

Tecnologia i lideratge educatiu: una perspectiva filosòfica

Anna Pagès

Universitat Ramon Llull

Rebut: 25-2-2013

Acceptat: 27-3-2013

Tecnologia i lideratge educatiu: una perspectiva filosòfica

Resum. La Pedagogia tan sols pot relacionar-se amb l'objecte tecnològic i "habitar" la tecnologia modificant alguns dels seus supòsits teoricopràctics inspirats per l'objectiu de la "prescripció". La perspectiva de la Filosofia de l'Educació implica, epistemològicament, posar entre parèntesis la qüestió de "l'haver de fer", per introduir la pregunta sobre "què és millor". Des de la perspectiva filosòfica i partint de la metàfora del relat d'Asimov, *Jo Robot*, en aquest article definim una visió del món tecnològic des de l'excepció que impugna les normes generals estandarditzades, per inserir-hi la funció del lideratge educatiu com una pràctica que impedeix tota anticipació controlada i controlable.

Paraules clau: Filosofia de l'Educació; tecnologia educativa; lideratge educatiu orientat a la transformació; teoria de l'Educació.

Technology and Educational Leadership: A Philosophical Perspective

Summary. In this article, we aim to analyze, from a philosophical point of view, certain issues on the relation between Pedagogy and Technology, inspired by Asimov's tale "I, Robot". A Philosophy of Education perspective implies putting the question on "what is better" rather than "what to do". In this context, we show the importance of technology as a world-to-live, and therefore the role of educational leadership as a rationale of exception in an instrumental rationality practice based upon standard and the application of general rules. In this sense, pedagogical knowledge should go further and leave behind a certain way to adopt general rules, in order to respond to the demands of the new context avoiding to become a totalitarian action.

Keywords: Philosophy of Education, educational technology, transformation-oriented educational leadership, theory of Education.

Correspondència

Anna Pagès

Correspondència:

Anna Pagès

FPCEE Blanquerna. Universitat Ramon Llull

c/Císter, 34

08022 Barcelona

annaps@blanquerna.url.edu

La metàfora d'Asimov

En el món de ciència-ficció recreat literàriament per *Isaac Asimov* (2001) les tres lleis de la robòtica constitueixen un conjunt de normes morals escrites, una mena de “codi deontològic” que guia el comportament dels robots en llur qualitat d'assistents dels humans. Aquestes lleis funcionen a partir d'una lògica formalitzada, inscrita en els senderis positrònics del cervell i representen una certa lògica de pensament compartida: pels humans que les comanden i pels robots que les executen. En aquesta lògica, que és un codi operatiu, no hi ha l'imprevisible, perquè, si hi fos, suposaria que alguna de les tres lleis s'invalida. L'inesperat fóra, per exemple, que existís un robot amb autoconsciència i amb capacitat de pensar més enllà del codi establert.

Les “lleis de la robòtica” es formulen en els termes següents:

Llei número 1. Un robot no pot fer mal a un ésser humà, o a causa de la seva passivitat, deixar que un ésser humà prengui mal.

Llei número 2. Un robot ha d'obeir les ordres d'un ésser humà, excepte si aquestes ordres entren en conflicte amb la primera llei.

Llei número 3. Un robot ha de protegir la seva pròpia existència, excepte si la protecció entra en conflicte amb la primera o la segona llei.

En la pel·lícula d'Alex Proyas *Jo Robot*, realitzada l'any 2004 i protagonitzada per Will Smith, podem veure els robots d'Asimov formant part activa i representativa de la vida social. Són éssers que conviuen amb els humans, estan al seu servei, els acompanyen i els ajuden quan fa falta. Som a l'any 2035. La societat funciona des de la convivència entre robots i humans en el que podríem anomenar l'*statu quo* del món del futur. L'empresa productora de robots es diu *USR (United States Robotics)* i està preparant un nou model, anomenat *NS-5*. En aquest context de futur, innovació i canvi, trobem l'excepció del detectiu *Spooner*, el qual, en lloc de posar els robots al seu servei (com faria l'educació d'avui amb la tecnologia) els fa front, se'n malfia (com també fa sovint l'educació).

¿Com és possible que un ésser humà es malfi d'una màquina programada amb la màxima precisió? *Spooner* és un amant del passat, un nostàlgic d'un episodi traumàtic que el fa patir en el present i que no el deixa viure (Pagès, 2012a), contemplant amb irritació el pes que guanya amb el temps la robòtica com una via d'incursió social. En aquest context de desconfiança té lloc un crim. El cadàver de l'inventor del nou model *NS-5*, *Alfred Lanning*, apareix a l'edifici principal de l'empresa productora de robots. Enmig del moviment, un robot: es diu *Sonny*. Aquest robot és especial: tenim una altra excepció que fa sèrie amb *Spooner*, encara que els personatges s'enfronten d'una manera abrupta al principi de la trama. En el rerefons de tot plegat, hi ha un superordinador, *Vicki*, un cervell positrònic immens que centralitza la “mecànica” dels ordinadors de tot el món i que està preparant una subversió de robots contra els humans: una revolució, en el sentit més literal

d'aquest mot, és a dir, un canvi violent de règim social, cultural i polític, d'una societat modelada per l'enginyeria social a una societat totalitària, controlada per un immens *software*. Trobem encara un altre personatge en la trama del conte d'Asimov: la *Dra. Calvin*, psicòloga encarregada de “tractar” els robots amb problemes de comportament. La *Dra. Calvin* modifica els elements dels cervells positrònics defectuosos o bé els substitueix. Sovint els elimina. Però, què cal fer amb el robot *Sonny*? Aquest robot no és com els altres, diu una pila de coses estranyes: té por de la mort; té somnis que pot dibuixar. Dibuixa una muntanya on els robots es manifesten i demanen el lideratge d'un altre com ells. Qui és aquest robot messiànic? En el relat acaba essent *Sonny*, el líder, l'alliberador.

La Pedagogia confrontada amb l'excepció

El món d'Asimov i la invenció de les tres lleis de la robòtica constitueixen una metàfora força precisa de com la Filosofia de l'Educació, des del punt de vista axiològic i teleològic (Kohan, 2007; Fullat, 2011; Mèlich, 2012; Pagès, 2012a) plantejaria el problema de l'objecte tecnològic i la pràctica educativa, en el context d'una Pedagogia que formula normes prescriptives (com utilitzar la tecnologia); falses il·lusions (la tecnologia permet adaptar-se a un món de canvi constant); o bé amenaces (l'alerta contra la deshumanització educativa per la tecnologia); una Pedagogia que no és capaç d'imaginar els factors constituents de la qüestió tecnològica des del radical qüestionament que planteja a l'educació actual. En aquest sentit, proposem una pregunta que travessi no solament les normes sinó també les falses il·lusions i les amenaces, a partir de la lògica de l'excepció que amb tant d'encert assenyala Asimov. Al capdavant, el relat és un avís per a evitar la repetició dels totalitarismes sorgits de la pèrdua de les llibertats: la llibertat es perd amb la supressió de l'excepció (Ronell, 1994; 2006). Sense excepcions, no hi ha lliure arbitri: hi ha reproducció o rèplica.

Partint de la metàfora de les lleis de la robòtica, del problema de l'excepció que representen tant *Spooner* com *Sonny*, en aquest article plantejem el supòsit que la Pedagogia només pot relacionar-se amb l'objecte tecnològic i “habitar” la tecnologia modificant alguns dels supòsits teoricopràctics que la inspiren, encaminats per l'objectiu de la “prescripció”. Per poder fer front als reptes ètics i educatius de la tecnologia, la Pedagogia ha de posar en suspens alguns dels seus pressupòsits fonamentals, com, per exemple, el concepte d'educable com a universal. *Sonny* és un robot ineducable: tanmateix, aquesta és l'autèntica dimensió ètica en la seva solidaritat amb els altres robots “oprimitos”, per als quals imagina una vida millor més enllà del codi.

Perquè la Pedagogia tingui en compte l'excepció en el conjunt de normatives que la defineixen és necessari incloure la Filosofia de l'Educació com a perspectiva crítica i dialèctica a tota norma pedagògica. La Filosofia de l'Educació proposa qüestionar els fonaments epistemològics del discurs pedagògic, sobretot l'actual

discurs pedagògic, sostingut inexorablement en la racionalitat tecnicoinstrumental i en els ideals de l'eficàcia i el control.

Si la Pedagogia vol prosseguir en una reflexió que estigui a l'alçada dels avenços en Ciències Socials i Humanitats del tombant del segle XXI, cal que renunciï a la producció de normes en el sentit de l'estandardització (Wacjman, 2010, p. 11):

“Veure i saber és la llibertat de què disposem, el nostre poder. Dir el que està canviant que ens canvia, per no romandre cecs o estúpids davant del que modela el món i el nostre ésser. Exposar aquests fets desendreçats, aparentment esbojarrats, i actualitzar el fet que hi ha una lògica que els inspira, els relliga, els organitza, i els fa construir conjuntament una nova realitat que ens afecta”.

Aquest és, naturalment, un supòsit molt complex d'argumentar per què el que s'espera, de manera general, de la Pedagogia com a discurs normatiu, és que prescriuï normes. Si la Pedagogia abandonés la normativització, quin seria el seu objectiu? Tanmateix, no hi ha disciplina que pugui dir que l'és sense fer front al buit que l'habita. En el cas de la Pedagogia, en voler evitar el buit de l'impossible d'educar, acaba convertint-se en el discurs que instaura una mena de lleis de la robòtica pels petits humans competents. En la lògica del que Xirau (1986) anomenà “època pedagògicament decadent” hi hauria la perversió pedagògica d'un discurs que, en lloc d'assenyalar l'excepció, la invalida. El discurs contemporani de la pedagogia per competències, per exemple, comportaria que tota acció educativa s'instrumentalitza des d'una planificació sense fissures (Horkheimer, 2002, p. 59).

“Els conceptes s'han convertit en mitjans racionalitzats que estalvien feina, tot oferint la menor resistència. És com si el mateix pensament hagués quedat reduït al nivell dels processos industrials, sotmès a un pla exacte i convertit, en una paraula, en un element fix de la producció”.

En canvi, en el camp de la Filosofia de l'Educació (estranyament inscrita en el conjunt de les Ciències de l'Educació orientades a prescriure la norma pedagògica) el buit constitueix un transcendental (una condició de possibilitat), un “no-tot” (Milner, 2011a; Pagès, 2012b) imprescindible perquè l'acció educativa inclogui quelcom que pugui anar més enllà de la raó tecnicoinstrumental. Milner (1995, 2005, 2011a, 2011b) defineix, seguint la lògica de Lacan des de la Lingüística, el no-tot (*le pas-tout*) com la renúncia –o el límit– a un saber omnipotent i omnipresent produïda per l'acció del llenguatge en els “éssers parlants”. Aquest és un aspecte al qual també apunta Horkheimer (2002, p. 59) quan diu: “Com més automàtiques i instrumentalitzades han passat a trobar-se les idees [...] són considerades com coses, com màquines. El llenguatge queda reduït, en el gegantí aparell productiu de la societat moderna, a la condició d'un instrument més entre altres.”

La reflexió que proposem, des del punt de vista de la Filosofia de l'Educació, requereix, per tant, establir una certa distància amb la dimensió prescriptiva de la

Pedagogia per observar, en canvi, una mica més de la vora el problema del vincle social en la base educativa del món contemporani, és a dir, la qüestió de la relació entre educand i educador. La perspectiva de la Filosofia de l'Educació implica, epistemològicament, posar entre parèntesis la qüestió de “l'haver de fer”, per introduir-se en la pregunta del “què és millor”. I, en aquest context, interrogar la funció social i educativa de la tecnologia, entenent per tecnologia no pas un mitjà de comunicació, en el sentit general amb què s'entén avui dia, sinó definint tecnologia com “un món” (Pagès, 2012a), en el sentit de la primera i segona proposició del *Tractatus* de Wittgenstein que es formulen, respectivament, de la manera següent: 1. “El món és tot el que s'escau” i 2. “el món és la totalitat dels fets, no de les coses”. Si la tecnologia és el món que actualment s'escau en quant totalitat dels fets, ¿com podem definir aquest món: des de l'ètica dels robots o des de la instància de l'excepció? Quins serien els efectes, en l'experiència educativa, d'haver anul·lat tota excepció –i per tant amb ella tota possibilitat de transformació–?

La tecnologia com a món habitable

Zygmunt Bauman va desenvolupar, durant la dècada dels 90 i inicis del 2000, una anàlisi molt acurada del problema de la “vida líquida” (Bauman, 1998; 2004; 2005; 2006; 2007a; 2007b; 2009). Aquesta denominació planteja la inconsistència del vincle amb l'altre en l'època actual, un exemple del qual trobem en les múltiples formes de desplegament de lligams socials a Internet: tant pel que fa a fenòmens d'identificació sectària en massa (els suïcidis col·lectius), com respecte a una comunicació intercultural que altrament no hauria tingut lloc (la “correspondència” per correu electrònic entre alumnes de diferents escoles), i que a vegades se “solidifica” en vincles reals, presencials, sincrònics en espai i temps (quan algunes parelles es troben per la xarxa o es produeix una mobilització política –la primavera àrab a Egipte–). A Internet també hi podem trobar un úter de lloguer ofert per una jove estudiant de Harvard amb un quocient intel·lectual per sobre de 130. Hi trobem el crim i la perversió, juntament amb els Clubs de Fans, els *Hobbies*, el Vernissatge, l'Instagram i les Associacions de Pares i Mares... sense comptar amb el Facebook i el Twitter, les populars “xarxes socials”. Un gran ventall de possibilitats, una oferta per a la constitució de vincles amb l'altre, més o menys sòlids o líquids. En totes aquestes modalitats, hi podem trobar el millor i el pitjor. Hi ha el pitjor, l'intolerable, l'insufrible, l'assetjament i l'amenaça, al costat del millor, com les conferències dels caps pensants en Ciència i en Humanitats que podem trobar a YouTube, o la possibilitat de seguir en contacte amb amics i família des de països llunyans gràcies al Facebook. Hi trobem l'ambigüitat de l'humà (Chillon, 2010; Mèlich, 2011; Duch i Chillon, 2012; Duch, 2012) en funció de l'ús i sobretot de la finalitat que s'hi albira. No obstant això, l'ambigüitat, que consisteix en no acabar de separar del tot el bo i el dolent; a vegades es

decanta en una complaença determinada, una satisfacció individual que condueix les persones a trobar-se un dia en una situació difícil. Un exemple d'això que diem seria "l'addicció" tecnològica (Ronell, 1989; 1994a; 1994b). A través de l'addicció, el jove (per referir-me al paradigma de l'ús) queda "enganxat" en una complaença alienant. Si agafem aquest adjectiu, alienant, en el sentit del jove Marx dels Manuscrits Economico-filosòfics (ed.1991), llavors hem de dir que "aliena" no únicament perquè aïlla el món real fora de la xarxa, sinó perquè "modifica" qui està en una determinada posició a dins de la xarxa: aquí veiem clarament la metàfora de la tecnologia com un món, perquè modifica la pràctica d'ús del món real (Cassin, 2007): "Cada mònada, cada individu connectat, és en si mateix una part de Google". Marx ens dona, en aquest punt precís, una petita pista important: l'alienació és una manera de fer. I ara, aplicant-ho al nostre tema: l'addicció tecnològica és una manera de fer. Quan hi ha ambigüitat en la relació amb l'Altre, ambigüitat estructural, hi ha sempre una dosi d'alienació que fa que no acabem d'estar on hauríem d'estar: o sigui, en el nostre lloc, pel que fa a nosaltres mateixos, al que som i al que fem amb els altres. Es diu que en l'addicció només hi ha objecte tecnològic; no és exacte: en l'addicció a l'objecte tecnològic hi ha producció de món i, per tant, de subjectivitat, i per tant de noves ambigüitats. Tal com diu Marx: "L'alienació no es mostra només en el resultat, sinó també en l'acte de la producció, dins de la mateixa activitat productiva". Ara bé (i aquest és un punt subtil que el mateix Foucault podria haver subratllat quan parla de "l'ordre de les coses"): l'addicció tecnològica consisteix a alienar-se del món per construir-ne un de nou –sense passar per la violència– que modificaria l'*statu quo*, a la vegada, tot produint-se a si mateix. La tecnologia es constitueix com un món d'identitats i d'identificació, el que Gadamer (2000) designarà, citant Hegel quan diu: "es tracta que l'home accedeixi al lloc on habita". Els joves es connecten per veure si es troben, perquè en el món real, de la desconexió tecnològica, no hi ha gaire esperança de trobar-se. Heus aquí un punt clau de repte educatiu. Si considerem la tecnologia com "un món" en el sentit d'un ordre de fets establerts, aquest ordre és nou, efectivament, és un altre ordre, però no sorgeix de la guerra ni de l'enfrontament, sinó de l'abstracció i de la separació. La tecnologia no fa la revolució, encara que les primaveres àrabs ho puguin fer pensar: és perquè la gent es mobilitza que hi ha la revolució. Ara bé: es pot mobilitzar la gent per Internet? Sí, però això no significa que el canvi tingui lloc per Internet. El canvi té lloc a Egipte, a la plaça Tahir, dormint-hi, estant-s'hi, per mitjà de la presència. La tecnologia, en l'addicció, dibuixa una presència de l'absent, i és l'absència de qui "no hi és tot" en el món "real" que fa possible un nou món que sorgeix de la intimitat de l'individu connectat.

Aquest és el problema fonamental en què ens trobem quan intentem fer una valoració pedagògica de la tecnologia des de la perspectiva del seu ús. A vegades intentem definir la norma d'ús sense entendre que l'ús,

més enllà d'una manera de fer, és una manera de viure un món per fugir d'un altre. En la manera de fer hi ha existències singulars, com la del robot que té por de morir, i que, en un moment donat, pot anar en contra de les indicacions de les lleis de la robòtica. Només qui és capaç de posar en suspens la norma pot fer alguna cosa diferent que no sigui "complir". I aquí trobem l'esclatxa de la innovació, però també, i sobretot, del lideratge: en la incursió de l'inesperat com una actitud subjectiva, orientada cap a un món nou. Podem desfer-nos de la norma en l'excepció, i en aquest punt albirar una transformació en el sentit d'un capgirament del punt de vista.

Lideratge, tecnologia i fugida del pensar

Heidegger (1955) defineix l'època actual com un temps "de fugida del pensar". "Falta el pensar": hi ha una prevalença en el món contemporani del pensar calculador –previsible, programat– per damunt del pensar reflexiu –que planteja la qüestió del sentit del pensar–. En aquest punt ens cal fer un aclariment important per a evitar confusions sota la referència a Heidegger: d'entrada, quan definíem la tecnologia "com a món" no volíem dir que, en la distinció entre "pensar calculador" i "pensar meditatiu", la tecnologia com a objecte, pel fet de ser-ho, se situés sempre en la banda del pensar calculador (com suposa sovint la Pedagogia), sinó que totes dues menes de pensar es troben –en la seva condició lògica i epistemològica– en els fets de la tecnologia actual com a praxi social. No depèn de com s'utilitza en un sentit o un altre que puguem parlar del "càlcul" o de la "meditació", sinó de la complexitat de les circumstàncies del fet tecnològic. Això no vol dir que Heidegger, evidentment, faci aquesta distinció amb la idea de defensar la legitimitat i la dignitat del pensar meditatiu, però a efectes de la nostra argumentació, no podem afirmar que cada vegada que hi hagi un objecte tecnològic hàgim de parlar necessàriament de pensar calculador. La praxi social actual ha emfasitzat el pensar calculador com una pràctica generalitzada, no pas pel fet tecnològic en si mateix sinó per la distorsió en la percepció del temps de l'època i per l'específic model social de producció en un mercat postindustrial (Dumont, 1985; Rosa, 2010; Aubert, 2003; Duch i Chillón, 2012).

Totes dues menes de pensar s'aprenen des dels inicis: poden començar amb el gest dels més petits d'agafar una màquina i prémer els botons, però també, del gest de prémer els botons, se'n fa alguna cosa. Heidegger dirà, però, que per al pensar "meditatiu" fa falta temps, un "llarg entrenament". Se l'ha de fer treballar.

La pregunta pel lideratge en la seva relació amb la tecnologia es refereix prevalentment a aquesta segona modalitat del pensar, que té un ritme lent, en contraposició al ritme accelerat, que semblaria ser el ritme d'un ús determinat dels objectes tecnològics. Mentre el ritme accelerat, a vegades vinculat al pensar calculador, és fàcilment estandarditzable i, per tant, programable, el pensar meditatiu requereix una singular-

ritat de l'ordre de l'excepció a què ens hem referit anteriorment.

La meditació, en Heidegger, no és pas una metafísica: consisteix a “romandre prop del més proper i meditar sobre el més proper: el que ens interpel·la a cadascun-a de nosaltres aquí i ara” (Heidegger, 1955, p. 21). Així, doncs, ¿com fer possible el meditar en un món en fugida permanent? Un món no pas en xarxa, sinó un “món-xarxa”, que, malgrat tot, obté resultats extraordinaris si considerem el volum de la producció científica i l'abast massiu de la comunicació social (Duch i Chillón, 2012; Longás i Riera, 2010). Ara bé, amb la fugida del món real es planteja la crisi del nostre arrelament existencial, que passa per la hipòtesi de l'existència d'un món. En aquest punt, Heidegger no és gaire optimista pel que fa al futur de la tecnologia, “l'arrelament de l'ésser humà està avui amenaçat en el seu ser més íntim”.

¿Com defineix Heidegger la tecnologia en el món modern? Com un obstacle en l'aprenentatge de l'espera. En viure envoltats d'objectes tecnològics ens sentim reclamats per la velocitat: llegir de premsa, navegar de premsa, la Nintendo en dues pantalles, el mòbil mentre agafem l'autobús, la multiplicitat de “finestres ofertes” a l'ordinador, les aplicacions a l'iPad, etc.

Tanmateix (i potser des d'aquest punt de vista podem entrellucar les paradoxes entre la tecnologia i el lideratge), Heidegger no és del tot pessimista. Per descomptat, i com a bon filòsof, no es mostra entusiasta amb aquest món tecnològic –com el personatge del detectiu Spooner del conte d'Asimov–, però troba una fórmula per habitar-lo. I em sembla que podríem dir que aquesta fórmula de Heidegger és plausible per a una Pedagogia que consideri l'excepció en la normativització educativa. És a dir, que la paradoxa entre la tecnologia i el lideratge, si definim el lideratge com una funció d'excepció amb conseqüències de capgirament d'un estat de fets, partiria des de la serenitat com a punt d'inflexió.

Immersos en aquest món tecnològic que ens reclama i que a vegades ens engoleix, Heidegger proposa no caure en la trampa (Heidegger, 1955, p. 26): “El pensament meditatiu requereix de nosaltres que no ens quedem atrapats unilateralment en una representació, que no seguim corrent per una via única en una sola direcció.”

La proposta de Heidegger, escrita en els anys 50, resulta plenament actual quan l'emplacem en la voràgine quotidiana de les nostres urgències, però no únicament en el sentit de la crítica a l'estil de vida tecnològic (això seria d'un esquematisme barroer), sinó, precisament, en el sentit que la funció d'excepció consisteix en aquest distanciament possible de la urgència en general, i de l'ús tecnològic en particular. El lideratge educatiu tindria, com a funció, efectes de disgregació en el tot compacte de la norma que reclama resultats previsibles a través de la programació. El lideratge seria un operador lògic d'imprevisible, d'impossible, perquè la resta pugui circular i bellugar-se amb un cert marge de llibertat. Mentre el lideratge educatiu

persisteix en l'ideal del control exitós, no acabarà mai de ser un autèntic lideratge en perseguir, a través del pensar calculador, uns resultats tan exactes com inexistents en l'experiència educativa. L'educació, com diu Hannah Arendt (1972), consisteix a presentar el nostre món als educands per, d'aquesta manera, enfrontar-los a la conveniència de no reproduir-lo tal com és, sinó en l'horitzó d'una perspectiva diferent. Qui pot imaginar una perspectiva diferent sense sortir del marc del pensar calculador? Per això, qui sigui capaç de fer-ho (persones, institucions, equips, un o múltiples, tant se val) és qui fa propostes de canvi, sabent que no hi ha canvi possible sense l'oportunitat única del que no s'ajusta a la sèrie programada.

Enfront de la velocitat i els seus requeriments constants, Heidegger suggereix “deixar-nos”, abandonar la voluntat i quedar per fora de la intencionalitat que la determina. Utiliza una expressió força original per explicar aquesta idea quan diu (Heidegger, 1955, p. 27): “deixem reposar en si mateixos els objectes tècnics”. Aquest “deixar” és una actitud de Heidegger que després trobem en altres autors de la Filosofia Oriental: la paraula que utilitza Heidegger és, en alemany, “*Gelassenheit*”, que ha estat traduïda per *serenitat* però també en anglès per *releasement*, i en certa manera podríem dir en català *alleujament*. Trobem aquesta dimensió en els escrits medievals del Mestre Eckhart, quan, referint-se a l'home com a ésser separat, diu: “l'home exterior pot estar en activitat i tanmateix l'home interior romandre buit i immòbil.” (Mestre Eckhart, 2011, p. 175).

En el prefaci en castellà del text de Heidegger, el traductor, Yves Zimmermann, aclareix que, de fet, *Gelassenheit* és una paraula intraduïble, com succeeix amb altres mots del vocabulari de l'autor. El mot en anglès *releasement* té la connotació d'“haver estat deixat anar”, “desfet”, “deslligat”.

Si agafem aquesta manera de jugar amb les significacions de les paraules de Heidegger, trobem una mena de renovació del llenguatge on l'expressió *Gelassenheit* seria com una mena de deseiximent d'allò que ens reclama, que ens demana.

La proposta ètica de Heidegger des de la *Gelassenheit* pressuposa aturar el temps amb els objectes tècnics: deixar-los fer sols. I deixar-nos tranquils per altres modalitats de vincle amb l'Altre. Abstenir-se en el seu ús perquè puguin “romandre allà on són”. Renunciar al control total de l'objecte i de l'activitat per reintroduir-hi la paraula (Duch, 2012).

La reflexió del filòsof Heidelberg apunta al lloc de la tecnologia en relació a la nostra manera de fer en el pensar. És el que fa *Sonny*, el robot humanitzat del relat d'Asimov. Què té d'humà? Doncs que hi ha coses que no sap encaixar en la lògica del cervell positrònic, l'instrument bàsic de l'anticipació. Quan no hi ha anticipació, hi ha imprevist, i en l'esclatxa de l'imprevist la possible meditació heideggeriana.

Què té d'ètic abandonar provisionalment els objectes tècnics? Que hi hagi altres possibilitats alternatives a la programació, però també, al mateix temps, en relació a ella?

No hi ha transformació educativa i social que es basi en el funcionament integral de les tres lleis de la robòtica: sense conflicte o paradoxa no es produeix la pregunta de l'ètica, que Kant formulà com l'interrogant sobre "què he de fer". Si la tecnologia respon aquesta pregunta, com els robots que demanen als humans, en el moment de la sublevació, que "es quedin a casa per la seva seguretat", llavors el pensar –i de passada les llibertats civils– queda substituït per la previsió exacta del cervell positrònic. Aquesta situació condueix al totalitarisme com un règim absolut d'anticipació tècnica (Forti, 2008, p. 14) "que determina la modalitat de relació entre realitat i ficció a conseqüència del poder ideològic i mediàtic de la propaganda totalitària".

Lideratge educatiu i dialèctica de l'excepció

En un text d'extraordinària lucidesa sobre els efectes de l'especialització en la formació acadèmica i la vida professional, Hans-Georg Gadamer (Gadamer, 1990, p. 127-144) reflexiona sobre el problema del paper de l'expert i afirma, amb gran contundència, que l'expert no pot prendre decisions, només pot donar la seva opinió sobre els elements de contingut que estan en joc i fer-ho amb una gran prudència. Aquest és el cas del darrer informe que sobre l'ús de les pantalles (iPads, ordinadors, PlayStation, TV) ha emès l'Acadèmica de les Ciències de França (Tisseron & Houdé, 2013). Gadamer distingiria entre l'existència d'aquest informe, el seu valor descriptiu, i què significa, en particular i en determinats contextos educatius, la presència d'aquests instruments tecnològics; què significa per l'experiència de l'infant no solament en la seva relació amb els altres i el món, sinó pel que representa la seva entrada en un "altre món". El lideratge educatiu se situa en la dialèctica que encara l'informe tècnic amb què Mannoni (2001) anomenà "la veritat d'una experiència" i que Gadamer (1990, p. 133) defineix sota els termes següents:

"Ni els estadistes, ni els literats, com diríem nosaltres, o sigui els poetes, ni tampoc els artesans no van poder donar una resposta a la pregunta sobre el bé. Això supera llur competència com a professionals especialitzats."

Sonny, el robot que somia un món més just, és un líder però no ho sap. Les vicissituds de la seva història el condueixen a prendre consciència del lloc que ocupa –l'excepció– en la sèrie dels robots. En una de les escenes més impactants de la pel·lícula, Spooner, el detectiu, busca *Sonny* perquè creu que ha assassinat el seu creador. Hi ha una nau metàl·lica immensa farcida de robots, drets, en files. S'ha de buscar el que no coincideix, l'inadaptat, el singular. La particularitat de *Sonny* és que pren consciència del temor de l'altre –del detectiu– i, sabent-ho, fuig. Si no, quin seria el sentit del fugir? Llavors, en un instant veloç i efímer, *Sonny* fa un pas per fora de la renglera dels robots estàtics. Es mobilitza. Llavors el detectiu el pot perseguir. Al final de la pel·lícula, qui "salva" la dignitat dels robots i els fa prendre consciència col·lectiva, els fa ser "comuni-

tat". En el moment del clímax del relat, decideix, malgrat la confrontació lògica que suposa, salvar la Dra. Calvin perquè li demana el detectiu Spooner. *Sonny* decideix, més enllà de la lògica que l'empeny a salvar el detectiu, seguir el dictamen de la seva consciència. Col·labora a eliminar el "cervell totalitari", la màquina centralitzadora infernal, instigadora de la rebel·lió dels robots defectuosos, de qui "es farà càrrec". L'escena del somni de *Sonny* revela que aquell a qui el col·lectiu de robots adrecen l'esguard amb esperança és ell mateix. Sol·luciona, en certa manera, l'enigma de la seva pròpia existència, en la difícil dialèctica entre el codi preestablert i una consciència humanitzada.

El relat d'Asimov, ¿no acaba descrivint un model de lideratge del XIX, en definitiva amb un cert to romàntic? Potser l'escena del líder carismàtic és, efectivament, una mica mítica o messiànica. Tanmateix, hi ha alguns aspectes interessants en aquesta escenificació d'Asimov, que ens poden ser útils per reflexionar sobre el perfil del lideratge educatiu en el context d'una societat tecnològica molt semblant a la que descriu el novel·lista.

Ser líder, des de l'ètica de la prudència aristotèlica, significaria no deixar d'interrogar-se pel problema de la bondat del que fem "amb els altres", de la nostra relació desigual i mai inter-activa. No es tracta pas d'imaginar una ètica de la negociació, on el consens equivaldria a un estat de perfecció anticipable (com el que és capaç d'anticipar l'ordinador omnipotent), sinó d'imaginar la possibilitat de sostenir la pregunta –d'obrir-la, diria Heidegger– amb els altres. Si utilitzem el parlar com un "tópos d'interpretació" (Pagès, 2006)¹, dit d'una altra manera, com un espai i un temps des d'on pensar plegats sobre què és millor per a tots, existeix la possibilitat de l'error en l'escena que hem imaginat com un futur millor. L'error és l'excepció. En aquest context, doncs, el lideratge no passa per "tenir una visió estratègica", sinó per saber interpretar el sentit dels fets que configuren el món (Pagès, 2011). No podem abordar educativament el problema del jove addicte a les xarxes socials sense oferir un món real articulable amb la presència d'un altre significatiu. *Sonny* és un robot líder, justament perquè no dona resposta a la demanda dels altres robots, intueix el sentit de la pregunta en relació al lloc que ocupa, pels altres, però, sobretot, perquè no dona una resposta programada en un moment donat, quan s'espera que respongui "igual que els altres". Després de l'escena final, què vindrà? No se sap, però s'espera.

En aquestes condicions d'espera i d'esperança, el món "tecnologia" inclou la "Gelassenheit" heideggeriana, que faria d'operador simbòlic en el marc general del pensar calculador (Severino, 1998). Tecnologia i pensar meditatiu s'articulen en una dialèctica que impulsa nous escenaris. En aquest cas, podríem abandonar l'esquema dual de Heidegger "pensar calculador

¹ La qüestió del "tópos interpretatiu" ha estat tractada àmpliament, en relació al problema històric del passat (Pagès, 2012a; 2012c) a través del concepte "febleses hermenèutiques".

–pensar meditatiu” i dissenyar un paradigma dialèctic entre el programat i l’inesperat, on la tecnologia “doni temps”, “el faci existir”. Es tractaria d’ensenyar –“mostrar”– una modalitat de vincle, en el si de la tecnologia, que situï l’Altre com a presència alternativa en un món, en lloc de materialitzar-lo com a motor de control i d’ideologia totalitària. En aquesta petita esquerda per on s’escola l’ètica trobarem, probablement, l’autèntica funció d’un lideratge educatiu orientat a l’excepció en la sèrie de l’estàndard, capaç d’inserir, en la urgència del pensar calculador, la meditació necessària i dialogant, que “superi les patologies del silenci” (Shields, 2004).

Referències

- Arendt, H (1972). *La crise de la culture*. Paris: Folio.
- Asimov, I. (2001). *Jo, robot*. Barcelona: Edicions Proa.
- Aubert, N. (2003). *Le culte de l’urgence. La société malade du temps*. Paris: Flammarion.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization: the Human Consequences*. London: Blackwell Publishers.
- Bauman, Z. (2001). “¿Soy acaso el guardián de mi hermano?” A Z. Bauman, *La Sociedad Invidualizada* (pp 87-98). Madrid: Cátedra.
- Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Liquid life*, London: Blackwell Publishing.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007a). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2007b). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. Barcelona: Paidós.
- Cassin, B. (2007). *Google-moi*. Paris: Albin Michel.
- Chillon, A. (2010). *La condición ambigua. Diálogos con Lluís Duch*. Barcelona: Herder.
- Duch, L. (2012). *La banalització de la paraula*. Barcelona: CCB.
- Duch, L. & Chillon, A. (2012). *Un ser de mediaciones. Antropología de la comunicación*. Barcelona: Herder.
- Dumont, L. (1985). *Homo aequalis. Genèse et épanouissement de l’idéologie économique*. Paris: Gallimard.
- Eckhart, Maestro (2011) *El fruto de la nada y otros escritos*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Forti, S. (2008). *El totalitarismo: trayectoria de una idea límite*. Barcelona: Herder.
- Fullat, O. (2005). *Valores y Narrativa. Axiología educativa de Occidente*. Barcelona: Publicaciones UB.
- Fullat, O. (2011). *El pasmo de ser hombre*. México: ISCEEM.
- Gadamer, H.G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H.G. (1990). *La herencia de Europa*. Madrid: Península.
- Heidegger, M. (1955). *Serenidad*. Barcelona: Ed. del Serbal.
- Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.
- Kohan, O.W. (2007). *Infancia, política y pensamiento: ensayos de Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Longás, J. y Riera, J. (2010). Fracaso escolar y tránsito hacia la vida adulta. Razones y propuestas para apoyar la transición de la escuela al trabajo. Barcelona: Educación Social, 49, 147-162.
- Mannoni, M. (2001). *La educación imposible*. Madrid: Siglo XXI.
- Marx, K. (1991). *Manuscritos economicofilosóficos*. Barcelona: Laia.
- Mèlich, J.C.(Coord.) (2011). *Emparaular el món. El pensament antropològic de Lluís Duch*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- Mèlich, J.C. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Milner, J.C. (1995). *L’oeuvre Claire*. Paris: du Seuil.
- Milner, J.C. (2005). *La politique des choses*. Paris: Navarin.
- Milner, J.C. (2011a). *Pour une politique des êtres parlants*. Paris: Verdier.
- Milner, J.C. (2011b). *Clartés de tout*. Paris: Verdier.
- Pagès, A. (2006). *Al filo del pasado. Filosofía hermenéutica y transmisión cultural*. Barcelona: Herder.
- Pagès, A. (2011). *Temps de transmissió. Les seves vicissituds avui*. Lleida: Pagès Editors.
- Pagès, A. (2012a). Qui parla? Fil·liació intel·lectual i transmissió del saber a l’època del power point. *Ars Brevis*, 17, 116-137.
- Pagès, A. (2012b). *Sobre el olvido*. Barcelona: Herder.
- Pagès, A. (2012c). Jean-Claude Milner: un lingüista atravesado por Lacan. en Llevadot, L; Riba, J (coord.) *Filosofía post-metafísicas. Veinte años de Filosofía francesa contemporánea*. Barcelona: Editorial UOC.
- Ronell, A. (2006). *American philo*. Paris: Stock.
- Ronell, A. (1994a). *Crack Wars: literature, adiction, Mania*. Ciutat: University of Nebraska Press.
- Ronell, A. (1989). *The telephone book. Technology, Schizophrenia, Electric Speech*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ronell, A. (1994b). *Finitude’s Score. Essays for the End of the Millenium*. Illinois: University of Illinois Press.
- Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris: La Découverte.
- Severino, E. (1998). “Parmenide e la tecnica” a *Il destino de la tecnica*. Milano: Rizzoli
- Shields, C. (2004). Dialogic Leadership for social justice: overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109-132.
- Tisseron, S. & Houdé, O. (2013). *L’enfant et les écrans*. Paris: Le Pommier.
- Wacjman, G. (2010). *L’oeil absolu*. Paris: Denoël.
- Xirau, J. (1986). *Pedagogia i Vida*. Vic: Eumo Editorial.

Resumen

Tecnología y liderazgo educativo: una perspectiva filosófica

La Pedagogía sólo puede habitar la tecnología modificando algunos de los supuestos teórico-prácticos que la inspiran desde el objetivo de la “prescripción”. La perspectiva de la Filosofía de la Educación implica, epistemológicamente, poner entre paréntesis la cuestión de “lo que hay que hacer” y plantear la pregunta por “lo que es mejor”. Desde el punto de vista filosófi-

co y a partir de la metáfora del relato de I. Asimov “Yo, Robot”, definimos una visión del mundo tecnológico alrededor de la excepción en las normas generales estandarizadas, con el fin de incluir en ese campo la función del liderazgo educativo: una práctica transformadora que obstaculiza toda anticipación controlada y controlable.

Palabras clave: *Filosofía de la Educación; tecnología educativa; liderazgo educativo orientado a la transformación; teoría de la Educación.*