmbits ha desenvolupat una concepció emotiva del comportament humà, desplaçant absolutament qualsevol tipus de raonament. El filòsof francès M. Lacroix exposa que estem atrapats en un món d'emocions i que el culte a les emocions representa l'apogeu del culte al jo, la culminació de l'individualisme, l'oblit i la deixadesa d'altres aspectes de la realitat que són necessaris per vincular-nos als altres i conviure de manera fraternal.

Això explicaria la desvinculació de la realitat del concepte de felicitat i la seva banalització, entenent que és la satisfacció dels nostres desitjos més immediats més que no pas el desenvolupament d'un projecte de vida i una manera de ser que sigui capaç de fer front tant en els moments més gratificants com els més adversos (Arendt, 1993). I, encara més greu, s'ha promogut una falsa llibertat en detriment d'altres valors socials i d'altres mecanismes de socialització (Camps i Cervera, 2018).

L'alumne és el centre de l'aprenentatge i cal que sigui feliç en tot aquest procés. Davant d'una personalització individualitzada es proposa una educació menys directiva que parteix de l'autonomia de l'alumne defensant que aquest és capaç per si mateix de realitzar qualsevol tasca a través del descobriment dels diferents aprenentatges. El professor es converteix en un facilitador, en un guia dels processos d'aprenentatge.

L'argument és que, amb la intenció de no educar en l'autoritarisme, sinó en la llibertat, la independència i l'autonomia, el noi i la noia aportin eines per educar-se i autoregular-se ells mateixos. Qualsevol altra manera d'educar és una coacció o repressió que pot causar un trauma de per vida a l'alumne (Luri, 2010).

La pràctica demostra tot el contrari, l'alumne espera —tot i que no ho sap formular— que sigui l'adult qui li transmeti tot allò que ha après amb criteri, rigor i serietat, i necessita que algú

estableixi des de fora un ordre, models, fites i objectius clars. I també, que si es perd aquest component orientador que ha d'acompanyar la conducció pedagògica esdevé la no educació, acompanyada d'una permissivitat on s'acaba consentint tot allò que l'alumne desitja.

3. Omnipotència infantil

Avui veiem que des dels primers nivells de socialització, i fins i tot la societat en si mateixa, està patint unes mancances greus que fan que es generin relacions entre adults i infants poc estables, segures i que donin tranquil·litat en el procés per adquirir una autonomia progressiva.

L'autonomia individual s'ha estès en tots els àmbits de la vida civil i familiar, i s'ha restat importància a altres mecanismes de socialització i valors socials que precisament posen en valor que aquesta llibertat no és absoluta, sinó que necessàriament està limitada per altres sentiments morals que són indispensables per conviure en societat.

La centralitat atorgada a l'individu en la llibertat ha portat a una concepció de l'autonomia excessivament individualista i egoista, que ha afectat directament l'educació dels nostres joves. Aquests han acabat entenent que la llibertat individual significa que cadascú faci o actuï com cregui convenient i que tenen el dret "que els deixin en pau" i lliures de qualsevol autoritat arbitrària vingui d'on vingui.

La nostra joventut és el símptoma d'una societat que ha desvinculat el desenvolupament de l'autonomia de la responsabilitat i d'altres valors (Núñez, 1999).

S'ha desvirtuat tant el concepte d'autonomia que actituds capritxoses, impulsives o egocèntriques, de falta d'educació, etc., fan impossible les pròpies activitats acadèmiques (Martínez Ribot, 2017). Apareixen comportaments que no s'ajusten a la realitat i que porten a un estat d'activació emocional que genera diversos tipus de conducta: violència, agressió, resignació o reaccions psicossomàtiques (Epstein, 2007). És un infantilisme que té unes connotacions diferents al d'altres moments històrics. És un infantilisme sense límits, omnipotent, amb ambicions desmesurades, i que, quan no pot assolir la realització plena, acaba emmalaltint. Els altres són una prolongació del voler del seu jo i tot allò que l'envolta està en el seu poder i al seu servei. Es mostra intolerant davant de la seva frustració (Galtung, 2016). El resultat és un nombre cada vegada més gran d'actituds disfuncionals d'omnipotència.

El professor Javier Elzo el 2004 manifestava que calia repensar l'educació de manera urgent:

"En relación con los jóvenes, he sostenido que, junto a graves situaciones estructurales carenciales que sería ceguera negar, han recibido una socialización que

no les ha armado, me atrevo a decir que ni psicológicamente, para afrontar de forma conveniente la sociedad en la que les ha tocado vivir... La gran mayoría de los actuales adolescentes, los que provienen de la gran clase media que conforma la mayoría de la sociedad actual, han crecido en una infancia dulce, sobreprotegida, con más recursos materiales que adolescencia y juventud alguna hayan tenido en la historia de nuestra sociedad, al mismo tiempo que nadie les ha dado y educado en la importancia del sacrificio para la obtención de fines, en la abnegación, en el esfuerzo; en una palabra: en la autorresponsabilidad" (Elzo, 2004).

Sens dubte que l'autonomia ens fa dignes de ser feliços, però en la seva recerca cal fer un aprenentatge necessàriament heterònom que exigeix que hi hagi adults que possibilitin l'obertura a les trajectòries vitals. I això passa tant per tenir polítiques educatives que compleixen els criteris bàsics d'universalitat, justícia i igualtat d'oportunitats, com per fomentar praxis educatives que entenguin bé que educar és formar ciutadans ben informats, amb bons coneixements, i desenvolupar un caràcter o manera de ser que impliqui una consciència moral capaç d'escollir el propi model de vida amb un sentit de justícia, responsabilitat i solidaritat (Marina, 2016). És fonamental la necessària asimetria alumne-professor que es fonamenta en una relació ètica de responsabilitat no recíproca, amb un espai de confiança que s'obri al reconeixement i a la reciprocitat, d'autoritat entesa com la capacitat de "fer créixer i progressar", i finalment que eviti qualsevol instrumentalització, abús o dany.

4. Educació i bioètica

En l'àmbit de l'ètica mèdica i de la bioètica, el principi de no maleficència és el més bàsic i exigent. En els éssers humans és indispensable l'obligació de no fer mal, de no danyar. De fet el no danyar forma part d'un principi més ampli: el de no instrumentalitzar, el de no posar les persones al servei d'uns fins que elles mateixes no ho han escollit (Cortina, 2007).

La bioètica va sorgir com una disciplina que, des d'un enfocament plural, posava en relació el coneixement del món biològic amb la formació d'actituds i polítiques encaminades a aconseguir el bé social i a assegurar el respecte de la persona humana a través de les innovacions tecnològiques (Casado & López Baroni, 2018).

L'educació i qualsevol model educatiu, avui, ha de ser objecte d'estudi i de reflexió de la bioètica. Durant molt de temps aquesta disciplina ha reflexionat sobre l'inici i el final de la vida prenent com a pressupòsit el principi d'autonomia del subjecte. D'aquesta manera, és necessari que també posi el focus en el procés de desenvolupament de l'autonomia dels individus, ja que si

no s'assoleix un grau mínim d'autonomia, que és l'objectiu principal de tota educació, a molts del altres temes, per molt que ja estiguin regulats per llei i argumentats teòricament, sempre els faltará la praxi adequada. Cal, doncs, que torni a enfocar el concepte d'autonomia perquè perdi l'enfoc egoista, centrat en un mateix, de que les responsabilitats relatives als altres no quedin en segon pla.

D'altra banda, la bioètica en la reflexió educativa ha de permetre traçar una línia per sota de la qual no es donin les condicions per aconseguir un desenvolupament humà i on la moralitat en sigui un dels elements constitutius. És necessari analitzar algunes categories com ara els "models de vida", la "qualitat de vida", les "capacitats humanes", el "desenvolupament humà heterònom", les "necessitats educatives", "valors educatius", "praxi educativa", entre d'altres. Així, per exemple, el model de vida no pot ser una qüestió absolutament abandonada a la privacitat de les persones i a la seva individualitat, perquè no és un problema exclusiu de la vida privada, sinó que és un problema públic, d'allò que és bo per a tots perquè és més just (Sádaba, 2009).

L'enfoc plural i interdisciplinari de la bioètica ha de permetre també introduir les tecnologies en els processos d'aprenentatge de forma adequada. La preocupació de l'impacte de les noves tecnologies en els joves ha de poder establir límits o regulacions urgents en el seu ús. També cal reflexionar amb la neurociències, que ens poden indicar quins són els mètodes i les didàctiques més convenients per cada edat segons el desenvolupament del cervell. Expulsar els neuromites que circulen com a novetat en les praxis educatives i que no fan més que distorsionar i mal interpretar el coneixement del llenguatge neurocientífic.

També li tocarà reflexionar sobre el vincle entre salut, salut mental i educació, i concretar iniciatives de prevenció i, si cal, d'introducció de professionals de la salut perquè l'educació sigui propulsora de la vitalitat psíquica i sexual dels adolescents. La relació entre salut mental i educació en la gent jove és una assignatura pendent que cal resoldre amb urgència amb coordinació amb els professionals de la salut.

El debat bioètic, que s'emmarca dins dels drets humans, planteja que s'ha de proveir a l'educació d'un fonament ètic perquè un model educatiu no caigui en mans de les lleis regides pel mercat, enfocades a l'èxit i en afavorir sistema competencial que només condueix a un sistema d'exclusió social. O bé que es parteixi d'un model ideal creat sense una base sòlida que no tingui en compte les necessitats reals de la nostra joventut i el seu procés educatiu.

Aquest debat és urgent pels canvis vertiginosos que viu la nostra societat, i l'impacte que té cap al nostre jovent, davant d'una revolució tecnològica que no s'atura.

5. Proposta axiològica dins d'un debat bioètic: l'ètica del cuidar

Un model educatiu no es pot desvincular d'un fonament ètic que el sustenti perquè aquest posa un límit a tota praxi, activitat, comportament, etc., que no respecti la dignitat humana. Les ètiques de caràcter normatiu i prescriptives han d'atorgar aquest mínim exigible de dignitat en tots els àmbits socials. En l'àmbit educatiu, es tracta de potenciar les capacitats de les persones, de manera que puguin portar a terme els plans de vida que escullin, sempre que no facin mal als altres. Desenvolupar capacitats vol dir desenvolupar llibertats i aquesta és una exigència de qualsevol institució que defensi els drets humans, i la seva articulació depèn dels debats públics i institucionals.

La nostra proposta és la de donar entrada a l'ètica del cuidar perquè no només guarda un compromís amb la protecció i la millora de la dignitat, sinó que també l'omple de contingut. L'ètica del cuidar atén les necessitats reals i sobretot la vulnerabilitat humana. Respon al desenvolupament de la capacitat autolegisladora de l'ésser humà però sap que només es pot realitzar amb comunicació o vinculació amb altres. La realitat de l'ésser humà és viure en relació, de manera que el desenvolupament de la seva autonomia només és possible en relació amb una realitat afectiva, social i cultural.

S'amplia el concepte d'autonomia defensant una autonomia relacional que recull tota una xarxa de relacions i vincles que en últim terme són les que possibiliten la llibertat i l'educació de la nostra joventut.

"Bajo el paradigma liberal se concibe la autonomía como aquello que se contrapone a cualquier tipo de imposición al individuo... El individualismo liberal ha sido fuertemente criticado desde el feminismo, fundamentalmente por su concepción atomista que dejaba en la oscuridad el tejido de relaciones intersubjetivas. Su enfoque no ha sido sólo 'empobrecedor', sino que ha causado un daño objetivo al desatender a tales vínculos que, por ejemplo, en el caso de los niños y las niñas y de los ancianos y ancianas son esenciales y apuntan a la interdependencia. Sin aludir a los contextos comunitarios" (Vázquez Verdera, 2013).

L'ètica del cuidar, que prové del feminisme, se situaria dins la tradició de l'ètica de les virtuts, però va més enllà, perquè és un model basat en els vincles amb els altres i en les responsabilitats per atendre'n les necessitats, la cura i la prevenció de dany. Situa el cuidar en l'esfera pública i l'amplia trencant rols de gènere i generant relacions justes i lliures.

L'ètica del cuidar implica, doncs, reconèixer i portar el valor de cuidar dins la societat i complementar-lo amb la justícia. No és suficient el llenguatge dels drets sense la praxi del cuidar.

Cuidar no vol dir ser plaent amb l'altre, sinó que apel·la al reconeixement de la reciprocitat, la confiança i la responsabilitat (Murillo, 2012). Cuidar repara el passat i preveu el futur. Així ho subratlla l'antropologia evolutiva i fins i tot autors com Albert Jacquard, que reclamen que cuidar formi part dels drets humans perquè entén que és la manera que ens ha fet viure com a espècie (Jacquard, 2006).

D'una altra banda, creiem que el cuidar reforça la praxi educativa perquè permet tenir en compte no només la perspectiva acadèmica del docent sinó la perspectiva relacional. Sense caure en el paternalisme i en la substitució de les funcions dels progenitors, la qual cosa suposaria un traspàs de responsabilitats que no és apropiat ni desitjable per ningú, l'ètica del cuidar entén que no es tracta de donar poder als nens sinó de cuidar-los perquè esdevinguin adults responsables i lliures. El docent té un grau de responsabilitat molt gran i entén l'autoritat no com una coacció, sinó com la possibilitat d'obertura al reconeixement, a la confiança i al respecte mutu.

L'ètica del cuidar configura una manera d'entendre el món i de ser en el món que atribueix un nou significat a les coses i les relacions tant amb d'altres com amb la naturalesa i en el nostre hàbitat (Vázquez Verdera, 2013). Ensenyar el valor del cuidar i la seva pràctica com un bé públic i global.

Canviar el llenguatge competencial i construir un currículum relacionat amb actituds cuidadores pot portar a una societat més justa, feliç, solidària i, en últim terme, sostenible.

Bibliografía

- ◆ Álvarez Morán, S., Pérez Collera, A., & Suárez Álvarez, M. L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias. Materiales de apoyo a la acción educativa*. Dirección general de Políticas Educativas y Ordenación Académica, Consejería de Educación y Ciencia, Asturias.
- ◆ Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- ◆ Camps i Cervera, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Editorial Herder.
- ◆ Camps i Cervera, V. (2018). *La fragilidad de una ética liberal*. Universitat Autònoma De Barcelona (UAB).
- ◆ Carmona Luque, M. d. (2011). *La convención sobre los derechos del niño. Instrumento de progresividad en el derecho internacional de los derechos humanos*. Madrid: Editorial Dykinson.
- ◆ Casado, M., & López Baroni, M. J. (2018). *Manual de bioética laica (I): cuestiones clave*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

- ◆ Corbo Longueira, D. J. (2007). *Sujetos y Modelos de Sistema Escolar. Los desafíos del pluralismo y la autonomía*. Madrid: Biblioteca jurídica virtual del instituto de la UNAM.
- ◆ Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Ediciones Nobel.
- ◆ Dewey, J. (1983). *Individuality and experience. The middle works of John Dewey* (Vol. Volum 13). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- ◆ Elzo Imaz, J. (2004). *El papel de la escuela como agente de socialización*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaria General de Educación y Formación Profesional. Madrid: Contextos educativos y acción tutorial.
- ◆ Elzo, J. (2004). *La educación del futuro y los valores*. UOC, Ciclo de debates de educación.
- ◆ Epstein, R. (2007). *The case against adolescence: Rediscovering the Adult in Every Teen*. (U. Quill Driver Books, Ed.) San Diego, California.
- ◆ Faure, E. (1980). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- ◆ Galtung, J. (2016). *La violencia: cultural, estructural y directa* (Vol. 183). Cuadernos de Estrategia.
- ◆ Gol, J. (1976). X Congrés de Metges i Biòlegs de Llengua Catalana. Perpinyà.
- ◆ Jacquard, A. (2006). *Mon Utopie*. Stock.
- ◆ Luri, G. (2010). *La escuela contra el mundo. El optimismo es posible*. Barcelona: Editorial Ariel.
- ◆ Marina, J. A. (2016). *Objetivo*. Barcelona: Editorial Conecta.
- ◆ Martínez Ribot, N. (2017). *Revolució a les aules. Catalunya pionera en la nova educació del s.XXI*. Barcelona: Columna Edicions.
- ◆ Mulder, M., Weigel, T., & Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en alguns estados miembros de la UR: un análisis crítico. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación*, 12(3), 1-25.
- ◆ Murillo, J. A. (2012). *Confianza lúcida*. Santiago de Xile: Uqbar Editores.
- ◆ Núñez, V. (1999). La infancia postmoderna. *Niño: revista del Instituto del Campo Freudiano*(6), 29-35.
- ◆ Rieckmann, M., Mindt, L., & Gardiner, S. (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. (V. e. català, Trad.) UNESCO.

- ◆ Sádaba, J. (2009). *La vida buena. Cómo conquistar nuestra felicidad*. Barcelona: Ediciones Península.
- ◆ UNESCOCAT. (2017). *Educació per als objectius de desenvolupament sostenible*. UNESCOCAT, Barcelona.
- ◆ Valle, J. M. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación* (Número extraordinario).
- ◆ Vázquez Verdera, V. (gener-juny / 2013). Martin Buber y sus aportaciones a la manera actual de entender la educación para el cuidado. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*(21), 143-158.

Fecha de recepción: 4 de diciembre de 2019

Fecha de aceptación: 6 de abril de 2020