

**LA LECTURA COM A EXPERIÈNCIA EDUCATIVA
PER A L'ADQUISICIÓ DE VALORS I EL DESPLEGAMENT
D'HABILITATS COGNITIVES I SOCIALS.**

SÍLVIA GISBERT I SAGUÉS

CURS 1998-1999

0. INTRODUCCIÓ

L'aplicació generalitzada de la Reforma Educativa en compliment de la Llei Orgànica d'Ordenació General del sistema Educatiu (LOGSE) ha fet que els docents ens hàgim de plantejar molts cops de nou aspectes de la nostra tasca educativa, buscar solucions variades o bé aprofundir en pràctiques ja conegudes, però a les quals ens apropem amb una visió diferent, ja que les condicions educatives estan sotmeses a continus canvis, a un ritme marcat per l'evolució de la societat.

Aquests canvis han afectat els tres elements bàsics del sistema d'ensenyament, això és:

- el **professorat** de Secundària, que ha d'adaptar-se a les noves funcions que li corresponen en el marc social, ha de comprometre's amb un model educatiu i amb unes opcions significatives, i ha d'obrir-se a la interdisciplinarietat i abandonar el terreny tancat de la pròpia especialitat. Això comporta la necessitat d'una formació continuada, oposada a l'estancament.
- el destinatari, **l'alumne**, que arriba a l'Ensenyament Secundari a l'edat de 12 anys i hi roman obligadament fins els 16: en aquest període de temps cal completar la tasca iniciada a l'Educació Primària i dotar-lo de la instrucció necessària, tant tècnica com científica, per a la posterior vida professional. El dilema que es planteja és si només se li han d'ensenyar uns continguts i destreses que el facin socialment útil o bé si cal considerar com a objectiu també primordial de l'educació l'opció més global d'atendre integralment les seves necessitats, tant afectives, com creatives, com de les relacions socials. És la pròpia llei educativa qui pren posicions de manera clara a favor d'un concepte d'ensenyament comprensiu que atengui l'alumne en les seves necessitats evolutives, socials i emocionals, a més de les estrictament intel·lectuals.
- **allò que es pretén ensenyar**: s'ha dut a terme també una ampliació i canvi d'objectius en les activitats d'ensenyament/aprenentatge; a més d'ensenyar conceptes i procediments, s'han d'ensenyar actituds, valors i normes. No es tracta d'una novetat absoluta, perquè en tot acte d'ensenyament hi ha implícita l'exposició i transmissió d'un missatge actitudinal, sinó que es tracta de posar en evidència de manera intencional i explícita aquests continguts en actituds i valors per tal que deixin de formar part de l'anomenat "currículum ocult" i així puguin ser objecte de revisió i debat, si cal. No ser conscients d'aquesta transmissió de valors i no procedir a la seva revisió crítica només faria que les institucions escolars reproduïssin els valors socials vigents, sense cap mena d'interpretació i anàlisi. Això sí, cal entendre que aquest ensenyament se situa lluny de l'adoctrinament dogmàtic o d'una estricta disciplina social, i s'inscriu més aviat en un context de formació dialogant i raonada.

Pel que fa a la metodologia, la implantació de la Reforma implica canvis didàctics que suposen l'abandó de tècniques estrictament repetitives i l'opció per un aprenentatge significatiu, és a dir, que se situa dins la concepció constructivista de l'ensenyament i de l'aprenentatge.

És en aquest marc - compromís del professorat en l'educació integral de l'alumne (no en la mera instrucció en una matèria), la qual té en compte factors intel·lectuals, afectius i d'inserció social -, que proposem unes activitats de lectura que creïn situacions d'aprenentatge i pràctica referents a aspectes cognitius, emocionals i socials, sobre la base d'actituds raonades i l'establiment d'uns valors ètics basats en el diàleg.

1. LA LECTURA COM A EXPERIÈNCIA EDUCATIVA PER A L'ADQUISICIÓ DE VALORS, HABILITATS COGNITIVES I SOCIALS

Aquest fóra el tema d'estudi proposat : veure com dins l'Àrea de Llengua, concretament en Llengua Catalana, es poden treballar les lectures -habitualment novel·les juvenils- amb procediments que potenciïn l'augment de coneixements sobre el món i sobre la pròpia persona i contribueixin a fer més satisfactòries les relacions amb els altres, amb la intenció que la interpretació d'aquestes lectures reposi sobre els valors que necessàriament han de presidir la nostra vida personal i social.

1.1. OBJECTIUS.

L'objectiu principal és potenciar la lectura com a font de coneixements i d'adquisició de valors, a més del primordial aspecte lúdic i plaent .

En primer lloc, es tracta d'aprofundir en el coneixement d'un mateix, de connectar amb la pròpia vida afectiva i emocional a partir de l'autoobservació. Per dur-ho a terme cal entrenar les habilitats cognitives, és a dir, aprendre a guiar els nostres sentiments, pensaments i actuacions d'una forma profitosa per a nosaltres i respectuosa amb els altres.

En segon lloc, es pretén optimitzar la relació amb les altres persones, tant pel que fa a millorar la comunicació de les pròpies idees i sentiments, com a comprendre i acceptar les de l'altra gent. Desvetllar l'empatia és el primer pas per a l'adquisició de diverses habilitats socials.

En tercer lloc, la lectura ha de propiciar l'obertura al món exterior. El coneixement d'esdeveniments, costums socials, comportaments humans pròxims o llunyans a nosaltres ha d'afavorir que ens tornem més comprensius, més tolerants, i eixamplar els nostres coneixements i expectatives.

Pel que fa als procediments, es parteix de potenciar la reflexió individual i també la reflexió i discussió col·lectiva, cosa que implica escoltar i respectar les idees dels altres, exposar les pròpies, i introduir-hi seguidament els canvis que es considerin oportuns. Aquesta reflexió, guiada per valors morals i recolzada en el diàleg, ha de permetre arribar a un compromís d'actuació, a prendre decisions i emprendre accions que siguin coherents amb el creixement personal i amb el respecte a una societat plural i democràtica.

Per tant, aquest projecte pretén reunir una informació mínima, ampliable a través de la bibliografia ressenyada, perquè el professorat de l'Àrea de Llengua i Literatura, que no tenim una formació específica en aquest terreny, puguem incorporar a les nostres pràctiques aquest tipus d'ensenyaments.

En definitiva, creiem que el treball sobre la lectura així entesa té el doble objectiu d'ensenyar i d'educar.

1.2. MARC TEÒRIC

Partim del plantejament de l'educació dels adolescents com un procés global de formació de persones, amb capacitats i aptituds ben diverses, a les quals l'educació pot ajudar a potenciar les habilitats que ja posseeixen i a descobrir o incentivar les que encara no han desplegat. Per a aquest supòsit teòric ens basem en les hipòtesis de Howard GARDNER i altres estudiosos, que admeten una àmplia diversitat intel·lectual, que va més enllà de la concepció tradicional d'intel·ligència, reduïda bàsicament a resultats lògics i lingüístics. Gardner sosté que cal ampliar l'espectre de conductes considerades intel·ligents - i que ell anomena "intel·ligències múltiples"-, a la musical, espacial, cinètica i corporal i, en relació als nostres interessos, apunta l'existència de dues intel·ligències que resulten imprescindibles per a dur una vida satisfactòria amb un mateix i amb els altres. Les anomena :

- 1) intel·ligència interpersonal, que consisteix en la capacitat de copsar els estats d'ànim, els sentiments i emocions que experimenten els altres, i adequar-hi la nostra resposta.
- 2) intel·ligència intrapersonal, que interpreta com l'accés a la vida interior, als propis sentiments i emocions, a la capacitat d'autocontrol i automotivació, i que es manifesta quan una persona és capaç d'harmonitzar vida i sentiments. Totes aquestes capacitats es donarien en major o menor mesura en tots els individus.

Creiem que aquesta teoria explica convincentment la diversitat de conductes i habilitats humanes, que és la diversitat que trobem a les nostres aules. També ens aclareix per què alumnes que considerem brillants en àrees específiques - ciències, matemàtiques, llengua...- no són capaços d'integrar-se adequadament en un grup, o de sentir-se bé amb ells mateixos i mantenir un bon nivell d'autoestima. La trajectòria vital dels adults ens ho acaba de confirmar: les persones que van sobresortir acadèmicament no forçosament són persones felices o satisfetes amb la seva vida, ni aquelles que considerem que triomfen personalment, socialment, econòmicament, són les que de joves van tenir més èxit en els estudis. A això s'hi pot afegir que un dels problemes que més preocupen el professorat en l'actualitat són les conductes agressives, els comportaments impulsius d'alguns alumnes, que els impedeixen treure profit de les seves capacitats i distorsionen notablement l'ambient del grup. En tots aquests casos -excepte en aquells propers a la patologia i per als quals cal una intervenció especialitzada- seria convenient proporcionar als alumnes estratègies per al coneixement personal i emocional, i afavorir la seva competència social.

Això ens porta a creure que els nostres currícula acadèmics potencien tot un seguit d'aspectes tècnics, lògics, científics, lingüístics, etc. però no fan suficient atenció a una àrea bàsica de la personalitat humana, que és la que es refereix als sentiments i les emocions. En aquest camp és Daniel GOLEMAN qui (sobre la base d'estudis realitzats pels psicòlegs R. Sternberg, P. Salovey, A. Bandura, M. Seligman i molts altres) remarca la importància de conèixer i controlar les emocions a l'hora de pensar amb claredat i de prendre decisions intel·ligents. Com ell adverteix, les institucions escolars proporcionen estratègies tecnològiques, intel·lectuals, etc. a fi que els alumnes se'n surtin en el futur, però - referint-se a l'allau de violència i agressivitat que assola l'ensenyament nord-americà -, afegeix irònicament que potser no els preparem per arribar vius a aquest futur. Goleman proposa incorporar al currículum escolar programes "d'alfabetització emocional", que ensenyin als alumnes a conèixer els seus sentiments i impulsos, a controlar-los adequadament i a aprendre a resoldre els conflictes d'una forma positiva. Aquesta necessitat apareix en una època en què moltes famílies han deixat en mans de l'educació escolar aquest tipus d'aprenentatges emocionals, que fins ara s'havien dut a terme de forma tàcita al si de la llar.

En un context més proper a nosaltres, altres estudiosos del tema, com José Antonio MARINA insisteixen en l'important paper que juguen els sentiments en la nostra vida.

Responent a aquesta inquietud s'han creat diferents programes, tant en els Estats Units com en el nostre país, aquests darrers més adequats a les exigències curriculars del nostre sistema educatiu. Combinen aspectes de coneixement d'un mateix i autoestima -com el manual adreçat als adolescents de Pat PALMER i Melissa ALBERTI- amb el treball sobre un conjunt ampli d'habilitats socials. Entre d'altres, cal esmentar les propostes dutes a terme per Manel GÜELL i Josep MUÑOZ en un complet i atractiu "programa d'alfabetització emocional" que inclou informació per al professorat que l'ha d'impartir i propostes a punt per ser realitzades amb el grup. O bé el Programa "Deusto 14-16" d'Ana MARTÍNEZ i Manuel MARROQUÍN; el d'habilitats interpersonals, de Vicente PELECHANO i col·laboradors, o bé el de M. Victoria TRIANES; el d'Antonio VALLÈS i Consol VALLÈS conté activitats adaptades per treballar directament a l'aula.

Interessa especialment per als propòsits del present treball esmentar el *Programa de competencia social* del professor Manuel SEGURA i col·laboradores, que exposa de forma clara i seqüenciada un programa d'entrenament en habilitats cognitives, valors morals i habilitats socials. La inclusió en aquest darrer dels valors morals, treballats sota la forma dels "dilemes morals" seguint la proposta de L. KOHLBERG, ens condueix a la veritable raó de tot aquest treball educatiu: totes les tasques de coneixement d'un mateix, aprenentatge de l'assertivitat, tàctiques comunicatives, etc. s'han de sustentar sobre una base ètica; no es tracta només d'ensinistrar els alumnes en la presa de decisions i altres estratègies, sinó que aquestes decisions, conflictes resolts... han de ser positius per a ells i respectuosos per als altres, el comportament assertiu ha d'evitar ser manipulador, la capacitat de liderat s'ha d'enfocar cap a finalitats socials constructives... I això ens duu al terreny -molt transitat aquests darrers anys- dels valors on, d'entre una gran quantitat de contribucions, destaquem les aportacions teòriques i reflexions de Victòria CAMPS, Fernando SAVATER, Pilar FIBLA i altres. A més, existeixen nombrosos treballs sobre valors a l'aula, entre els quals esmentarem, per les múltiples tècniques emprades i l'amplitud de la proposta, el recull col·lectiu *Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència* per a alumnes més joves, les propostes de Ll. CARRERAS i altres, o bé per a alumnes dels últims nivells d'ESO i Batxillerats, *La borsa dels valors*.

1.3. PROPÒSITS

L'existència de programes complets per treballar aspectes interpersonals i intrapersonals obre les portes a la introducció d'aquest tipus de propostes en el si de l'Ensenyament Secundari. Algunes d'elles tenen correspondència amb treballs a l'Educació Primària: sobre els valors, treballats justament a través de la literatura, ha aparegut recentment un llibre de Núria OBIOLS molt ben estructurat i dut a terme a través de textos prou engrescadors per als nens. També sobre habilitats socials existeixen programes complets adequats a Primària dels equips de Manuel SEGURA i Antonio VALLÈS.

El que no creiem desitjable fóra una inclusió "per decret" d'aquests temes en el Currículum general que no comptés amb l'acceptació i preparació del professorat i que no s'integrés al Projecte Educatiu del Centre.

Per això, com D. GOLEMAN destaca "*...una de les estratègies utilitzades actualment per a realitzar el procés d'alfabetització emocional no consisteix tant a imposar una nova assignatura com a juxtaposar les lliçons sobre sentiments i emocions a les assignatures habituals. (...) les lliçons emocionals poden entremesclar-se de manera natural amb la lectura, l'escriptura, la salut, la ciència, els estudis socials i moltes altres assignatures.*"⁰

Així, el treball que presentem no consisteix en un programa complet i organitzat, sinó en una concepció sobre com es poden introduir, en el treball habitual sobre lectura de novel·les juvenils a les classes de Llengua, una sèrie de propostes que contemplin aspectes del desenvolupament de la consciència intrapersonal i de les relacions amb els altres, a partir de les situacions que apareixen a gairebé totes les novel·les. Si aquestes propostes es van aplicant a través de les lectures, al llarg de l'Etapa hauran pogut desplegar-ne múltiples possibilitats; això sí, no d'una forma organitzada i sistemàtica, a no ser que en programar les lectures de curs o de cicle sigui aquest un factor que es tingui molt en compte.

Si en el mateix Centre es duen a terme programes de competència social i de coneixement emocional com a part del Projecte Educatiu, realitzades a través de crèdits variables, d'activitats de Tutoria, etc. ambdues activitats esdevindrien complementàries, perquè la possibilitat de reflexionar i practicar un mateix tema des de dos punts de vista diferents n'amplia els resultats i afavoreix la construcció del contingut. A més no hi ha el perill de caure en la repetició perquè sempre s'aborda a partir de materials diferents; fins i tot poden esdevenir activitats complementàries o programades de manera que l'una reforci l'altra.

En el cas més probable que en el Centre no hi siguin presents programes d'aquest tipus, aquestes propostes són igualment útils en tant que exercicis parcials, perquè obren espais de reflexió i permeten igualment considerar la Literatura com a font d'aprenentatge sobre un mateix.

Un altre factor a concretar és el del destinatari d'aquestes propostes: no creiem que els programes de competència social s'hagin d'adreçar únicament als alumnes pretesament "incompetents" sinó que, en fer-los extensius a tot el grup, es dona la possibilitat a tots els alumnes de desenvolupar les pròpies habilitats; és més, per a algunes activitats de "modelat" és imprescindible la presència d'alumnes que dominin el comportament a presentar, per tal que els altres ho puguin veure. Aquesta postura no hauria de ser un obstacle per a l'existència de crèdits de reforç adreçats a alumnes amb mancances reconegudes, i preferiblement en mans del professorat específic de psicopedagogia.

En el cas de les activitats proposades sobre la lectura, s'integren en els crèdits comuns o variables de Llengua que comptin amb la lectura de novel·les juvenils entre les seues continguts. Per tant, són destinades a tot l'alumnat.

2. DESCRIPCIÓ DEL PLA DE TREBALL

2.1. ORGANITZACIÓ

En primer lloc esbossarem breument el marc legal - articles de la LOGSE i decret que els desenvolupa- que possibilita el desplegament d'activitats com les que es proposaran per a la consecució dels objectius educatius.

En segon lloc, exposarem una sèrie de consideracions sobre la lectura, des d'una òptica general i després cenyint-nos a la concepció constructivista, adequant-les a l'etapa evolutiva que ens interessa, l'adolescència. Tot seguit parlarem també dels interessos de l'alumne en aquesta etapa, motivacions i característiques evolutives que propicien la inclusió d'unes temàtiques o altres al llarg dels cursos. Valorarem també què suposa l'escolarització obligatòria durant bona part de l'adolescència.

A continuació dedicarem un apartat força més ampli a una aproximació teòrica als conceptes de diversitat d'intel·ligències, i al paper de les emocions i dels sentiments. Passarem a descriure els tipus de pensament essencials en els processos cognitius, així com les seves distorsions, i diverses estratègies per a l'autoconeixement i l'autocontrol, així com les habilitats considerades com a útils socialment.

Posteriorment comentarem la necessitat de transmetre continguts morals en el context escolar, amb les opinions de diversos autors al respecte, definirem breument els valors i els objectius de l'educació moral, així com quins són els valors susceptibles de ser transmesos en el context educatiu, en el marc de l'Ensenyament Secundari. Exposarem la teoria de Kolhberg sobre els estadis de creixement moral i l'aplicació que se'n pot fer en l'àmbit educatiu. Indicarem també alguns dels procediments possibles per al treball a l'aula, tant individual com amb tècniques de dinàmica de grups.

Tractarem succintament el tema de possibilitats d'avaluació, contemplant la diversitat a l'aula. Per acabar, suggerirem una programació de textos interessants com a lectura i útils per als nostres propòsits, entre l'extensíssima producció existent en novel·la per a joves.

En annex figuraran 9 propostes a manera de Guia per a algunes d'aquestes lectures, adreçades a nivells concrets i amb activitats desplegades per al seu ús, seguides d'unes breus referències a d'altres novel·les d'interès.

2.2. METODOLOGIA.

S'intentarà que els apartats on s'aporta informació teòrica siguin aclaridors ja que, donada la impossibilitat material i temporal d'incloure més lectures i atenent la completíssima producció novel·lística existent, els continguts teòrics han de fer possible la preparació d'activitats concretes per a diferents lectures que puguem treballar al llarg dels anys.

Com que els objectius són fonamentalment pràctics, s'ha defugit l'exposició de diferents teories que ens portarien a terrenys molt complexos i possiblement tediosos, i que escapen a les nostres intencions. Per això s'ha optat per determinades postures i teories, tot i que existeixin polèmiques en alguns casos sobre la major o menor validesa de determinats postulats (en el cas dels estadis

de raonament moral de Kohlberg, alguns autors han manifestat discrepàncies), però creiem preferible mostrar propostes clares i concretes i no entrar en elucubracions teòriques. S'han de tenir en compte els apartats d'informació teòrica prèviament a la utilització de les guies de lectura. En elles només hi figura informació abreujada i concreta per als alumnes, per tal que puguin dur a terme l'activitat tenint una noció del que es pretén.

És possible aplicar algunes de les propostes a d'altres materials diferents de la lectura, com pot ser la premsa o bé pel·lícules - on fóra d'allò més interessant-, però això escapa completament a la intenció d'aquest treball.

3. CONTINGUT

3.1. BREU DESPLEGAMENT DEL MARC LEGAL

L'actual legislació educativa manifesta el seu compromís amb un ensenyament que vagi més enllà de l'adquisició d'habilitats acadèmiques: "...El currículum dona resposta a les demandes de la societat actual. Això comporta incloure els ensenyaments relacionats amb diferents capacitats cognoscitives, **afectives**, **psicomotrius**, **d'inserció social i de relació interpersonal** ¹ i defineix l'educació en un sentit global com a formació de l'ésser humà en els períodes inicials de la seva vida: "En aquesta etapa, els alumnes han d'adquirir els conceptes, les habilitats, les actituds i els valors que els condueixin a l'**autonomia individual**, a la **construcció de la pròpia personalitat** i a un **autoconcepte positiu**, per tal de ser capaços d'assumir els seus deures i exercir els seus drets..."

Entre els Objectius Generals destaquem alguns aspectes nous, que no apareixien explicitats en l'anterior Sistema Educatiu, però que confirmen l'interès de l'actual en la construcció de la individualitat, ja que l'alumne ha de "*formar-se una imatge ajustada d'ell mateix, de les pròpies característiques i possibilitats, per desenvolupar un nivell d'**autoestima** que permeti encarrilar d'una forma autònoma i equilibrada la pròpia activitat; valorar l'esforç i la superació de les dificultats, i contribuir al **benestar personal i col·lectiu**", així com dels aspectes interpersonals, puix que ha de ser capaç de "**relacionar-se amb altres persones i participar en activitats de grup, adoptant actituds de flexibilitat, solidaritat, interès i tolerància, per superar inhibicions i prejudicis i rebutjar tot tipus de discriminacions...**", on també apareixen de forma implícita uns valors determinats.*

Ara bé, aquestes declaracions de principis no sempre troben un espai definit - una àrea educativa - on concretar-se i per això hem d'interpretar que són susceptibles d'aparèixer en qualsevol context educatiu. D'aquí que ens sembli totalment justificat contemplar-los des de l'Àrea de Llengua, tal com fan possible alguns dels Objectius Generals de l'Àrea. Ens referim al cinquè i al sisè, que parlen de "*servir-se autònomament de la **lectura** com a font d'**informació**, de **lleure** i de **projecció personal**", i "*d'adonar-se que les produccions literàries constitueixen **diverses interpretacions del món i de l'individu**; afavoreixen el desenvolupament de la imaginació i del bon gust estètic, i són un mitjà d'arrelament i participació en la cultura pròpia, i de relació amb altres pobles*".*

No ens entretindrem a detallar tots els Objectius Terminals que fan referència a la finalitat d'aquest treball, però tindrem en compte la coincidència d'aspectes de la nostra proposta amb tres dels seus eixos bàsics:

1) Pel que fa a la **lectura**, cal que els alumnes practiquin la lectura silenciosa i la lectura expressiva en veu alta, i en ambdós casos s'arribi a la comprensió del text, literari o no, que tracti temes d'interès per als adolescents o bé generals i d'iniciació a la vida adulta. S'ha de procurar motivar els alumnes perquè s'interessin per les possibilitats de la lectura com a mitjà per interpretar la realitat, i que en facin una lectura crítica i autònoma, valorant-la segons criteris personals i educant la seva sensibilitat.

- No cal dir que tots aquests objectius són els que presideixen la nostra proposta

2) referent a la **llengua oral**: es potencia la competència en la producció de missatges orals per comunicar les pròpies opinions de manera raonada, tot fent servir les normes d'aquest tipus de manifestacions. També cal que els alumnes rebin i interpretin missatges orals de diverses procedències i utilitzin aquests coneixements per a l'intercanvi raonat d'opinions.

- Bona part de les activitats a l'entorn de les novel·les tenen un suport oral i es basen en l'intercanvi d'opinions, en el diàleg, el debat.

3) En la **llengua escrita**: els alumnes han de produir textos personals i d'altres tipologies, fer resums, escriure relats, etc. sobre un suport literari, vivencial, d'exposició de les pròpies idees o sobre temes diversos.

- En aquest cas l'element motivador per a la producció de textos seria la lectura de la novel·la.

Atenent ara als continguts en Actituds, Valors i Normes, la lectura i posterior anàlisi de novel·les juvenils pretén, entre d'altres finalitats, provocar l'*obertura i curiositat intel·lectuals*, una *actitud crítica raonada* i aconseguir la *sensibilització per la literatura*.

Per tot això, podem concloure que la proposta de promoure la lectura enfocada com a estratègia per a la formació individual, i les activitats subsegüents d'expressió oral i escrita, comentari i anàlisi crítica són coherents amb els objectius del Currículum.

3.2. LA LECTURA

3.2.1. DEL PLAER I DE LA NECESSITAT DE LLEGIR.

Des de fa segles, els sistemes educatius del nostre entorn cultural basen molts dels aspectes comunicatius i gran part de la transmissió de coneixements en la paraula escrita. En l'actualitat, llegir ha esdevingut gairebé imprescindible per sobreviure: des de les instruccions per desempaquetar i muntar un objecte qualsevol, a l'itinerari dels autobusos o la propaganda del centre comercial... I en el context educatiu, cal llegir per comprendre aspectes de totes i cadascuna de les àrees: les normes d'un esport d'equip o els enunciats d'una proposta a l'àrea de plàstica. Per tant, s'espera dels alumnes que sàpiguin descodificar convenientment els missatges escrits i entendre'n el significat, i part dels esforços educatius des de l'etapa de primària s'adrecen a ensenyar a llegir, amb tota la complexitat que aquesta tasca suposa. De fet, quan els alumnes

arriben a Secundària continuarem necessitant ensenyar-los a llegir aquells enunciats dels problemes de matemàtiques que, si no desxifren correctament, no podran mai resoldre, o uns textos històrics on cal trobar les causes de determinats fets... Podem extreure'n la conclusió que tots estem aprenent a llegir permanentment, i és feina de cada professor de mostrar els viaranyos ocults en la lectura de la part del saber que a ell li correspon revelar.

Ara bé, deixant de banda aquest ús instrumental de la lectura, hi ha absoluta unanimitat entre els docents respecte a la conveniència que els nostres alumnes llegeixin, i aquí ens referim des de textos diversos - expositius, descriptius, instruccions, etc.- a textos literaris.

La literatura ha estat a l'abast de les persones des de la infantesa, en forma de contes, cantarelles, narracions..., tant a l'escola com, en alguns casos afortunats, a la família. Des de menuts, doncs, se'ns procura una aproximació al fet literari que, d'una banda, s'intenta que sigui plaent i que creï adeptes, i de l'altra es pretén convertir en útil i en vehicle de coneixements: des de ben aviat de l'escolarització es plantegen activitats a l'entorn de la lectura per veure si els nens i nenes l'han compresa, si segueixen el discurs, si coneixen els termes emprats, si són capaços d'aplicar nocions extretes del conte al coneixement de la naturalesa, a la comprensió de fenòmens socials, etc.

I potser per voler-ho fer tan bé, els mateixos professors comencem a espatllar-ho; com opina Daniel PENNAC, tantes activitats de comprensió, d'opinió i de resum poden generar avorriment, aversió, i sensació de frustració en el cas dels alumnes que no se sentin capaços de superar-les. És a dir, que de la mateixa insistència dels professors, i en alguns casos de benintencionats pares, en pot néixer la reacció contrària a la que desitjàvem: que els alumnes adolescents, fins i tot aquells que havien estat "bons lectors" en els primers anys escolars, abandonin la lectura.

I, és clar, sembla que la nostra proposta s'afegeixi al munt d'activitats per fer a l'entorn d'una obra, que de tant embolcallar-la acabem per ofegar-la!

Creiem que es tracta de no perdre de vista mai el principal objectiu de la lectura: **llegir per gust i per ganes de llegir**. I tenir-lo sempre present, fins i tot si per conservar-lo viu hem de suprimir algunes actuacions previstes amb d'altres fins educatius.

Ara potser semblarà que entrem en contradicció amb el que acabem d'exposar: és a dir, que preteníem treballar determinades actituds i valors basant-nos en el text literari.

Hem de procurar que no sigui contradictori: que al respecte bàsic a la lectura per plaer puguem afegir-hi uns usos educatius, en un intent d'aplicació del "*delectare et prodesse*" horacià: delectar i fer profitós. En definitiva, considerem perfectament legítima la finalitat instructiva de la lectura, però sabent a consciència que no és la principal. I vinculem l'objectiu d'aprendre a llegir bé amb el de llegir per aprendre.

Els alumnes han de poder apropiat-se de la lectura com un mitjà per gaudir, per esbargir-se, per informar-se, per aprendre a comunicar-se, per entendre's ells mateixos i valorar-se, per explorar el seu interior...; es pretén que sàpiguen defensar les pròpies opinions, contrastar-les amb els altres i canviar de parer quan s'escaigui, amb una actitud crítica i raonada; cal que s'adonin de les actituds que s'amaguen darrera els comportaments i els fets, i que aquestes poden ser portadores de prejudicis o contravalors, i valorar si són negatius per a la seva maduració com a persones. Cal que vegin en el llibre i en la lectura un dels principals transmissors de coneixements, sense menysprear, però, tots aquells que les noves tecnologies posen al seu abast.

A més, el treball a classe sobre la lectura ha de permetre aprofundir-hi i entendre-la millor i, quan creix la comprensió, és d'esperar que proporcionalment creixi la compensació que n'obtenim, la satisfacció. Ens trobaríem, doncs, amb un procés de retroalimentació: llegim - treballem la lectura per extreure'n més substància - n'entenem més coses - ens agrada més - llegim més...

Justificaria aquesta visió el fet que, a tots els lectors, una lectura llegida en determinada edat o moment pot no haver-nos satisfet, mentre que la mateixa lectura anys després o en altres circumstàncies ens ha estat absolutament plaent. Una major maduresa, més coneixements previs o experiències properes als fets tractats, o unes altres circumstàncies vitals, en canvien totalment la percepció.

Així, a classe intentem proporcionar als lectors obres adients i afavorir -ne la comprensió a base d'ampliar les circumstàncies contextuais, mobilitzar el marc d'idees prèvies i traçar dreceres per a una millor comprensió. Si aconseguim fer-ho d'una forma lúdica o atractiva, alhora que rigorosa amb el text, potser haurem guanyat algun lector.

3.2.2. APRENENTATGE I EDUCACIÓ A TRAVÉS DE LA LECTURA DE NOVEL·LES.

La lectura de novel·les és una pràctica habitual en l'Ensenyament Secundari, preferentment a l'Àrea de Llengua, tot i que puguem enfocar-se també des d'altres àrees amb la finalitat d'extreure'n continguts relacionats amb aquestes àrees. En el present treball sempre ens referirem a les anomenades "novel·les juvenils" (la lectura de textos narratius considerats "clàssics" de la literatura també permetria un enfocament en la línia de la nostra proposta, però no s'adequa tant a les intencions que perseguim i, per tant, no n'inclourem cap comentari).

Habitualment, en llegir aquestes novel·les juvenils solem tenir en compte aspectes relacionats amb la Llengua - en relació amb la riquesa lèxica, la precisió terminològica, la varietat geogràfica, el registre...-, amb la Literatura - recursos propis del llenguatge literari, anàlisi formal i estructural: contingut, tema, estructura narrativa, personatges...; contextualització de l'autor i l'obra-, així com amb d'altres matèries que s'hi relacionin pel tema - context històric i social, ecologia... A cada novel·la s'hi adequen més uns tractaments o uns altres.

L'important és que mai la confecció dels treballs proposats arran de la lectura sigui la intenció dominant ni anul·li la darrera finalitat d'aquesta: llegir per passar-ho bé.

S'ha de procurar fer compatible aquesta finalitat amb l'altra: que l'alumne pugui augmentar els seus coneixements sobre el món, sobre les relacions entre les persones i sobre ell mateix. La reflexió i interpretació personal sobre allò llegit ha de permetre-li experimentar un creixement moral que li faciliti coneixes ell mateix, mantenir unes relacions riques i saludables amb els altres i adoptar uns comportaments que el condueixin a l'objectiu últim de l'ensenyament: que els coneixements adquirits ajudin les persones a viure una vida satisfactòria, responsable amb elles mateixes i amb la societat, a qui els aprenentatges realitzats durant la infància i l'adolescència serveixin per aconseguir benestar físic i moral, i a saber resoldre autònomament i amb les solucions més satisfactòries possibles els múltiples reptes i dificultats que aniran trobant. I que la lectura esdevingui un permanent company de viatge en aquest trajecte vital.

Totes les activitats que es realitzen a l'entorn d'una obra han de tenir com a finalitat la d'ajudar els alumnes a bastir estratègies de comprensió que els permetin, al final de l'etapa de Secundària, la **comprensió autònoma** de les novel·les.

3.2.3. LA LECTURA: CONDICIONS I FASES.

Si interpretem la lectura com un procés interactiu entre el lector i el text, constatem que el **lector** és el **subjecte actiu** que dóna sentit al text i hi aporta les seves experiències i esquemes de coneixement anteriors. Per tant, el text en si ofereix un ampli marge d'interpretacions i cada lector n'extreu un sentit o altre, molts cops afegint-hi significacions que el propi autor no apuntava; en definitiva, enriqueix el text amb el seu propi context. Això explica que cada lectura sigui interpretada, viscuda, de manera diferent per cada un dels seus lectors.

Aquesta heterogeneïtat en els fruits que obtenim d'una lectura s'explica per:

a) els **coneixements i les experiències prèvies** a la lectura, que condicionen la representació de la realitat - o del món fantàstic- que un en fa, i la posterior interpretació.

Per exemple, en llegir amb els alumnes la novel·la *Quan un toca el dos*, d'Anna - Greta WINBERG -que tracta sobre la separació d'una parella i l'allunyament de la llar i de la vida familiar per part del pare, vista a través dels ulls de la filla -, no faran la mateixa lectura, sobretot a nivell emocional, un adolescent que ha passat per aquesta experiència que un altre per a qui tot allò és només una novel·la.

En parlar d'experiències prèvies tant ens referim a experiències lectores -altres textos llegits que poden dur a realitzar inferències o anticipacions, i a tenir determinades expectatives, segons el grau de comprensió i de satisfacció que se n'hagi obtingut- com també a experiències viscudes, tal com apuntàvem abans.

b) els **objectius** que un es proposi en llegir poden arribar a ser molt variats. En general llegim per evadir-nos, divertir-nos, cercar un coneixement concret, informar-nos sobre uns fets o situacions, confirmar o rebutjar una hipòtesi, aprendre... El lector que té una certa experiència no s'acosta mai a dos textos de la mateixa manera: no llegeix igual el prospecte d'un medicament que el capítol inicial d'una novel·la. De la mateixa manera, no n'extreu la mateixa informació - ni quantitativament ni qualitativa-, ja que en un es limita a buscar determinada informació, unes instruccions, la confirmació d'una hipòtesi, etc. mentre que a l'altre s'hi apropa disposat a deixar que parli per ell mateix, tot i que segons les experiències prèvies es poden mantenir certes expectatives.

Els lectors adolescents encara no tenen aquestes estratègies tan ben definides, perquè estan encara en procés d'aprenentatge, però tot i això, la lectura que fan d'uns quants capítols de la novel·la per a la propera classe difereix de la lectura de la lletra d'una nova cançó del seu grup musical preferit o de l'enunciat d'un problema. Per tant, els joves lectors ja comencen a plantejar-se estratègies diferents per enfrontar-se a la lectura segons els objectius que es proposin. Tot i que el punt de partida d'una lectura a classe de llengua sigui gairebé sempre superar una imposició per part del professor, i entre els objectius n'hi pot haver com prendre'n notes per elaborar un resum, observar els personatges per poder parlar-ne després, consultar al diccionari el sentit dels mots desconeguts, respondre qüestions, ... per a alguns lectors és una obligació de la qual saben que probablement n'extrauran una satisfacció, a més d'un aprenentatge, mentre que per a d'altres és essencialment una càrrega.

Per al professor és un desafiament convertir aquesta possible "càrrega" inicial en una activitat interessant que, tot i que demana esforç i treball, desvetlla sentiments i desperta l'interès i la motivació. També ho és dotar-los d'estratègies adequades als objectius de cada lectura, amb la intenció que puguin servir-se'n autònomament en el futur.

c) La **motivació**: en depèn força el resultat de la lectura. En general, en el cas de les lectureobligades de classe, la primera motivació és aprovar un examen o treball que hi faci referència, treure bona nota, demostrar que s'ha llegit i entès...; és a dir, es tracta de motivacions extrínseques. Ens caldrà potenciar la motivació intrínseca, llegir pel plaer que suposa, al marge d'haver-ne de passar comptes després. Quan més endavant comentem les pràctiques d'habilitats interpersonals i d'autoconeixement, veurem com aquestes poden esdevenir una motivació per ella mateixa, i esborrar la idea de la lectura escolar associada només a comprovacions externes.

En un altre vessant, una novel·la és motivadora si connecta amb els interessos dels lectors, si respon a uns objectius clars i si se situa en un punt intermedi entre allò que ja se sap i allò que es desconeix: el tema ha de ser mínimament conegut. a fi que s'hi puguin associar altres coneixements, però ha d'oferir punts nous d'interès o aspectes insòlits. L'ideal fóra una distància òptima que desvetllés l'interès per una banda, i que per l'altra fes possible la interpretació del missatge. Aquesta distància òptima s'ha de donar també entre el nivell del lector i la dificultat del text: ha d'existir una lleugera dificultat que posi emoció en l'intent de superar-la, però la lectura s'ha d'abordar amb garanties d'èxit, i amb l'esperança d'un interès mantingut fins el final. Recordem ara les paraules de Daniel PENNAC² que justifiquen segons ell, el "*dret a no acabar un llibre*": "*...entre les nostres raons per abandonar una lectura, n'hi ha una que mereix que ens hi aturem una mica: el sentiment indefinit d'un fracàs. He obert, he llegit, i de cop i volta m'he sentit envaït per una cosa que notava més forta que jo. He reunit les meves neurones, m'he barallat amb el text, però res a fer, encara que tinc la sensació que allò que hi ha escrit allà mereix ser llegit, no lligo res -o massa poc-, hi noto una estranyesa que no sé per on agafar. Ho deixo córrer*".

Això és precisament el que hem d'intentar que no passi als nostres alumnes. I depèn d'haver fet una bona tria del text a llegir, de marcar clarament els objectius que pretenem aconseguir, de mantenir una motivació externa suficient, i comptar que el propi text manté l'interès i els és accessible i, finalment, acompanyar-los adequadament en la construcció del significat.

d) La **interpretació del significat**: en llegir duem a terme un procés de construcció de significats i d'atribució de sentit a aquests significats supeditat, com hem vist fins ara, a les idees i representacions prèvies, objectius marcats i nivell de motivació.

El lector actiu s'implica en un procés de predicció i d'inferència contínua, a partir -objectivament- del text i -subjectivament- del seu propi bagatge. A mesura que llegeix fa prediccions, les verifica i elabora la seva interpretació. A les narracions solen existir elements de predicció i anticipacions, que ens faciliten aquesta interpretació: així, per exemple, als personatges se'ls atribueixen característiques permanents -astúcia, emotivitat, valentia...- que ens fan suposar la seva resposta a les situacions i la seva evolució, tot i la necessària aparició de l'element sorpresa, que dóna al·licient al text.

A més, en el cas de les lectures compartides amb el grup, l'atribució de sentit s'amplia quan, després de la lectura personal i aïllada, es posen les idees en comú i es comenten les suposicions amb els companys: l'experiència lectora surt notablement enriquida d'aquest intercanvi. Molts lectors adults experimenten la necessitat de comentar amb d'altres les obres que han llegit; en el nostre cas, la possibilitat de parlar-ne a l'aula amplia la pròpia experiència amb la dels altres i permet compartir significats, a més de crear un determinat clima afectiu. En aquest sentit és important que el professor respecti i faci respectar als altres alumnes totes les aportacions personals. És a dir, que sobre la base de la comprensió literal del text -allò que de debò volia

comunicar l'autor-, doni com a lícites les interpretacions personals, on pren més importància el context subjectiu del lector.

- Paper del professor: tot i que en els cursos superiors l'alumne ha d'haver esdevingut força autònom en la lectura, com a mínim en els primers nivells de Secundària l'aplicació d'estratègies adequades a la comprensió lectora requereix la intervenció explícita del professor, a fi que l'alumne domini progressivament aspectes de la lectura que li resultaven inassolibles en un principi.

Per tant,

1. ABANS d'iniciar la lectura, el professor ha de:

1.1. **Triar l'obra** en funció dels interessos, gustos, capacitat dels alumnes, tot valorant la diversitat d'aquests;

1.2. **Preparar** bé les fases de **lectura**, la forma de treballar-la, i les estratègies; seleccionar els materials auxiliars, si calen.

1.3. **definir els objectius de la lectura:** amb el temps, els alumnes arribaran a definir els propis objectius.

1.4. **activar els coneixements previs:** tant pel que fa al context cultural o social, com a aspectes més relacionats amb l'àmbit afectiu i que intervenen a l'hora d'atribuir sentit a la lectura.

Això es pot fer:

- donant informació sobre el tema de la novel·la, tipus de text o bé animant els alumnes que aportin ells mateixos la informació que en tinguin.
- observant el llibre en els aspectes externs i formals: coberta, col·lecció, fotografies o il·lustracions, si n'hi ha; títol, títols dels capítols, índex, ressenya de la contracoberta, pròleg...D'aquí se'n poden extreure algunes prediccions que la lectura posterior s'encarregarà de confirmar o desmentir.
- llegint en veu alta algun fragment significatiu que pugui captar l'interès.
- a través de textos, pel·lícules, cançons o música, material gràfic, periodístic, etc. que tractin una temàtica propera o tinguin relació amb la novel·la que s'ha de llegir.
- fent preguntes sobre aspectes contextuais al tema de la novel·la, cosa que servirà també per conèixer la posició dels alumnes en relació amb el text.

2. DURANT la lectura el lector duu a terme un procés constant, tot i que difícilment conscient. Mentre llegeix formula hipòtesis i prediccions, les comprova, es fa preguntes, torna enrere -si cal- per repassar elements que havien passat desapercebuts, busca la forma d'aclarir dubtes -consulta el diccionari, pren notes per poder preguntar després...

En la lectura a escolar, aquest procés pot dur-se a terme fora de l'aula, a casa, i de manera individual, i en la següent sessió de classe comprovar la comprensió del fragment llegit, resoldre dubtes... També es pot llegir el text a classe, en silenci o llegint algú en veu alta; aquest procediment es presta més al comentari col·lectiu, però pot restar profunditat a la reflexió personal. Així mateix es pot compaginar la lectura a casa i a l'aula. Mentre dura la lectura de l'obra és convenient que hi hagi un seguiment per part del professor, a fi de resoldre possibles dubtes, també cal revisar si s'acompleixen els **objectius**, mantenir la **motivació** i comprovar els avenços en l'**atribució de significats**.

Això es pot fer:

- a través de preguntes: ara bé, cal tenir en compte que molts cops les preguntes tendeixen més a avaluar allò que s'ha comprès que a assegurar que la comprensió s'ha dut a terme

correctament. És preferible que les preguntes estiguin enfocades a detectar errors de comprensió o llacunes. En cas que n'hi hagi, cal donar als alumnes l'oportunitat d'esmenar els errors de forma autònoma.

- a partir de diverses propostes.

Generalment, aquest és el moment d'alternar la lectura i el treball a l'entorn de l'obra. Aquí és on s'introduiran les **propostes de treball** que calgui, en el nostre cas encaminades cap a l'autoconeixement i la relació amb els altres. Aquestes activitats es perllongaran durant la lectura i després de realitzada, per a poder extreure'n conclusions.

3. DESPRÉS de llegida la novel·la, es tracta de recollir les idees que ha generat, suggeriments, comentaris crítics, valoracions i opinions personals. Al professor se li presenten moltes alternatives, la tria de les quals dependrà dels objectius fixats prèviament.

El **comentari** posterior pot ser:

- a centrat en el propi text, recollint la idea que pretenia transmetre l'autor, amb la màxima fidelitat.
- b centrat en el lector, atenent a la seva interpretació més subjectiva, les emocions que li ha desvetllat, allò que ha atret el seu interès...En el cas dels lectors adolescents molts cops els resulta difícil diferenciar els aspectes objectius -textuals- d'aquells més subjectius i contextuals.

Com a procediments habitualment emprats assenyalem:

- definir el **tema** breument, amb un mot, un sintagma o una oració simple.
- establir la **idea principal**, més àmplia que el tema; en una ordenació jerarquitzada ocuparia el primer nivell.
- el **resum**: és un procediment més ampli, amb els següents passos:
 - 1) seleccionar la informació més important i suprimir allò accessori o redundant.
 - 2) substituir els conceptes referents als fets més immediats per d'altres més generals que els englobin.
 - 3) identificar la idea central, veure si es concentra en uns capítols concrets.
 - 4) elaborar la idea principal i observar si l'omissió d'algun element fa perdre la comprensió global del text.

Per a l'ampliació d'aquests darrers apartats vegeu *Estrategias de lectura*, d'Isabel SOLÉ.

L'actitud del professor en el procés de lectura és fonamental ja que d'una banda ha de posar en marxa els elements motivadors i, de l'altra, ha de facilitar les estratègies per dur a terme una lectura eficaç. A més ha de temperar el clima de la classe durant el transcurs de la lectura i posterior discussió. Pel que fa a la tria de textos, creiem convenient que sempre siguin novel·les capaces d'interessar realment el professor, perquè el convenciment o l'entusiasme que hi posa contribueix definitivament al seu èxit a classe.

3.2.4. TRIA DE TEXTOS.

La tria acurada de la novel·la que s'ha de llegir és fonamental per poder dur a terme un treball satisfactori.

Com a criteri per a l'elecció de novel·les, els professors molts cops atorguem preferència, a més de criteris estètics i de la vàlua estrictament literària, a obres amb personatges adolescents que comparteixen interessos i problemes amb els nostres alumnes, a fi de connectar més amb el món d'aquests i motivar-los per a la lectura.

A l'hora de planificar les lectures, la primera dificultat que trobem és la de la diversitat de lectors a l'aula. En un mateix grup hi conviuen des dels veritables devoradors de llibres, a qui costa suggerir un títol perquè "ja ho han llegit tot", fins els que no llegeixen ni tan sols "quan els obliguen". Referent a aquest punt, constatem que és relativament possible "obligar a llegir" una obra, però el que ja depassa les possibilitats humanes és "obligar a entendre" aquest llibre, amb la qual cosa ens podem trobar amb mers exercicis de lectura mecànica.

La mateixa varietat trobem en els gustos i preferències temàtiques: a uns els encanta el misteri, la novel·la negra, l'acció, però no volen ni sentir parlar de sentimentalismes. D'altres voldran llegir novel·les roses i ensucrades, però les de ciència-ficció, posem per cas, els cauen dels dits. (De les preferències temàtiques i de les possibilitats en aquest camp en parlarem més endavant).

Un tercer punt de discordança és a càrrec de la competència lectora, que sol anar força lligada a la quantitat de llibres que s'han llegit, és a dir, a l'hàbit lector. La diferenciació per edats resulta únicament indicativa, perquè hi ha adolescents que als dotze anys poden llegir-ho - i digerir-ho - pràcticament tot, i d'altres a qui fins enllà dels setze anys haurem de vigilar quins àpats els proposem.

Per tant, la tria de lectures a l'aula es pot enfocar de diferents maneres:

- uns llibres de lectura obligatòria per a tothom que es treballen conjuntament a l'aula, i uns altres segons la pròpia elecció; aquesta elecció pot ser lliure o bé limitar-se a una llista proporcionada pel professor.
- totes les lectures lliures per a tothom, sense llista prèvia o amb llista.
- totes les lectures del curs obligatòries per a tothom.

Si s'ofereix una sèrie de llibres on elegir, el professor pot dur a terme una tasca orientativa individualitzada, per adequar la lectura a les preferències i al nivell dels lectors i així resoldre parcialment el tema de la diversitat. Aquesta possibilitat de "lectures a la carta" requereix una certa dedicació temporal i el coneixement individualitzat dels alumnes per part del professor. Una possibilitat és treballar lectures comunes els dos primers crèdits, i en un tercer crèdit que pugui triar-se entre un ventall de cinc o sis, a partir de Segon o Tercer d'ESO, ampliant l'opcionalitat a Quart d'ESO.

Ara bé, per a l'aplicació de la nostra proposta és obvi que caldrà treballar en lectures comunes a tot el grup.

Pel que fa al ventall de lectures que se'ns ofereixen, cal observar els canvis que en els darrers vint anys s'han viscut en el terreny de les novel·les adreçades a un públic juvenil. Defugim d'entrar en la discussió sobre la licitud del terme "literatura juvenil": creiem que el factor bàsic és que siguin obres de qualitat, que interessin els lectors joves i estiguin al seu abast. Actualment trobem al mercat una oferta amplíssima de narrativa juvenil, amb nombroses editorials i col·leccions

adreçades a aquesta franja de lectors, fins i tot amb col·leccions especialitzades en una sola temàtica.

Farem un breu repàs dels temes preferits pels lectors adolescents:

A) **Novel·la d'aventures:** és un tema clàssic a la literatura juvenil, però que ha vist introduir-s'hi innovacions degut als canvis socials i l'aparició de noves tecnologies. És atractiva per als joves per la rapidesa amb que se succeeixen les accions, pels canvis d'espai o la situació en ambients desconeguts o exòtics. El ritme sol ser àgil i, sobretot si els protagonistes són joves, es busca la complicitat i la identificació amb el lector. L'han tractat autors clàssics com Jules VERNE a *La volta al món en vuitanta dies* o *Vint mil llegües de viatge submarí* i altres amb personatges juvenils com *Dos anys de vacances*, entre moltes d'altres; Emilio SALGARI a *El corsari negre* i altres; R.L. STEVENSON amb *La fletxa negra* o *Les aventures de David Balfour*; Daniel DEFOE a *Robinson Crusoe*; Jack LONDON amb *Ullal blanc* o *La crida del bosc* ambientades a la naturalesa salvatge o, en un ambient marítim, *El creuer del Dazzler*; Mark TWAIN a *Les aventures de Tom Sawyer*, *Tom Sawyer detectiu* i *Les aventures d'en Huckleberry Finn*; Edgar Allan POE a *Les aventures d'Arthur Gordon Pym* o *L'escarabat d'or*; James Fenimore COOPER amb *El darrer dels mohicans...* per posar-ne alguns dels més significatius. Pel que fa a autors més propers la llista és extensíssima.

Són obres molt adequades a la primera Etapa de Secundària, però per als seus lectors les clàssiques tenen l'inconvenient de ser força descriptives i llargues.

B) **Novel·la de misteri, policíaca, negra:** N'hi ha de diferents nivells de qualitat, però se'n troben de molt satisfactòries. Els fets hi són relatats amb realisme i, com l'ambient sol reflectir estrats socials baixos, el llenguatge utilitza registres col·loquials, fins i tot vulgars. L'acció pot arribar a ser trepidant i hi poden haver continguts violents. Mantenen l'enjòlit i el lector està pendent del desenllaç.

A la novel·la policíaca es tracta principalment de seguir les investigacions per descobrir el responsable d'un delictes, emprant mètodes policials: es fa servir la deducció, s'exercita l'atenció als petits detalls... La novel·la negra conté alguns elements de crítica social i els arguments mostren la corrupció en cercles influents, el lligam entre el diner i el poder...

Hi ha lectors autènticament apassionats per aquests gèneres, alguns ja des dels dotze anys. Actualment existeix una col·lecció, "La Maleïda", dedicada exclusivament a la novel·la policíaca per a joves. Els autors i títols són nombrosos, molts d'ells estrangers però també han tractat aquests gèneres autors com Manuel de PEDROLO o Jaume FUSTER, M. Antònia OLIVER, Andreu MARTIN, ...

És un tipus de novel·la que té la virtut d'atraure lectors a qui no atrau cap altre tipus de lectura.

C) **Novel·la fantàstica:** Introdueix el lector en móns màgics on no intervé la lògica i tot hi és possible; els paisatges solen ser totalment imaginaris, els personatges ficticis i els fets insòlits. Té al darrera una certa tradició literària, amb obres de molta qualitat, des de la complexa *Alícia al país de les meravelles* de Lewis CARROLL, a *Peter Pan* de James BARRIE o *El Petit Príncep*, d'Antoine de SAINT-EXUPÉRY. Més recents, hi ha obres extraordinàries com *La història interminable* de Michael ENDE o *Momo*; o bé els móns extraordinaris inventats per J. R. R. TOLKIEN, com *El hòbbit*, *El senyor dels anells* i altres.

Atrau un tipus de lectors capaços d'abstracte's i concentrar-se en la lectura, però no sembla gaire factible com a lectura comuna al Primer Cicle.

D) **Novel·la de ciència-ficció:** Inicialment novel·la d'anticipació tècnica i científica, ha experimentat una creixuda en els darrers anys, de la mà del creixent interès per la tecnologia. Té antecessors il·lustres, com Jules VERNE, amb una àmplia producció on combina aventura i anticipació científica. Hi ha autors que provenen, a més, del camp de la ciència, com Isaac ASIMOV, autor de *La fi de l'eternitat*, *Joves fantasmes*, *Joves monstres*, entre moltes d'altres. De John WYNDHAM esmentem *El dia dels trífids*; Ray BRADBURY és autor dels *Relats inquietants*. Un clàssic entre els lectors adolescents catalans és el *Mecanoscrit del segon origen*, de Manuel de PEDROLO, on la ficció alienígena desencadena l'aventura. Partint també de la ficció, tenim l'angoixosa obra de Robert SWINDELLS *Germà de la terra*.

E) **Novel·la realista:** No fa gaires anys que s'empra el terme "realisme crític"³ per anomenar un gènere juvenil que reflecteix la societat actual, fins i tot aquells ambients durs i marginals, i és un fidel retrat dels problemes amb què s'enfronta l'adolescència dels països desenvolupats aquestes darreres dècades: problemes familiars, degradació de l'entorn humà, desmotivació envers els estudis, falta d'expectatives, irrupció de la droga i l'alcohol entre els més joves, dificultats econòmiques, falta de sortides laborals, aïllament i dificultats de comunicació... Aquest tipus de novel·les comencen a obrir-se pas també entre els autors catalans, tot i que amb certes dosis de sacarina.

Autors pioners en el tractament d'aquesta temàtica han estat Susan HINTON, amb *Rebeldes* (en versió castellana), *Això és una altra història*, *Tex*; Felice HOLMAN amb *El robinson del metro*, o novel·listes europeus com Christine NÖSTLINGER al *Diari de Júlia*, Anna-Greta WINBERG a *Quan un toca el dos*, Peter HÄRTLING a *La iaia*, o Nigel HINTON amb *L'accident*.

Aquesta temàtica connecta gairebé automàticament amb els adolescents i sol despertar el seu interès. És apropiada per a tota l'etapa, depenent dels textos.

F) **Novel·la amb rerafons històric:** Es situen en un context històric real, molts cops amb temes referents a situacions de guerra o postguerra. Entre els autors estrangers hi ha una producció, amb textos interessantíssims, a l'entorn de la Segona Guerra Mundial, el nazisme i fets col·laterals. Ens remuntem al clàssic *Diari* d'Anna FRANK, i seguim amb *El meu amic Friedrich* de Hans Peter RICHTER, *Es deia Jan*, d'Irina KORSCHUNOW, *El silenci del mar*, de VERCORS, o d'Uri ORLEV *L'illa del carrer dels ocells*.

La visió, en aquestes obres, se centra en el punt de vista de les víctimes de l'holocaust nazi. També fóra desitjable trobar obres que abordessin altres situacions i èpoques, que ens fessin conèixer el conflicte palestí, o kurd... Per ampliar la perspectiva podem llegir Rafik SCHAMI a *Una mà plena d'estels* o *Narradores de la noche* (versió en castellà).

Referent als conflictes malauradament més actuals, el dels Balcans, hi ha una novel·la d'una exquisida sensibilitat, la de la narradora australiana Christobel MATTINGLEY, *L'Asmir no vol fusells*. També sobre aquests fets, *Un dia en la vida d'Ishak Butmic*, de Jordi TIÑENA.. En un context històric vinculat amb nosaltres, les *Memorias de una vaca*, (en castellà) de Bernardo ATXAGA.

L'actual obertura multicultural i l'arribada d'immigrants de diferents procedències es troba reflectida en algunes narracions, com a *Els arbres passaven ran de finestra*, d'Enric Larreula.

Els textos més densos són adequats per al Segon Cicle, però hi ha alguna narració com l'esmentada de C. MATTINGLEY, apropiada també per al Primer.

G) **Novel·la intimista o d'observació psicològica:** molt propera al realisme, però més centrada en l'evolució psicològica dels personatges, els seus conflictes interns i relacions amb els altres que no pas en l'ambient social i els fets externs. Tracta del món dels adolescents: la descoberta de nous sentiments i sensacions, lligades als canvis físics; els canvis en les relacions familiars, la

incomunicació i la rebel·lia; també hi apareix el món dels estudis, les expectatives de futur. En resum, tot l'allau de dubtes i incerteses, il·lusions i desenganys, projectes i realitzacions que caracteritzen el període de l'adolescència. Poden referir-se a vivències més tràgiques, com la proximitat de la malaltia o la mort, a l'obra de Lois LOWRY *Un estiu per morir*, o de Else BREEN *També et pots morir a la primavera*. o bé tenir un to marcadament humorístic com el *Diari d'un jove maniàtic* i la seva versió femenina *¡Jo també sóc una maniàtica!* d'Ann McPHERSON i AIDAN MACFARLANE per parlar principalment d'aspectes evolutius, però també dels sentiments i el comportament dels adolescents.

Alguns autors catalans han tractat en els darrers anys aquesta temàtica, amb obres de força èxit com *Mònica la de COU*, o *Primera avaluació* de Francesc Sales, *Quin curs el meu tercer!* d'Oriol VERGÉS, o *M'escriuràs?* i *Cartes a la màniga*, d'Estrella RAMON.

És una temàtica, com la realista, que sol tenir molt d'èxit a tots els nivells, tot i que potser on és més adequada és als dos cursos centrals.

H) **Novel·la d'amor:** podem dubtar de considerar-les per separat o bé com una subtemàtica de les anteriors. De fet, a moltes de les novel·les adreçades al públic jove hi apareix, encara que tangencialment, el tema dels primers amors i la descoberta d'aquest sentiment; el que ja no és tan freqüent és que sigui el tema central per excel·lència, entre d'altres coses perquè en aquest tipus de relacions el tractament pot quedar aviat desfasat i s'ha d'evitar caure en la carrincloneria. Moltes de les obres de l'apartat anterior també podríem considerar-les des del punt de vista d'aquesta temàtica, així com l'obra de M. Mercè ROCA, *Com un miratge*.

I) **Novel·la humorística:** pot tractar temes força variats, i és més aviat el punt de vista i el to que s'hi adopta el que la defineix. Té punts de contacte amb les novel·les que hem qualificat sota els temes de realisme, ficció i fantasia, fins amb els d'amor i introspecció psicològica, perquè el fet d'adreçar-se a un públic juvenil fa que l'humor en sigui un ingredient gairebé imprescindible. Entre moltes d'altres esmentaríem les de Mary RODGERS *Quin dia tan bèstia!* i *Un estiu capgirat*, o *La tele boja*. De Maite CARRANZA *Ostres tu, quin cacau!* o una divertida obra de Gerald DURRELL més apropiada al públic jove *La Rossy, una parenta de pes*, tot i que altres obres seves també podrien ser interessants. Així mateix, *Matilda*, o altres textos de Roald DAHL i Christine NÖSTLINGER.

En molts casos ha resultat difícil atribuir una obra a una temàtica o altra, i ben segur que hi ha moltes altres classificacions possibles, perquè - igual com passa a la narrativa per a adults- els temes s'interrelacionen i convergeixen múltiples aspectes a cada una d'elles.

Igualment hem de disculpar-nos per deixar-nos en el tinter moltes més novel·les d'innegable interès, però un llistat més exhaustiu fóra interminable i depassa les pretensions d'aquestes breus notes.

Ara bé, si ens cenyim al tema de les nostres propostes, aquelles obres que trobem més adients són les que hem qualificat com realistes, les situades en un context històric, o bé les de caire intimista. Això no és obstacle perquè en d'altres temàtiques s'hi puguin tractar aspectes ètics -a les obres de ciència -ficció, posem per cas- o bé interpersonals o treballar-hi les habilitats socials.

3.2.5. A MANERA DE CONCLUSIONS.

- Llegir és una activitat d'aprenentatge continuat, que es perllonga al llarg de tota la vida. Podem ensenyar estratègies per afrontar-la amb èxit.
- La finalitat primera és llegir per gust, però no exclou que se'n puguin derivar altres activitats que condueixin a una lectura significativa i n'augmentin l'interès.
- Cal fomentar el plaer de llegir i els hàbits lectors en els alumnes, els quals incidiran perquè, d'adults, s'interessin per la Literatura.
- Cal ampliar l'associació "lectura-exercici escrit" a d'altres tècniques més creatives i variades: dramatitzacions teatrals, tècniques de reescriptura, artístiques... i ampliar l'espectre d'exercicis sobre l'argument, estil, estructura, personatges, etc. amb propostes que incentivin el comentari oral.
- L'intercanvi d'idees a través de discussions i debats dóna lloc a pràctiques de llengua oral, tant individualment (explicació, exposició...) com col·lectivament (col·loqui, debat, diàleg...).
- A través de la lectura personal i silenciosa es comprèn millor el discurs escrit i s'esperona el propi pensament: es compara la situació narrada amb les pròpies experiències, se n'extreuen interpretacions i se'n pot fer una valoració ètica.
- S'ha de practicar i aprendre la lectura expressiva en veu alta.
- Comentar amb els companys el text llegit representa l'obertura a més interpretacions i, per tant, l'exercici del respecte i la tolerància dins un context d'ètica del diàleg.
- S'amplien els coneixements lingüístics pel que fa a tècniques expressives i increment lèxic.
- També s'han de realitzar treballs escrits, emprar els procediments adequats (recollida de dades, interpretació...) i presentar-los correctament; es poden produir textos descriptius, narratius, expositius, resums... a l'entorn de l'obra.
- Pel que fa als continguts de les novel·les, han de presentar fets que interessin els alumnes, que tractin temes importants per als adolescents sobre els canvis que viuen, sentiments i experiències comunes, problemes de relació amb els altres,... ; així mateix hi seran progressivament presents textos d'aproximació a la vida adulta sobre temes socials, ambientals, de reflexió sobre l'ús de la tecnologia, etc. amb l'exposició de contextos llunyans i desconeguts i l'observació de formes de vida diferents, observades amb actitud de curiositat i respecte.
- Cal apreciar l'expressió de sentiments i emocions sorgides arran de la lectura: la ment emocional és associativa, favorable a la metàfora i a l'elaboració creativa: la narrativa permet a l'adolescent associar les emocions llegides a les viscudes i afavoreix la presa de consciència sobre els propis sentiments, i sobre la manera de relacionar-se amb els altres.
- L'organització de les lectures del curs o del cicle s'ha de concebre com qui prepara un menú: a cada any o cicle convé que apareguin determinades opcions i s'equilibrin, a fi de satisfer els diferents lectors: hi poden alternar lectures vàlides per a l'educació moral, l'autoconsciència i la millora de les relacions amb els altres, i lectures que potenciïn l'humor, la imaginació, l'esperit aventurer,... en una combinació equilibrada. Així mateix, podem harmonitzar autors clàssics amb contemporanis, estrangers amb autors catalans.

3.3. L'ADOLESCÈNCIA

En aquest apartat ens centrarem en l'alumne en tant que adolescent i subjecte actiu del seu aprenentatge, ja que sense la seva participació activa i voluntària l'aprenentatge no té lloc.

Primerament esbossarem alguns trets que defineixen la manera de ser dels adolescents i posteriorment revisarem com funciona aquest grup en el sistema d'Ensenyament Obligatori i quines possibilitats tenim d'incidir en els seus aprenentatges i ajudar-los per tal que "*gestionin amb menys dificultat el seu món interior*"⁴

Considerem que, d'entrada, els alumnes de Secundària són persones en un moment definitiu de la seva existència en què estan en ple procés de construcció de la personalitat, procés que resulta complex i sovint conflictiu, tant per als que l'experimenten -els nois i les noies- com per als qui conviuen amb ells -els pares i familiars, el professorat i els adults en general-, que sovint trobem difícil de comprendre la forma en què s'expressa exteriorment aquest procés⁵.

En segon terme, aquestes persones en procés de formació de la seva identitat estan escolaritzades en l'E.S.O.; seria desitjable que durant aquesta Etapa s'aconseguís, a través del conjunt d'activitats d'ensenyament i aprenentatge, tant eixamplar el seu coneixement de la realitat - física, tecnològica, social, artística...- com contribuir a l'elaboració d'una escala de normes i valors que els permetin inserir-se a la societat, així com construir-se un autoconcepte ajustat i positiu.

3.3.1. L'ETAPA EVOLUTIVA.

Actualment es considera com a adolescència l'etapa del desenvolupament humà que s'inicia amb la pubertat -pels volts dels 11 o 12 anys- i dura fins aproximadament els 18. En aquest període d'evolució, l'ésser humà es veu afectat per un complex conjunt de **canvis fisiològics** i psicològics, dels que deriven canvis cognitius, afectius i en la socialització, que afecten globalment l'individu; a més és el moment en què comença una fase d'adaptació a les normes i valors de la societat dels adults. Aquests aspectes són comuns a tots els adolescents.

Biològicament, l'organisme de l'adolescent experimenta una sèrie de canvis quantitatius a nivell del creixement -en alçada, pes, i perímetre- i, internament, els òrgans sexuals comencen el procés de maduració que, en acabar, els convertirà en adults.

Tots aquests canvis modifiquen la seva imatge externa, amb la qual al principi no se senten prou identificats. Han de realitzar un important procés d'adaptació a la seva nova aparença corporal i acceptar la nova etapa de sexualitat que just ara comença. Per això el propi cos ocupa una part important de l'interès dels adolescents: han de conèixer les novetats que presenta i necessiten informació; han d'experimentar les noves possibilitats que els ofereix; al mateix temps han de construir un sistema de valors que guiï el seu comportament, respecte a la relació amb els altres, a la sexualitat.

A més, intenten conformar la seva aparença als ideals estètics en vigor. I troben nombroses dificultats a assemblar-se als models que els proporciona la societat contemporània. L'estètica actual és monolítica: les noies han de ser esveltes i estilitzades -justament la pubertat femenina es caracteritza per un arrodoniment de les formes i l'increment del greix!-, i els nois forts i

musculosos, quan en realitat els nois fan grans estirades i tenen més aviat una aparença llargaruda i poc harmoniosa!...

Els mitjans de comunicació, la moda femenina, els seus ídols -cantants, actrius, esportistes- exhibeixen uns cossos lluny de la realitat de molts dels adolescents, i aquests sovint fan un judici negatiu de la pròpia imatge corporal, al temps que temen l'opinió dels altres, que just en aquesta època comença a comptar molt. Això provoca en general neguit i inquietud - descobreixen i han d'acceptar un cos nou que, a més, no és el que els agradaria tenir-, i en casos extrems es produeixen distorsions greus, que poden adoptar la forma de patologies alimentàries -anorèxia, bulímia-, amb una incidència social preocupant.

A més, en les darreres dècades el "culte al cos" i a l'aparença física ha arribat a constituir un valor en si, fins el punt que s'identifica atractiu físic amb acceptació social, i a l'inrevés.

Per això no ens ha d'estranyar que necessitin informar-se i tranquil·litzar-se sobre temes tan diversos com la menstruació, l'acne, l'ejaculació, els mètodes anticonceptius, les malalties de transmissió sexual, la masturbació, el pes i mides corporals, etc. I si no troben explicacions científiques satisfactòries les buscaran en altres llocs -revistes, converses entre ells...- que poden donar lloc a deformacions o mitificacions diverses. A més de l'innegable paper que ha de jugar la família en l'aclariment d'aquests aspectes, al centre de Secundària també és important que es tractin, perquè és un fenomen que afecta simultàniament tots els alumnes i, per tant, és d'interès general. És convenient que es tinguin en compte en àrees diverses com Educació Física, Biologia, Tutoria...; per això, la lectura d'obres com *Diari d'un jove maniàtic* o *Jo també sóc una maniàtica* resulten, a més de divertides, una ajuda inestimable. En general són temes que des d'una òptica o altra, apareixen a gairebé totes les novel·les sobre adolescents.

En segon lloc atendrem els **canvis psicològics**, que es manifesten en canvis cognitius, afectius i en la socialització, ja que durant la pubertat es produeixen transformacions en el substrat biològic, en les habilitats cognitives i en el funcionament cerebral: d'aquí que sigui un període crític per a l'aprenentatge emocional i social. Algunes de les regions cerebrals essencials per a la vida emocional -el sistema límbic i els lòbuls frontals- maduren més lentament, durant la pubertat i fins el final de l'adolescència; així, durant l'adolescència encara s'estan adquirint alguns aspectes de comprensió de les emocions i les respostes adequades a situacions emocionals⁶.

Durant l'adolescència, els nois i les noies controlen cada cop més de manera conscient les seves activitats per encaminar-les a determinats fins i avancen en la pròpia autoregulació. Aquests passos no es donen sense una gran inquietud i la sensació de desconcert.

Com a característiques de la personalitat de l'adolescent trobem, d'una banda, el desig d'independència i de crear-se la pròpia identitat, cosa que, d'altra banda, provoca una sensació angiosa de pèrdua de la seguretat infantil.

L'adolescència és l'etapa de recerca de la identitat personal, i necessita en primer lloc la supressió dels forts lligams familiars de l'etapa anterior: l'adolescent ha de ser ell mateix i per començar el que fa és negar l'autoritat dels pares, professors i adults en general. Per a això li cal reafirmar el seu jo, al mateix temps que el construeix; l'autoconcepte fa referència a diversos aspectes de la persona: el cos, el comportament, les idees, les relacions socials... i consisteix en els conceptes i judicis descriptius i valoratius que una persona fa d'ella mateixa en aquests aspectes. És important que aquesta representació de la pròpia identitat sigui positiva i ajustada a la realitat. Per a això, necessiten que pares, professors, companys i els altres adults amb qui es relacionen els proporcionin una certa dosi de reconeixement i de respecte. Els professors, per exemple, tenim l'oportunitat exclusiva d'informar-los sobre aquells aspectes relacionats amb les seves

possibilitats cognoscitives que contribueixin a crear expectatives positives, atribucions ajustades dels seus resultats intel·lectuals, i a motivar-los. La possessió d'una autoestima positiva i realista és definitiva per al seu creixement emocional, intel·lectual i social.

En el procés de recerca de la identitat, els joves solen buscar models experimentats amb qui emmirallar-se: havent rebutjat les figures familiars, aquests personatges solen ser externs al seu cercle - generalment personatges que han assolit la fama: esportistes, artistes; o bé personatges imaginaris -herois de ficció de la pantalla petita o gran, o bé dels llibres!-. És clar que en mig de la confusió de valors que brinda la societat actual a través dels mitjans de comunicació i lleure, els models oferts no són forçosament positius: hi ha força delinqüents famosos i força famosos que han forjat la seva reputació sobre sistemes de valors completament discutibles des d'un punt de vista ètic. És important la reflexió sobre aquesta circumstància, ja que l'entorn social d'on extreuen models resta molts cops a anys llum de la vida escolar; més endavant tornarem a insistir en aquesta distància entre la vida escolar i l'entorn de l'adolescent.

Per tant, és fonamental que, mentre l'adolescent intenta explicar-se la realitat i interioritzar normes i valors, a l'institut se li ofereixin elements de judici i oportunitats per analitzar la realitat i assumir-la. Per això creiem que el professor i, en general, *"L'adult no ha de renunciar a la seva individualitat, sinó tot el contrari, ha d'oferir -sense imposar- un sistema de valors i una manera de pensar clara i definida que puguin constituir un punt de referència concret a partir del qual l'adolescent elaborarà -per contrast o per simpatia- les seves pròpies idees."*⁷. La lectura pot contribuir, entre d'altres mitjans, a mostrar diferents possibilitats.

A partir de totes aquestes dades -representació d'ell mateix, models...- l'adolescent prova de construir un estil personal i únic que li serveixi d'identitat. Aquest estil es manifesta exteriorment per la forma de vestir, pentinar-se i "ornamentar-se", pel posat, actituds, gustos i afeccions, llenguatge, que sovint tenen una finalitat provocativa. L'estil personal dels adolescents busca diferenciar-se del món dels adults per oposició; també busquen la transgressió de les normes imposades pels adults -família, professors- sobretot si creuen que limiten la seva llibertat, el seu estil de vida o si els costen d'entendre. Ara bé, moltes vegades aquestes aparences tan espectaculars són externes i no arriben a afectar els valors profunds; els hàbits interioritzats adquirits des de la infantesa i les creences constitueixen un pòsit i configuren uns esquemes de pensament molt més difícils d'eradicar. D'aquí que, passada l'etapa de rebel·lia adolescent, molts joves acaben adoptant comportaments i valors que recorden els patens.

Finalment, en la construcció d'aquesta identitat que vol tan diferenciadora, l'adolescent necessita recórrer al grup d'iguals, la colla, amb qui per l'altra banda, s'intenta identificar. A més, el procés és simultani: a mesura que es debilita la família com a marc de referència, s'estrenyen les relacions amb els companys de la mateixa edat. Inicialment la colla és constituïda per uns pocs membres del mateix sexe, i després evoluciona cap a grups mixtos, en el si dels quals es formaran parelles, i aquestes a la llarga seran el detonant del procés de desintegració de la mateixa colla. Al llarg d'aquest procés estableix unes estretes relacions interpersonals, primer amb una persona del mateix sexe, l'amic o l'amiga íntims, i també amb un grup més ampli. Les noies donen més importància a aquestes amistats profundes; per als nois és important compartir acció, en activitats com les esportives, per exemple.

Durant uns anys els nois i les noies assagen formes de relació amb els altres, especialment amb l'altre sexe: temptegen com aproximar-s'hi, com mantenir-la relació i com acabar-la, quan és el cas.

A més d'aquesta àrdua tasca de situar-se i orientar-se en el món dels adults tot adaptant-s'hi, seleccionant i modificant el medi de forma autònoma, l'adolescent es troba amb l'oportunitat d'utilitzar unes **capacitats cognitives** que amplien considerablement les seves possibilitats intel·lectuals: és en aquesta etapa evolutiva que es posa en funcionament el pensament formal, abstracte o científic, com vulguem anomenar-lo. (Cal tenir en compte, però, que no tots els adolescents, ni tots els adults, l'arriben a dominar ni utilitzar). Aquestes capacitats intel·lectuals acabades d'estrenar el posen en contacte amb la realitat de forma diferent i li permeten raonar tant de forma deductiva com inductiva; adquireix també l'habilitat de plantejar i comprovar hipòtesis que expliquin la realitat, així com de formular teories. A totes aquestes possibilitats no s'hi accedeix només per maduració biològica, sinó que cal que siguin afavorides des de l'aprenentatge.

La paulatina adquisició del raonament abstracte ofereix noves maneres de comprendre la realitat i fa possible formes originals de pensament. I el mitjà bàsic de formació del pensament és el llenguatge verbal, que li permet alhora comprendre els raonaments dels altres i expressar en profunditat les pròpies idees. Precisament, una de les formes en què es manifesta el desenvolupament cognitiu és en la competència en l'ús del llenguatge i la utilització d'un vocabulari ampli i adequat. (Com veurem en parlar de les "intel·ligències múltiples", no és l'única forma en què es manifesta la intel·ligència, perquè hi ha persones que no posseeixen aquesta capacitat lingüística gaire desenvolupada, però s'expressen a través d'altres mitjans: motricitat, plàstica, música...). De tota manera, considerem primordial que es plantegin situacions d'aprenentatge a través del diàleg, el debat, la discussió o el col·loqui.

Un altre tema que hem apuntat abans és el del trasllat de llaços afectius des de l'àmbit familiar a la seva pròpia generació, que és amb la que conviurà en endavant com a iguals. Els **canvis afectius** en la adolescència són els més aparents, després dels fisiològics i, junt amb els canvis en la socialització, els que més incidència tenen a nivell familiar. La recerca d'identitat abans esmentada provoca fluctuacions en l'estat d'ànim, i els adolescents passen d'una esbojarrada alegria a una aflicció malenconiosa. Són, així mateix, inestables en els gustos, contradictoris en els afectes. Precisament és característica d'aquesta etapa evolutiva l'exageració, l'aparatositat en la demostració de sentiments, emocions, entusiasmes i desconsols: tot en ells sol ser intens i apassionat, viscut des de la urgència del minut present. Els adolescents viuen en un clima emocional intens amb alts i baixos sobtats. A l'institut, els professors hem d'intentar moderar entusiasmes i apaties, i crear hàbits més estables en relació a l'aprenentatge. De fet, els joves traspassen al món escolar totes les tensions de l'adolescència, també les afectives.

La urgència d'exhaurir cada un dels minuts d'una vida que tot just comencen a entrellucar és una manifestació més de l'egocentrisme propi dels adolescents: estan molt pendents d'ells mateixos -o en tot cas del que els passa als altres adolescents de la colla- i en ocasions els costa d'admetre posicions contràries a les seves: així neixen nombrosos conflictes amb pares i professors. Insistim aquí en la necessitat d'un entrenament en empatia, que els ajudi a posar-se en el lloc dels altres.

A més dels canvis afectius i cognitius, és fonamental en l'adolescent el **canvi en la socialització**: eixampla el seu horitzó social a partir de nous companys - hi contribueix el pas a l'Ensenyament Secundari que, si és en centres públics, suposa un canvi total: d'emplaçament, de companys, de professors-, tria les associacions a què pertànyer... A més, durant l'adolescència l'ésser humà es prepara per formar part de la societat adulta, i aquest aprenentatge del rol social el fa de moment a través de la pertinença a una colla, a un grup d'iguals, que el fan sentir membre d'una col·lectivitat, amb qui compartir maneres de ser i de pensar; els companys de la colla

experimenten i viuen els mateixos conflictes i de la mateixa forma: la colla, doncs, es converteix en el marc d'actuacions i de valors que justifica les seves decisions. En aquest grup els valors estan definits i les postures són prou clares, cosa que li permet certa sensació de tranquil·litat i coherència.

Els companys d'un mateix grup comparteixen idees, a vegades en contraposició a una altra "tribu" que expressa les idees justament contràries; l'accés al pensament abstracte els permet concebre realitats utòpiques, però els falta entrenament per dur a la pràctica aquestes idees - de fet, encara no són capaços de construir una concepció suficientment crítica i completa del món-, i sovint creuen en "solucions messiàniques", segons les denominaren Inhelder i Piaget. Per això diem sovint que l'adolescència és l'etapa de les ideologies on es té *"un excés de confiança en el poder de les idees com a elements de transformació de la realitat"*⁸, i és el moment idoni per integrar-se en diferents tipus d'estructures socials o associacions, fins i tot de ser captats per sectes amb objectius redemptoristes.

Part del rebuig que els joves expressen vers el món dels adults té a veure amb què hi han descobert la hipocresia, el cinisme, la doble moralitat i el pragmatisme: posar-se de cop i volta en contacte amb les contradiccions evidents de la societat adulta els fa replegar-se encara més en ells mateixos. Així, es rebel·len i critiquen els valors rebuts, que no els satisfan, i en creen de nous.

Hem de tenir en compte també que en les darreres dècades els grups adolescents tenen una certa continuïtat temporal en les anomenades "tribus urbanes", d'ideologies estrictament tancades, i que molts cops es manifesten a través de la violència exercida contra les altres "tribus" contràries. Aquesta situació està molt ben descrita a nombroses novel·les, principalment d'autors nord-americans, però en els darrers anys tant el fenomen social com la posterior manifestació literària comencen a obrir-se camí entre nosaltres.

3.3.2. EL CAMÍ CAP A LA SOCIETAT ADULTA.

Tot el que hem dit a l'apartat anterior respon a una visió més aviat psicològica de l'adolescència; des d'una postura sociològica s'interpreta l'adolescència principalment com l'etapa d'adaptació a les pautes i valors socials.

Per entrar a formar part de la societat adulta com un individu independent, l'adolescent ha hagut d'aprendre a comportar-se de forma concreta: li ha calgut identificar-se amb un rol sexual, comprendre i acceptar determinades normes socials, i a més ha d'anar-se definint vers una ocupació professional o altra. Aquesta decisió és primordial per al seu futur, perquè condicionarà la vida que pot dur, els seus coneixements i valors, les relacions socials, les possibilitats econòmiques. Per tant, durant l'adolescència ha de prendre decisions no gens trivials sobre la continuïtat en els estudis en acabar l'ESO, o la preparació per al treball i per a quines menes de treball. Tot i que en la teoria la societat facilita de forma gratuïta a tots els alumnes l'educació fins els 16 anys i la possibilitat de formar-se professionalment després, la realitat és que -tot i aquesta inicial igualtat d'oportunitats en l'educació- les desigualtats socials ja han exercit una enorme pressió durant l'escolarització anterior, i les oportunitats reals de les persones estan íntimament relacionades amb la classe social d'on provenen. Les oportunitats de canviar de classe social i d'accedir a estatus superiors són estrictament individuals. A més, l'èxit o el fracàs escolars, l'adaptació o inadaptació al sistema educatiu i els resultats acadèmics -possibilitats o no

de graduació- estan estretament lligades amb les condicions socials i medi econòmic d'on provenen.

Així mateix, al final de l'adolescència, el jove hauria de poder integrar-se com a membre de ple dret a la societat dels adults: ara bé, les actuals dificultats per accedir al món del treball, i per tant d'aconseguir la independència econòmica que li permeti tallar una part dels llaços familiars i establir-se pel seu compte, estan allargant exageradament la dependència social dels joves. Ens trobem ara amb individus biològicament adults però que continuen vivint en les mateixes condicions que a l'adolescència - a casa dels pares, amb dependència econòmica- perquè no han tingut l'oportunitat d'esdevenir socialment adults, amb les repercussions emocionals que això comporta.

Aquesta és una de les múltiples contradiccions⁹ en què es troben els adolescents actuals, sobretot ja en els anys finals d'aquesta etapa: d'una banda reben cada cop més una formació completa, de la que no poden treure partit perquè no se'ls ofereix feina o no en l'especialitat per a la que s'han preparat; molts d'ells es manifesten pacifistes i engrosseixen les files de la insubmissió i l'objecció de consciència, però es complauen en la violència expressada a través de pel·lícules, video-jocs...; són competitius, tal com la societat els ensenya a ser, però es mostren solidaris; són apolítics, però es presten a activitats altruistes de voluntariat; són defensors de l'ecologia i de l'esport i la cura del propi cos, però cada cop augmenta més el consum de tabac, alcohol, pastilles... i cada cop avança l'edat en què s'hi introdueixen; són tolerants, però entre els joves cada cop augmenten més els grups radicals i fanàtics d'ideologies totalitàries; no tenen capacitat econòmica, però estan atrapats pel consumisme.

Clar que podem pensar que parlem de grups oposats, de dues tendències contràries; ara bé, alguns cops es barregen les postures i evidencien la crisi de valors o la confusió que els transmetem des de la societat adulta.

De fet, fins ara havíem parlat de l'adolescència en un bloc, per necessitats pràctiques. Però hi ha tantes adolescències com adolescents o, més aviat, com grups d'adolescents. Tot i que tots ells viuen els canvis més amunt esmentats, el medi físic i social, el context on es desenvolupa la seva adolescència, obren múltiples camins diversos: viure un tipus o altre d'adolescència depèn de les condicions materials, socials i culturals.

És més, cada generació d'adolescents es diferencia de l'anterior i de la posterior; hi ha generacions i grups d'adolescents dòcils, obedients, que han acceptat les normes gairebé sense crítica i han adoptat de seguida que han pogut els estils socials vigents. D'altres generacions i, dins cada una, d'altres grups, estan en estat de rebel·lia permanent, contra tot i tothom... Actualment aquells grups que preocupen socialment són els que exterioritzen un comportament agressiu. Ara bé, potser és com J. FUNES¹⁰ afirma, que *"Allò que, a vegades, s'interpreta com conflicte o violència sovint no deixa de ser l'expressió d'una estètica dominant dura"*.

3. 3. 3. ELS ADOLESCENTS I L'E.S.O.

Cada època històrica assigna a l'ensenyament el paper que li interessa de cara a conformar la societat d'una manera o altra. Actualment l'ensenyament ha deixat de ser únicament un àmbit de transmissió de coneixements i ha esdevingut, a més, un agent socialitzador, que prepari els joves per a inserir-se en el món adult.

D'acord amb això, s'ha allargat l'edat d'escolarització obligatòria fins els 16 anys, i després s'ofereixen opcions de preparació acadèmica o professional. Aquesta configuració del sistema educatiu presenta dues novetats respecte al sistema anterior:

- A) Hi han d'accedir **tots** els adolescents, mentre que en l'antic sistema podien optar per abandonar l'escolarització als 14 anys, o bé després de determinats processos de selecció i exclusió, continuar estudiant Batxillerats o la Formació Professional. Això vol dir que s'escolaritza en un sistema únic una franja de població que mai no havia estat escolaritzada.
- B) Els nois i noies deixen l'Escola Primària dos anys abans, als 12 anys, i s'integren en un nou sistema. En el cas de l'ensenyament públic, això vol dir canviar de centre físicament, i molts cops de població en el món rural, de professors i de companys, o almenys ampliar-ne el cercle.

Aquest canvi d'etapa educativa té lloc, com anem veient, al mateix temps que s'inicia la pubertat. Són dos canvis fonamentals en la vida d'una persona, que es troba simultàniament a les portes de l'adolescència i d'un món escolar i social molt més ampli. Per tant, l'adolescent inicia dos recorreguts paral·lels al mateix temps, recorreguts que seguiran la mateixa direcció i esdevindran inseparables: d'ara endavant no té sentit parlar d'adolescents sense comptar amb l'institut, ni plantejar-nos la tasca docent sense ser conscients que tenim a l'abast una etapa sencera de la vida del nostre alumnat.

I aquí podríem precisar, tal com hem fet abans en referir-nos als grups diversos d'adolescents, que l'adolescència no és tampoc un bloc únic, ben al contrari: hi ha un primer moment de pre-adolescència als 12 anys aproximadament, on té lloc el canvi més brusc: comencen a deixar de ser nens i sentir-se grans, però de moment allò que els defineix és únicament la negació: "no pots fer això, perquè ja **no** ets una criatura", i " encara **no** ets prou gran per fer això altre"...; després dels dotze anys, els moments de crisi alternen amb breus temporades d'estabilitat. Al llarg de petits períodes es van produint tot tipus de canvis fins arribar als 16 o 17 anys, en què ja han deixat definitivament de ser nens: són joves, amb una càrrega d'energia insospitada. Evidentment, no viuen de la mateixa manera els adolescents als 12 anys que als 16, ni arriben a la mateixa hora a la nit, ni els preocupen temes semblants... I a més, dins d'una idèntica edat, es presenten ritmes de maduració diferents; igualment, nois i noies no presenten el mateix ritme d'evolució, ni fisiològica, ni emocional.

La confluència d'itineraris entre ensenyament i adolescència esdevindrà més o menys conflictiva depenent de:

1) La distància cultural: per un costat entre el seu grup social i l'entorn educatiu: segons siguin les normes, hàbits i valors del context social costarà més o menys continuar l'adaptació - ja iniciada i assentada a l'escola primària- a les normes i hàbits acadèmics: puntualitat, treball regular, ordre, responsabilitat... L'acord entre les normes familiars i les de l'institut és fonamental.

D'altra banda, hi ha la distància entre el grup adolescent en què se situa un alumne i la cultura escolar. Molts cops aquesta distància és excessiva, i ells arriben a veure-la com un veritable abisme. Del seu costat hi ha la colla, la música, l'aparença personal, la cultura de la diversió i el plaer, el cap de setmana, o bé l'esport, l'entrenament i la competició, diversos rituals d'iniciació al món adult i que als adults els són permesos -el tabac, l'alcohol, el sexe,...- o dins la il·legalitat -les drogues-... És una vida en marxa i " amb marxa". Pel cantó de l'institut de secundària hi ha les imposicions horàries, el treball, l'esforç, els deures, l'obligació d'estar a classe asseguts, quiets, en silenci, durant hores; a més les normes i imposicions, les prohibicions. S'hi

afegeixen, és clar, les obligacions a casa, i la valoració que des de la família es fa dels resultats escolars.

És una confrontació entre les cultures de la diversió i del rendiment, de la llibertat i de les normes, de la nit i del dia, dels amics i dels adults...

2) La situació personal: aquí ens hem de referir ja a individus, no només a grups. Els elements emocionals i la situació familiar són capitals a l'hora d'enfocar l'etapa de secundària. La postura davant dels estudis i dels professors depèn d'allò que per a l'alumne ha estat l'ensenyament fins llavors, de les seves expectatives i atribucions a l'Escola Primària, i el fet que interpreti la Secundària com una continuació o com un canvi, -tant en sentit negatiu com positiu: si l'escola havia estat molt satisfactòria i l'institut ja no ho sembla tant, la reacció serà molt diferent de la d'un altre alumne a qui l'escola l'engavanyava i que a l'institut s'hi troba més ample... Però en general, si quan un alumne arriba a Secundària porta una mala experiència anterior, hi ha poques probabilitats que se'n surti amb èxit.

El mateix pel que fa a factors emocionals: una infància de mancances afectives i dificultats familiars prepara per a una adolescència més tensa i conflictiva, i és més fàcil que s'adoptin conductes problemàtiques i descontrolades, o s'acabi en la marginació i la delinqüència.

Referent als problemes emocionals dels adolescents, hi ha estudis¹¹ que confirmen una davallada de "competència emocional" entre els joves, com a conseqüència de determinats aspectes de la societat moderna: augment de famílies desestructurades; els pares tenen poc temps per estar amb els fills; pèrdua de respecte a l'autoritat i al prestigi de pares i professors, i desconcert entre aquests que els porta a vegades a dimitir d'algunes de les seves funcions orientadores; gran quantitat de temps que els joves passen davant la TV o altres mitjans de lleure i comunicació sense cap orientació crítica; deteriorament de la qualitat de vida i de les relacions socials a algunes zones urbanes; inici cada cop més precoç del consum de tabac, alcohol, drogues; consumisme desenfrenat... Els àmbits en què s'ha detectat un empitjorament en les darreres dècades són:

- *Marginació o problemes socials*: aïllament, insatisfacció i dependència; mal humor, falta d'energia i d'il·lusió en projectes personals; mentides i enganys; excés d'autojustificacions;
- *Ansietat i depressió*: soledat, pors i preocupacions desproporcionades, perfeccionisme; dificultat per mostrar afecte o rebre'l; nerviosisme, tristesa i depressió; trastorns alimentaris.
- *Problemes d'atenció i raonament*: nerviosisme i impulsivitat: incapacitat d'estar atent o quiet; pèrdua de concentració; baix rendiment acadèmic, pensaments obsessius; parlar en excés.
- *Delinqüència o agressivitat*: preferència per entorns problemàtics: grups agressius; exigir l'atenció amb comportaments hostils; tendència al furt, a fer destrosses en llocs públics; actitud desobedient i despòtica; atacs de mal geni; gust per destorbar o provocar.

3) la valoració social i personal dels estudis i de les institucions escolars: ja fa anys que assistim a una devaluació social dels estudis i del que hi fa referència; en el model adult clàssic l'estudi podia tenir motivacions extrínseques en funció de la seva utilitat futura, perquè la recompensa a l'esforç podia suposar un títol acadèmic i l'accés a un treball ben remunerat. Aquesta motivació ha desaparegut en el "model jove" actual: l'esforç que suposa estudiar no implica la seguretat d'accedir a cap ocupació estable ni al benestar econòmic en el futur, molts cops ni tan sols a una feina mal pagada, sinó al simple atur. Si la funció instrumental de l'escola -preparar per a un futur millor- desapareix, només resta la motivació vers els estudis per ells mateixos, pel seu interès intrínsec, i aquesta es dona en relativament pocs estudiants. Per als altres "*perduda la possible relació directa entre cursar uns estudis i accedir a una ocupació, els aprenentatges que es produeixen a l'escola esdevenen inútils, sense relació amb la seva vida, imposats forçosament*

en un moment de la seva existència en la que estan convençuts que hi ha coses més importants a fer".¹²

El repte que s'obre als actuals professionals de l'ensenyament és apropar el món dels adolescents als coneixements o a la inversa, i fer-los veure que l'institut de Secundària els proporciona un espai únic d'aprenentatge d'habilitats diverses i experiències, de desenvolupament de la ment, i que només amb un bon creixement intel·lectual, emocional, social podran comprendre el món, tant físic com social, i esdevenir en conseqüència més lliures. Perquè només amb la comprensió que atorga el coneixement es poden realitzar eleccions adequades.

Això comporta que, tot i que el món dels adolescents i l'escolar estan separats i són diferents, no són forçosament incompatibles. Cal que els professors coneguin l'entorn social dels alumnes, el seu context cultural, els interessos concrets que mouen aquells alumnes. Tinguem en compte que, en aquesta etapa, part dels aprenentatges es fan més motivats per qui o com "els ven" que pel contingut en si; és cabdal la influència d'un determinat professor, les vivències que es poden associar a una manera d'estar a l'aula, i l'acceptació de l'estudi per part de la pròpia colla. La pertinença d'un adolescent a un grup de joves o a un altre condiciona molt la seva acceptació o no del món escolar, que s'interessi o no per l'aprenentatge i per les activitats que es duen a terme en el centre. Si s'aconseguís que els diferents grups, amb estils i gustos diversos, trobessin que l'institut és un espai on passen coses que poden interessar-los, que poden considerar com el seu territori també, s'hauria guanyat una bona partida a l'absentisme, a l'abandonament dels estudis abans d'acabar l'etapa i als comportaments indesitjables a les aules.

Ara bé, no podem amagar les dificultats que comporta, tant per als centres en entorns socials altament conflictius com per a aquells que acullen tot tipus d'alumnat, en una població petita per exemple, i han de donar cabuda a tota la varietat de postures existents. L'actuació és força complexa, perquè en un mateix grup d'alumnes hi conviu una gran diversitat: a uns cal empènyer-los perquè espavilin -superin inhibicions, defensin els seus drets, s'oposin a pressions del grup...-, mentre que a d'altres cal frenar-los, perquè duen massa impuls, cal proporcionar-los tècniques d'autocontrol, etc. De la mateixa manera que el coneixement científic ha allunyat la població de les supersticions -almenys parcialment-, cal treballar les *creences* a fi que els joves comprenguin en què consisteixen i quines són les seves creences íntimes, i després tinguin l'opció de canviar-les, si així ho desitgen.

Pel que fa a la naturalesa de l'ensenyament i de l'aprenentatge a l'ESO, cal tenir en compte que només es milloren les habilitats cognitives en un medi ric, on es plantegin problemes i s'ajudi a resoldre'ls, on es potenciï l'estudi i la reflexió, l'obertura de pensament.

L'educació ha de tendir a la formació d'esquemes de coneixement que puguin aplicar-se a situacions semblants a les ja conegudes, més que no pas a la memorització d'episodis concrets; això implica: saber buscar informació; comprendre les regles generals que deriven d'un fet; assimilar els principis formals de la investigació -lògica i mètodes-; ser autònom en l'aprenentatge, i dirigir-se un mateix en les activitats empreses; exercitar una determinada actitud davant del treball o ser capaç d'aplicar un mètode...

Cal que els aprenentatges adquirits esdevinguin útils per a la vida actual dels alumnes, no per a un futur improbable. La motivació per estudiar no només ha de recórrer a l'argument de "preparar per al futur" sinó demostrar-se engrescadora en ella mateixa, en tant que proporciona recursos útils i experiències positives.

L'acció educativa, per tant, ha de donar lloc a múltiples experiències significatives, partint de realitats més concretes i personals, properes als alumnes, i que permetin la seva implicació en la situació d'aprenentatge. Posteriorment es pot fer el pas a continguts més abstractes. Així mateix, l'alumne ha de ser guiat en l'adquisició de la consciència metacognitiva: ha de poder saber quins processos utilitza per aprendre i amb quins resultats, quines són les dificultats amb les que topa. L'error forma part del procés d'aprenentatge i l'important és reconèixe'l i saber com esmenar-lo.

També cal ser receptiu a allò que volen saber els alumnes, perquè segurament té un punt o altre de connexió amb allò que cal ensenyar-los segons el Currículum.

A més de tots aquells sistemes conceptuals imprescindibles per viure en una societat amb una forta presència científica i tecnològica, cal tenir en compte tots els processos cognitius i emocionals dels adolescents, i cal incorporar activitats destinades a què els alumnes descobreixin l'empatia, moderin la impulsivitat, siguin més analítics i reflexius, siguin capaços d'ajornar les recompenses, observin amb atenció diferents situacions, facin eleccions segons prioritats establertes...

En definitiva, es tracta que l'alumne sigui el responsable del seu procés d'aprenentatge a través d'una actitud activa. I creiem que la lectura pot contribuir-hi eficaçment. I així potser no estarem tan lluny del que proposa M. CLARIANA¹³: *"...és increïble que en una etapa educativa tan especial com l'adolescència encara no hi hagi una assignatura al currículum que es digui psicologia, o autoconeixement, o com sigui, que ajudi els alumnes a comprendre's ells mateixos al mateix temps que comprenen la realitat, Amb tot, les matèries curriculars poden assumir aquesta responsabilitat..."*

4. UNA INTEL·LIGÈNCIA ÀMPLIA I DIVERSA.

Com acabem de veure en la citació anterior, molts educadors veiem la necessitat de proporcionar als adolescents alguna cosa més que coneixements científics, tècnics o lingüístics. A l'ensenyament, fins l'actualitat, s'ha dut a terme un important procés de transmissió de coneixements on predomina la racionalitat, i el pensament formal o científic és el més valorat, així com la demostració d'habilitats lògico-matemàtiques i formals. Poc a poc també hi han pres un lloc les arts plàstiques, la música, els idiomes i determinats aspectes d'educació física i esportiva (ja veiem com els nous batxillerats intenten donar-ne compte).

I ja és bo que així sigui; ara bé, donat que avui es reconeix que la ment humana té una amplitud de possibilitats considerablement superior a la que s'expressa només a través de la racionalitat, és convenient que comenci a haver-hi una apertura de criteris envers la consideració d'unes altres capacitats, i això es tradueixi en els currícula acadèmics.

Fou Howard GARDNER el pioner en la reivindicació de l'existència de múltiples capacitats humanes, que ell explica en la seva teoria sobre les *Intel·ligències múltiples*. Segons Gardner existeix un ampli nombre de conductes considerades intel·ligents que expliquen molt millor la diversitat de comportaments humans i són susceptibles de ser abordades en el context educatiu. Segons ell les defineix són:

A) Intel·ligència musical: És la que presentarien en un grau molt elevat compositors com Mozart o intèrprets com Yehudi Menuhin. La capacitat musical no es considera habitualment una capacitat intel·lectual, sinó un talent. Però el cert és que és una forma d'expressió artística universal que té gran influència social actualment i en totes les èpoques històriques; així

S. Gisbert S. - Lectura... 29

mateix es codifica en un sistema simbòlic i sembla ser que té un assentament cerebral més o menys definit.

- B) Intel·ligència cinètico-corporal: és la que manifesten ballarins i atletes, cirurgians i artesans, que utilitzen el cos o determinades parts d'ell per expressar-se, controlar els moviments, la potència o la resistència del cos, o per crear productes o bé dur a terme moviments voluntaris d'exquisida precisió. Per això persones com Magic Johnson són considerades difícilment igualables.
- C) Intel·ligència espacial: és la capacitat de formar-se un model mental de l'espai, i maniobrar segons aquest model. És utilitzada tant per pilots i navegants per orientar-se com per pintors o escultors per copsar l'espai, el volum en les seves obres. ... És la que manifestaren els arquitectes de les grans catedrals gòtiques, posem per cas. L'àrea del cervell on es localitza és l'hemisferi dret, i les persones que hi han sofert danys poden perdre la capacitat d'orientar-se, reconèixer formes i volums...
- D) Intel·ligència lògico-matemàtica: Tradicionalment s'ha considerat el comportament humà com a intel·ligent si demostrava aquest tipus d'intel·ligència, junt amb la lingüística; és la pròpia del pensament científic i comprèn habilitats com l'observació, la formulació d'hipòtesis, la comprovació d'aquestes, la deducció i inducció... Ha estat la base dels test per avaluar el Quocient d'Intel·ligència, i durant molt de temps s'ha considerat la mesura de la intel·ligència global. Científics i savis com Albert Einstein l'han manifestada en alt nivell.
- E) Intel·ligència lingüística: el llenguatge és universal, però hi ha persones que destaquen per l'ús que són capaços de fer-ne: els poetes en serien els exponents màxims. És altament valorada en la medicació tradicional de la intel·ligència i en l'educació. Es localitza en una àrea específica del cervell, l'àrea de Brocca.

Finalment Gardner proposa dues intel·ligències que són les que més tenen a veure amb l'àrea cognitiva i social de la persona:

- F) **Intel·ligència intrapersonal:** és la capacitat de formar-se una imatge verídica i ajustada d'un mateix, el coneixement intern i l'accés als propis sentiments i emocions, i ser capaç d'utilitzar aquest coneixement del "jo" per viure de forma satisfactòria. Permet viure en pau amb un mateix, i com que és interioritzada només es pot manifestar a través de les accions i de la pròpia vida de l'individu, o de manera conscient a través del llenguatge, les arts.
- G) **Intel·ligència interpersonal:** és una capacitat imprescindible per entendre les altres persones, els seus estats d'ànim, temperament, motivacions o intencions; Aquesta intel·ligència es manifesta a través d'habilitats com el liderat, l'aptitud per a establir relacions i mantenir les amistats, la capacitat de solucionar conflictes i l'habilitat per a l'anàlisi social. És necessària per a totes les persones, pel fet que vivim en societat, i hi ha professions en què és fonamental: metges, professors, periodistes, líders religiosos o polítics...

De totes elles, la interpersonal i la intrapersonal són les que considerem que també cal potenciar en el context educatiu a fi de millorar la competència social dels alumnes i el benestar amb ells mateixos. Cada persona té una combinació diferent d'intel·ligències en desigual grau, i no totes tenen una maduració simultània. En una educació "*centrada en l'individu*" com proposa Gardner, es pot intentar de potenciar aquelles aptituds que havien quedat en germen i estimular al màxim

la capacitat que de natural tenim més desenvolupada. Com en el cas de les altres intel·ligències, és possible dur a terme durant l'escolaritat un treball sobre les intel·ligències personals, i existeixen programes experimentals aplicats a nens i adolescents, als E.E.U.U., a d'altres països i també aquí. Aquests programes procuren un entorn ric en experiències i en activitats; treballen diferents habilitats emocionals, cognitives i de conducta, prevenció de conductes violentes, presa responsable de decisions... En el nostre context social, V. PELECHANO també aboga per la concepció de la multiplicitat de capacitats intel·lectuals; ara bé, si Gardner defensa més aviat una postura biològica -àrees cerebrals d'especialització- Pelechano subscriu que la intel·ligència és també un concepte socio-cultural i que és a partir d'allò que una societat valora i busca que es conformen les idees sobre la intel·ligència.

De tota manera, tots reconeixem la transcendència d'unes bones relacions interpersonals en la vida quotidiana pel fet que són moltes les activitats que duem a terme en col·laboració amb altres persones, i el seu èxit o fracàs no depèn tant de la suma de les capacitats de cadascú com de la traça que tinguem a implicar-nos-hi tots, a distribuir adequadament la feina, assumir el liderat, repartir funcions..., és a dir, de la interacció eficaç de tots els participants. I en el camp individual, no saber controlar les emocions, deixar-se endur per una passió engegadora, per la ira, reaccionar amb pessimisme... poden determinar més com ens aniran les coses a la vida que no pas els test sobre el quocient d'intel·ligència.

Són nombroses les veus que, com la de Daniel GOLEMAN, ens adverteixen de la força -constructiva o destructiva- de les nostres emocions i del paper que aquestes juguen en el desplegament de les intel·ligències.

4.1. EL PAPER DE LES EMOCIONS.

La intel·ligència personal o emocional és allò que ens fa definitivament humans, i les emocions que la dirigeixen no resulten empobridores, sinó tot el contrari: totes les emocions són adequades, perquè sorgeixen d'una part del cervell -el sistema límbic- que ens connecta amb un remot passat ancestral: són les que ens donen les respostes immediates -fugida, atac...-, necessàries en moments en què cal assegurar la supervivència. Ara bé, si totes les emocions són fonamentals a l'hora de pensar o prendre decisions eficaçment, no totes les reaccions que se'n deriven són eficaces i actuen a favor de l'individu. Si l'emoció desborda, sorgeixen les passions incontrolables (ira, còlera, desesperació...) i el resultat poden ser accions inoportunes. Per tant, cal reconèixer l'emoció quan aquesta emergeix, i el sentiment i pensament que se'n deriva, per després canalitzar i controlar de forma adequada l'acció, tant pel que fa a la relació interna amb un mateix -saber controlar l'angoixa, regular els propis estats d'ànim...- com a la relació externa - controlar els impulsos, empatitzar i confiar en els altres...-, ja que són les nostres emocions les que determinen com ens sentim, què pensem, i com actuem: per tant, d'elles depèn el nostre benestar psicològic, físic, i també social.

Basant-nos en tot això, podem interpretar la intel·ligència emocional en funció d'aquells comportaments que fan que la nostra vida sigui més feliç, més harmoniosa i que extraguem més satisfacció i rendiment autònom de les nostres capacitats.

Peter SALOVEY i John D. MAYER¹⁴ foren els primers a proposar un model d'intel·ligència emocional, a propòsit de la teoria de Gardner abans esmentada. Ells destrien cinc competències personals bàsiques:

1. **El coneixement de les pròpies emocions:** o *autoconeixement*, és a dir, la capacitat de reconèixer un sentiment en el moment de la seva aparició. La consciència d'un mateix és fonamental per a la introspecció psicològica; a més, ser conscient dels estats d'ànim permet intentar transformar-los. Les persones conscients d'elles mateixes tenen una vida emocional més satisfactòria que no pas les que es deixen atrapar per les seves emocions i no poden controlar-les, sinó que són elles les "controlades" per l'emoció i possibles víctimes de sentiments negatius.
2. **La capacitat de controlar les emocions:** El "coneix-te tu mateix" socràtic és la base sobre la que reposa l'*autocontrol*. El domini d'un mateix -l'antiga virtut de la templança- és la capacitat d'afrontar els contratemps emocionals, de canalitzar els desigs; no tracta de reprimir les emocions, però tampoc de quedar a mercè d'aquestes: és la recerca de l'equilibri emocional. Així, podem aprendre a tranquil·litzar-nos, a calmar l'enuig abans que la ràbia no ens desbordi, a pal·liar l'ansietat, a alleujar la tristesa... Aprendre'n suposa recuperar-nos més aviat de les inevitables contrarietats que sorgeixen al llarg de la vida.
3. **La capacitat de motivar-se un mateix** o *automotivació*: les emocions negatives, sobretot si són intenses, absorbeixen tota l'atenció i l'energia i impedeixen resoldre qualsevol altra cosa; en canvi, un estat d'ànim positiu permet pensar i actuar amb flexibilitat i complexitat. Proposar-se objectius que es poden complir amb un cert esforç i que deixen la satisfacció d'haver-ho aconseguit, comprendre per què i com passen les coses -i per tant, sentir que en podem controlar les causes-, tenir expectatives d'èxit degut a la nostra acció... ens ajuden a sentir interès i mantenir l'atenció, la motivació i la creativitat. També hi contribueix saber demorar la gratificació i sufocar la impulsivitat. Les persones que en són capaces se senten més bé amb elles mateixes i aconsegueixen un millor rendiment dels seus esforços. És fonamental per als bons resultats en els estudis.
4. **El reconeixement de les emocions d'altri**, l'*empatia*: és fonamental per a les relacions interpersonals. Parteix de la consciència d'un mateix, i permet reconèixer les necessitats i desigs de l'altre i fer-se càrrec dels seus sentiments. Consisteix a sintonitzar amb els altres, i fa més fluïda qualsevol relació. Suposa respectar l'altre i, per tant, és a la base de la consciència moral.
5. **El control de les relacions:** hi ha diverses habilitats socials que ens permeten relacionar-nos amb els altres de forma més competent. Les persones socialment intel·ligents poden connectar fàcilment amb els altres, són destres a percebre les seves reaccions i sentiments, poden conduir o resoldre més fàcilment els conflictes derivats de la interacció humana; saben interpretar els sentiments col·lectius i mobilitzar un grup vers els seus objectius -liderat-, són atractius per als altres i el contacte amb ells resulta enriquidor.

Els comportaments humans, doncs, depenen de l'aplicació de la intel·ligència emocional.

4. 2. LES CAPACITATS DE LA INTEL·LIGÈNCIA PERSONAL.

A continuació anotarem una sèrie -força completa però no exhaustiva-, de capacitats referides a l'esmentat àmbit intrapersonal i a l'interpersonal.

A) Capacitats de la intel·ligència intrapersonal:

- **Habilitats cognitives i emocionals :**

- autoconeixement: reconèixer els propis objectius, els propis valors i saber com assolir-los.
- consciència d'un mateix o autoconsciència: implica autoobservació i reconeixement dels propis sentiments; requereix disposar d'un vocabulari sobre els sentiments i reconèixer les relacions existents entre sentiments, pensaments i accions.
- tenir una autoestima positiva i saludable.
- mantenir un "diàleg intern" per clarificar un tema, reforçar la pròpia conducta, comprendre els missatges o les valoracions negatives sobre un mateix; saber trobar què hi ha darrera un sentiment; trobar formes d'afrontar la por, l'ansietat, la ira o la tristesa...
- desenvolupar la intuïció per percebre les pròpies reaccions emocionals i reconèixer pautes similars en els altres.
- autoacceptació: sentir-se bé amb un mateix i acceptar-se des d'una perspectiva positiva; reconèixer les pròpies forces i debilitats; acceptar els propis sentiments i estats d'ànim; ser capaç de riure's d'un mateix.
- tenir clars els propis drets: a ser respectat, a expressar les opinions, a prendre decisions responsables, a la intimitat...
- responsabilitat personal: saber assumir les conseqüències de les pròpies decisions i actes; ser conseqüent amb els compromisos adquirits.
- Eliminar els pensaments distorsionats: perfeccionisme; autocrítica destructiva; visió catastrofista, culpar els altres; viure en el passat o en el futur...
- admetre la possibilitat de canviar conductes no satisfactòries i saber canviar-les.

- **Habilitats de conducta:**

- saber encaminar les pròpies accions vers els objectius vitals marcats.
- incrementar l'autocontrol emocional.
- prendre decisions personals: implica examinar les pròpies accions i calcular-ne les conseqüències, saber si ens guiem pel pensament racional o pel sentiment;
- saber fer valer els propis drets; respectar els dels altres.
- fer front a l'estrès: saber utilitzar mètodes de relaxació, guiar la ment i el cos vers el descans.
- expressar els sentiments i emocions, tot controlant la seva intensitat.
- saber automotivar-se i proporcionar-se reforços.
- demorar la gratificació.
- fer eleccions sobre una base raonada.
- actuar de manera creativa i personal.
- fer front a les crisis emocionals.

- **Capacitats de la intel·ligència interpersonal:**

- **Habilitats cognitives:**

- sentir empatia: comprendre els sentiments i les preocupacions dels altres i assumir la seva perspectiva, encara que no es comparteixi; adonar-se de les diferents formes en què els altres experimenten les emocions i vivències.
- saber interpretar els indicadors socials: reconèixer la pressió social sobre la pròpia conducta.
- valorar positivament la diversitat i saber extreure'n profit.
- aplicar els cinc pensaments que, segons SPIVAC i SHURE, són necessaris per a la solució de problemes interpersonals: causal, conseqüencial, de perspectiva, alternatiu, mitjans/finalitat.

- **Habilitats de conducta:**

- manifestar l'empatia.
- comunicar-se: expressar els propis sentiments; aprendre a escoltar activament els altres i a fer preguntes; distingir entre allò que un fa o diu i els seus judicis i reaccions respecte a allò mateix; enviar missatges des de la postura del "jo" i no des d'una posició de "tu" que impliqui censura; reconèixer quan una persona pot sincerar-se i donar a conèixer els seus sentiments profunds.
- reconèixer els missatges no verbals: contacte visual, expressió facial, to de veu, gestualitat... que emeten els altres i ser capaç de utilitzar-los adequadament en la comunicació personal.
- comunicació verbal: emetre missatges clars i de forma assertiva: que afirmi els propis interessos i sentiments, sense ser ni agressiu ni passiu. Controlar el propi llenguatge: ús d'insults, paraulotes.
- respondre eficaçment a les crítiques, sense sentir-se ferit ni reaccionar agressivament.
- saber elogiar allò que han fet bé els altres i fer crítiques constructives.
- saber demanar, i acceptar el dret dels altres a negar-s'hi.
- cooperació: saber treballar en equip, quan comportar-se com a líder, quan seguir les consignes d'un altre.
- solució de conflictes: saber plantejar-se amb claredat quin és el conflicte a resoldre; reflexionar; buscar alternatives; plantejar-se-les amb perspectives de futur; triar la millor solució possible que no perjudiqui ningú i que sigui beneficiosa per a un mateix.
- saber resistir la pressió social i comportar-se conforme als propis sentiments; saber dir "no" als comportaments no desitjats: alcohol, drogues, pressió sexual....
- evitar ser manipulat pels altres.
- Millorar les relacions amb l'altre sexe.
- respondre a les provocacions dels altres sense arribar a les baralles.

Totes aquestes habilitats són susceptibles de ser apreses i, amb un entrenament adequat, incorporar-se al comportament habitual.

4. 3. HABILITATS COGNITIVES.

Les capacitats cognitives expliquen com utilitzem la ment per comprendre les coses, interpretar els fets, resoldre problemes; és a dir, fan referència a la forma com les persones elaborem judicis sobre els fets, pensaments i sentiments, en base als quals prenem decisions i actuem. Si no s'utilitzen aquestes capacitats adequadament, es malinterpreten els fets o sentiments propis i dels altres, es creen problemes o s'agreugen els que ja existien.

D'una banda, doncs, veurem els pensaments que serveixen per analitzar correctament la realitat, amb creativitat i obertura mental. I de l'altra, veurem com es formulen interpretacions errònies -o distorsions cognitives- que emboliquen la madeixa dels sentiments i impedeixen una bona comunicació amb els altres.

Per poder millorar les relacions interpersonals i la satisfacció envers el propi comportament cal desplegar determinades capacitats cognitives, ja que no és suficient exhortar algú perquè no estigui trist, o no sigui agressiu, o dir-li que "parli bé" als altres, o que reflexioni - a seques!-. Segons G. SPIVAC i M. B. SHURE els **pensaments necessaris per a la resolució de problemes personals i interpersonals** es concreten en aquests cinc, resumits a l'obra de M. SEGURA¹⁵:

1. El **pensament causal** és la capacitat de determinar la causa d'un problema i donar una explicació plausible sobre el que succeeix. Si no s'és capaç d'elaborar aquest pensament encertadament, tot s'atribueix a la "mala sort", la casualitat o bé a motius incontrolables i inestables (no podem fer res per tenir més o menys "sort", i aquesta va i ve com vol); per tant, si atribuïm els fets, o els nostres èxits i fracassos, a factors externs i imprecisos no serem capaços de controlar la seva aparició i fer alguna cosa per millorar les coses; en canvi, saber trobar-ne les causes implica que podem fer-nos una idea de com intervenir-hi en una pròxima ocasió.

En primer lloc, cal saber diferenciar entre els **fets** i les **causes** d'aquests fets. Generalment creiem que conèixer les causes d'un problema porta a solucionar-lo: això és veritat en alguns casos, però no sempre. A vegades conèixer algunes de les causes d'una situació pot ajudar a controlar els seus efectes, però no a eradicar totalment el problema.

És fàcil incórrer en errors d'atribució causal en problemes personals, perquè tendim a barrejar les causes amb judicis de valor sobre aquestes causes, i generalment atribuïm als altres plena responsabilitat i control sobre les seves accions, mentre que considerem els nostres propis actes més espontanis i fruit de la improvisació. Cal ser-ne conscient i analitzar detingudament i imparcialment les creences que tenim sobre el comportament dels altres. (Per a més informació, veure V. Pelechano¹⁶).

2. El **pensament alternatiu** és l'habilitat d'imaginar el major nombre possible d'alternatives per a un problema, amb una ment oberta que permeti la màxima creativitat possible. Així es poden trobar sortides varies per a un problema, que ens allunyin de la repetició dels mateixos comportaments (el càstig com a única alternativa a una acció...) i que permetin trobar solucions diferents a la violència en conflictes diversos (en lloc de "*m'ha fet això, doncs li trenco la cara...*" com a única resposta, "*m'ha fet això, doncs li proposo...*").

La idea és que un problema pot ser més fàcil de resoldre si s'analitza des de perspectives diferents i es proposen opcions diverses i viables per a solucionar-lo. Així es detecten rigideses o estereotips personals en la solució de problemes.

3. El **pensament conseqüencial** permet preveure les conseqüències d'un fet abans que es dugui a terme. Consisteix a projectar el pensament en el futur i suposar què pot passar si faig o dic tal cosa. És útil utilitzar missatges adreçats a decidir la forma correcta d'actuació, tenint en compte les possibles conseqüències: "*si faig o dic tal cosa, probablement...*". Llavors cal analitzar si les conseqüències són positives o negatives; en cada cas es poden plantejar les següents qüestions: "*funcionarà?*"; "*hauré aconseguit allò que em proposava?*", "*Com em sentiré jo? I els altres?*"; "*Què pot passar a curt termini? I a llarg termini?*", ja que no sempre les conseqüències de les nostres accions són immediates. Utilitzar aquest pensament permet preveure la gravetat de la conseqüència d'una acció no meditada, la seva importància o si afecta també a d'altres persones, i és fonamental inculcar-lo en el cas de persones imprudents, impulsives, sobretot en la present cultura audiovisual, en què es valora l'acció per l'acció, sense perspectives de futur.

4. El **pensament de perspectiva** és l'habilitat cognitiva que ens permet posar-nos en el lloc de l'altre; pressuposa una actitud empàtica, comprendre per què pensa o actua així l'altre, o per què ha reaccionat d'una o altra forma: és la postura antitètica a l'egocentrisme. Ens permet comprendre millor els motius dels altres, fins i tot per defensar les nostres postures en cas d'ésser manipulats. És una forma de pensament que desconeixen les persones agressives i de conducta violenta.

5. El **pensament mitjans/finalitat**: és una capacitat complexa que suposa saber-se traçar objectius i organitzar els mitjans per assolir-los. Per a això cal dur a terme una sèrie d'activitats: delimitació dels objectius; anàlisi dels recursos de què es disposa; buscar l'ajut de les persones necessàries o aconseguir els mitjans que facin falta; programar i temporalitzar les accions.

L'adolescència és un període fonamental per proposar-se **objectius** vitals: saber què es vol de la vida permet escollir un camí o altre, una direcció, i no navegar a mercè dels vents, els companys o les modes. Saber on es vol anar és el primer pas per intentar arribar-hi; per això cal marcar-se objectius possibles i realistes, amb un grau d'exigència i dificultat assolible. El pensament mitjans/finalitat s'encamina a la consecució d'aquests objectius.

Un entrenament adequat en aquests cinc pensaments permet interpretar correctament la realitat personal i interpersonal.

Hem de tenir en compte que, segons la psicologia cognitiva, són els nostres pensaments els que donen forma als nostres estats d'ànim; a més, els pensaments negatius, que provoquen un baix nivell d'autoestima, solen ser conseqüència d'errors de percepció, de falses creences. Si corregim els pensaments equivocats, serem capaços de controlar els nostres estats d'ànim.

Resulta d'un valor incalculable el fet de ser conscients dels pensaments irracionals, dels quals depenen directament les emocions, per tal de poder-los controlar. L'explicació que ens en dóna el psicòleg americà Albert ELLIS és la següent, coneguda com a **model ABC**¹⁷:

- Un fet o un esdeveniment (A) és interpretat per una persona, que s'hi basa per elaborar un diàleg intern o unes creences (B) - que poden ser racionals i lògiques o irracionals-. A partir d'aquestes creences tenen lloc unes conseqüències (C) que poden referir-se a emocions o a conductes.

Així, una conducta determinada o un sentiment no són conseqüència directa dels fets o esdeveniments, sinó que han estat filtrats per les creences, pel diàleg interior amb què les persones intentem explicar-nos les coses. Si aquest diàleg presenta distorsions cognitives, cosa que succeeix amb certa freqüència, les conseqüències poden ser innecessàriament negatives.

(Per exemple: en rebre una nota força bona, el professor comenta a l'alumne que està bé, però ha de millorar l'expressió escrita (A); l'alumne interpreta que ho fa per desvalorar el bon resultat i mortificar-lo: "*només m'ho ha dit per fastiguejar-me*" (B), i no es fixa en les correccions en vermell que porta el treball (C): perd l'oportunitat de corregir allò equivocat a causa d'haver-se fixat només en el comentari negatiu i ha interpretat -erròniament!- la intenció del professor. A més, no ha sabut veure tot el positiu del seu treball. El seu estat d'ànim serà pessimista i estarà innecessàriament enrabiat).

No sempre els nostres pensaments són fiables, perquè sovint patim **distorsions cognitives** o **creences irracionals** que deformen la realitat negativament; per això fem atribucions incorrectes de les causes del nostre malestar o de les reaccions dels altres, de malentesos que creiem malintencionats i no ho són... Aquestes formes de pensar errònies porten al desànim, o a l'angoixa, a problemes de relació amb els altres (pares-fills; professors-alumnes; de parella...). Es tracta, doncs, de detectar els esquemes autodestructius i els hàbits contraproductius, a fi de poder eradicar-los.

En situacions d'estrès s'accentua una mena de "rigidesa cognitiva" que impedeix veure les coses amb claredat. Així mateix, les tendències negatives o pessimistes accentuen l'encarcament en la forma de pensar, que es manifesta en prejudicis, expectatives falses i conclusions preconcebudes.

Pel que fa a l'autoestima, les distorsions suposen sempre una deformació negativa de la realitat i un atac al nostre autoconcepte.

Les distorsions cognitives més reconegudes són les següents¹⁸:

- A) **Pensament negatiu:** ressaltar els aspectes negatius i oblidar els positius, filtrar la realitat i veure-hi només problemes. Donar importància solament a allò negatiu fa que les coses semblin pitjors del que són en realitat, i genera una sensació de catàstrofe. Es detecta per l'ús de termes negatius: "*fatal, horrible, malament...*" per referir-se als fets. (*Aquesta tarda he patit un contratemps; quan arribo a casa i em pregunten com ha anat el dia, responc "fatal"*).
- B) **Generalització excessiva:** extreure conclusions generals a partir de dades parcials. Una experiència negativa serveix per fer un judici global i suposar que sempre es repetirà. S'utilitzen "etiquetes" per definir persones o situacions, reduint-les a un únic tret; es categoritzen en "*tot, res, sempre, mai, ningú, tothom...*". (*He fet malament uns exercicis de dibuix: trec la conclusió que el dibuix tècnic no està fet per a mi i que no cal que triï mai més cap opció en els estudis on aparegui aquesta matèria*).
- C) **Personalització:** pensar que tot gira al voltant nostre, i que qualsevol comentari, del tipus que sigui, té a veure amb nosaltres; comparar-nos constantment als altres, i extreure'n conclusions poc satisfactòries. S'interpreta qualsevol suggeriment dels altres com una crítica personal, o una "indirecta". Les comparacions, a més de ser odioses, poden afectar greument l'autoestima, així mateix ho fa l'autocrítica ferotge. (*Un company comenta una bona relació sentimental seva: penso que jo no tinc èxit, que no en sé i que m'ho diu per amargar-me*).
- D) **Culpabilitat:** atribuir sempre les "culpes" -no les causes- a algú: als altres o a un mateix. Si s'atribueixen als altres, esdevenim víctimes (tot i que és cert que algú pot ser efectivament responsable d'algun dels nostres problemes). Si ens culpabilitzem sense motius, pot ser que ens estiguem fent responsables de coses que en realitat queden fora del nostre abast. L'autoacusació fa sentir una culpa que ens impedeix reaccionar. També pot ser que s'adopti el paper de "*pobret de mi*" i que, fins i tot podent solucionar els problemes, no es faci. Es tracta, doncs, de saber de què s'és responsable i fins a quin punt, i què queda fora de la pròpia àrea d'acció; així mateix, és més positiu buscar "causes" a què atribuir els fets i intentar modificar-los, que no pas anar endossant les "culpes" a uns i altres. (*He tret mala nota a una prova: la culpa és del profe, que posa les preguntes enrevessades a propòsit perquè ens equivoquem*).
- E) **Interpretació del pensament dels altres:** creure que sabem endevinar el pensament dels altres i els seus sentiments, sobretot pel que fa referència a nosaltres; interpretar el que fan o ens diuen els altres més enllà d'allò realment observable, i no molestar-se a verificar-ho. Com que sovint estem convençuts que aquesta apreciació subjectiva és la real, podem reaccionar amb agressivitat amb els altres, o deprimir-nos injustificadament. (*Aquell m'ha saludat molt amablement aquest matí: segur que em vol demanar els apunts. L'altre m'ha mirat despectivament: deu pensar que no val la pena relacionar-se amb mi*).
- F) **El deure és el primer:** crear-se una sèrie de regles inflexibles i de deures que cal complir amb èxit; molts cops va lligat amb el perfeccionisme: s'ha de fer tot i a la perfecció. Com que és una meta difícilment assolible, genera frustració i desencís, i l'autoestima en surt malparada. Cal adequar les nostres expectatives a la realitat, i establir prioritats. Un excés d'exigència i de perfeccionisme impedeix gaudir d'allò que realment s'ha aconseguit. Si apliquem aquesta exigència als altres, sovint ens sentim defraudats perquè no han actuat com

"*haurien d'haver fet*". Aquesta exigència personal -i autocrítica-, i amb els altres provoca tensions i insatisfacció: mai no haurem fet -ni nosaltres ni ningú- tot allò que es podia haver fet. (*M'haurien d'haver vingut a buscar ells: no haurien d'anar al cine sense avisar-me.*).

- G) **Prediccions negatives:** pensar sempre el pitjor per al futur, suposar que tot serà negre i catastròfic. Proporciona sofriment innecessari; a més el pessimisme és una de les pitjors formes d'encarar el futur, perquè impedeix l'elaboració creativa de plans d'acció o la recerca de solucions, ja que tot sembla predestinat al fracàs. (*No cal que m'amoïni gaire amb la roba: segur que em quedarà malament*). En canvi, l'optimisme realista predisposa a l'acció eficient, millora la sensació de benestar i, fins i tot, influeix positivament en la salut i en el rendiment intel·lectual. De cara a ser més eficaços emocionalment en el futur és preferible pensar que els possibles fracassos obeeiran a causes susceptibles de ser modificades; en canvi, els èxits dependran de la nostra vàlua o d'una gestió correcta.
- H) **Viure en el passat, o en el futur:** recordar els errors del passat i creure que determinen el present; viure pendent de rancúnies, ressentiments i culpes passades. O bé estar absolutament pendent del futur a través de les preocupacions per allò que passarà. Ambdues actituds impedeixen viure en el present i tenir una percepció correcta de la realitat. (*No sé què serà de mi el dia de demà si no aprovo el curs. L'any passat no vaig voler-hi anar de vacances: aquest any segur que no em convidarà*).
- I) **Voler tenir sempre la raó** per damunt de tot i de tothom; no atendre a cap raonament i pretendre sortir-se amb la seva. Aquest tancament mental impedeix analitzar amb imparcialitat la realitat i escoltar els altres; és contrària a la raó i al diàleg. (*Si jo dic que és blanc, és blanc; i que no em vinguin amb romanços*).
- J) **Tot o res:** en el pensament dicotòmic només hi ha blanc o negre, no hi ha gris: les coses són d'una forma o no són, no hi ha possibilitat d'alternatives, ni un terme mig: en la realitat els absoluts no existeixen i condicionar la vida a la recerca d'ideals absoluts és una predisposició al fracàs. Pot anar lligat al perfeccionisme, o a la intolerància, perquè implica negar que hi ha diverses formes d'interpretar la realitat i de viure-la; s'expressa en termes absoluts "*molt/gens, tot/res, bé/malament, bo/dolent, tothom/ningú, sempre/mai...*". (*Si no li interesso a ell, ningú no es fixarà mai més en mi*).

Molts cops aquests pensaments distorsionats se solapen i es barregen; ara bé, allò que tenen en comú és que són erronis, són negatius i no ens permeten percebre la realitat tal com és, ens amarguen la vida innecessàriament i dificulten la comunicació amb els altres. Tot i això, els percebem com a justificats, i es fa molt difícil detectar-los; són molt difícils d'eliminar perquè són gairebé inconscients i, en alguns casos, automàtics. Per tant, la primera cosa que cal fer és ser-ne conscient, escoltar-los. Els passos que cal seguir¹⁹ per **eradicar els pensaments distorsionats** són:

- a) Ser conscient de la seva aparició, "atrapar-los" i identificar-los. Es poden identificar perquè provoquen malestar, inquietud, i són molt repetitius. Cal aturar-los, tan aviat com s'hagin detectat, i evitar que comencin a repetir-se com un disc ratllat: pot anar bé una autoinstrucció: "**PROU! PARA!**"
- c) Descriure la situació problemàtica que els provoca. Cal saber què ha passat exactament, quines són les circumstàncies en què ha aparegut: lloc, situació, altres persones...
- d) Recordar el diàleg intern, la creença, l'emoció sentida, pas a pas: quins han estat els pensaments propis, els atribuïts als altres...

- c) Comprovar si el pensament era estrictament cert, o la creença era racional; en el cas que s'hi apreciïn distorsions, eliminar el pensament irracional i formular-lo de nou amb la màxima claredat possible, intentant trobar-hi una explicació lògica, realista i racional.
- Com que són pensaments profundament arrelats, costa molt de temps suprimir-los completament.

4. 4. ESTRATÈGIES PER AL CONEIXEMENT D'UN MATEIX.

El consell de Sòcrates "*coneix-te tu mateix*" és la pedra angular entre el benestar personal i social. Només a partir de saber com som podem aspirar a governar els nostres sentiments i interpretar els dels altres, a fi de millorar les relacions. Un coneixement realista de les pròpies limitacions i possibilitats permet desenvolupar aquestes últimes al màxim -tant pel que fa a la creativitat, com a la productivitat laboral o al rendiment escolar...-, i superar les limitacions en allò que es pugui. Diríem que és la primera demostració d'intel·ligència intrapersonal.

A partir d'aquest coneixement podem aspirar a controlar les emocions, enfrontar-nos a les mancances, defensar els nostres drets, acceptar-nos, canviar allò que creguem desitjable modificar; en definitiva, posseir una autoestima saludable.

Aquests són els temes que despleguem a continuació.

4.4.1. El **coneixement d'un mateix** o **autoconeixement** parteix, d'una banda, de la consciència dels processos del pensament (o metacognició) i de l'altra de l'atenció als propis estats interns, emocions i sentiments. La consciència d'un mateix és fonamental per saber qui som, per afirmar la nostra identitat, per dur a terme la introspecció psicològica que permet explorar el món interior. Part de la vida emocional és inconscient, i d'ella depèn força la percepció que fem de la realitat. Accionar els mecanismes per fer-nos-en conscients implica poder augmentar posteriorment el control sobre els sentiments. Per tant, cal partir de la disposició a autoobservar-nos i reconèixer sentiments i emocions. Cal remarcar que hi ha una certa confusió conceptual entre emoció i sentiment, que fins i tot alguns cops són considerats sinònims. Per fer més funcional l'ús terminològic, podem optar per donar-ne unes breus definicions²⁰:

- **Emoció:** és un impuls físic ràpid com a resposta a un estímul i que predisposa el cos a una acció. Les emocions tenen una base fisiològica clara, - s'ha demostrat que estan relacionades amb canvis fisiològics i bioquímics-, i es manifesten físicament amb canvis musculars, augment del ritme cardíac, suor, enrogiment de la cara, diversos moviments facials,... i afavoreixen la defensa i la supervivència; la cadena *estímul - aparició de l'emoció - resposta fisiològica* és comprovada: per exemple, en cas d'un fet que ens provoqui *por* la sang es retira del rostre -empal·lidim- i aflueix a les cames, potser per afavorir la fugida, després d'un instant d'immobilitat per avaluar si la resposta correcta és fugir o amagar-se. Els estudiosos no acaben de concretar quines emocions poden considerar-se bàsiques, però podem assenyalar l'enuig, la por, la felicitat, l'amor, la sorpresa, el disgust, la tristesa, l'ansietat, la vergonya...
- **Sentiment:** a partir de les emocions tenen lloc uns estats psíquics més complexos i duradors, que esdevenen "*el balanç conscient de la nostra situació*"²¹, per tant comparteixen una base biològica i una base significativa; ens permeten identificar les emocions que hem experimentat, i estan molt influïts per l'experiència afectiva i per l'aprenentatge cultural. Com

diu MARINA, "*provenen de l' acció passada i preparen l'acció futura*". En l'aparició del sentiment hi influeixen la situació real i el sistema interpretatiu del subjecte, ja que són construccions socials . Són experiències complexes i oculten en l'inconscient una part del missatge. Per tot això, el camp de les emocions és molt més ampli i difícil de precisar; hi assignem l'interès i la sorpresa, l'avorriment, l'atracció, l'aversió i l'enveja, l'angoixa, la culpa i el remordiment, la vergonya, la inseguretat, la resignació, l'orgull, la fúria, l'alegria, la frustració... i alguns estats com la por o l'amor que uns estudiosos consideren com a emocions i altres, degut al seu component social, veuen també com a sentiments.

Justament els adolescents estan molt interessats en l'observació del seu món sentimental, perquè sovint experimenten veritables tempestes emocionals, amb emocions i sentiments nous per a ells, i és beneficiós que adquireixin l'hàbit d'escoltar-se internament, per poder interpretar més ajustadament allò que els passa.

Cada dia de la nostra vida experimentem multitud de sentiments que a vegades se succeeixen ràpidament, gairebé sense donar-nos temps a copsar els canvis. A més poden ser simultanis (sorpresa i tristesa; culpa i angoixa..). És fonamental poder-los detectar, donar-los un nom i captar en quina situació es manifesten. Remarquem la importància de poder anomenar-los, perquè, com diu Goleman²², "*mancar de paraules per referir-nos als sentiments significa no poder apropiat-nos d'ells*", i en això la Literatura es mostra com una mestra, perquè hi són expressades totes les emocions i sentiments possibles a partir de les múltiples sensibilitats dels escriptors.

Existeixen tres estils diferents de persones quant a la forma d'experimentar les emocions²³:

- *La persona conscient de si mateixa*: coneix els seus estats d'ànim mentre els experimenta, és autònoma i sap trobar els seus límits, i té una visió sana i optimista de la vida; no s'obsessiona amb les emocions negatives i sap com sortir-se'n; sap com orientar l'atenció a fi de controlar les emocions.
- *La persona atrapada en les pròpies emocions*, que se sent sovint desbordada i incapaç d'escapar-hi, esclava del seu món emocional. La falta de perspectiva sobre els seus sentiments la fa sentir-se perduda, i no sap com escapar als estats d'ànim negatius, que acaben arrossegant-la.
- *La persona que accepta resignada les emocions* com si no es pogués fer res per canviar-les, i segueix passivament els seus estats d'ànim: n'hi ha que solen estar de bon humor i atribueixen la seva situació a un "caràcter" bonhomíós congènit; d'altres que sovint experimenten sentiments negatius, però s'hi resignen, els accepten "*avui no és el meu dia*" i no tracten de canviar-los, tot i que siguin molestos i persistents.

La falta de consciència dels sentiments pot tenir conseqüències fatals en els casos en què cal sospesar decisions de les que depenen coses importants, com el futur. Per exemple, en el cas de triar la professió futura i els estudis que l'han de fer possible, la decisió no es pot prendre només amb criteris racionals, sinó que cal escoltar els sentiments, allò que ens diuen sobre les nostres preferències. En el cas de les relacions personals també hi ha indicadors no conscients - a vegades visceral- que ens fan saber amb qui ens trobem més de gust i podem establir-hi un contacte més intens. Moltes decisions personals, doncs, han de prendre's escoltant la raó, i també deixant parlar "el cor".

Per tal de reconèixer els sentiments cal afinar la intuïció i percebre els senyals físics que emeten les emocions inicials. Així mateix, és de cabdal importància saber reconèixer la diferència entre

els sentiments, els pensaments que se'n deriven i les accions que emprenem com a resposta a uns i altres. Només així s'evita actuar sota els primers impulsos. Cal cercar l'origen de les pròpies accions, els desitjos subjacents a elles, les causes, motivacions i finalitats i avaluar fins a quin punt convenen o no. Per a això és útil aplicar l'habilitat cognitiva de plantejar-se els 5 pensaments - causal, alternatiu, de conseqüències, de perspectiva, de mitjans/finalitat- explicats en l'apartat anterior. (*Em sento anguniós -emoció-: noto que estic insegur -sentiment- perquè no sé com respondre a la proposta que m'estan fent uns companys de sortir amb ells aquesta nit -acció-. Puc provar de determinar-ne les causes, preveure les conseqüències, buscar alternatives...abans de prendre aquesta decisió.*)

Saber reconèixer les pròpies emocions i sentiments és també imprescindible per poder identificar les emocions que expressen les altres persones, per ser capaços de sentir empatia. És una qüestió independent de la major o menor competència en diversos camps de la intel·ligència; es pot tenir un alt rendiment intel·lectual i, en canvi, estar "desconnectat" de les seves emocions, cosa que pot suposar diversos problemes a l'hora d'establir contacte amb els altres o d'explicar-se el propi món interior.

La forma de clarificar els nostres sentiments pot ser duent a terme un "**diàleg intern**" on els avaluem tranquil·lament "*em sento així perquè...*" i puguem esbrinar què hi ha al darrera seu. Aquestes autoinstruccions són d'allò més útils quan l'emoció experimentada pot tenir males conseqüències, com és en el cas de la ira: allò que un es diu a si mateix pot disparar l'agressivitat, però també pot servir per calmar i controlar l'estat d'ànim, a través de consells com "*calma, tranquil; STOP; reflexiona abans d'actuar...*".

El diàleg intern, a més de servir per explicar fets i clarificar pensaments, pot utilitzar-se per avisar quan apareguin les distorsions cognitives esmentades a l'apartat 4.3. , així com per aplicar-nos reforços positius quan creguem que estem plantejant-nos correctament el tema. L'aplicació d'autoreforços positius a través del pensament intern "*molt bé! Vas per bon camí; així es fa; ets un as!*", ajuda a sentir-se bé amb un mateix, i allunya al mateix temps els pensaments negatius.

Un cop es tenen coneixements suficients sobre la pròpia situació emocional, cal acceptar-se tal com s'és, sentir-se bé amb un mateix: l'**autoacceptació**, des d'una perspectiva positiva, permet reconèixer les forces de cadascú i els seus sentiments i estats d'ànim, així com les mancances i debilitats. En la cultura actual imperen uns models estrictes, tant físics- dels que ja hem parlat anteriorment-, com de conducta - sembla que forçosament s'ha de ser alegre, fort, desinhibit, espontani, divertit, expressiu, etc...- que poden dificultar l'acceptació d'un mateix si s'està fora d'aquests models; cal insistir en la **valoració de la persona en si mateixa** , tant si és fort com dèbil, astut com ingenu, tímid com expansiu.

A partir d'aquesta actitud positiva es poden emprendre els passos necessaris per a la superació de les insuficiències i, si es veu necessari, iniciar un canvi de conducta.

Tot aquest procés de coneixement personal i acceptació permet saber quins són els **objectius** vitals de cada persona, quins són aquells valors que defensa i quines necessitats se senten, tant a nivell material com social. Un cop marcats els propis objectius és més fàcil traçar els camins per arribar-hi, veure si presenten contradiccions, establir prioritats, buscar els mitjans necessaris per aconseguir-los, reconèixer els obstacles que s'hi interposen; així es pot dissenyar un pla per assolir-los. Es tracta de partir de les possibilitats reals de cadascú i també d'elegir entre múltiples opcions, perquè no es pot ser al mateix temps un estudiant brillant, un esportista d'élite i tenir una intensa vida social. (Per a propostes pràctiques sobre com traçar-se objectius, veure P. PALMER²⁴).

Així mateix, es poden declarar aquells **drets** que un vol que siguin respectats, que segons Palmer serien²⁵:

- a ser tractat amb respecte;
- a tenir les pròpies opinions i sentiments, a expressar-los i que siguin respectats pels altres;
- a ser escoltat i tingut en consideració;
- a prendre decisions en aquells afers que l'afecten;
- a demanar ajuda segons les necessitats (no a exigir-la) ; a negar-se a ajudar els altres, si no ho creu convenient.
- a cometre errors i a aprendre a partir d'ells, tot fent-se'n responsable;
- a la intimitat i al control sobre el propi cos;
- a exercir la pròpia responsabilitat sobre la seva vida.

Aquesta possibilitat de definir allò que un creu que són els seus drets és molt important per als adolescents, a fi que adquireixin més responsabilitat i independència: ja no es tractarà d'obeir els adults o d'actuar segons les normes posades per altres, en un nivell de moralitat heterònoma, sinó d'avançar vers l'autonomia personal i moral²⁶. Aquesta és la base sobre la que reposarà el reconeixement dels drets dels altres i el deure de respectar-los. Sobre l'establiment dels propis drets i els dels altres, veure A. VALLÈS²⁷. És a través de l'exercici lliure i responsable dels propis drets i del respecte als drets dels altres que una persona és conscient d'estar prenent el control sobre la pròpia vida.

4.4.2. L'autocontrol o domini d'un mateix és la capacitat de conduir voluntàriament les emocions; no es tracta de reprimir l'existència d'emocions, perquè això conduiria a l'apatia i l'abúlia, sinó de canalitzar les emocions de manera que estiguin en consonància amb les circumstàncies, d'aconseguir l'equilibri emocional. Les emocions desenfrenades -les passions- poden acabar essent patològiques: així la tristesa esdevinguda depressió, l'ansietat convertida en angoixa o l'enuig que deriva en còlera. L'intent de calmar els estats d'ànim exaltats és una habilitat essencial per al benestar.

El control emocional és indispensable per al benestar personal i també per establir relacions interpersonals. De fet, no saber o no poder controlar les emocions porta a molts dels problemes actuals, tant en el món de les relacions familiars, com de salut, addiccions, irritabilitat en les relacions amb els altres...En el cas dels adolescents, el descontrol emocional produeix agressivitat gratuïta i generalitzada, sense objectiu concret; fracàs escolar, malestar i descontent, addiccions a l'alcohol o a drogues, embarassos no desitjats, o patologies com depressions, anorèxia o bulímia. I els joves, pels mateixos processos emocionals que comporta l'adolescència, no són sempre hàbils per trobar la forma de conduir els seus sentiments.

- ◆ D'entre totes les emocions, aquella que resulta més preocupant en el comportament humà pels danys que pot provocar a qui l'experimenta i a qui la pateix és la **ira** -enuig, ràbia o exasperació-, que en casos extrems esdevé odi i violència . Per a l'observació d'aquesta emoció cal tenir en compte els aspectes següents:

A) Els *agents provocadors* o "*disparadors*" externs: poden ser les frustracions, els intents no reeixits de fer una cosa; irritacions o molèsties externes; també els mals tractes, verbals o físics -insults, cops, empentes...- efectuats per una altra persona, així com la sensació de ser

tractat injustament. En alguns casos actuen també "disparadors" interns de l'individu, en l'anàlisi que realitza d'algun fet, que el porta a creences o diàlegs interiors que l'exalten; allò que un es diu a si mateix és més important que no pas el que ve de fora: així, davant d'un fet el nostre pensament ens pot calmar o bé fer que ens embalem més. És aquí on apareixen els pensaments automàtics i distorsionats.

- per poder aplacar la ira cal reconèixer aquests agents provocadors així que apareixen.

- B) La ira provoca unes *sensacions corporals* (rigidesa en el coll i espatlles, sensació de fred o calor excessius, tensió generalitzada, dificultats respiratòries, nus a l'estómac, augment de la tensió sanguínia...) i una expressió facial que cal reconèixer i identificar. Aquestes sensacions són sempre desagradables i produeixen excitació.
- C) En aquest estat és més fàcil deixar-se emportar i *actuar impulsivament*, sense calcular les conseqüències, de forma agressiva -l'atac- o passiva -la fugida-: en qualsevol dels casos el problema que ha provocat l'enuig no es resol. La ràbia escapa al control racional: ha pogut demostrar-se que la resposta fisiològica a l'enuig -l'excitació adrenocortical- facilita que un cop iniciada una resposta d'enuig, aquesta creix amb la més mínima provocació; així es produeix un increment en espiral de la ràbia, que cada cop creix amb més intensitat: és llavors quan és fàcil que esclati la violència incontrolada, perquè la raó ja no governa i l'individu es troba sota el jou de l'emoció.

Per tant, és important actuar sobre l'emoció abans que la còlera no ens faci ingovernables. Goleman proposa algunes senzilles **tècniques per controlar la ira**²⁸:

- ☐ Intentar calmar-se a l'inici, quan es noten les primeres sensacions corporals o es perceben els disparadors: és molt més fàcil que no pas quan el motor de la ràbia és ja en marxa. Es poden buscar formes d'apaivagar l'estat d'ànim: intentar comprendre els fets o els motius de l'altre -mitjançant l'empatia-, proporcionar-se missatges interns calmants "*tranquil, calma!*"...
- ☐ Si l'enuig té lloc en presència d'una altra persona, és útil deixar un "temps mort", separar-se temporalment a fi de refredar els ànims, i dur a terme alguna de les altres activitats proposades. En tornar a reprendre el tema, possiblement tots dos contrincants estiguin més calmats..
- ☐ Si part del problema no és explícit, sinó que prové d'allò que un pensa que l'altre sent o deu pensar, cal comprovar a través de preguntes directes, clares i assertives, què és el que realment està passant: molts cops els motius són més en la imaginació pròpia que en el pensament de l'altre.
- ☐ Allunyar-se del lloc on s'ha produït la tensió i buscar ambients serens: passejar per un lloc tranquil, sortir a un terrat o anar a un lloc on s'estigui sol...
- ☐ Fer exercici físic relaxant: nedar, caminar o córrer, encistellar...mentre es respira profundament i s'alleugereix l'excitació fisiològica provocada per l'enuig.
- ☐ Donar-se una dutxa o un bany, practicar la relaxació, fer respiracions profundes...
- ☐ Pensar imatges agradables que tinguin efectes sedants -una platja deserta un capvespre, una sortida del sol a la muntanya...- en una postura còmoda -estirat, deixat anar, amb els ulls tancats...- i, si es vol, acompanyat d'una música suau.
- ☐ Buscar distraccions que ens ocupin mentalment, per tal de posar fi al seguit de pensaments irritants: veure una pel·lícula, llegir un llibre, escoltar música relaxant...
- ☐ Escriure immediatament la situació i desfogar-se per escrit.

En canvi, no és recomanable emprendre-les a cops de puny contra el coixí o contestar amb irritació -una suposada catarsi-, perquè són sortides que, lluny de fer disminuir l'enuig, solen augmentar l'agressivitat. En el moment de respondre, es pot comptar enrere des del 20 fins a l'1, per refrenar les ganes de respondre de forma impulsiva. La dificultat rau en què els joves acostumen a reaccionar de forma molt impulsiva, i els cal tenir molt clares aquestes tècniques o haver-s'hi entrenat prèviament per poder fer-les servir en els moments en què apareix la ira. Hi ha adolescents que habitualment tenen un comportament hostil i irascible, i pateixen un error de percepció que els porta a veure burles en tots els comentaris, facin referència a ells o no, a interpretar qualsevol acte com una amenaça, i s'acostumen a respondre sempre de forma agressiva, i se senten sempre víctimes de la injustícia dels altres; per a ells l'única resposta imaginable és la violenta.

Els conflictes ocasionats per ires no controlades afecten molts adolescents, que no coneixen altra manera d'expressar els seus sentiments que amb els punys; aquesta situació és descrita a moltes novel·les juvenils (vegeu la Guia de lectura sobre *Tex*, a l'Annex).

- ♦ Una altra emoció sovint experimentada a l'adolescència és **l'angoixa o ansietat**, acompanyada o no d'inseguretat. Una certa dosi d'ansietat és necessària com a avís de possibles perills, i fins i tot sembla ser que hi ha un nivell òptim d'ansietat, que permet treballar intel·lectualment amb un rendiment més alt²⁹. Ara bé, en sobrepassar uns nivells que consideràriem "naturals", la reacció és negativa: hi ha una incapacitat d'encarar els problemes i buscar-hi solucions i una certa rigidesa en el plantejament dels fets. També s'hi poden distingir:

A) El nucli de l'ansietat és la preocupació excessiva, justificada o no. La seqüència de la preocupació comença amb la percepció d'una amenaça potencial, que desencadena l'ansietat; després apareixen els pensaments angoixosos... i ja es fa difícil sortir d'aquest cercle. Si la preocupació es fa crònica i reiterativa, esdevé un cercle viciós en el que la persona preocupada dóna voltes i voltes a l'entorn d'un tema, repetint sempre el mateix tipus de *pensaments preocupants* i sense veure's capaç de buscar solucions al problema desencadenant. Si s'intensifica i persisteix aquesta manifestació cognitiva dóna lloc a obsessions, fòbies i atacs de pànic.

B) Hi ha uns *síntomes fisiològics* que acompanyen l'ansietat: suor, tensió muscular, acceleració del ritme cardíac, insomni...així com una determinada expressió facial.

Cedir als pensaments intrusius no contribueix a solucionar el problema, ans a agreujar-lo. Així, cal optar per **formes de controlar l'angoixa**, que permetin en primer lloc canviar el focus de l'atenció lluny dels pensaments angoixants³⁰:

- El primer pas consisteix a prendre consciència d'un mateix i percebre els primers signes d'ansietat en el moment que apareguin. Cal saber identificar les situacions, imatges i pensaments que desencadenen la preocupació i les sensacions físiques que els acompanyen.
- En segon lloc, s'adopta una postura crítica enfront les creences i els pensaments preocupants i es considera si realment hi ha motius per sentir-se amoïnat: "*és cert que això pot passar? Hi ha realment possibilitats que passi? S'hi poden trobar sortides?*"...

Aquest enfocament cognitiu precisa una certa capacitat d'anàlisi que no sempre està a l'abast de totes les persones; per això es pot disposar de tècniques més simples³¹:

- ❑ Fer exercici físic relaxant: nedar, pescar, caminar...
- ❑ Comentar aquests pensaments angoixants amb una persona de confiança a fi que aportí una visió més objectiva i ens ajudi a trobar-hi solucions realistes.
- ❑ Enfrontar-se a les situacions que provoquen ansietat de mica en mica, en petites dosis com una vacuna, amb la finalitat d'acabar vençant-les.
- ❑ Rebre les demostracions d'afecte dels altres, deixar-nos estimar, acariciar...
- ❑ Dur a terme activitats que distreguin i impedeixin pensar: llegir, veure una pel·lícula, ballar, sortir , escoltar música o tocar un instrument, pintar o modelar... qualsevol cosa que no ens deixi rumiar.

La finalitat, en definitiva, és aconseguir asserenar l'ànim i percebre els problemes en la seva justa mesura, reservant l'energia necessària per fer-los front.

- ◆ La tercera emoció que sovint afecta els adolescents, molts cops sense que sàpiguen ben bé per què, és la **tristesa**. La tristesa és la sensació d'haver perdut alguna cosa molt valorada, o bé de no haver aconseguit obtenir algun desig, d'haver-se frustrat un projecte. En certa manera és un sentiment útil quan s'ha experimentat alguna pèrdua o esdeveniment dolorós, perquè permet fer-hi front, i proporciona l'ambient necessari per assumir-ho, reajustar els conceptes i preparar-se de nou per continuar. Ara bé, quan esdevé una tristesa aclaparadora i es perllonga en el temps, pot evolucionar cap a una veritable depressió, i precisa llavors tractament especialitzat.
- A) Es manifesta per una *sensació d'apatia*, de llanguiment i desinterès per tot, de desànim i manca de forces. Són freqüents també els pensaments obsessius a l'entorn del motiu de tristor. Intel·lectualment es perd capacitat de concentració i memòria. Es tendeix a l'aïllament i la soledat, que en un principi poden ajudar en el procés de reestructuració que se segueix, però que si es perllonguen excessivament augmenten la sensació de desempar.
- B) *Físicament* va acompanyada de nerviosisme, desassossec i fragilitat emocional. El to muscular és baix i el ritme respiratori i cardíac lent; facialment es detecta pel front arrugat, la boca pansida i les comissures dels llavis caigudes, els ulls apagats i propensos a arrencar el plor.

La forma més eficaç i radical de **vèncer la tristesa** és l'aplicació de la teràpia cognitiva³²:

- ❑ En primer lloc, cal ser conscient que qualsevol sentiment trist va sempre precedit d'un pensament negatiu, encara que sigui uns segons anterior. Aquest pensament pot estar fonamentat en la realitat o estar completament esbiaixat, però pel fet de ser negatiu ja produeix tristesa i és nociu.
- ❑ Cal detectar tot seguit l'aparició d'aquests pensaments destructius. Al principi costa ser-ne conscient, i cal analitzar amb atenció quan, com i per què han sorgit. Llavors cal rebutjar-los de ple i substituir-los per un fet agradable, evocar un moment feliç. Cal distreure's i esborrar completament el motiu inicial de tristesa.
- ❑ El següent pas fóra buscar formes alternatives d'enfocar el problema que ha provocat la tristesa, ara ja no com evasió sinó per enfrontar-se al tema de forma positiva i realista, amb la finalitat de superar la situació que provoca la tristesa i dominar-la.

En definitiva, es tracta de no rumiar els motius de la tristesa, com abans hem vist amb l'ansietat, perquè donar voltes als pensaments negatius no fa altra cosa que empitjorar la situació. Per això, totes les activitats que suposin distracció també són convenients, encara que no ataquin de front el problema, com ho fa la proposta de reestructuració cognitiva:

- ❑ Dur a terme activitats interessants, com les proposades en el cas de l'angoixa.
- ❑ Fer exercici físic, però en aquest cas enèrgic i amb vitalitat: córrer, remar, jugar en equip a futbol, bàsquet... fer gimnàstica, ballar.
- ❑ Dur a terme una activitat amb expectatives d'èxit, com dibuixar si es té traça, arreglar alguna cosa que fa temps que s'havia de fer, pintar, decorar...
- ❑ Buscar activitats socials, que impliquin sortir, conversar, tractar amb altres...
- ❑ Deixar de donar voltes a l'entorn d'un mateix i buscar activitats de voluntariat, solidàries: amb criatures, persones grans... que facin sentir útil i desitjar estar en condicions d'ajudar.
- ❑ Canviar d'imatge, de companys... allunyar-nos d'aquells contextos físics o no que ens recordin el sentiment de tristesa.
- ❑ Cultivar el sentit de l'humor, buscar companyies o activitats divertides, ser capaç de riure's d'un mateix.

En canvi, hi ha formes de consol immediat que a la llarga resulten contraproductives perquè provoquen sentiment de culpabilitat o bé perquè tenen conseqüències desastroses. Es tracta de fer-se passar les penes menjant, comprant i gastant diners o bé recorrent a l'alcohol o drogues. Aquest comportament apareix descrit a algunes novel·les (*Quan un toca el dos*, *L'accident*) i s'ha de comentar amb actitud crítica.

En general, les dones són més propenses al sentiment de tristesa i a la depressió clínica, i acostumen a obsessionar-se més; també són més capaces d'expressar obertament la seva angoixa. Els homes, per contra, quan experimenten estats depressius -estadísticament en nombre bastant inferior a les dones- tendeixen a ofegar les penes en alcohol o a recórrer a les drogues.

◆ La **por** no és un sentiment de criatures, sinó que afecta l'ésser humà en totes les edats, i també a l'adolescència.

A) La caracteritza una *sensació de perill*, real o bé imaginari. De fet, té la finalitat d'ajudar a la supervivència, ja que actua com una mena de radar que alerta de la imminència d'un perill, i és comuna al regne animal. Per tant, és una emoció positiva i útil en molts casos: tothom té por en determinades ocasions -creuar un pont molt elevat i fràgil, pujar a una embarcació poc sòlida, apropar-se a alguns animals...- i l'absència total d'aquest sentiment podria resultar suïcida. Ara bé, mentre es mantingui en uns marges lògics i es refereixi a un objecte que la justiqui; en absència d'un referent concret es converteix en angoixa. Hi ha pors racionals i justificades, perquè obeeixen a experiències desagradables o fets que cal evitar, i són l'eco d'una saviesa ancestral: por a la foscor, a allò desconegut...; però també hi ha pors injustificades i irracionals, que paralitzen i aterreixen la persona que les pateix: és el cas de les fòbies. A més, també és un fenomen cultural, i cada cultura té unes pors més esteses que altres: a determinats animals, com serps, aranyes, rates....

B) La por té unes *respostes fisiològiques* concretes: l'amígdala, davant un avís sensorial -visual, auditiu...- llança un senyal d'alarma que activa diverses regions cerebrals i el sistema nerviós autònom, i té una resposta bioquímica i motriu: la por es fa patent en el rostre: les celles s'aixequen, el front s'arruga, la boca en tensió; les cordes vocals es tensen i la veu surt aguda,

alenteix el ritme de la respiració per predisposar-se a escoltar, augmenta la tensió muscular, el ritme cardíac i els batecs del cor; té lloc una descàrrega d'adrenalina i les cames es preparen per fugir, o bé s'experimenta un tremolor paralitzant que predisposa més aviat a amagar-se. El cos experimenta una tensió general, i tota l'atenció es concentra en el perill que ha desencadenat l'emoció.

La por és un mecanisme de defensa innat, com ja hem vist; però també s'aprèn a partir d'experiències doloroses o desagradables -el nen que acosta la mà a una flama i es crema-; i de petits als infants se'ls inculquen determinades pors amb la finalitat de protegir-los, o a vegades perpetuant prejudicis culturals. Així doncs, hi ha pors naturals, socials i apreses: la por a la mort, a la soledat, a les crítiques dels altres, a parlar en públic...

Per enfrontar-se a la por, sempre que estigui dins uns marges racionals:

- En un primer moment, la por és inconscient i ens adonem que està apareixent quan notem els primers símptomes físics: cal avaluar amb la màxima rapidesa possible si té un motiu real; si és així, cal reaccionar amb la fugida, o bé afrontant el perill... Ara bé, en els múltiples casos en què la por és fruit de perills imaginaris, cal aturar-la en els inicis, i fer raonaments que ens tranquil·litzin: *"el soroll és degut a una finestra que colpeja el vent; el gat de la veïna no és cap animal ferotge..."*.
- Com en el cas de l'ansietat, és aconsellable enfrontar-se a les situacions de mica en mica, en petites dosis com una vacuna, amb la intenció d'anar-se acostumant a l'exposició a determinada situació fins que es pugui vèncer. Per exemple, anar-se acostumant a la foscor a poc a poc, deixant cada cop menys llums encesos i més lluny...

En el cas dels adolescents, les pors poden ser sentiments vagues i imprecisos, que difícilment es poden definir: és la por a canviar la identitat pels canvis físics que s'experimenten - canvi de veu, creixement ràpid, aparició de caràcters sexuals...-, a perdre la seguretat infantil que oferien els pares, a entrar en un món dels adults que resulta atractiu, però pel que no se senten prou preparats; a la incertesa del futur, als fracassos amorosos o escolars...

- ◆ Un altre sentiment que sovint "ataca" els adolescents és **la vergonya**, generalment associada a la timidesa:

A) *"Consisteix en una sensació d'humiliació interior que afecta la pròpia dignitat i que provoca un estat de derrota i inferioritat. La vergonya es produeix quan un té la sensació que els altres han vist el seu jo interior, la seva intimitat."*³³ La persona que experimenta aquest sentiment se sent insegura en si mateixa i, sobretot, davant dels altres; sol ser sensible i espantadissa, introvertida, temerosa i propensa a l'ansietat. Les situacions que per a un vergonyós són crítiques són aquelles en què se sent exposada a la mirada i l'aprovació dels altres, ja que sempre se sent inferior i incapaç d'enfrontar-s'hi; li fa por parlar en públic, o exhibir-se, parla poc i amb un sentiment de culpa; d'aquí que experimenti dificultats socials, perquè tota situació nova o contacte amb estranys l'interpreti com un perill potencial, una amenaça. Tendeix a l'aïllament i a actuar en solitari.

B) La timidesa té un origen biològic, en una zona cerebral, l'amígdala, més excitable del normal; la *reacció física* consisteix a voler amagar-se, empetir-se i encongir-se per no ser vist: les mans suen i s'estrenyen amb força, el cos es tensa, es posa rígid i s'accelera el batec del cor, disminueix la respiració. Però on més es percep la vergonya és en el rostre: el vergonyós

abaixa el cap i la mirada, i no tolera mirar als ulls l'interlocutor o el públic, i es posa vermell. Els tímids són propensos a l'estrès, ja que toleren malament situacions interpersonals normals, i a tenir problemes digestius i mals de cap.

En la timidesa, a part de la predisposició biològica, hi intervenen factors culturals i socials, ja que es basa en el judici dels altres. Cada cultura suposa que les persones en general, o grups d'elles, han de sentir vergonya davant determinades coses: fins ben entrat aquest segle s'esperava una reacció vergonyosa -pudorosa- de les dones davant el seu cos... De fet, hi ha vergonyes que s'han de respectar, perquè afecten al món íntim de cada persona, respecte al seu cos, als seus sentiments.

Tot i que hi ha persones que gairebé no l'experimenten mai, és un sentiment natural i poc o molt un cop o altre aflora; ara bé per a aquells que és un problema, resulta molt difícil parlar-ne i la viuen com un sentiment terrible, que els pot arribar a immobilitzar. Precisament durant la pubertat sol manifestar-se, degut a la sensació d'inestabilitat que experimenta l'adolescent: se sent observat en els seus canvis físics i de conducta, i no està segur sobre com mostrar-se als altres; així, activitats habituals com exàmens escolars, o les primeres relacions amb persones de l'altre sexe poden desencadenar la timidesa. La vergonya afecta fortament l'autoestima, i cal aprendre a evitar-la quan és exagerada o innecessària:

- ❑ Cal, com en el cas dels altres sentiments, percebre primer l'aparició de la vergonya, i saber a quines situacions s'associa, davant quines persones se sent, i quins són els comportaments que s'adopten (callar, amagar-se, no atrevir-se a intervenir, parlar molt fluix i sense aixecar la vista...). Després cal revisar si els motius pels quals se sent vergonya responen a realitats -no s'estan complint les expectatives que s'esperaven- o bé a patrons culturals que poden ser poc racionals - actualment es pot sentir vergonya perquè el propi cos no respon a uns models físics difícils d'assolir-, o bé a interpretacions personals i desconfiances -por a no fer-ho prou bé, al que diran...-. Ara bé, s'ha de respectar sempre la sensibilitat de cada persona, perquè no es tracta que tothom sigui extravertit o que "es passi" de tot tipus de vergonya, només convé eradicar aquella que fa patir o que obeeix a motius irracionals.
- ❑ Es poden intentar petits avenços graduals en la superació de la vergonya: entrar a una botiga a preguntar un preu, sense que calgui comprar; adreçar-se a algú d'un curs superior o a un professor desconegut; intervenir a classe en veu alta, demanar uns horaris per telèfon ...
- ◆ Si bé fins ara hem tractat emocions més aviat negatives, cal parlar també de **l'alegria**, que és un ingredient de la felicitat, i que es relaciona amb l'optimisme i amb les emocions positives. El temperament predisposa per reaccionar més positivament o més negativament; podem dir que hi ha persones alegres "de naixement", però també s'adquireix per aprenentatge, sobretot a partir d'experiències positives durant la primera infantesa.

A) Es caracteritza per un *estat d'ànim* generalitzat de *benestar*, plaer, salut i tranquil·litat. Es relaciona amb la satisfacció personal amb les pròpies expectatives i desitjos, que es compleixen adequadament. És un estat òptim per a l'acció, les relacions amb els altres, la creativitat. Les causes poden ser internes, sorgir del convenciment íntim que tot va bé, d'una sensació d'harmonia i serenitat. També poden ser externes, per la proximitat de persones o circumstàncies que ens plauen, però a condició que l'estat anímic intern sigui receptiu per a percebre-ho; en els casos en què l'alegria no sorgeix de forma interior i espontània, hi ha qui cerca estimulants externs o euforitzants: la primera reacció després de la ingesta d'alcohol o

altres drogues és euforitzant, però pel fet de no afectar el sentiment en si, quan desapareix l'efecte deixa al darrere una sensació de buidor i pot degenerar fàcilment en estats ansiosos, tristos o exaltats. Per tant, l'alegria estimulada artificialment no és gens recomanable, perquè hi ha el perill d'entrar en un cercle addictiu.

- B) El cos està distès i relaxat, amb sensació generalitzada de benestar, que es manifesta en l'expressió facial somrient, ulls oberts, expressius i brillants, boca distesa i llavis relaxats amb les commissures amunt, bona coloració de la pell. La respiració, to muscular, tensió sanguínia i ritme cardíac confirmen l'estat de benestar.

Molts autors de la talla de Sartre o Bergson consideren que la alegria va unida a la creació; J.A. MARINA l'associa a la felicitat, gairebé com a sinònim. L'alegria, en tot cas, va lligada a una sensació d'energia i d'autonomia, que permet transformar les coses i embellir-les. També està connectada amb l'optimisme, qualitat que sembla ser que és una excel·lent eina de motivació, i que es relaciona en certa manera amb una bona salut mental -impedeix caure en l'ansietat o la depressió-. L'optimisme és una actitud emocionalment intel·ligent ja que permet percebre els fracassos o dificultats com a circumstàncies que es poden canviar i superar i predispone a l'acció positiva; així mateix, enfocar una tasca -escolar, per exemple- amb alegria i optimisme pot afavorir que es dugui a terme millor. Encara que l'alegria, com la tristesa, no són estats permanents, es pot incrementar la seva presència i la percepció que se'n té.

Convé tenir recursos a mà per potenciar l'alegria i l'optimisme, per fer-los servir quan calgui sense necessitat de recórrer a estimulants exteriors³⁴:

- Gaudeix de les coses senzilles, de cada dia, que et plauen: quan degustis el teu menjar preferit, assaboreix plenament el seu gust, la textura, els diferents sabors que el componen; escolta sons propers i agradables, des del batec del teu cor i la teva respiració al soroll d'ocells a la teulada, la remor d'un riu, la pluja... Busca què desprèn les olors que més t'agraden, procura que t'evoquin moments plaents que s'hi relacionin: una coca acabada de sortir del forn, l'olor de l'asfalt quan comença a ploure...; busca les sensacions que et resultin agradables: un massatge després de la dutxa, l'aire fresc al matí, caminar descalç, carícies...; mira paisatges que t'agradin: puja al terrat, mira per la finestra... o fotografies de llocs que et captiven; observa la bellesa d'allò que t'envolta, la perfecció d'unes fruites, el color del cel, les formes d'edificis, la textura de la teva pell...; juga a descobrir el perfum, el tacte, el gust, l'olor, la forma d'objectes de la teva vida quotidiana.
- Observa les coses que et fan sentir bé:
 - Que depenen de tu: fer exercici físic, un esport, ball...; arreglar-te, vestir-te com et sents de gust; relaxar-te; fer coses interessants, emocionants, creatives; tenir cura d'altres éssers vius, animals domèstics o plantes; prepara un menjar que t'agradi, decora'l, prepara bé la taula, serveix-lo bé; prepara un obsequi per algú que estimes.
 - Que depenen dels altres: conversa amb amics, escolta música amb ells; surt, assisteix a una festa, un concert; treballa conjuntament amb altres, amb els germans o els pares; juga amb criatures petites, fes alguna activitat altruista; convida algú a fer un passeig, a prendre alguna cosa...

Pensa en la forma d'introduir el màxim d'aquestes activitats plaents en la teva vida quotidiana, planifica la setmana de manera que hi tinguin lloc...Tingues la llista present com a recurs pels dies que l'alegria minva .

- Fes una llista amb les coses que t'agraden: de tu, del teu caràcter, del teu físic, de la teva manera de ser i d'actuar; de la teva família, dels amics; de l'habitació, la casa on vius, el barri o la població; de l'institut on estudies, dels professors, dels companys.

Hi ha altres emocions i sentiments que poden ser també observats i treballats, entre ells l'amor, que motiva molt els adolescents i sobre el qual poden tenir falses expectatives o idees molt estereotipades; l'odi, la felicitat, la venjança... tots ells àmpliament tractats en l'univers literari.

Com hem vist, les emocions acompanyen l'home en la seva vida i no es poden evitar, perquè a més resulten útils per a la supervivència o per assolir la plenitud, però cal controlar-les a fi que no generin problemes fisiològics -hipertensió, malalties coronàries, gàstriques,...- ja que està comprovat que incideixen sobre la salut; a més, tenen repercussions socials: poden comportar la solitud, l'aïllament. Una part de les conductes associades a les emocions és apresada, ja des de petits en el si de la família, com a nivell social; per tant, és possible reeducar en l'expressió de les emocions, aprendre a frenar-les quan són perjudicials o incentivar-les si són positives.

4.5. HABILITATS DE CONDUCTA.

Un cop avançat el procés de coneixement dels sentiments, cal dirigir la conducta cap al control d'aquests, i procurar que la vida esdevingui allò que es desitja que sigui, i no allà on duen actes impulsius i precipitats pel descontrol emocional.

4.5.1. Una de les habilitats fonamentals és la de **saber prendre decisions**³⁵. Contínuament i al llarg de tota la vida s'han de prendre decisions, i algunes d'elles de gran importància; és possible adquirir algunes habilitats en la presa de decisions que ens ajudin a encertar el camí més adequat. Com que el procés a seguir té alguns punts en comú amb la **solució de problemes** tractarem els dos temes conjuntament.

Quan es planteja una situació problemàtica, o bé s'ha de triar entre diverses opcions, el més important és saber prendre la decisió adequada. El malestar que experimentem depèn més, a vegades, d'haver pres decisions incorrectes o de no saber encertar els recursos que no pas de l'existència de situacions veritablement problemàtiques.

- A) Moltes de les decisions que es prenen a diari són inconscients, i no se sap ben bé amb quina finalitat s'han pres o què és el que s'està fent; per això el primer pas ha de ser la **definició del problema o situació**. Cal concretar al màxim quina decisió s'ha de prendre o quin és el problema a solucionar. Per a la identificació del problema s'ha de reflexionar amb la màxima objectivitat possible, i tenir en compte de no patir pensaments distorsionats (v. pàg. 37-38). És útil d'aplicar-hi també el pensament causal (pàg.35) ja que trobar les causes pot ajudar parcialment a trobar les solucions o a resoldre una situació. Cal observar també els sentiments que hi intervenen, perquè ens poden aportar informació molt valuosa. També s'han d'analitzar les necessitats en joc i si hi estan implicades altres persones. (Per exemple, en el cas d'haver de prendre una decisió sobre el futur: cal determinar si es continua estudiant i quin tipus d'estudis, si es deixa d'estudiar i es busca directament feina o si s'opta per una preparació professional i de quin tipus).
- B) Posteriorment cal **precisar els objectius**³⁶ (en l'exemple anterior, quines són les aspiracions o el projecte vital de cadascú).

- Els objectius han de ser **concrets**: s'ha d'especificar què es vol aconseguir, i quan; això implica definir el temps, (si és a curt termini, en un termini mitjà, o bé a llarg termini) i precisar al màxim.
- Han de ser **importants**, de manera que justifiquin l'esforç.
- Han de ser **assolibles** i quedar **sota el propi control**: no es pot dependre dels altres exclusivament, o de la sort. I si són exageradament difícils d'aconseguir, justificaran el desànim i el possible abandonament.

C) **Plantejar totes les alternatives possibles**, fins i tot les aparentment descabellades (V. procediment de "*pluja d'idees*", a l'apartat 5.5.2.10). Es tracta, doncs, d'aplicar l'anteriorment esmentat *pensament alternatiu* (pàg.35). Després, de cada alternativa se'n precisen els aspectes negatius i els positius. Es descarten aquelles que ja es poden considerar impracticables. Pot ser que calgui demanar consell a algú. També pot ser necessària més **informació** que permeti considerar les coses fonamentant-se en més coneixements.

D) **Anticipar les conseqüències** positives o negatives de cada una de les alternatives, és a dir, aplicar el *pensament conseqüencial* (v. pàg. 35) . Les decisions importants i les eleccions valuoses no poden ser precipitades, cal reflexionar, assessorar-se , mirar que la racionalitat i el sentiment hi estiguin d'acord: no es poden prendre només amb el cap, o només amb el cor.

E) **Posar en pràctica l'alternativa elegida**, aquella que, un cop avaluats els aspectes positius i negatius, satisfà millor els objectius marcats, és beneficiosa per a tothom, i a curt termini i a llarg termini sembla ser la més convenient.

Hi ha una sèrie d'actituds perjudicials a l'hora de prendre decisions, dur a terme eleccions o resoldre problemes³⁷:

- *Rapidesa*: fer les coses corrent fa que augmenti el risc d'equivocar-se; les decisions importants no es poden prendre a corre-cuita.
- *Ajornament*: deixar les coses eternament per després, per no haver-se d'enfrontar a l'esforç de realitzar-les. Evadir-se dels problemes mai no els soluciona: el millor és fixar-se un termini.
- *Inèrcia*: deixar que les coses continuïn tal com estan, encara que estiguin malament, per no haver de sotmetre's a tensions, canvis...
- *Translació*: evadir la pròpia responsabilitat i posar-la en mans d'algú altre, que decideixi per nosaltres.
- *Immediatesa*: només tenir en compte el present, sense considerar les conseqüències a mitjà i llarg termini.
- *Reduccionisme*: no avaluar tots els components d'una alternativa: reduir-ho tot a una sola possibilitat.
- *Egoisme*: considerar només si és avantatjós per a nosaltres; no tenir en compte que la nostra acció pot afectar més persones.
- *Oposició*: actuar d'una forma no tant perquè es cregui que és la preferible, com per portar la contrària als altres: fer una "demostració de força" que no és més que una demostració d'inseguretat en un mateix (veure la distorsió cognitiva "*voler tenir sempre la raó*" (pàg.38).
- *Ceguesa*: no buscar suficient informació sobre allò que cal elegir o decidir.
- *Fantasia*: utilitzar la imaginació per plantejar objectius irrealitzables; és una manera de defugir la responsabilitat de prendre decisions reals, o d'actuar per canviar les coses.

La solució a un problema pot no ser directa i simple: per això cal tenir en compte que caldrà adoptar determinades estratègies que ho facin possible:

- Si un objectiu és massa complex per resoldre'l de cop, cal desglossar el problema en els seus components³⁸: veure les dimensions que té -físiques, emocionals, cognitives, socials...; analitzar-ne les parts...
- Aplicar *el pensament mitjans/finalitat* (pàg. 36): implica organitzar els mitjans per aconseguir els objectius, calcular amb quins recursos es compta, cercar ajut si és necessari, concretar l'acció en el temps.
- Programar primer les accions on sigui més fàcil obtenir un èxit, com a motivació per continuar.

F) **Avaluar** els resultats obtinguts; si són favorables, podem concloure que la decisió presa era la correcta. Ara bé, si es demostren insatisfactoris s'ha de revisar si l'error ha estat en la forma de dur-ho a terme, o si la solució elegida no era la més escaient. En aquest darrer cas, si l'estratègia no ha funcionat correctament, cal **canviar** d'estratègia i buscar-ne una altra. Això implica estar disposat a acceptar el canvi i a treure partit dels errors, interpretant-los com un increment de l'experiència. Ara és el moment d'aplicar reforços positius -felicitar-se un mateix, oferir-se recompenses...-. Durant el procés, també es poden donar reforços positius com a increment de la motivació o bé, si no es compleixen les expectatives, reforços negatius.

Si es practiquen aquestes estratègies fins adquirir una certa pràctica en la seva aplicació, serà més senzill realitzar eleccions, solucionar problemes o prendre decisions. El que sí és cert és que per a totes aquestes accions cal un esforç, i que res no és qüestió només de sort.

4.5.2. **Demorar la gratificació:** la base de l'autocontrol és la capacitat de demorar l'obtenció d'una recompensa. Saber reprimir convenientment els impulsos amb la finalitat d'aconseguir uns objectius constitueix l'essència de l'autoregulació emocional: si la persona és capaç d'esperar els resultats d'una acció, de saber que no obtindrà beneficis immediats -per exemple, en els estudis- i tot i així esforçar-se, vol dir que és competent en la canalització dels seus sentiments, impulsos i desigs; segons està demostrat, aquestes persones tenen més eficàcia personal, són més emprenedores en empreses que impliquin un risc i són més capaces d'afrontar les frustracions. Això és, posen les emocions al seu servei, però no són elles esclaves de les emocions.

Pel que fa a l'escolaritat, hi ha estudis diversos que avalen els diferents rendiments dels estudiants segons el seu estil cognitiu sigui reflexiu o impulsiu: els alumnes impulsius cometen més errors i són propensos a acceptar la primera hipòtesi que elaboren, sense fixar-se en la seva exactitud ni comprovar si és adequada. En canvi, els reflexius tarden més a respondre, però ho fan amb menys errors, se'n surten millor en la resolució de problemes formals i es presten més a la revisió i comprovació de la tasca. A més, *"els alumnes reflexius formulen els seus judicis morals més sobre la base de les intencions que sobre la de les conseqüències, la qual cosa indica un nivell més evolucionat de consciència moral"*³⁹, (entenem que es refereix a conseqüències immediates del tipus càstig/recompensa).

Aplicat al terreny de l'actuació personal, no cal dir la conveniència d'esperonar la reflexivitat i frenar la impulsivitat, per les males conseqüències que aquesta pot tenir, en el camp de la resolució de problemes i la presa de decisions, per exemple.

4.5.3. Saber **fer front a l'estrès** és una habilitat bàsica sinó per sobreviure -ja que l'estrès ens permet la supervivència en ocasions de perill-, sí per viure bé.

L'estrès⁴⁰ és una conducta normal en tant que representa la resposta de l'organisme a un estímul que percep com a perillós o a un canvi. És la resposta que fem quan estem a punt de xocar i premem ben fort el fre: després ens batega el cor i sentim una suor freda, però gràcies a aquesta resposta immediata hem sobreviscut. Són situacions estressants la pèrdua d'un ésser estimat, un canvi de domicili, una separació de la parella, una discussió, una baralla, un examen, una entrevista...Totes aquestes situacions tenen una resposta cognitiva -els sentiments, pensaments, creences, interpretacions que fem-, una resposta fisiològica -insomni, problemes digestius, canvis en el ritme cardíac i en la respiració...- i una resposta conductual -plorar, cridar, arrencar a córrer, estar inquiet...-. El problema s'esdevé quan la situació i la resposta estressant es perllonguen excessivament o bé quan no hi ha correspondència entre el motiu -haver d'exposar un tema en públic...- i la magnitud de la resposta -estar quinze dies abans neguitós i no dormir-. És llavors quan és útil disposar d'algunes tècniques per fer-hi front eficaçment.

Està demostrat científicament que l'estrès i l'ansietat desmesurada debiliten el sistema immunològic i deixen l'organisme més propens a contraure infeccions. I pel que fa al rendiment escolar, tots els professors sabem que els alumnes sotmesos a tensions -per causes familiars, o pròpiament escolars: molts exàmens, mal ambient en el grup...- manifesten un rendiment molt inferior a les seves possibilitats reals, perquè la seva atenció està centrada en les preocupacions, o bé l'excessiu cansament no els deixa respondre.

De fet, des de diverses cultures antigues -el ioga hindú, la meditació zen- ja s'han remarcat les relacions entre les emocions, l'autocontrol i el benestar físic; així, ser capaç de controlar l'estrès i l'ansietat és la clau per sentir-se bé físicament i per tenir un bon rendiment laboral o intel·lectual, així com per tenir unes relacions interpersonals més fluïdes.

És convenient conèixer els procediments de relaxació i practicar-los amb certa assiduitat a fi d'adquirir un major domini i fer-los més eficaços. Es poden practicar abans d'un esdeveniment que es preveu estressant -un examen, una prova oral...- durant l'esdeveniment -es poden relaxar parts del cos concretes, en tensió, com el coll o les barres-, o bé després dels fets que han provocat l'ansietat, amb una sèrie de respiracions profundes i tensant i relaxant tots els músculs del cos.

Hi ha procediments molt diversos per induir la relaxació, i són descrits a diversos manuals, alguns d'ells adequats a nens i adolescents; comprenen tècniques de respiració i de relaxació muscular, a més de visualitzacions i control mental. Per això no en proposem aquí, sinó que ens limitem a citar a "Notes" textos on consultar⁴¹.

4.5.4. Saber **fer valer els propis drets** (v. pàg. 42) un cop estan clars quins són⁴². Per prendre progressivament el control sobre la pròpia vida i esdevenir responsable dels actes, cal saber quins són els límits a les nostres accions i a les dels altres sobre nosaltres, és a dir conèixer drets i deures envers nosaltres mateixos i envers les altres persones amb qui convivim i la societat en general, com a marc humà de convivència. Reivindicar els drets personals fa sentir més segur de si mateix -d'allò que es pot fer i dels seus límits- i fa que els altres sentin més respecte envers aquesta persona, és més difícil ser manipulat i augmenta la sensació de competència. És igualment important conèixer les diferents lleis i normes socials: els Drets i Deures dels alumnes del Centre on estudies, les lleis Constitucionals del país on es viu i, com a referència fonamental, la Declaració Universal sobre els Drets Humans. Aquesta reivindicació dels propis drets sempre s'ha de fer tenint en compte l'altra cara, la dels deures, i tenint com a referència un marc ètic de consciència moral.

4.5.5. Saber fer front a les crisis emocionals

Així com una de les coses que s'han d'assumir és que sempre existeixen problemes a resoldre al llarg de la vida, una altra és que també tot ésser humà es troba, en el transcurs de la seva existència, amb crisis diverses, de més o menys abast. I la forma com se'n surti i les superi depèn en gran mesura de la capacitat que tingui de gestionar els seus sentiments, de reconduir les seves emocions. La mort, l'aparició de malalties de diferent durada i gravetat, les pèrdues materials, els conflictes socials -bèl·lics, per exemple-, les situacions familiars problemàtiques -separacions, divorcis, mals tractes, abusos...- l'allunyament del país d'origen, els amors no correspostos o desgraciats, serien a la banda de les crisis emocionals més fortes; mentre que la convivència amb les frustracions diàries, els petits o grans fracassos, se situarien a la banda de les crisis quotidianes. Unes i altres s'han d'aprendre a superar, tot i que de diferent forma: les frustracions quotidianes porten una càrrega emocional menor, però per a moltes persones esdevenen un llast de tals dimensions que no aconsegueixen sortir-se'n. Totes les persones estem exposades als fracassos, però acceptar-los o no depèn de si es té un "estil pessimista" o "optimista": els pessimistes s'expliquen un fracàs present a partir de la creença que es repetirà en el futur. Per a una visió optimista, i més saludable, cal saber acceptar la seva existència i minimitzar l'impacte que tenen, fins i tot extreure'n alguna lliçó i fer que la superació de les frustracions comunes ens porti una mica més de maduresa, de saviesa. Pel que fa a les crisis de més envergadura, produïdes per la mort, la malaltia, la guerra, el desamor..., la seva superació és molt més complexa i es precisa un període de "convalescència", de dol; però també en aquests casos cal reaccionar i sortir-se'n. I tirar endavant després d'aquestes situacions precisa més solidesa emocional per no deixar-se enfonsar.

Una de les reaccions malsanes fóra la de deixar-se arrossegar per algun tipus de dependència, per escapar falsament de l'abast de la crisi: és el cas de recórrer a les addiccions, a l'alcohol, a les drogues, als jocs d'atzar, a addiccions sentimentals.

Per a tractar aquest apartat i concretament, com a crisis personals possiblement properes al món dels adolescents, la mort i el divorci, les frustracions i les addiccions, remetem a l'excel·lent proposta de M. GÜELL I J. MUÑOZ en el darrer bloc del seu programa (pàg. 285-307).

La literatura en general, i en concret la juvenil, s'ha nodrit d'aquestes temàtiques i les ha enfocades des de molt diversos punts de vista, perquè justament aquests estats de naufragi personal i de superació dels obstacles són un dels temes literaris per excel·lència. En el cas de la literatura juvenil es troben en el que hem classificat com "realisme crític", "novel·la intimista o d'observació psicològica" i "novel·la amb rerafons històric", quan són les circumstàncies socials històriques les que han provocat el daltabaix. I és en aquestes novel·les on podem trobar valuosos elements de reflexió i de treball. (Vegeu *Quan un toca el dos*, *L'accident*, i les situades a l'entorn de conflictes bèl·lics).

4.5.6. Automotivació: La motivació positiva enllaça amb sentiments com l'entusiasme, la perseverança, la confiança i l'optimisme i s'ha demostrat com un dels màxims impulsors del rendiment. Ser capaç de guiar la pròpia conducta cap a estats d'ànim positius augmenta la capacitat de pensar amb complexitat i creativitat, i de resoldre amb més facilitat els problemes, tant els intel·lectuals com els personals i de relació interpersonal.

Quan ens trobem davant un conflicte, hem de recórrer a la memòria per buscar dades semblants que ens encaminin cap a la seva solució; com que la memòria és un fenomen específic d'estat, si

emprenem la recerca partint d'un estat positiu, la memòria buscarà dades en una direcció positiva, i és més possible que ens proporcioni dades creatives, positives i suggerents, que ens encaminin a accions atractives i originals. En canvi, els estats d'ànim negatius van de bracet amb pensaments negatius i evoquen mals records, al temps que permeten pensaments distorsionats.

L'optimisme, vist des d'aquesta òptica, fóra un mecanisme intel·ligent d'autoajudar-nos a realitzar amb èxit les tasques empreses.

La motivació té a veure amb l'aprenentatge, però també amb tot altre tipus d'accions que es realitzen. Consisteix en els desigs que ens impulsen a actuar d'una forma o altra: el desig de ser respectat o admirat, de tenir diners, de fer amistats, de tenir èxit, d'estar bé amb un mateix... La capacitat que una persona té d'animar-se ella mateixa a tirar endavant un projecte i salvar els obstacles que se li presentin té molt a veure amb els resultats que en podrà obtenir, perquè a més motivació, més possibilitats de comportar-se d'una forma que afavoreixi l'èxit, sigui en la recerca de mitjans o en l'obertura en el plantejament dels fets.

Les motivacions més profitoses són les que estan orientades a aconseguir una satisfacció personal, o la complaença en la feina ben feta, més que no pas en recompenses externes o en l'aprovació social.

4.5.7. **L'autoreforç**⁴³ és l'activitat per la qual ens recompensem internament per haver dut a terme una acció; quan s'està realitzant una activitat que comporta un esforç, és de gran ajuda constatar que s'està fent bé, que som eficients: de fet, si ens ho fan saber els altres ens omple de satisfacció i ens motiva per seguir endavant. En general, el reforç s'utilitza per potenciar l'ús de conductes adequades que es desitgen més freqüents. Pot ser un reforç material, en forma de regals, premis, diners, viatges... o bé social, que consisteix en l'aprovació dels altres, l'elogi. En el cas de l'autoreforç, aquest prové de la satisfacció en el compliment d'un objectiu, i és el propi subjecte qui pren el control de la seva conducta i se'l subministra. Per tant, cadascú té en les seves mans la possibilitat de felicitar-se pels resultats obtinguts, o per la voluntat emprada encara que els resultats no hagin estat òptims: això es pot realitzar a través de missatges -pensaments interns- reconfortants "*ho has fet molt bé; endavant! Ànim: així es fa*"; també en forma de petits obsequis o gratificacions "*quan hagi acabat aquest treball telefonaré a...*"; o bé "*si aconseguixo no tornar a discutir amb la mare sobre aquest tema, em compraré aquest CD*". L'autoreforç té una funció diferent que el reforç exterior - aprovació dels pares, obsequi per haver aprovat, admiració dels altres companys- perquè en dependre d'un mateix s'hi està implicat de manera més sincera i incideix fortament en l'automotivació.

Existeixen també els reforços negatius, els càstigs, que en alguns casos poden consistir en la retirada del reforç positiu. Ens els poden aplicar des de fora, però també ens els podem aplicar nosaltres, i poden servir també com a motivació: "*no escoltaré aquest disc nou fins que no hagi acabat la feina*" o bé "*fins que no sigui capaç de fer les paus amb... no sortiré amb la colla*". És menys recomanable que les altres tàctiques perquè sempre provoca una certa ansietat i, a la llarga, desendadena un efecte de tolerància.

4.6. HABILITATS SOCIALS.

Les habilitats socials són conductes que faciliten la relació interpersonal, a través de les quals hom expressa sentiments, actituds, desigs, opinions o drets als altres. No són simples "normes d'urbanitat" o comportament socials útils "per quedar bé ", perquè aquestes formes de cortesia, tot i ser aconsellables, són merament externes. Les habilitats socials parteixen d'una actitud interior de respecte envers l'altre, i estan guiades per un reconeixement ètic dels seus drets.

Precisament, introduir la seva adquisició i pràctica en el context educatiu té per finalitat reconduir les conductes problemàtiques, agressives i de malestar entre els alumnes. Alguns d'ells es comporten de forma problemàtica i desagradable perquè no saben trobar alternatives adequades. La forma d'actuar en una situació depèn dels pensaments i sentiments que s'experimenten abans -forma de percebre la situació i processar els fets- , durant -interpretació de les respostes dels altres- i després dels intercanvis amb altres persones. I l'actuació pot ser inadequada degut a:

- La falta d'empatia: no saber posar-se en el lloc de l'altre.
- Deixar-se portar per pensaments automàtics, negatius, distorsionats (v. pàg. 37-38).
- Deixar-se arrossegar pels sentiments negatius, generalment la ira (. pàg. 42-44).
- No saber trobar la forma adequada de respondre a la situació, per falta de models.

Aquests elements afectius, cognitius i conductuals estan íntimament relacionats entre ells. Tots ells depenen també del domini de les habilitats intrapersonals; per tant, la classificació que estem fent d'habilitats cognitives, conductuals i socials és fonamentalment organitzativa, perquè en l'actuació humana totes tres s'interfereixen; en qualsevol dels moments cal recordar els elements esmentats en un altre apartat.

Per tant, les conductes socialment hàbils requereixen capacitats cognitives com l'aplicació dels cinc pensaments -causal, alternatiu.- , control sobre les emocions i algun entrenament motriu, com la percepció dels aspectes no verbals en la comunicació i la posterior utilització correcta. Subjacent al comportament exterior hi ha d'haver uns criteris morals que guiïn l'actuació, per tal que no esdevingui manipuladora o cínica. Perquè en el fons de les relacions humanes hi han d'aparèixer uns valors com l'amistat, la sinceritat, la fidelitat, el respecte, el desig de justícia,... Si no és així, un individu pot utilitzar aquestes habilitats per manipular els altres per al seu profit.

Els eixos principals seran desvetllar l'empatia, afavorir l'assertivitat i millorar la comunicació. Al seu voltant giraran habilitats com saber acceptar i respondre a les crítiques; i formular-ne de constructives quan s'escaigui; saber escoltar; elogiar conductes dels altres i acceptar els elogis, demanar favors i acceptar les possibles negatives; donar les gràcies, demanar disculpes; saber dir no i resistir la pressió social; evitar ser manipulat, respondre -assertivament- a les provocacions dels altres; observar les situacions socials a fi de saber quina és l'actuació més convenient en cada cas; establir bones relacions amb l'altre sexe, tenint en compte la manera diferent de percebre l'afectivitat i els diversos interessos; fer front al sentiment del ridícul...I l'habilitat reina, la més difícil: saber negociar.

Les persones ben acceptades socialment són persones que controlen els senyals socials en la comunicació amb els altres, que dominen les habilitats amunt esmentades.

4.6.1. **L'empatia** suposa percebre les emocions expressades pels altres i compartir-les, identificar-se amb els sentiments aliens. Juga un paper molt important en el benestar psicològic, i és de gran importància en el pas a l'adolescència; de fet, l'empatia s'adquireix ja en la primera infància segons la capacitat de sintonització emocional amb la mare i altres éssers propers. Ara bé, és en l'adolescència quan se'n veu la necessitat per l'eixamplament del món social que suposa aquesta etapa evolutiva. Aquesta habilitat en els joves sembla estar relacionada amb la competència social, bona acceptació pel grup, facilitat de comunicació, ajust escolar...

Existeixen dos components essencials en l'empatia⁴⁴:

- A) Cognitiu: que permet percebre els pensaments i emocions dels altres. Això només es pot dur a terme a partir de la capacitat de conèixer els sentiments propis, de ser receptiu als propis estats emocionals. Implica adonar-se'n de l'estat d'ànim de l'altre sense voler-lo qualificar; captar allò que pretén comunicar l'altre a través del llenguatge verbal i del no verbal; interpretar adequadament la informació que ve del context; saber filtrar els propis pensaments i sentiments de manera que no interfereixin en la comprensió del missatge.
- B) Afectiu: per a això cal sintonitzar emocionalment amb els altres; molts cops els sentiments s'arriben a compartir, esdevenen contagiosos, tant els positius -l'alegria, eufòria...- com els negatius -tristesa, desànim-.

No s'ha de confondre *empatia* amb *simpatia*: en la simpatia nosaltres experimentem sentiments com pena o alegria per algú, però no ens posem en el seu lloc per tal de percebre els seus sentiments, sinó que ens fixem en els nostres propis sentiments; en l'empatia no es tracta d'estar d'acord amb l'altre, sinó ser capaç d'entendre què sent, encara que sigui oposat al que sentim nosaltres.

Els passos fonamentals per a un comportament empàtic foren:

- L'habilitat per identificar l'estat emocional de l'altre, detectar els seus sentiments a través de l'observació dels senyals corporals i verbals.
- L'habilitat per adoptar la perspectiva de l'altre, és a dir, aplicar el *pensament de perspectiva* (v. pàg. 35). Cal reconèixer els estereotips que influeixen negativament en la forma en què percebem l'altre.
- L'habilitat d'evocar una resposta afectiva, cosa que es pot aconseguir després d'escoltar activament el missatge de l'altre i establir-hi una bona comunicació.

Molts adults, i també adolescents, tenen problemes per adoptar la perspectiva de l'altre. En els casos de manca absoluta d'empatia ens trobaríem davant conductes violentes i delictives: és el cas de criminals, psicòpates, violadors, pederastes o d'alguns maltractadors a la llar. També en èpoques de guerres o períodes repressius els torturadors o soldats són induïts a l'absència total d'empatia per tal que puguin realitzar els seus actes criminals sense remordiments. D'aquests fets n'hi ha testimonis esgarriuosos a la literatura. (Vegeu l'aparell repressor nazi que apareix a *El meu amic Friedrich, L'illa del carrer dels ocells, Es deia Jan...*)

D'altra banda, existeix una relació entre capacitat d'experimentar empatia i el judici moral: l'empatia fa possible l'aplicació de l'imperatiu categòric kantian: "el que vulguis per a tu vulgues-ho per als altres i el que no vulguis per a tu no ho vulguis per als altres".

L'empatia, doncs, no es manifesta en una conducta única i concreta, però és un element fonamental per a la millora de les relacions interpersonals; existeixen estratègies per incrementar-la i aquestes es poden transmetre a través de l'ensenyament.

4.6.2. **L'assertivitat** és el punt central de molts programes d'habilitats socials⁴⁵; de fet, és un tema omnipresent en aquest tipus de treballs ja que es considera l'essència de les conductes socialment hàbils.

Consisteix a saber expressar davant dels altres els propis sentiments, actituds, desitjos, opinions o drets de forma apropiada a la situació i amb una actitud de respecte envers l'altre.

Existeixen tres estils de conducta en les relacions interpersonals: l'agressiu, el passiu i l'assertiu, que responen a les tres alternatives existents davant d'un conflicte: lluitar, fugir, o assumir el conflicte i raonar la seva solució.

Lluitar vol dir buscar l'enfrontament, emprar la violència física o verbal, agredir l'altre i vulnerar els seus drets. Fugir implica no defensar els propis drets, deixar-los en mans dels altres, escapar i no afrontar el problema, per retrobar-lo a la curta o a la llarga. Raonar seria la conducta estrictament humana -els animals es troben limitats a les altres dues i han d'elegir en funció de la seva força i possibilitats-. Resoldre racionalment els conflictes implica utilitzar el sentit comú, la intel·ligència, i cercar acords i pactes a través de la negociació.

A) *Estil assertiu*: és el més adequat perquè permet a l'individu expressar-se lliurement i aconseguir els objectius proposats, ja que qui així es comporta controla millor el seu entorn, es controla millor a si mateix, i s'expressa d'un forma honesta i franca. "...comportar-se assertivament suposa que la persona està més satisfeta amb ella mateixa i amb els altres"⁴⁶.

El missatge assertiu expressa "jo sento...jo penso..." sense voler manipular, dominar o humiliar el receptor. Així s'expressen les necessitats pròpies, els desigs i drets, sense cap servilisme tampoc. Una expressió assertiva deixa obert el camí per a la comunicació sense interferències de poder en cap dels dos sentits i obre les portes a l'acord.

L'objectiu del comportament assertiu no és simplement aconseguir allò que un desitja, perquè d'aquesta forma seria possible que es menyspreessin els drets i interessos d'altres persones: ser assertiu vol dir ser capaç de defensar-se, i en molts casos implicarà haver de negociar per arribar a un acord.

La persona que ha actuat assertivament se sent bé amb ella mateixa per haver expressat clarament les seves opinions, cosa que reforça la seva confiança; a més, disminueix la seva ansietat i se sent capaç de millorar la seva comunicació i, de retruc, les seves relacions interpersonals. El receptor del missatge assertiu l'entén també amb claredat, i no ha de buscar-hi continguts implícits. Pot no estar-hi d'acord, però el missatge rebut no ha rebaixat els seus drets ni ha intentat manipular-lo, ans al contrari, se sent tractat amb cortesia, amabilitat i consideració.

Per actuar assertivament prèviament cal pensar les conseqüències del que s'ha de dir, i posar-se en el lloc del receptor (*pensament conseqüencial i de perspectiva*) de manera que sigui just per a un mateix i no perjudiqui els altres (i aquí intervé una valoració moral). Es parteix de la idea que totes les persones són iguals i tenen dret a manifestar les seves necessitats i opinions; per tant, implica respecte envers els altres i envers els seus drets.

Els components verbals del comportament assertiu han de correspondre's amb el missatge: el to de la veu ha de ser adequat -ni crits ni un murmur-, i s'han d'evitar vacil·lacions o silencis equívocs, així com paraules despectives o expressions que incloguin prejudicis.

La conducta assertiva es reflecteix en una expressió relaxada, una expressió facial tranquil·la i amable, la veu ferma, la mirada directa i els gestos adequats per transmetre confiança i seguretat. Tampoc no s'ha de donar mostres d'inquietud -picar amb els peus, moure nerviosament les mans...- o menyspreu.

B) *L'estil passiu* implica no ser capaç d'expressar honestament els propis desigs o necessitats i deixa als altres el camp lliure perquè no tinguin en compte o no respectin la persona passiva. És l'estil de les persones "sacrificades", que mai no saben dir "no", sempre tenen por de molestar i dobleguen les seves necessitats a les dels altres, eviten els conflictes a tota costa, a risc de perjudicar-se elles mateixes. Volen estar bé amb tothom, però sovint se senten incompreses o manipulades, molestes perquè els altres no les tenen en compte, tot i que no perceben que és la seva actitud la que ho fa possible. Respecte a elles mateixes, tenen una baixa autoestima, poden sentir-se malament i amb sentiments de culpa, d'impotència, ansietat o depressió i tenen un sentiment d'inferioritat. També assumeixen papers subordinats respecte als altres, i sovint es troben fent coses que no desitgen però a les quals no han sabut negar-s'hi; es deixen arrossegar, i després es queixen perquè no se senten respectades. En general, són persones que no es defensen, esperen que els altres prenguin les decisions, i no diuen res encara que sàpiguen la resposta correcta, no gosen demanar favors o ajuda i prefereixen retirar-se abans que participar en un enfrontament. Les seves creences es basen en la negació dels seus drets: "*no tinc dret a demanar ajuda, però sempre tinc el deure d'ajudar; no tinc dret a expressar els meus sentiments ni a sentir-me malament; no tinc dret a equivocar-me, però sí a acceptar les equivocacions dels altres; els altres tenen raó perquè en saben més que jo*"...

- El comportament verbal que caracteritza la passivitat és un to de veu baix i poc fluid, possiblement quequejant, amb vacil·lacions i silencis incòmodes. Pel que fa als gestos, consisteix a defugir el contacte visual, mirant cap avall amb expressió de timidesa o submissió, la cara i barres expressen tensió, les espatlles estan caigudes, les mans es belluguen exageradament i la postura general aparenta incomoditat. Físicament pot suposar malalties psico-somàtiques degut a la repressió continuada de les pròpies emocions i és possible que, per un motiu en aparença insignificant, un dia arribin al límit i "explotin". Per altra banda, el receptor dels missatges no assertius se sent molest perquè ha de "llegir els pensaments de l'altre" constantment ja que s'adona que no són clars i sincers.

C) *L'estil agressiu* es caracteritza per l'actitud abassegadora dels qui el practiquen: intenten aconseguir els seus objectius a qualsevol preu, i fan valer els seus drets i les seves necessitats per sobre de tot; això sí, no tenen en compte els interessos ni les necessitats dels altres, i expressen les seves opinions i pensaments de tal manera que sovint vulneren els drets dels altres. Es comporten egoïstament, només els interessa guanyar, i fan que l'adversari se senti perdedor. Aquesta actitud és desconsiderada i moltes vegades deshonestament perquè es basa en la creença que els altres són inferiors o no tenen els mateixos drets que ells. Només ells es creuen amb el dret d'aconseguir allò que volen i pels mitjans que sigui; de ser respectats, demanar ajuda, equivocar-se, opinar i experimentar tot tipus de sentiments, mentre els altres han de ser receptors amatents dels seus desigs i estats d'ànim. Els agressius intenten dominar i, per aconseguir-ho, poden arribar a humiliar els altres, amb insults o amenaces, fins i tot amb l'agressió física o fent ús de la força. Donen ordres i dirigeixen, imposen les seves normes, encara que sigui obligant els altres. Les persones manipuladores a vegades utilitzen els mateixos recursos, però sense expressar-los directament.

- La comunicació verbal agressiva inclou amenaces, insults i paraulotes, o expressions hostils i humiliants. Criden per parlar, i no escolten les respostes dels altres: imposen la seva opinió. Els gestos típics del comportament agressiu són: mirada dominant i desafiant; moviments invasors del territori de l'altre amb el seu cos; empentes o esgrimir el puny tancat; apuntar amb l'índex la cara de l'interlocutor; postura general tensa, disposada a saltar. Aparenten estar enfadats i així aconsegueixen dels altres el que volen, per temor. Els agressius a vegades

treuen partit a curt termini del seu comportament, perquè els proporciona sensació de poder. Ara bé, a la llarga en surten perjudicats perquè perden contacte social: les persones que suporten aquest comportament agressiu acaben apartant-se de la persona agressiva, eviten tenir-hi contactes.

No hi ha gaires persones que es comportin sempre segons un d'aquests estils, sinó que depenen de les situacions; en ocasions n'hi ha que poden actuar com a passives amb uns i esdevenir agressives en les seves relacions amb altres. Hi ha un comportament mixt, l'agressiu-passiu, que consisteix a aparentar simpatia, però no és sincera i pot ocultar un enuig soterrat a l'espera de "passar comptes" amb algú. Són persones que somriuen falsament, que mantenen actituds hipòcrites, i no expressen la seva insatisfacció; les paraules diuen una cosa, mentre l'actitud del seu cos, els gestos i la cara en manifesten una altra. Són persones percebudes com "de poc fiar".

Tant les persones agressives com les inhibides, les passives, necessiten aprendre assertivitat, si volen millorar les seves relacions interpersonals. Ara bé, aquesta "tercera via" és difícil de reconèixer, i moltes persones la ignoren: creuen que davant un fet només hi ha dos sortides: o atacar o fugir. La seva creença en això és ferma i creuen que deixar d'inhibir-se és ser agressiu, o bé si se'ls fa veure que l'agressivitat no és positiva, estan convençuts que han d'esdevenir passius. Cal deixar ben clar, sobretot als adolescents, que l'entrenament assertiu no tracta de convertir-los en covards ni en violents, sinó que tracta d'ensenyar-los la defensa respectuosa de les seves opinions, que és l'exercici de valentia més difícil.

Aprendre a ser assertiu comporta la defensa dels propis drets, sense menystenir els dels altres; ser responsable dels propis comportaments; saber demanar i acceptar una negativa; acceptar la crítica i ser capaç de criticar sense ofendre, constructivament; mostrar-se enfadat quan així sigui, però sense que suposi una amenaça per a l'altra gent; evitar manipular i ser manipulat.

La persona assertiva tracta tothom amb amabilitat i respecte, defensa els seus drets sense trepitjar els de les altres persones, arriba a les seves metes sense haver d'apartar els altres pel camí.

Ara bé, cal tenir en compte que en terrenys socials molt durs -suburbis on regna la violència...- una certa dosi d'agressivitat és necessària per a la supervivència (vegeu, per exemple, determinades novel·les de l'anomenat "realisme crític" com *Tex*, o *Això és una altra història...*).

4.6.3. La comunicació és la forma que tenim d'entrar en relació amb els altres i és la base de qualsevol treball per millorar les relacions interpersonals⁴⁷; com acabem de veure, és fonamental que es basi en l'empatia i s'expressi amb un estil assertiu.

Si entenem el procés de comunicació com un fenomen ampli i multidisciplinar, hi advertirem components lingüístics, semiòtics, cinestèsics, psicològics i emocionals. En qualsevol acte de comunicació tots aquests components es donen simultàniament, però a efectes pràctics haurem de simplificar i parlar de comunicació verbal i no verbal. Els aspectes no-verbals de la comunicació són tan importants que poden arribar a aportar fins un 55% de la informació.

Totes les activitats que puguin afavorir un augment de les habilitats comunicatives tenen un ampli ressò en les possibilitats de relació social, en l'autoestima, i també repercussions en l'àmbit familiar, escolar, i en el futur professional (no és en va que alts executius, polítics i personatges públics es preparin especialment en tècniques de comunicació).

Concretament l'adolescència és una etapa on incrementar les possibilitats de comunicació amb els altres permet d'ampliar el cercle d'amistats, millorar les relacions amb l'altre sexe, i té efectes favorables en la construcció de la personalitat i de l'entorn social. Justament un dels aspectes que els educadors trobem a faltar és la capacitat dels alumnes d'expressar-se, més enllà de l'argot juvenil i del reduïdíssim repertori de frases fetes; i la pobresa expressiva no es dona només en el camp específic de les matèries escolars, sinó també en l'àmbit d'expressió del seu món emocional. I tornem a recordar el que ja hem dit anteriorment, que poder donar nom a allò que sentim significa apropiar-se'n.

4.6.3.1. EL LLENGUATGE VERBAL.

El **llenguatge verbal** és un dels trets que ens fan definitivament humans, en permetre'ns expressar els nostres pensaments, sentiments, desigs... Però el cert és que molts cops no es diu tot el que es volia dir, no s'aconsegueix una comunicació completa. Sovint aquesta és la causa de comunicacions errònies, de mals entesos i de males relacions amb els altres.

A través del llenguatge comuniquem els propis pensaments, informem sobre fets o actituds, preguntem, demanen informació, sol·licitem ajuda o informació, l'agraïm, raonem, argumentem i, fins i tot, discutim. Per a totes aquestes finalitats ens calen estratègies adequades, que depenen del tema de la discussió, del context, de les relacions entre els interlocutors, dels objectius de la conversa... Una comunicació correcta i fluïda requereix continguts explícits i clars, sense vaguetats, imprecisions o generalitzacions; cal emprar també el mateix codi, és a dir uns elements del llenguatge que signifiquin el mateix per a l'emissor que per al receptor.

Intentarem detallar alguns dels elements necessaris per a una bona comunicació:

A) Saber **escoltar** allò que ens diu l'interlocutor és la base per establir una bona comunicació; es tracta d'una escolta activa i atenta (no de "sentir" com parla, sinó "d'escoltar" allò que diu). Hi ha una estreta relació entre saber escoltar i saber parlar i comunicar-se bé.

Escoltar bé suposa respectar a qui parla, esforçar-se per comprendre el que diu, obrir el diàleg si el tema ens interessa, o bé, si no ens interessa, canviar de tema o donar per acabada la conversa amb correcció.

- El pensament és quatre cops més ràpid que la parla, per això sovint mentre un parla qui l'escolta té temps de pensar altres coses, o bé ja ha endevinat la continuació abans que l'altre acabi, perquè ha sabut interpretar l'expressió, la gestualització, o pels coneixements anteriors sobre el tema.
- En l'escolta activa s'ha d'intentar captar allò que l'interlocutor ens està dient amb atenció i una actitud empàtica; això no vol dir que li hàgim de donar la raó, sinó que entenem com se sent i que acceptem els seus motius per actuar o sentir-se d'aquella manera. És important que l'altre noti que és escoltat, i això es pot fer mantenint el contacte visual, movent el cap per afirmar o negar, responnent en un to de veu adequat, similar al del que ens parla, intercalant expressions corroboratives "*t'entenc*", evitant interrupcions a mig discurs o judicis, demanant aclariments si no es comprèn algun aspecte, utilitzant expressions de resum "*pel que he entès, tu creus que...*". La postura ha de ser còmoda i el llenguatge corporal receptiu. Aquesta forma d'escoltar demostra afecte, i és una manera de demostrar que l'altre ens importa. Si no es té una actitud d'escolta activa i receptiva, no té lloc un veritable diàleg, sinó que cada u duu a terme el seu monòleg particular. Llavors responem al que volem creure que l'altre diu, però no al que realment diu.

- Les actituds més profitoses per extreure continguts d'una conversa foren: relacionar el que s'explica amb les pròpies idees, experiències o coneixements; preveure allò que vindrà a continuació: pot ser que ho encertem, o que la conversa derivi per altres camins; pensar confirmacions o refutacions del que se'ns explica, però esperar el torn per introduir-les; elaborar una síntesi del que se'ns està explicant.
- En canvi, assenyalen com a errors a l'hora d'escoltar i contestar: les respostes condescendents o manipuladores, els judicis, crítiques o burles; la interrupció del que parla per donar opinions o consells abans d'hora; respostes que demostrin poca atenció pel que ha dit, o que no tinguin en compte els seus sentiments; atacs o respostes defensives; o també elogis desmesurats o manifestació excessiva de simpatia; estar pensant altres coses o bé no escoltar perquè s'està preparant la pròpia intervenció; mostrar irritació o nerviosisme o donar mostres d'avorriment; canviar inesperadament de tema; interpretar malament els silencis; voler saber dels altres, però no explicar res d'un mateix...

Si l'activitat d'escoltar i respondre es duu a terme adequadament es reforça l'autoestima de qui parla, s'afavoreix que sigui sincer i que mostri més confiança.

Es poden donar una sèrie de consells per millorar la capacitat d'escoltar⁴⁸:

- Acceptar la realitat i el punt de vista de l'altre: cadascú té la seva visió del món i escoltar l'altre, a part d'enriquir la pròpia visió, vol dir admetre la pluralitat; és una actitud bàsica per a una societat que es vol democràtica.
- Eliminar els prejudicis sexuals, racials, intel·lectuals..., els filtres i els judicis anticipats sobre la validesa o la importància del que ens expliquen.
- Mostrar l'actitud receptiva amb tot el cos.
- Mantenir obert el canal de comunicació, indicar a l'emissor a través de diversos signes - que correspondrien a la *funció fàtica del llenguatge*- que pot continuar parlant, que és escoltat.
- Fer preguntes obertes de tant en tant, per demostrar que se segueix el fil i que es manté l'interès. Resumir breument allò que s'està dient per comprovar si la comprensió és la correcta.
- Evitar distraccions o mostrar cansament; si la conversa llanguieix és millor acabar-la adequadament.
- No pensar altres coses mentre s'escolta, ni rumiar les respostes. Esperar a fer judicis o donar consells al final, i només si es demanen. Assegurar la comprensió correcta abans de contestar.

A escoltar, com a parlar, se n'aprèn bàsicament practicant. Molts cops la comunicació no és factible a causa de "sorolls" de diversos tipus: literalment sorolls ambientals, o dificultats de l'emissor: to de veu baix o monòton, expressió vacil·lant o quequejant, imprecisions, anacoluts, ús de registres diferents al nostre... Llavors és quan diem que, tot i parlar la mateixa llengua, parlem llenguatges diferents!

B) **Parlar:** és una activitat que ocupa una part important del nostre temps i pot donar lloc a múltiples manifestacions: dialogar, conversar, discutir, aconsellar, fer un discurs, una conferència, xerrar... De cara a les relacions interpersonals ens basarem en comunicacions del tipus del diàleg o la conversa.

- Cada tipus de comunicació és presidida per unes regles concretes: en una conversa confidencial, cal mantenir la discreció sobre el que s'ha parlat; en una aula cal demanar la paraula per intervenir, i només fer-ho en determinats moments...A més les situacions

comunicatives obeeixen a objectius concrets: informar, compartir pensaments o idees, desfogar-se, etc. En cada ocasió cal saber cenyir-se a aquestes normes i objectius.

- Hi ha persones que, espontàniament, saben establir bé una bona comunicació; en canvi, n'hi ha d'altres que fracassen repetidament a causa de: no saber iniciar el contacte, esperar que sempre siguin els altres qui enceten la conversa, contestar només amb monosíl·labs *-no, sí, bé, ...*- sentir-se incòmodes en els silencis i no saber com acabar la conversa.

Existeixen alguns recursos per fer més profitosa i agradable la comunicació⁴⁹:

- Buscar el moment adequat per a entaular la conversa.
- Partir d'un estat d'ànim tranquil i serè: facilita la comunicació.
- Expressar amb claredat preguntes, dubtes, desigs, sentiments, demanar opinions (cal recordar la conducta assertiva).
- Acceptar la part de raó de l'altre i valorar-ne les coses positives.
- Adaptar-se a la situació i al tema de què es parla.
- Repetir aquelles parts del discurs -afirmacions, conclusions...- que es consideren molt importants.
- Utilitzar adequadament la salutació i les formes de comiat i, si és necessari, interrompre adequadament la conversa.
- Acceptar que en una conversa es produeixin vacil·lacions, repeticions o dubtes -si no són excessius!- ja que són completament normals en una situació comunicativa

En canvi, hi ha elements que obstaculitzen la comunicació:

- Ser poc oportú, iniciar la conversa en un moment no adequat: quan l'estat emocional d'un dels interlocutors està alterat, hi ha impediments ambientals...
- Triar un context o un espai desfavorables.
- Omplir la conversa d'acusacions, retrets, posar pegues a tot el que es diu, desqualificar l'interlocutor, fer crítiques no constructives,...
- Voler tenir sempre la raó, i dir l'última paraula. Discutir pel gust de discutir, sense voler arribar a trobar solucions. No tenir l'actitud d'escoltar, sinó la de "dir i guanyar".
- Interrompre al que parla, "tallar-lo" de forma agressiva o sarcàstica.
- No fer correspondre el llenguatge verbal amb el no-verbal: que les paraules diguin una cosa i els gestos, expressió de la cara, to de veu... indiquin el contrari.
- Fer-se el graciós inoportunament o sense veure quan cal acabar.
- Utilitzar la ironia o el sarcasme, frases amb doble sentit.
- Adoptar una postura de superioritat, donar consells sense que es demanin, posar-se contínuament com exemple...
- Utilitzar un llenguatge poc clar, ambigu, o excessivament groller; o bé al contrari, que no correspongui al registre de l'interlocutor: exageradament culte o refinat, volgudament rebuscat ...
- Defugir la part de responsabilitat que correspon en una situació.
- Repetir les mateixes coses, sense raonar o afegir-hi res de nou;
- Saltar contínuament d'un tema a un altre, sense que tinguin lligams.

.

Una conversació té tres fases fonamentals, que són:

- a *L'inici de la conversa*: pot haver-hi problemes per encetar-la, per trobar el tema: una forma de començar és saludar i presentar-se, preguntar o comentar una situació comuna; fent algun

elogi, una observació o pregunta que demostrï interès envers l'altre o envers el que està fent; buscar la col·laboració en allò que s'està fent o oferir-la; demanar opinió, ajuda, consell...; compartir una opinió, idea o experiència, oferir o convidar..

Els temes, per tal que no siguin els més socorreguts -com el temps!...- poden referir-se al context, la situació que provoca la coincidència en un lloc; també es pot interessar per l'altre o bé donar-se a conèixer un mateix, manifestar opinions o estats d'ànim...; preguntar una informació que se suposa que l'altre coneix, donar una opinió o explicació, destacar un fet...

La forma més delicada consistiria a introduir un fet objectiu i impersonal; si no té resposta adequada, es pot donar la conversa per acabada; si, en canvi, es percep la voluntat de l'interlocutor de mantenir-la, es pot passar a temes més personals, com manifestar una opinió, o expressar un sentiment. No totes les converses ocasionals tenen continuïtat, i això pot dependre de l'estat d'ànim de l'interlocutor o d'altres mil causes. No per això se n'ha d'extreure cap conclusió de fracàs.

- b *Mantenir la conversa*: pot resultar difícil si no se sap què dir, si es passa d'un tema a l'altre sense motiu, si no es respecten els torns de paraules i constantment hi ha interrupcions, o silencis tensos.

Existeixen uns nivells de comunicació que és convenient respectar:

- I. Clixés o frases fetes com a fórmules rituals d'obertura, sense significat real i que molts cops gairebé no esperen resposta : "*Què tal? Com estàs? Com prova?*"
- II. Comentaris sobre fets habituals, poc compromesos.
- III. Opinions o punts de vista personals on ja apareix reflectida la nostra manera de ser.
- IV. Si la comunicació fins llavors ha estat prou bona, és el moment de donar pas a l'expressió dels sentiments o estats d'ànim; aleshores la conversa deixa de ser superficial i passa a ser més personal, perquè ja hi ha una implicació més íntima.

Com a recursos per atiar la conversa es poden fer preguntes obertes o tancades, sempre que no suposin una intromissió poc delicada en la privacitat de l'altre; també podem aportar informació personal, sigui objectiva sobre fets i dades, sigui subjectiva sobre sentiments personals -autorevelació- cosa que converteix la conversa en més confidencial. En aquest cas és necessari que el nivell d'autorevelació sigui similar per als dos interlocutors, i s'estableixi un clima de confiança recíproca. Cal, també, respectar els silencis, que poden suposar un moment de reflexió o d'assimilació de la nova informació rebuda, per part de l'interlocutor. Si el tema ja s'ha exhaurit, es pot canviar de tema o donar per acabada la conversa.

- c *Acabar la conversa*: Es té tot el dret a acabar la conversa quan un dels dos participants se'n cansa, o es pressent que s'allarga excessivament, o deriva cap a temes que no interessin. Es pot fer una mena de conclusió per donar-la per acabada o bé expressar cortesament el motiu de finalitzar-la: si es fa tard, algú s'espera...; si ha estat prou interessant es pot deixar la porta oberta per a propers encontres. És convenient expressar algun comentari positiu, com ara expressar satisfacció o afecte, gratitud, un elogi, i acomiadar-se de forma amistosa.

Saber dur a terme adequadament aquests passos garanteix una conversa satisfactòria en un nivell formal. Per exemple, seria una forma adequada entre un adolescent i un adult, però canviaria lleugerament els termes, sobretot a nivell de formalitat, entre dos adolescents.

Una de les activitats més freqüents en el context de l'aula és intervenir a fi de fer un comentari, o preguntar, o demanar alguna cosa: aquesta situació té també unes regles que, de seguir-se correctament, faciliten enormement el clima de diàleg; Tot i que sigui informació tangencial al

tema, creiem convenient anotar-les perquè poden ser d'utilitat en les nombroses situacions de debat o col·loqui plantejades a l'entorn de les lectures:

- I. Saber ben bé què es vol preguntar; reflexionar abans de parlar.
- II. Demanar la paraula, aixecant la mà o de la forma convinguda.
- III. Esperar el moment adequat de fer-ho, no interrompre a mitja explicació.
- IV. Formular amb claredat la pregunta o expressar l'opinió.
- V. Escoltar atentament la resposta.
- VI. Agrair l'atenció, l'explicació, deixar la impressió que la intervenció valia la pena.

Un tema que pot semblar extern al que ens ocupa però que, en canvi, considerem fonamental per a la comunicació és el de l'ús de l'insult, les paraulotes, els mots "crossa" i la permanent agressivitat verbal que es troba en boca de molts adolescents. Creiem que no saber adequar aquests recursos del llenguatge a les situacions -en una situació d'enuig, pot ser acceptable alguna expressió malsonant, però controlada-, i utilitzar indiscriminadament la desqualificació personal i l'improperi, tenen molt a veure amb l'autocontrol i reflecteixen una pobresa en la percepció de les emocions, perquè vol dir que no s'és capaç de graduar entre la simple molèstia, l'empipament o la còlera. Donat que cada cop més el món audiovisual, i fins i tot la literatura, se'n fan ressò, creiem que és un bon material per treballar-hi (hi ha una activitat referent a aquests usos del llenguatge a les propostes sobre *Tex*, de S. Hinton).

4.6.3.2.EL LLENGUATGE NO VERBAL.

La comunicació no verbal aporta un percentatge a vegades superior d'informació que l'estrictament verbal. Per això és molt important tenir-la present i ser-ne conscients en totes les situacions comunicatives. A més, aquestes habilitats expressives són fonamentals a l'hora d'establir una comunicació eficient: depenen molt de les persones, ja que es poden dominar en major o menor grau, i com que en la majoria dels casos són inconscients, cal entrenar l'observació per aprendre a tenir-les en compte. Fins i tot, en el cas que el llenguatge corporal expressi justament el contrari del que expressen les paraules -"*Que content estic*", amb un posat encongit i decaigut, i la boca pansida- les persones fem més cas al gest que als mots.

En general, és tot el cos el que "parla", però hi ha una sèrie d'indicis més fàcils de reconèixer i més explícits; en donarem unes breus pautes, però com que el terreny és extensíssim remetem a més bibliografia especialitzada⁵⁰:

A) *L'expressió facial*: és el primer que es percep i és el reflex més clar del món interior, dels sentiments; a més resulta molt difícil de controlar conscientment i són molt poques les persones - els actors, en tot cas- que poden imprimir en el seu rostre estats anímics no sentits o diferents als experimentats realment: sempre hi ha una ombra a la mirada, o al gest de la boca... que delata. En les conversacions, és el focus de l'atenció de l'interlocutor.

El rostre expressa felicitat i alegria, sorpresa, desil·lusió i desengany, tristesa, por, odi, disgust, còlera... com hem vist en parlar de les emocions.

Cada emoció modifica la posició de les celles, el front, els ulls, el nas, els llavis; fins i tot hi ha aspectes no controlables voluntàriament i que resulten terriblement expressius: és el cas de "posar-se vermell" en sentir vergonya, o bé de la dilatació o contracció de les pupil·les.

➤ Els ulls i la mirada: transmeten informació i serveixen per endevinar els sentiments dels altres, fins i tot per establir relacions de dominació o submissió: fins i tot la superstició els

atorga poders malèfics! Els ulls poden obrir-se per manifestar sorpresa o admiració -"obrir uns ulls com a taronges"- o encongir-se amenaçadorament -"ulls d'escurçó"-; les pupil·les es dilaten davant una expectativa plaent -l'amor, una alegria, bona sort en el joc- i es contrauen com a expressió de disgust, indicis que són perfectament aprofitats pels publicistes per captar els gustos de la població. En una comunicació eficient és important mirar als ulls de l'interlocutor, perquè afavoreix una reacció de confiança; una persona tímida o que pretén amagar alguna cosa defuig el contacte ocular i provoca desconfiança, sinó rebuig. Les ulleres fosques, que amaguen aquesta informació tan important, motiven distanciament.. Això sí, sostenir durant més d'un temps prudencial la mirada de l'altre pot representar una baralla... o l'inici d'una relació íntima!

- *La boca i el somriure* són uns altres comunicadors facials òptims: una boca contreta i uns llavis prims i tensos expressen tot el contrari d'una boca relaxada, entreoberta i les commissures lleugerament cap amunt. No en va és on, amb el pas dels anys, queda més reflectida "la història emocional" de les persones sota l'empremta de les arrugues. El somriure té un origen defensiu, i serveix per atenuar una resposta negativa; també expressa plaer i felicitat i propicia la fluïdesa en les relacions i l'establiment de confiança; en tot cas és una forma òptima d'iniciar el contacte interpersonal, i de propiciar una resposta també somrient.
- Els moviments del cap, afirmatius o negatius, confirmen l'atenció i el recolzament al que s'està dient, i compleixen la funció fàtica d'assegurar el contacte.
- A més, la postura oberta i sincera, amb les mans confirmant el que es diu, els ulls atents a l'interlocutor i el cos recte i enfront de l'altre, corroboren l'assertivitat del discurs.

B) *La posició corporal; els gestos*: qualsevol dels òrgans del nostre cos expressa sentiments o reflecteix actituds: principalment les mans, però també els peus, el cap, els braços i espatlles...

- *Les mans* assenyalen, s'agiten, fan un moviment acaroador o belluguen els dits i repiquen nerviosament; es contrauen preparades a l'atac o reposen flàccidament. Una encaixada de mans transmet inicialment més informació sobre l'interlocutor que les primeres paraules, ja que pot ser vital i enèrgica, dominant i opressora, freda i inexpressiva, humida i nerviosa... I el moviment que tenen és d'allò més expressiu: agiten nerviosament el bolígraf o el cigarret, estiren la roba o graten el bigoti o el cap, tapen la boca per ocultar la mentida que s'està dient, o sostenen el cap per resistir l'avorrimient... és a dir el repertori de gestos és amplíssim i la seva significació molt àmplia⁵¹.
- En general els gestos defineixen dos tipus de postures: d'aproximació, caracteritzada per l'obertura de cames i braços, la distensió en el to muscular i l'expressió facial càlida, el cos avançat i les mans obertes mostrant els palmells, amb un inici de somriure; en canvi, la postura d'allunyament o evitació és tancada, retreta, amb el cos i el cap enrere, cames i braços creuats com a la defensiva, tensió en el gest, i mans amagades o recollides. El sentiment que comunica és de reserva, poc amistós o bé de superioritat.

C) *L'ocupació del territori* ens apropa al regne animal, tot i que no responem d'una forma tan marcada. Els éssers humans també tenim necessitat d'assenyalar un territori com a nostre - la cambra dels adolescents!- i a més, protegir un espai personal; aquesta delimitació de l'espai depèn del grau d'intimitat i confiança que existeix amb l'altra persona, i es pot definir com:

- I. Zona íntima, pròpia de les relacions personals íntimes, en la qual es poden donar contactes físics, mirar més fixament els ulls i baixar el to de la veu per a la confidència.

- II. Zona personal, emprada en les relacions personals o amb coneguts, on encara és possible el contacte físic.
- III. Zona social, en les relacions impersonals i amb els desconeguts. El to de veu ha de ser clar, lleugerament més alt, i el contacte ocular no tan mantingut.
- IV. Zona pública, adoptada en els actes formals.

També és important per a la comunicació l'orientació espacial, és a dir la forma de seure o d'estar drets, els llocs on es col·loquen els interlocutors, l'existència de mobles o taules en l'espai, així com el soroll ambiental, la llum, la decoració, la presència d'altres persones...

Una persona poc hàbil socialment ignora aquesta existència de l'espai personal i s'apropa excessivament a l'altre, envaint el seu territori, o bé s'allunya excessivament, o inicia un contacte físic i no percep el rebuig per part de l'altre.

D) *El contacte físic* forma part dels actes comunicatius, però depèn molt de la significació cultural que s'hi doni: hi intervenen tabús i restriccions sexuals; així mateix l'edat, el sexe i la posició social determinen quins són acceptables i quins no. En general, hi ha zones corporals de fàcil accés, com són les mans i els braços, d'altres on el contacte és acceptable en situacions de confiança -o bé per expressar domini- com la cara, cabell i cap, espatlles; en canvi, hi ha zones corporals on només s'accepta el contacte més íntim, algunes de les quals tenen un clar component sexual. Justament per als adolescents aquesta aproximació al cos de l'altre és sovint motiu de torbació i els cal anar interioritzant quins són els comportaments físics acceptables en cada context cultural, a fi de protegir-se d'abusos, però també d'inhibicions. Remarquem la importància de les carícies en aquesta edat, que poden ser rebutjades quan vénen dels pares, però de les quals al mateix temps senten una gran necessitat. En la interrelació escolar, molts cops un lleu copet a l'espatlla o a la mà és un gest que reforça l'aprovació i fa que l'alumne se senti present com a persona. L'entorn familiar i les formes de rebre afecte o rebuig són decisives en la qüestió del contacte físic i a l'adolescència es delaten les mancances afectives i les necessitats de contacte, que condicionen la forma de relacionar-se amb els altres joves.

Ara bé, tots aquests factors tenen un component cultural molt marcat, i allò que en una cultura representa un gest amistós en una altra pot suposar un desafiament; és el mateix amb la distància corporal i el contacte físic: els pobles mediterranis disminuïm la zona de proximitat i som més propensos al contacte físic que les cultures nòrdiques, on no s'expressen tan sovint els gestos afectuosos o les emocions en general. Desconèixer aquests aspectes pot donar lloc a malentesos i a alguns problemes de comunicació.

E) *L'aparença física* també és important perquè reflecteix la imatge que es vol donar als altres: el vestuari, cabells, cura del rostre i de l'aspecte general influeixen en la forma de percebre'ns els uns als altres, fins a punts potser excessius en la nostra cultura, ja que poden arribar a ser font de prejudicis; d'aquí que el culte a l'aparença i a aspectes com estar prim o gras tinguin una repercussió a vegades malaltissa en l'autoestima. De tota manera, més significativa és l'autopercepció, que fa que una persona que es consideri atractiva estigui més segura d'ella mateixa i tingui una autoestima més elevada: aquesta valoració d'un mateix sí que és fonamental en la forma de presentar-se als altres i en l'estimació que els altres en fan.

F) *To de veu, volum*: a través d'ells s'expressa el missatge verbal, però es poden considerar globalment com formant part de la comunicació no verbal. Cal saber adequar to de veu i volum a cada circumstància comunicativa: en confidències o converses íntimes, el to tendeix

a ser més plàcid i el volum baix; en parlar davant un auditori més ampli - una classe, per exemple- ha de ser clar i el volum suficientment elevat perquè arribi a tothom; en qualsevol tipus de comunicació la inflexió de la veu està supeditada a l'interès del que s'expliqui, i es modula de manera que amb els alts i baixos es remarquen els aspectes fonamentals i els accessoris, les anècdotes o exemples i les conclusions - a més, s'utilitzen simultàniament marcadors lingüístics-. Si s'utilitzés sempre la mateixa entonació, l'expressió resultaria monòtona i avorrida, i llavors es perd fàcilment l'atenció de l'oient. Per assegurar l'audició correcta i mantenir l'atenció és necessari tenir una bona dicció: articular amb claredat els mots, entonar i pronunciar adequadament a la situació, i regular el ritme pausat o ràpid segons es vulgui demostrar energia o serenitat. Una veu excessivament estrident o un murmuri inaudible poden desvirtuar completament la naturalesa de la comunicació.

- *La incomunicació* o els malentesos⁵² poden donar-se tot i l'esforç per aconseguir una comunicació correcta: poden haver-hi interpretacions injustes -percebre ironia on no n'hi ha, o agressivitat- o no captar el sentit d'allò que s'ha dit. De fet els malentesos es poden produir per:
 - Prejudicis i filtres que emmascaren el vertader missatge; en cas d'existir, s'ha de veure si obeeixen a una experiència prèvia o tenen una justificació lògica o racional. De no ser així, cal fer-los evidents i intentar eradicar-los.
 - Diferència entre els registres emprats, en la comprensió del lèxic, sintaxi o tipus d'argumentació: cal partir de la base que s'entén un missatge a partir d'allò que un està preparat per entendre, de les seves idees prèvies, dels coneixements que ja tingui sobre el tema en qüestió, de les expectatives que posava en la conversa... Si no s'aconsegueix una comprensió clara del sentit global o d'alguna expressió o mot, l'única forma de posar-hi solució és demanant aclariments a l'emissor. Aquest és un dret de tot interlocutor, i voler amagar que no s'ha entès -potser per temor a què el tinguin per ignorant- a la llarga sempre produeix més dificultats en la comunicació.
 - Problemes de l'emissor del missatge, tant pel que fa a aspectes físics - dicció, inflexió de la veu, to, vacil·lacions, interrupcions...- com de contingut, exposats al punt anterior: la solució és la mateixa: demanar aclariments.
 - Dificultats en el canal de comunicació: excessiu soroll ambiental -a la discoteca!- o mala connexió telefònica; no hi ha altra solució que buscar un canal més adequat.

4.6.4. Saber donar les gràcies⁵³: L'agraïment no és concebut aquí com una mostra d'urbanitat que s'ensenya als nens des de petits. Va més enllà de la cortesia per esdevenir una actitud profunda de reconeixement per l'esforç o l'afecte amb què s'ha fet un favor, un obsequi, o bé s'ha tingut present algú i se l'ha ajudat. Donar les gràcies conscientment precisa de l'empatia per saber percebre l'actitud generosa de qui ho ha fet; cal adonar-se del lligam que es crea entre qui atorga un favor i qui el rep, i de com són totes dues persones les que, d'una manera o altra, reben el benefici de l'acció. També és important adonar-se que l'agraïment no es demostra només verbalment, "donant les gràcies", sinó que hi ha diverses formes de mostrar-lo, com pot ser amb un gest amable, un somriure, un petit detall realitzat personalment o d'altres mots que expressin la satisfacció.

Precisament a alguns adolescents els resulta molt difícil mostrar-se agraïts perquè no han tingut gaires models i tampoc no saben reconèixer el sentiment de gratitud i trobar formes d'expressar-lo. A més, interpreten les expressions de cortesia com a ridícules i que els rebaixen en el paper que han adoptat de "tipus durs". Ara bé, poden arribar a descobrir que hi ha formes de manifestar

que són conscients de l'ajut rebut i que l'agraeixen, encara que sigui a través de l'expressió de la seva gestualitat i del seu llenguatge: un cop a l'espatlla o un xocar de mans pot tenir per a ells un sentit d'agraïment expressat de forma no verbal, que implica el reconeixement de l'altre i del seu ajut.

En el cas de donar les gràcies, com en les habilitats següents, els passos que s'han de seguir són;

- Prendre consciència de si s'és deutor d'alguna cosa i de si cal agrair-la, o bé si no és necessari.
- Buscar interiorment la millor fórmula per dur-ho a terme, de forma que un s'hi senti còmode i l'altre rebi íntegrament el sentit de l'agraïment; pensar en les condicions: quan s'estigui a soles amb l'altra persona, per escrit, per telèfon o personalment, amb quines paraules o expressions...
- Trobar l'ocasió propícia i donar les gràcies de la forma millor possible.

4.6.5. Saber demanar un favor⁵⁴ és una habilitat compromesa per a un mateix, perquè suposa acceptar que no s'és autosuficient i que es precisa dels altres per a moltes coses. Això pot fer reaccionar algunes persones amb orgull, i negar-se a demanar favors per considerar-ho una debilitat; en d'altres casos, no es gosa demanar per timidesa, per por de molestar o de rebre una negativa que no se sabia com encaixar. I també hi ha qui sempre està disposat a demanar favors, encara que no li precisin, per la creença que tothom ha de girar al voltant seu.

Per demanar favors, podríem dir que cal partir d'una activitat cognitiva per la qual un reconeix quan necessita ajuda perquè no dóna abast ell sol, i després es desplega l'habilitat social: com demanar-lo adequadament.

La forma òptima de sol·licitar un favor és l'assertiva: expressar exactament allò que es necessita, en quines circumstàncies i condicions. En canvi, demanar-ho agressivament implica pretendre "obligar" l'altre a fer-ho, i en segons quin cas es pot percebre un matís d'amenaça per evitar la negativa. Les persones que adopten una actitud inhibida no demanen, i sustenten la creença que els altres percebran la seva necessitat i la solucionaran.

Ara bé, de la mateixa manera que les persones tenim dret a demanar allò que necessitem o desitgem, hem de respectar sempre el dret de l'altre a negar-s'hi, fent ús de la seva llibertat. I hem de respectar aquest dret sense sentir-nos humiliats o molestos i sense reaccionar negativament ni venjativament. Una resposta negativa no s'ha d'interpretar com un atac personal. Rebre un favor tampoc no implica sentir-se obligat necessàriament a accedir en el futur a fer tot el que ens demanin.

Els passos a seguir foren, en essència, els mateixos de l'anterior punt: ser-ne conscient i pensar interiorment què s'ha de fer, com es dirà, buscar la millor manera i dur-la a terme assertivament.

4.6.6. Demanar disculpes⁵⁵ a l'igual que donar les gràcies, no és una mera fórmula d'urbanitat: -no és pot donar una forta empenta a l'autobús i després dir "*disculpi*" amb un somriure-; i tampoc no suposa rebaixar-se, ni deixar-se humiliar: simplement, es tracta de reconèixer que l'altre és una persona amb els seus drets, que no han de ser vulnerats, i intentar reparar un greuge, si s'ha comès. La possibilitat de tornar a arreglar una relació que s'havia trencat a causa d'una ofensa o d'un perjudici pot suposar una millora de les futures relacions, en tant que totes dues persones es perceben com a susceptibles de cometre errors i de solucionar-los; el fet d'acceptar sincerament les disculpes de l'altre, sense rancor, també suposa un creixement moral per a qui ha rebut l'ofensa i ara la perdona. Hi ha moltes formes possibles de disculpar-se, a part de la verbal i que poden servir per fonamentar la relació futura -"*no ho havia d'haver fet, però no tornarà a passar*"-, com restaurar un objecte si s'havia deteriorat, rescabalar de les pèrdues, buscar una forma de reparar el dany, o simplement procurar-li una satisfacció.

Cal no confondre l'actitud de penediment per haver fet un tort a algú de l'actitud gairebé malaltissa d'algunes persones passives -en el sentit de no assertives ni agressives- que es passen la vida demanant disculpes per tot, sense que hagin inferit cap ofensa real. En aquest cas, cal substituir la petició de disculpes per una actitud assertiva.

En el cas dels adolescents, també els és força difícil disculpar-se, tant per haver molestat un company com per haver-se adreçat ofensivament a professors o altres adults. És molt important que aquest comportament es practiqui de forma assertiva i s'incorpori als seus hàbits socials, perquè de no adquirir-lo -si no es tenia- o reforçar-lo en aquesta etapa es pot adoptar una actitud que el faci molt més difícil en la posterior etapa adulta. Els passos a seguir són els mateixos esmentats en els dos apartats anteriors.

4.6.7. Saber elogiar i donar ànims, acceptar elogis⁵⁶. Tant en l'àmbit familiar, com en l'escolar i social en general és més fàcil percebre els defectes i els errors que els encerts: es critica els polítics per tot allò que no compleixen o erren - i és ben cert que hi ha motius!- però sovint no es reconeix quan aconseguixen un guany per a la societat; es recriminen les males notes, però a vegades no es valora l'esforç amb què s'ha aconseguit un aprovat; es critica el company, però no s'admet que et va passar els apunts quan no entenies els teus... En canvi, és ben sabut que el reforç positiu, l'elogi, motiva més a repetir la conducta desitjada; amb això no descartem la crítica o la reprensió quan són necessàries, però sí que reivindiquem el dret a reconèixer allò que està bé i a elogiar-lo. A més, es crea un ambient molt més positiu i la sensació que les coses ben fetes són valorades amb justícia.

Expressar una lloança representa reconèixer aspectes positius en les altres persones o en les seves accions. Els comentaris elogiosos reforcen l'autoestima de l'altre, ajuden a consolidar les relacions interpersonals i permeten manifestar una crítica en una altra ocasió sense que l'impacte emocional sigui tan fort: el receptor de la lloança o del reny reconeix una perspectiva equitativa, d'aprovació o de reprensió justificades.

Entre els adolescents està molt estesa la creença que qualsevol tipus d'elogi és "fer la pilota", una actitud més aviat superficial i falsa sobretot si s'adreça a un adult. Per tant, un primer pas fóra veure què pot ser digne d'aprovació i lloança: es tracta de distingir la conducta digna d'elogi i que mereix un reconeixement explícit; en segon lloc, cal trobar l'expressió adequada en el moment propici, el to just a l'elogi i adequar-lo a la circumstància que l'ha motivat: tan desorientada queda una persona si ningú no aprecia allò que ha realitzat correctament amb esforç, com aquella que rep un elogi desmesurat i desproporcionat a allò aconseguit; aquesta darrera es pot quedar amb la sensació que "li prenen el pèl" o li gasten una broma i, si és un adolescent insegur, augmenta la seva inseguretat sobre què cal fer i en quina mesura.

De fet, alguns autors⁵⁷ insisteixen més en el fet de donar ànims que d'elogiar: consideren l'elogi en certa forma un mètode de control social i que la persona pot actuar en funció d'aquest reconeixement extern més que per pròpia convicció, o bé cessar en un comportament quan observa que ja no rep elogis, perquè ha desaparegut la seva motivació. Per tant, és recomanable elogiar o donar ànims en la mesura adequada i, sobretot, adreçats al fet en qüestió: "*Has resolt la mar de bé aquesta situació; ànim! Has sabut sortir-te'n. Continua així.*" i transmetre als alumnes la necessitat de practicar-ho ells entre ells, de veure que no es tracta d'afalagar l'altre perquè sí sinó de reconèixer justament els seus mèrits. De fet, entre els adolescents sorgeixen espontàniament elogis referents als seus interessos -aparença, possessions, etc.- no exempts d'una certa dosi d'enveja, a vegades. Es tracta de fer extensiva aquesta actitud als comportaments, sobretot quan reforcen actituds assertives i beneficioses ("*Vas fer bé de dir-li que tu no volies beure tant!*").

D'altra banda, cal saber acceptar els elogis que rebem, sense actituds de falsa modèstia o amb aires d'indiferència. També en aquest cas la conducta idònia és l'equilibrada: ni l'orgull del cregut, ni la inhibició que suposa no creure's digne d'admiració en algun sentit. Acceptar un elogi donant les gràcies, simplement, o amb un somriure de franquesa suposa reconèixer allò meritori en un mateix. Cal fer atenció a no acabar en un intercanvi de compliments que, si no tenen un base real, poden semblar meres convencions formals.

4.6.8. Saber respondre eficaçment a les crítiques; saber formular crítiques constructives⁵⁸.

Rebre crítiques és una habilitat força difícil d'exercir perquè afecta de prop l'autoestima: les crítiques són judicis, opinions sobre les persones o les seves actuacions, i saber que un mateix, o les coses que fa, són censurades o desqualificades es pot interpretar com una lesió a la pròpia integritat, un atac personal. Però abans que cap altra cosa, cal dir que hi ha crítiques justes, que es refereixen a fets certs i escoltar-les i tenir-les en compte pot suposar un aprenentatge, una millora. Ara bé, en general, aquelles crítiques que són de mal pair són les crítiques injustes, que no fan referència a cap fet reprovable, i que són pronunciades des d'una actitud destructiva i negativa. Aquestes crítiques, que només tendeixen a ridiculitzar i ferir, són les que cal aprendre a neutralitzar.

En primer lloc, cal analitzar el fet o comportament objecte de crítica, i un cop identificat el motiu es pot concloure si era una crítica justa o injusta. En el cas d'una crítica constructiva i justificada, la millor actitud és acceptar-la i reconèixer els motius que la justifiquen, perquè ens dóna informació important per corregir el fet i evitar-lo en el futur. Pot ser que s'hagi molestat o perjudicat algú i aleshores és pertinent una disculpa. A continuació cal procurar esmenar la conducta, sota la guia d'aquest advertiment. En algunes ocasions la crítica és justa, però formulada en un to improcedent; llavors cal acceptar-la, però fer saber de forma assertiva que no s'està d'acord amb la manera d'expressar-la i donar a conèixer el propi sentiment de disgust.

Pel que fa a les crítiques injustes, destructives i negatives, cal defensar-se'n de la forma més eficaç que es pugui. Són crítiques fetes per despit, perquè algú intenta demostrar la seva superioritat, per aconseguir alguna intenció no confessada, o pel simple gust de molestar.

Les reaccions, com en altres casos d'interacció personal, són tres:

- La reacció *agressiva*, el contraatac: tornar-s'hi amb una altra crítica, justificada o no, amb la qual cosa s'entra en un conflicte circular, sense sortida positiva; és una actitud que no soluciona res, i deixa un pòsit de recel en tots dos oponents. Les relacions entre ells es deterioren.
- La reacció *passiva o inhibida* que suposa la fugida i empassar-se el disgust en silenci: és una actitud que fa patir, fa minvar l'autoestima i si, a més, la crítica no obeeïa a cap motiu real, deixa mal sabor i, possiblement, ressentiment i desig de venjança.
- La reacció convenient és l'*assertiva*, que consisteix a expressar el desacord amb la crítica formulada, sense deixar-se intimidar, però sense ferir tampoc els altres. Si no se sap com respondre o reaccionar, es poden ignorar les crítiques i prosseguir la conversa com si no s'haguessin sentit.

També es poden fer servir diferents recursos per evitar que les crítiques afectin negativament:

- Acceptar la crítica i admetre els errors, amb una actitud tranquil·la, ni defensiva ni angoixada: "*Realment he arribat més tard del que havíem quedat*", però deixant ben clar que és una equivocació amb uns límits ben precisos, i que no s'han d'inferir generalitzacions sobre la conducta total.
- **Ajornar la resposta** fins que la situació estigui més calmada: "*Ja ho comentarem en una altra ocasió*".

- **Tallar** en sec les crítiques si s'amplien i es desvien cap a situacions passades: "*Aquest no és el tema; d'això ja fa molt de temps i ara no és el moment*".
- Un altre recurs podria ser **utilitzar l'humor** en l'acceptació de la crítica, fer com si no s'hagués percebut cap intenció ofensiva: "*Vaja! Ja m'has descobert! I jo que pensava que ningú no notaria que estava 'fent el manta'!*"...
- La tècnica de la "**cortina de fum**" consisteix a acceptar les crítiques, sense negar-les, admetent la possibilitat que hi hagi una part de raó, però mantenint el control de la situació i no permetent que l'altre esdevingui jutge: "*Potser sí que he fallat en aquest aspecte: no et dic que no...*".
- Una altra tècnica fóra la "**d'aliar-se amb l'enemic**", és a dir, aparentar estar d'acord amb els que emeten la crítica, mantenint al mateix temps la pròpia postura, i sense deixar d'incloure-hi una certa dosi d'ironia: "*Totalment d'acord! Sóc un desastre autèntic! Alguna cosa més, senyor perfecte?*"
- Més difícil, perquè demana molta serenitat i autocontrol, és demanar més detalls sobre la crítica que s'està rebent, ampliar la informació. Es pot dur a terme quan es tingui la intenció d'aprofitar la crítica per corregir realment aquell fet que la mereix, i possibilita que l'altre exposi el seu punt de vista. En aquest cas no hi ha d'haver actitud sarcàstica ni agressiva, i s'ha d'evitar la manipulació per part de l'altre, demanant-li que sigui precís i concret. No es busca la confrontació, sinó millorar el propi comportament.

En tots els casos cal expressar assertivament el sentiment que la crítica ha desvetllat. Processos molt semblants són els que s'han de dur a terme per fer front a **acusacions o queixes**.

Pel que fa a **formular crítiques**, s'ha de procurar que siguin sempre **constructives**, és a dir, que serveixin per millorar els comportaments. L'objectiu en fer una crítica ha de ser eliminar una situació molesta, corregir un error, però no pas ridiculitzar o humiliar; la crítica s'ha de realitzar de manera que sigui presa en consideració i, al mateix temps, que no fereixi els sentiments de qui la rep. Per tant, cal adoptar una postura empàtica i evitar missatges que continguin pensaments distorsionats.

El millor procediment per fer crítiques és expressar-les a través dels anomenats "**missatges jo**"⁵⁹: aquests missatges consisteixen a cenyir-nos a la primera persona, "jo", i expressen únicament sentiments propis, i van seguits de l'expressió exacta del sentiment que provoca el comportament esmentat: "*jo em sento malament quan tu dius que vindràs a una hora i no vénis: m'he d'esperar estona i això em molesta*". Aquesta forma d'expressió té en compte també l'altre, no és una recriminació global a la seva persona ni una desqualificació generalitzada - com si, en canvi, diguéssim: "*ets un informal! Sempre arribes tard*".-. A més, la crítica es ceneix objectivament al comportament, a l'error, no és una censura a l'individu. El "missatge jo" té en compte sentiments, comportaments i conseqüències. Per això, és convenient que l'ús dels "missatges jo" no serveixi només per a expressar crítiques, sinó que s'empri també en l'expressió de sentiments positius, de reconeixement dels valors de l'altre.

Precisament allò que més perjudica en una crítica és que sigui un "**missatge tu**", és a dir, que impliqui una avaluació o crítica de la conducta dels altres: "*tu em treus de polleguera amb els teus retards*", i suposi una condemna del seu comportament. El "**missatge tu**" censura i pot arribar a esdevenir un atac verbal.

A continuació del "missatge jo" és convenient seguir la crítica d'una **suggerència de canvi** que porti possibles solucions: "*jo em sento molest quan arribes tard i em fas esperar i crec que hauries de sortir abans de casa per no trobar tant de tràfic*".

Tot i que les crítiques siguin constructives, realitzades a partir de l'empatia, a través de missatges assertius, respectuosos, i que ofereixin alternatives de millora, el receptor pot reaccionar de

moltes maneres: pot acceptar els suggeriments i agrair les observacions crítiques; pot no fer-ne cap cas, com si sentís ploure; pot reaccionar agressivament, contraatacant, o bé posant-se a la defensiva; en tot cas, cal acceptar que cadascú és l'amo d'ell mateix i té dret a decidir com vol viure, fins i tot equivocar-se.

4.6.9. Evitar ser manipulat⁶⁰ només és possible a partir de la seguretat en un mateix; però cal ser molt conscient de les diferents tàctiques que altres persones poden utilitzar per manejar-nos al seu aire. La manipulació consisteix a intentar que l'altre faci allò que un vol, però sense demanar-li-ho directament, per tant li dificulta molt més la negativa, perquè l'exigència és tan subtil que molts cops no es percep; les formes en què es dissimula la manipulació són diverses:

- *Fer-se la víctima*: adoptar el paper de "*pobre de mi*" i una actitud passiva: amb això s'aconsegueix evitar les responsabilitats i fer que els altres tinguin cura d'ells, solucionin els seus problemes i els atorguin atenció i compassió. En el cas que baixi el nivell de sol·licitud, tornen a tenir problemes o sentir-se desgraciats, i tornen a exigir que es tingui cura d'ells. Això provoca en els altres una sensació de potència, generositat i competència, i temporalment se senten satisfets de poder procurar aquestes atencions. Però sempre arriba el dia en què es troben atrapats en la dependència de l'altre.

No s'ha de confondre amb l'actitud altruista d'ajudar a qui ho necessita en un moment precís, sinó d'evitar la trampa de les dependències.

Amb freqüència les persones depressives adopten actituds victimistes, en un intent que els altres els ajudin a sortir de la seva situació; és cert que un entorn social amant i el recolzament emocional per part de la família i amics, és sempre positiu, però l'única solució a la depressió és en mans de l'afectat, i ha de buscar l'ajuda terapèutica necessària, perquè el fet de ser atès i estimat pels altres, en si sol, no solucionarà la malaltia; està constatat com hi ha persones depressives que viuen en entorns extraordinàriament rics en afecte i atencions, i malgrat això el seu problema persisteix.

- *Donar la culpa als altres* dels propis infortunis és una actitud molt semblant a l'anterior, i que també pretén defugir la pròpia responsabilitat i fer que els altres se sentin permanentment culpables. És cert que hi ha situacions en què es pateix de resultes de l'acció d'altres, però l'única forma de sortir-se'n és prendre les regnes de la pròpia vida, i afrontar les conseqüències que això porti.

En l'etapa de l'adolescència hi ha situacions que realment no depenen encara de la voluntat dels joves -problemes familiars, separació dels pares...- i aquests poden arribar a sentir-se molt indefensos, sense gaires possibilitats d'acció.

- *L'hipocondríac* es refugia en la por a la malaltia i limita la seva percepció de les coses positives: la salut, el risc, l'aventura... També manipula els altres a través de les restriccions que s'imposa.
- El *màrtir* i la *persona sacrificada* adopten papers passius semblants als esmentats anteriorment. És el paper de "ventafocs", que necessita algú que l'alliberi de la seva situació, però que sovint no posa els recursos per sortir-se'n sol.
- *La persona superprotectora* envolta els altres de cures i atencions, fins el punt d'escanyar la seva autonomia i independència. Parteixen d'una actitud positiva, d'estimació, però esdevenen tan possessives que limiten l'existència dels altres. Fan sentir els altres desvalguts i necessitats, i els impedeixen desenvolupar la seva personalitat, equivocar-se, en definitiva, aprendre i ser ells mateixos. Arriben a tenir una actitud agressiva en el seu intent d'evitar qualsevol mal - fins la vida mateixa!- als seus protegits.
- "*A viure que són dos dies*" proposen les persones que pretenen defugir les responsabilitats completament, i obliden del tot les conseqüències que comporten els seus actes; així proposen

un espai de fugida: diversions, drogues, alcohol, velocitat... i poden fer sentir els altres com antiquats, carrinclons o que "no saben viure bé". És un parany atractiu per a molts adolescents, que es troben les conseqüències negatives a vegades quan ja és tard - no recordem Pinotxo?-.

La persona que manipula els altres els impossibilita de fer ells mateixos lliurement les eleccions, i actua de forma poc honesta, perquè parteix d'allò que nota que els altres necessiten -sentir-se forts, generosos, evadir-se dels seus problemes...- i els ho proporciona, però de manera que restin sota el seu domini.

Ser manipulat per altres fa sentir malament, físicament i emocionalment, perquè representa deixar que una altra persona decideixi per un mateix. Per evitar ser manipulat cal reforçar la pròpia autoestima, i defensar els drets personals; com a recursos, es pot intentar desemmascarar la intenció manipuladora preguntant "*Què és exactament el que vols?*", i expressant amb claredat i assertivitat els propis sentiments i decisions.

Existeixen adolescents que són uns excel·lents manipuladors i que aconsegueixen allò que volen dels altres; aquesta actitud respon a la incapacitat d'expressar honestament els seus desigs o la voluntat de dissimular-los si s'adonen que aquests no són justos o honrats. És, doncs, una conducta que els perjudica a ells mateixos i, en cas de no canviar-se, es perpetua d'adults.

4.6.10. Saber **resistir la pressió social** ⁶¹ té força a veure amb el punt anterior, ja que en tots dos casos es tracta d'afirmar els propis principis i escapar a la influència negativa dels altres.

Totes les persones necessitem pertànyer a diversos grups -família, amics, feina, diversions, esports...- i aquesta necessitat s'accentua durant l'adolescència (recordem el que hem dit sobre la colla i els adolescents, el grup d'iguals com a referència, pàg. 21-29).

El grup proporciona la seguretat de compartir una visió del món, afeccions i interessos, i dóna un recolzament positiu per fer front a determinats problemes; ara bé, l'inconvenient és que molts cops s'hi produeixen situacions que provoquen malestar i incomoditat, com en els casos en què algú se sent obligat pel grup a fer coses en contra de la seva voluntat. Aquesta pressió negativa pot empènyer a participar en activitats sense voler-ho: anar a llocs concrets o bé dur a terme accions impropies -"*gamberrades*"-; o bé a realitzar conductes no desitjades: fumar, beure alcohol, consumir drogues, pràctiques sexuals...

En els casos en què algú se sent intimidat i instigat, cal que tingui recursos a l'abast per saber resistir la pressió del grup: ha de saber prendre adequadament la decisió correcta (v. l'apartat sobre *prendre decisions i solucionar problemes*, pàg. 50-52) i, sobretot, utilitzar tècniques assertives que li permetin oposar-s'hi:

- **Aprendre a dir que no:** és imprescindible per no deixar-se portar pels altres, per evitar ser manipulats. A moltes persones els angosta negar-se a alguna cosa, perquè creuen que els altres s'ho prendran molt malament o deixaran d'apreciar-los i de comptar amb ells; la por a no rebre l'aprovació dels altres no pot condicionar la pròpia conducta: si és així, es tracta d'una concepció que cal modificar, perquè limita la llibertat. S'ha de poder dir que "*no*" lliurement quan una cosa no es vol, sense cap sentiment de culpa o d'angoixa.

La resposta assertiva permet exposar de manera serena i persistent la pròpia postura, sense deixar-se influenciar. Cal dir-ho de forma clara i segura, sense donar excuses ni mentir, però sense cridar ni enrabiar-se. Hi ha diversos procediments:

- *Posar excuses* que parteixin de fets reals, sense mentir: "*No vull fumar perquè em mareja*".

- *Evitar la situació, fer-se el desentès o canviar de tema "Ostres! No m'havia recordat de dir-te que he d'anar..."*
- Utilització de la "*tècnica del disc ratllat*": consisteix a repetir un missatge insistentment i sense variacions, amb una actitud reposada i serena, però amb obstinació i sense donar explicacions; es tracta, senzillament, d'exposar tossudament una postura presa per decisió personal de forma que resulti inamovible.

El fet de poder negar-se suposa prendre el control sobre les pròpies pertinences, el propi cos, les activitats que un desitja fer. (Hi ha activitats que hi fan referència a les Guies per a les lectures 4 i 5).

Entre els adolescents hi ha moltes ocasions en què se senten pressionats pel grup, començant pel nivell acadèmic -deixar copiar o passar un treball a un altre; "fer campana", participar en determinades bromes o malifetes...-. Però molt més decisives són les incitacions al consum d'alcohol, tabac i drogues⁶². Una de les causes d'aquesta iniciació, cada cop més precoç, és la d'efectuar una mena de "ritu de passatge" al món adult; per a aquells adolescents emocionalment equilibrats això es pot reduir a unes experiències passatgeres que, un cop superades, no deixen altra empremta; ara bé, en els abundants casos d'adolescents inestables, que travessen crisis emocionals -problemes familiars, no sentir-se estimats o no trobar punts de referència, desenganys sentimentals profunds, pèrdues importants, fracassos no superats...- el consum d'aquestes substàncies pot representar una satisfacció immediata, plaer i tranquil·litat, la sensació de poder... Fins i tot, hi ha teories científiques que afirmen que l'ús de l'alcohol i les drogues és per a algunes persones, entre elles molts joves, una mena "d'automedicació"⁶³, que els ajuda a disminuir l'ansietat, la timidesa, el desencís o la depressió, ja que troben una solució química al sentiment d'insatisfacció. El cert és que l'arrel del problema sol ser el malestar i el descontrol emocional que pateixen i, si aquest no se soluciona, l'alcohol o la droga són pal·liatius momentanis i, un cop passat el seu efecte, precisen una nova dosi per mantenir l'estat d'exaltació.

I així s'entra en un cercle addictiu que, lluny d'alleujar el problema, augmenta el conflicte emocional: malestar amb la família, disminució del rendiment escolar o laboral, sentit de culpa... Allò que inicialment són sortides evasives al malestar, poden acabar convertint-se en problemes d'abast general, que impliquen la salut física i emocional, conflictes familiars, escolars i socials,. També estan sorgint amb força en l'actualitat altres formes d'esbarjo i evasió que presenten components susceptibles de crear addicció o trastorns en el comportament, com els jocs d'atzar o d'ordinador, de rol, que no són nocius en ells mateixos, però poden tenir efectes molt contraproduents en adolescents sotmesos a greus tensions o desequilibris emocionals.

Una altra forma de pressió entre els adolescents és la sexual: a través del cinema i de la televisió, de determinades conductes dels adults, troben nombrosos estímuls i a vegades es veuen forçats a actituds que no són espontànies ni voluntàries; els nois poden sentir-se empesos pels companys a demostrar la seva masculinitat i les noies temen no ser atractives si no donen facilitats; aquesta situació pot ser angoixant en uns casos i altres -algunes investigacions assenyalen entre les causes de l'anorèxia i la bulímia un intent d'ocultar la sexualitat-. Sovint l'activitat sexual d'alguns joves comença a una edat excessivament precoç, quan els adolescents encara no han tingut temps de definir els seus valors i objectius, ni de fer eleccions conscients i raonades sobre què volen fer amb la seva vida i amb el seu cos. Es considera necessària la informació sobre aquests temes, però si no va acompanyada del restabliment de l'equilibri emocional, la informació per si sola no pot fer gran cosa.

En el cas d'algunes noies, la pressió per mantenir relacions sexuals motiva una activitat sexual precoç i poc controlada que, unida a un malestar emocional profund -necessitat de sentir-se

estimada, poca maduresa cognitiva i inestabilitat emocional, impulsivitat...- pot donar resultats tan colpidors com els embarassos no desitjats. Entre els adolescents amb greus problemes de descontrol emocional i de manca d'habilitats socials, els nois solen evolucionar cap a conductes violentes i delictives, i les noies a quedar embarassades abans d'hora⁶⁴.

4.6.11. **Millorar les relacions amb l'altre sexe⁶⁵**: com ja hem vist en l'apartat anterior, l'adolescència representa el moment de descoberta de l'altre sexe i de les relacions que s'hi poden establir. Si durant un llarg període de la infantesa solien fer grups separats -nens amb nens / nenes amb nenes- ara comencen a establir-se els grups mixtos i això pot comportar alguns problemes d'inseguretat, units als que ja experimenten degut als diversos canvis físics. Per tal que les relacions entre els nois i les noies siguin reconfortants i es pugui establir un bon clima d'amistat i de cooperació, es poden millorar algunes habilitats:

- Eliminar tòpics, clixés i manies, diverses formes de discriminació sexual: "*això fa noi, això és de noies*".
- O la creença que sempre són els nois qui prenen les iniciatives, i que les noies no poden iniciar un apropament amistós -que consistiria a atribuir un paper agressiu al noi i passiu a la noia-; afortunadament, en els darrers anys les coses estan canviant, fins el punt que alguns cops es dona la situació contrària: aquesta pot ser igualment contraproduent si es basa en el manteniment d'un rol passiu i l'altre actiu/agressiu, sigui qui sigui qui el representi; com en tantes altres ocasions, és la igualtat i l'equilibri allò que realment funciona bé.
- Acceptar que les persones tenim preferències: no sempre que es pretén entaular una relació amistosa, l'altra persona s'hi avé: això no ha de suposar cap fracàs, ni la creença que ja no es poden fer més amics.
- Tenir una autoestima elevada, trobar-se bé amb un mateix i amb la seva imatge és la millor forma de resultar atractius als altres.
- Com en tota altra relació humana, l'ideal per aproximar-se a les persones de l'altre sexe és l'estil assertiu, equilibrat: ni l'agressiu -que intimida-, ni el passiu -que resulta poc interessant-
- Superar la timidesa, les "manies" personals, creure que un és diferent dels altres: reconèixer que les mateixes dificultats que un experimenta per iniciar una relació d'amistat les poden estar experimentant els altres.
- Actuar amb naturalitat, ser un mateix i no dependre de com un creu que els altres volen que sigui (recordem els temes de resistir pressions i evitar ser manipulat). Cadascú té el seu estil personal, i és aquest el que ha de mostrar. A vegades va bé prendre un model com a referència, però mai fins el punt que la imitació oculti la pròpia personalitat.

(Hi ha alguns suggeriments a la Guia per a la lectura 4).

4.6.12. Una habilitat de conducta bàsica en les relacions socials⁶⁶ entre els joves és saber **solucionar els conflictes** que apareixen **sense** arribar a les **baralles** o solucions violentes. Resoldre'ls correctament suposa posar en funcionament un seguit d'estratègies, algunes de les quals ja s'han anat exposant al llarg dels diferents apartats.

En les relacions interpersonals apareixen sempre conflictes que poden prendre dimensions perilloses si no són tallats a temps i solucionats⁶⁷; entre els adolescents aquest conflictes poden ser:

- Disputes i antagonismes entre colles.
- Amenaces, insults, abusos.
- Faltes al respecte, burles, desqualificacions.
- Malentesos, crítiques, falsos rumors.
- Acusacions injustes. Delacions.

- Problemes respecte a la propietat, mals usos de les coses dels altres.
- Rivalitats esportives, per gustos o ideologies....
- Competitivitat exagerada.
- Rivalitats per temes sentimentals...

I la forma de solucionar-los per a molts són únicament les baralles. Per evitar-les, cal primer impedir que s'encenguin els ànims (recordem els consells a propòsit de la ira, pàg. 43). Després es pot recórrer a l'humor; a defensar els propis drets; a buscar ajuda o consell; a aplacar els ànims a través del diàleg, a mostrar-se parcialment d'acord i acceptar una part de la responsabilitat en el conflicte...

Cal sempre actuar a través d'una **conducta assertiva**, defugint per un igual l'agressivitat o la passivitat.

Ara bé, moltes vegades no s'acaben de resoldre les coses si no és accedint a **negociar**⁶⁸ i **posar-se d'acord**, que resulta una habilitat social bàsica en totes les situacions (les estratègies necessàries són bàsicament les mateixes que per a la "*presa de decisions*", que hem relacionat abans amb la "*solució de problemes*", pàg. 50-52).

Per a poder negociar és necessària una actitud dialogant i col·laboradora que es presti a:

- I. *Definir el problema* amb la màxima claredat possible, a ser possible amb la raó i no només amb "el cor". Situar en quin àmbit es dona: entre companys de curs, entre equips contraris...
- II. *Separar el problema, els fets conflictius, de les persones* que el tenen; així l'acció s'adreça a solucionar inconvenients, no a desqualificar persones. No s'actua per odi o venjança, sinó per resoldre el conflicte.
- III. *Delimitar els interessos de les dues parts* o de les dues persones enfrontades; abandonar prejudicis o postures rígides i adoptades prèviament.
- IV. *Utilitzar el pensament alternatiu* (vegeu pàg. 35). Durant l'emissió d'alternatives no s'han d'emetre judicis crítics ni efectuar censures personals; s'ha d'eliminar la por al ridícul o a l'opinió dels altres, i el desig de quedar bé. L'objectiu primordial és trobar alternatives variades i vàlides, en un ambient de cooperació.
- V. *Anticipar les possibles conseqüències* a través del *pensament conseqüencial* (pàg. 35).
- VI. *Prendre la decisió* atenent a l'alternativa més justa i objectiva, que resulti més favorable als interessos de les dues parts. Cal emprar el *pensament mitjans / finalitat* per veure amb quins recursos i mitjans s'aplica la solució. És important evitar solucions que impliquin una concepció "*jo guanyo/ tu perds*" o bé "*tots dos hi perdem*", perquè, de fet, en una negociació sempre s'ha de cedir per ambdues parts: ara bé, l'èxit consisteix a trobar solucions consensuades, que impliquin l'acabament de l'hostilitat i la possibilitat d'acord, si bé és cert que per aconseguir-ho sempre cal renunciar, uns i altres, a alguna cosa.

Els conflictes formen part dels processos d'interacció humana i fins un cert punt són inevitables; ara bé, degut a l'increment de conductes violentes i desproporcionadament agressives entre els joves, s'estan desenvolupant diferents fórmules perquè els adolescents hi recorrin en baralles, provocacions, amenaces, i altres incidents potencialment violents de la vida escolar.⁶⁹

Actualment existeixen diversos procediments sistematitzats per aconseguir la solució dels conflictes i la reconciliació de les parts enfrontades; ens referim a les activitats de conciliació, arbitratge, facilitació, negociació i mediació, d'aplicació tant en el món adult -conflictes polítics...- com reconduïts a l'entorn educatiu.

4.6.13. Cooperar i treballar en equip⁷⁰. El treball en grup és una de les millors possibilitats d'exercitar tot el conjunt d'habilitats que fins ara s'han exposat: cada grup crea una dinàmica específica i reforça, enlloc d'anul·lar, el compromís individual. Els avantatges del treball en equip són que afavoreix la percepció de les pròpies emocions -en el mirall dels altres- i l'expressió dels sentiments; propicia la sinceritat; permet la retroalimentació, tant si és positiva com negativa. En el cas que sigui negativa, s'ha de procurar acompanyar de missatges positius que impedeixin el desànim en rebre la crítica. Al mateix temps que es dona l'aprenentatge emocional s'amplia el marc de referències cognitives. La diversitat d'integrants del grup facilita l'ampliació de perspectives i la possibilitat de compartir diferents punts de vista. Així mateix, és l'espai idoni per a la presa de decisions pel procés de reflexió, discussió i deliberació que comporta.

Altres efectes positius del treball en grup són que afavoreix el canvi, ja que disminueix la resistència individual a la innovació i s'incentiva l'aparició de noves conductes; també permet assumir riscos més importants, en tant que la decisió i la responsabilitat es reparteix entre més executors. Finalment, es crea un clima de confrontació i diàleg més dinàmic i creatiu. En el cas de la col·laboració entre membres molt diversos en aptituds i competències, està demostrat que el rendiment esdevé superior i més original que en els grups homogenis.

Ara bé, tot grup precisa de l'existència d'unes normes, el compliment de les quals és obligat per arribar a obtenir bons resultats. En grups d'adolescents aquestes normes podrien concretar-se en:

- Repartir equitativament les funcions, atenent a les possibilitats de cadascú. Tothom s'ha de comprometre a realitzar la tasca que se li assigni.
- Participació democràtica de tot l'equip en la forma de prendre decisions.
- En una feina d'equip és important la participació -idees, suggeriments, execució, crítiques...- de tots i cadascun dels seus membres.(veure diverses tècniques de dinàmica de grups).
- Respectar les idees i opinions de tots, sense desqualificacions.
- Donar suport i ajut a qualsevol membre que es trobi en una dificultat.
- Ser respectuosos amb els torns de paraula en els processos de discussió i debat.

Un funcionament satisfactori de l'equip beneficia el conjunt i a cada un dels seus membres.

De tota manera, els comportaments humans en el si dels grups són d'allò més heterogenis i a vegades enriqueixen, i d'altres dificulten, el bon rendiment de l'equip:

- Hi ha els membres "problemàtics", que entorpeixen el funcionament del grup.
- Hi ha els manipuladors, per a qui només és important la seva opinió, i que pretenen imposar les seves idees sense valorar les dels altres. Són agressius verbalment, criden i no respecten els torns de paraula.
- Respecte a ells, els altres membres de l'equip han de deixar ben clar -assertivament- que compten les opinions de TOTS ells, i que no tenen dret a monopolitzar la atenció ni el temps.
- Hi ha xerraires de mena, que acaparen el discurs, no deixen intervenir ningú més o els tallen a la meitat de la intervenció per dir-hi la seva. No saben escoltar, només parlar, i endarrereixen la feina.
- La resta de l'equip ha de remarcar les normes i el repartiment equitatiu de paraules i de tasques; els han de recordar que siguin breus, que esperin el torn i estiguin en silenci mentre parlen els companys. Han d'aturar la seva verbositat i fer-los veure que és perjudicial.
- En l'extrem contrari, alguns membres de l'equip no deixen sentir la seva veu ni la seva opinió. Passen l'estona escoltant, però a vegades no gosen intervenir, encara que tinguin bones idees.
- També ells poden aportar el seu granet de sorra, a vegades força important, però cal que els altres els escoltin respectuosament quan per fi es decideixen a participar. Necessiten que els companys valorin positivament la seva participació.

- Els personatges negatius no semblen realitzar-se si no posen pegues a tot i fan crítiques destructives; la seva intervenció sol endarrerir la feina i dificulten l'organització amb els seus comentaris pessimistes.
- Se'ls ha d'animar a què presentin propostes constructives i, si no en tenen, que s'abstinguin. Cal retirar l'atenció de tots aquells participants que, enlloc de col·laborar, entorpeixen, i fer-los veure que no tenen èxit en els seus intents de distracció.
- N'hi ha d'excessivament submisos, passius, no tenen opinió pròpia ni iniciativa, es deixen manar i participen poc en les decisions.
- Cal reforçar la seva participació i estimular-los perquè siguin creatius i no mers imitadors dels altres. Val la pena tenir en compte les seves idees, a fi que adquireixin més confiança en les seves capacitats.

A través d'aquest repàs d'allò que considerem necessari conèixer per sentir-nos bé amb nosaltres mateixos i amb els altres, hem anat establint les bases per a una **autoestima realista i positiva**. Saber qui som, quines són les nostres limitacions i també les nostres possibilitats, amb quins recursos comptem per potenciar-les, com percebem les altres persones, quins són els camins adequats per fer eleccions i quins són els que ens extravien... L'adolescent que té aquests mitjans a l'abast i sap utilitzar-los, pot fer un pas endavant en el difícil camí de trobar l'harmonia amb si mateix i amb els altres.

4.7. MÈTODES I ESTRATÈGIES PER A LA PRÀCTICA DE LES HABILITATS SOCIALS.

Existeixen diferents possibilitats per practicar les habilitats socials⁷¹. Pel fet de no dur a terme un programa específic i estructurat d'habilitats socials, en les activitats sobre la lectura en ocasions utilitzarem diversos procediments que descrivim posteriorment (apartat 5.5.2) quan parlem de la forma de treballar els valors.

Ara bé, per ensenyar les habilitats socials, el mètode que proposa M. SEGURA és el descrit per Goldstein, que consisteix a imitar els passos seguits en molts aprenentatges habituals: primer veure com algú altre realitza l'acció, després intentar fer-ho i anar corregint la tècnica a base d'assajar i esmenar els errors, acceptar les crítiques i consells i, finalment, generalitzar l'habilitat: això és, transmetre allò après a altres contextos semblants.

Es pot concretar en aquestes fases:

1. **Modelat:** La majoria dels aprenentatges socials es fan a través de la imitació d'allò que es veu fer als altres. És així com els nens aprenen a menjar utilitzant els coberts, a pentinar-se... i s'aprenen tots els altres comportaments de relació interpersonal: saludar els veïns i coneguts, donar les gràcies... Però també és aquesta la forma d'aprenentatge de tot allò que podem considerar activitats antisocials: tractar-se a crits i amb insults, "solucionar els problemes" a cops o agressivament, passar pel costat d'un conegut sense saludar... i en el cas de contextos socials molt degradats, aprendre tot tipus de conductes delictives. D'alguna manera, els comportaments humans són, en part, reflex d'altres comportaments amb els que s'està en contacte.

Per això és important que en el centre de Secundària, que serà l'últim espai educatiu per a molts adolescents, es reforcin aquelles conductes apreses anteriorment, però que es van deixant d'utilitzar, sobretot si els companys no se'n serveixen i ningú no remarca la seva importància; amb això no estem parlant del formalisme d'antany, en què els alumnes s'aixecaven quan entrava qualsevol professor a classe! Però sí que ens referim a la salutació

en creuar-se per un passadís, l'escala o el carrer, que pot tenir el grau de formalisme que es vulgui - des d'*adéu* fins a un "*ei*", acompanyat d'una lleu salutació amb la mà-, però que, a parer nostre, implica el reconeixement de la presència de l'altre, de respecte al tracte que s'hi ha tingut; o bé, per seguir l'exemple anterior, que en entrar a classe un professor pel motiu que sigui, es faci un cert silenci que mostri l'atenció per allò que ha vingut a comunicar o a fer. I en la vida exterior al centre, el fet de cedir el pas, deixar el seient en un transport públic a un ancià... Sobretot interessa remarcar que **no** estem parlant de manuals d'urbanitat, sinó de l'exercici de l'empatia: reconèixer en l'altre els drets i les atencions que desitgem rebre nosaltres. A més de reforçar les conductes conegudes ja apreses i reduir o anul·lar aquells comportaments manifestament negatius, s'ha de dur a terme l'aprenentatge de conductes noves, que els seran necessàries en les situacions futures, un cop instal·lats definitivament en el món dels adults: laboral, comunitari...

El model per realitzar aquesta activitat pot ser a vegades el mateix professor, però en un grup classe sempre hi ha alumnes hàbils socialment que poden fer una demostració del comportament a treballar, amb més espontaneïtat i proximitat a la forma de fer-ho dels altres alumnes. També es poden fer servir fragments de la novel·la llegida, escenes gravades procedents d'alguna pel·lícula, etc. on es presentin conductes assertives, o formes correctes de dur a terme una activitat.

2. La segona fase consisteix en la **interpretació** (o role-playing) que, com a tècnica, està ampliada en l'apartat 5.5.2.3. Es tracta de representar diversos membres del grup l'habilitat que s'acaba de presentar en el modelat. (En els programes d'habilitats socials s'aconsella que siguin tots els alumnes, un per un, els que duguin a terme la representació, però pel fet de fer-ho en grups amplis i en un context diferent, creiem que això seria gairebé impossible). Poden dur a terme l'habilitat modelada algunes persones amb certa capacitat, i després que ho practiquin també aquells alumnes més necessitats del model. El punt de partida pot ser un fragment de la novel·la treballada, on aparegui un comportament adequat o bé tot el contrari: llegir aquella conducta socialment errònia i proposar en una sessió de role-playing la interpretació assertiva de la situació, la pràctica desitjada i que es vol modelar. Es poden improvisar i inventar variacions creatives: si el fragment de novel·la llegit tractava sobre unes relacions entre uns nois i unes noies que suposaven una certa incomoditat (veure l'apartat 4.6.11 "millorar les relacions amb l'altre sexe"), es poden imaginar moltes situacions diferents per a treballar el mateix contingut: una trobada al pati, al bar, a l'autobús, en una festa, en una activitat extraescolar...; per tant, diversos grups poden dur-la a terme sense avorrir-se, i al mateix temps consisteix en un exercici interessant d'expressió oral. Si hi ha la possibilitat de fer-ne una gravació en video, aquesta servirà per fer la crítica posterior, a part que els resulta més motivadora.

La conducta proposada s'ha de representar amb la màxima claredat possible, evitant elements que dispersin l'atenció, i si se'n fan diferents versions, s'ha de procurar que progressin de menor a major dificultat. No s'ha de pretendre el perfeccionisme, perquè no es tracta que se sentin incompetents perquè allò que es pretén aparenta ser massa difícil; i s'ha d'insistir que no és l'única possibilitat, sinó una forma possible de comportar-se correctament, entre altres més.

3. **Crítica:** Cal observar les representacions amb esperit de crítica constructiva, i després procedir a una reflexió col·lectiva en què no només es comentin els aspectes negatius, sinó també tot allò positiu que s'ha observat: s'han de fixar en les expressions verbals utilitzades, però també en tots els aspectes de comunicació no-verbal. L'alumne o alumnes que han dut a terme la representació també han de realitzar l'autocrítica. Aquesta activitat de

retroalimentació ha d'evitar judicis terminants, i ha d'aportar, en canvi, informació i suggeriments per a millores o canvis futurs. És important que, en acabar, el professor reforci la conducta apresada, si s'han complert els objectius o si s'han observat millores respecte a conductes anteriors. En el cas d'interpretacions veritablement desastroses es pot donar una segona oportunitat, incorporant-hi canvis, si és que l'alumne hi està disposat. És convenient treballar un comportament de diferents formes si es veu que no acaba de quedar clar.

4. **Generalització** o transferència: és el veritable objectiu final de totes les habilitats: cal transferir a la vida quotidiana tot allò que s'ha après durant les representacions. Si només és percebut per l'alumnat com unes "representacions de teatre" i prou, no haurem aconseguit gran cosa, en l'àmbit de l'adquisició d'habilitats, tot i que potser sí en el de tècniques d'expressió. Però bé, allò que interessa és que l'entrenament es mantingui al llarg del temps perquè s'hagi interioritzat, que es realitzi en diferents situacions i es pugui transferir a tot tipus de circumstàncies. En acabar d'exercitar una habilitat s'ha de reflexionar individualment sobre els contextos propers i immediats en què es podrà aplicar, i proposar-s'ho d'una forma gairebé programada: "*aquesta setmana em disculparé per...*". A. Martínex proposa, a fi d'aconseguir la generalització, que es plantegin tasques per realitzar a casa, que possibiliten la repetició de l'aprenentatge en situacions diferents, proporcionen informació directament de la vida exterior al món escolar, i permeten que altres persones valorin el comportament de l'alumne, i n'augmentin la motivació. Posteriorment el professor comenta l'evolució de les tasques.

En el cas dels alumnes que viuen en contextos altament hostils aquestes activitats són de més dificultat, i existeix la possibilitat que provoquin burles en els altres del seu entorn. Per a contrarestar-ho, M. Segura proposa l'autoreforç i que l'alumne prengui consciència realment de la bondat d'aquest comportament. De tota manera, com hem comentat en alguna altra ocasió, per als comportaments més problemàtics aquest tipus d'entrenaments no resulten suficients i calen intervencions especialitzades.

5. ELS VALORS I L'EDUCACIÓ MORAL.

Als educadors profans a l'àmbit de la filosofia ens resulta extremadament complicat definir de manera concloent el concepte de "valors" tot i que intuïtivament en compreguem el sentit i experimentem la necessitat d'incorporar-los a la nostra pràctica docent. És per això que ens limitarem a exposar, de la forma més clara que puguem, aquelles interpretacions que emmarquen i puntualitzen el concepte de "valor"⁷² i el sentit de "l'educació en valors"⁷³.

Si partim d'una aproximació etimològica, **valor** deriva del llatí *valere*, que té la bondat polisèmica de significar actualment tant "allò que val, que és un bé", com "allò que té la força, la capacitat o valentia". (Com interpretem, d'entrada, el títol de Fernando Savater *El valor de educar*?). Per tant, els valors seran aquelles idees i fets que són considerats com a bons i necessaris, i que cal defensar amb valentia. O bé, seguint la filòsofa Hanna Arendt, aquelles coses que transmetem als nostres fills i alumnes perquè estem convençuts que cal preservar.

D'aquí que educar en els valors representi "*crear les condicions necessàries per tal que cada persona descobreixi i realitzi l'elecció lliure i lúcida entre aquells models i aspiracions que el poden conduir a la felicitat*"⁷⁴. És a dir que "*En una societat democràtica com la nostra, educar en valors significa trobar espais de reflexió tant individual com col·lectiva, perquè l'alumnat sigui capaç d'elaborar de forma racional i autònoma els principis de valor, principis que li*

permetran **enfrontar-se críticament a la realitat**. A més, haurà d'aproximar-los a conductes i hàbits coherents amb els principis i normes que hagin fet seus, de forma que **les relacions amb els altres estiguin orientades per valors** com la justícia, la solidaritat, el respecte i la cooperació⁷⁵. En aquesta definició queden establertes les bases fonamentals del que ha de ser l'educació en valors, això és:

- En primer lloc, considerem els valors "*finalitats ideals que proporcionen models per jutjar la realitat i per orientar l'acció*"⁷⁶: els valors són, doncs, aquells models i normes vers els quals ha de tendir l'actuació humana; per tant, en els raonaments morals pretenem la consecució d'aquests valors, elaborem la creença que són desitjables. Ara bé, la conducta moral dista molt de seguir al peu de la lletra aquests valors, pel fet que són ideals. L'ètica no es pot limitar al coneixement intel·lectual i la promoció d'ideals elevats, sinó que ha d'acostar-se al terreny de l'acció i, per tant, allò que té al seu abast a través de l'educació és la formació d'individus amb una voluntat responsable que, a partir de la reflexió, sospesin la bondat d'aquestes propostes i les triïn de forma racional i autònoma com a guies del seu comportament. "*Un cop interioritzats, els valors es converteixen en guies i pautes de conducta, en absència de les quals la persona queda a mercè de criteris i pautes alienes*"⁷⁷. D'aquí que sigui totalment justificada la intenció d'educar en valors.
- Els valors són principis que permeten **enfrontar-se críticament a la realitat**: proporcionen els criteris per discernir allò convenient d'allò rebutjable, marquen els límits i estableixen el sentit de les actuacions. Però els valors tampoc no són veritats inamovibles: són problemàtics i, en cert sentit, es presten a la discussió, a part que no són percebuts amb estricta objectivitat. (Estudis de psicologia experimental demostren que una falta moral és percebuda com de menys gravetat si el subjecte l'ha realitzada i de més gravetat si no l'ha comesa).
- Parlar de valors implica "obrir espais de **reflexió, tant individual com col·lectiva**", que qüestionin les seves limitacions teòriques i que permetin confrontar-les amb els fets. Com molt bé diu Pilar FIBLA, és convenient "*concebre l'ètica en la perspectiva de les realitzacions positives que pot propiciar en la vida humana(...). Recordem que l'ètica s'ha fet per a l'ésser humà i no a l'inrevés*"⁷⁸.
- Els valors haurien de conduir, en definitiva, **vers la felicitat**; Però, si això ho interpretem en un context social, veiem com no podem limitar-nos a parlar de felicitat individual, sinó que ho hem de fer extensiu al conjunt de la humanitat, cosa que implica parlar de justícia, de respecte, de solidaritat, d'igualtat, de pau, de llibertat.

De tot això en podem concloure, encara que sigui superficialment, que l'educació en valors està orientada a proporcionar als alumnes uns models i orientacions que poden esdevenir pautes per a la seva conducta, però que no poden ser imposats exteriorment, sinó que han de poder elegir-los lliurement i conscientment un cop han descobert la seva bondat i conveniència, a través de la reflexió individual i col·lectiva, de la discussió i el diàleg.

Segons el filòsof alemany Max Scheler els valors es poden agrupar en quatre conjunts⁷⁹:

- I. Els valors que deriven de la recerca del plaer.
- II. Els valors implicats per l'ideal d'una vida amb benestar.
- III. Els valors intel·lectuals, continguts en la recerca de la bellesa (estètica), d'una comunitat justa (política) i de la veritat (ciència i humanitats).
- IV. Els valors ètics. Són l'arrel de tots els altres.

En certa manera, les persones tendim a cercar els valors del primer i segon grup per a la nostra satisfacció individual; però pel fet de viure en societat és important també que els valors s'estenguin a la col·lectivitat (ideals de justícia, de veritat...). L'actuació individual no només està dirigida per la coherència amb uns valors ideals, sinó que depèn en gran part de la necessitat d'exterioritzar una imatge, exposada a la visió dels altres: la nostra autoestima no depèn exclusivament de nosaltres, sinó també de la imatge que projectem públicament. Així "*...les persones tenim recursos afectius (com l'empatia), cognitius (capacitat de judici moral) i conductuals (nombroses conductes prosocials) que ens impulsen vers valors com la llibertat, la igualtat, la justícia i (...) la fraternitat*"⁸⁰. I com que les situacions on es posen en funcionament molts dels valors són en les relacions interpersonals, E. López Castellón conclou que "*en l'àmbit moral tenen primacia els factors emotius-afectius sobre els factors purament intel·lectuals*"⁸¹ cosa que ens permet relacionar la vivència dels valors amb l'autocontrol i l'autoestima. Ara bé, les decisions morals no es poden prendre només sota l'empenta dels sentiments, sinó que han d'estar guiades per la raó.

5.1. L'EDUCACIÓ EN VALORS.

Ara bé, en el marc de l'ensenyament i de la reflexió ètica general, sorgeix l'interrogant: els valors, es poden ensenyar i aprendre? On i de quina manera?

Els valors són aquells principis o coses que estimem i volem perpetuar; desitgem transmetre'ls a les generacions venidores com un eix bàsic per a la identitat i supervivència col·lectiva. Totes les societats traspassen els seus valors a través de diferents mecanismes i des de tots els àmbits: públics -la política, els mitjans de comunicació, l'ensenyament...- i privats -la família, els diversos grups socials-, de forma implícita, formant part de l'atmosfera social, o de forma explícita a través de programes, credos religiosos...

Si la transferència de valors té lloc a través de la imposició autoritària, solen esdevenir també uns valors dogmàtics i rígids, i la manca de flexibilitat pot abocar al fanatisme. Si no se'n parla de manera explícita, no vol dir que no s'estigui traspasant cap valor, sinó que resta soterrat, ocult a la percepció, però existeix. "*Quan s'afavoreix una actitud indiferent envers els valors, s'està afavorint la indiferència com a valor; quan s'impulsa la reflexió crítica dels valors, la reflexió crítica es presenta com un valor*"⁸²

A uns anys d'adoctrinament per via de l'autoritat i el dogmatisme, els va succeir un període d'una suposada "neutralitat ideològica", d'un "laissez faire" proper al relativisme. L'actitud relativista del "tot s'hi val" derivada de la convicció que totes les opcions i valors són igualment vàlids i que depenen de l'opinió de cadascú -per tant, de la decisió privada- pot portar a ètiques funcionals i utilitaristes: "ara això convé que sigui així; demà ja ho veurem" i a una actitud d'escepticisme a ultrança on no ha cap tipus d'anclatge segur. Tant el dogmatisme com el relativisme no són models satisfactoris.

Actualment, el model d'educació moral es decanta per la construcció autònoma i racional dels valors; a partir de la raó, l'obertura intel·lectual i el diàleg és possible trobar uns interessos comuns, uns principis bàsics universals, i uns criteris que permetin objectivar quins són els valors dignes de ser transmesos i que puguin esdevenir guies per a l'acció. Existeixen uns valors

fonamentals que han de ser-ho en qualsevol lloc i en qualsevol cultura (malauradament, això no vol pas dir que hi siguin respectats). Davant un conflicte de valors, tant intervé l'autonomia del subjecte, oposada a la pressió col·lectiva, com la raó dialògica, que suposa que les decisions no són individualistes, sinó que es prenen en base al diàleg i a la raó⁸³.

Com hem vist en el paràgraf inicial d'aquest apartat, tothom és transmissor de valors, i de fet, tothom ensenya coses als altres; com diu Fernando SAVATER, naixem biològicament homes, però ens humanitzem en contacte amb els altres. És l'educació i l'exposició al contacte amb els altres allò que dóna forma a l'ésser humà. No tot s'aprèn a l'escola, ni a casa, ni al carrer, ni als llibres, ni navegant per l'espai cibernètic. Però els àmbits fonamentals on té lloc la transmissió de valors els concretaríem en:

- La **família**: durant els primers anys duu a terme la tasca de socialització primària, inculca els hàbits fonamentals, i permet la interacció amb individus de diferents edats. Aquesta socialització té la base en l'afectivitat i, a través de l'exemple, inculca determinats principis morals, o -en el pitjor dels casos- prejudicis. Actualment aquesta funció no es dóna a moltes famílies: a causa de separacions, de l'augment de famílies monoparentals i angoixades, de manca de temps dels pares per estar amb els fills, de canvis en l'estructura familiar - per l'accés de la dona al món del treball, molts cops- que fan que les mares, àvies, tietes...i altres dones no estiguin al càrrec dels fills i aquests es confiïn a altres persones o institucions des que els infants tenen pocs mesos. Ara bé, potser el principal problema no és aquest sinó que, fins i tot en famílies més estructurades, té lloc allò que Savater anomena "l'eclipsi de la família", i és que aquesta, tot i ser-hi, dimiteix de les seves funcions i delega aquesta responsabilitat en l'escola, en les institucions i en l'Estat. (Com ja havíem comentat a la pàgina 3, la necessitat de incorporar l'educació emocional en l'ensenyament és que en molts casos s'ha deixat de transmetre en el si de la família, que havia estat tradicionalment l'àmbit idoni).
- A fi que una família funcioni educativament bé, els pares han d'assumir el paper d'adults: no es pot dir que els pares són "amics" o "iguals" als fills, perquè aquesta actitud provoca desorientació i desconcert en els fills, i amb això no volem dir pas que els vincles no hagin de ser d'amor i amistat, de comprensió i respecte! Ara bé, l'autoritat -no autoritarisme- dels pares i uns criteris estables -no es pot castigar avui allò que ahir es va riure com una gràcia-, han d'ajudar a créixer els membres més joves . "*La desaparició de tota forma d'autoritat en la família no predisposa a la llibertat responsable sinó a una capriciosa inseguretat que amb els anys es refugia en formes col·lectives d'autoritarisme*"⁸⁴ Fins i tot, Savater considera que l'afebliment de la figura del pare té a veure amb l'augment de delinqüència juvenil i la pèrdua de models d'autoestima.
- La **societat** té també una gran influència, través de les colles d'amics, els espais de lleure, els ídols de l'esport, l'espectacle, la música o els personatges públics, i el món audiovisual. Precisament ens centrarem en un d'aquests elements: la **televisió**. Aquest és un mitjà potentíssim per a la difusió dels valors socialment vigents, o per a la introducció d'altres de forans. A través de pel·lícules, sèries, fins i tot de dibuixos animats!, arriben continguts com ara la competitivitat, l'èxit fàcil, models estereotipats de bellesa física, i alguns cops allò que podríem estrictament qualificar de contravalors: violència, venjança... Els responsables de la programació infantil de televisió haurien de respondre públicament dels criteris en què es basen, que potser són estrictament la rendibilitat econòmica o l'augment de l'audiència (justament Victòria Camps presidia la Comissió del Senat sobre continguts televisius, cosa

que hauria d'obrir portes a l'esperança; ara bé, cal veure quin efecte tenen els consells d'aquesta Comissió en les entitats privades).

- L'accés del món de la infància i l'adolescència a la televisió, i el consum massiu i indiscriminat que se'n fa, els ha permès accedir a informacions i continguts que abans controlava la família i només podien proporcionar els pares, els professors, els llibres, i es realitzava d'una forma gradual i seqüenciada, segons l'edat. Ara, tant petits com adolescents veuen i senten a diari temes com la violència, la mort, la tortura, la fam, i la guerra en les formes més cruels i despietades; així mateix tenen accés a informació sobre la corrupció, l'ambició, la falsedat; o bé els arriba en directe l'exposició de l'erotisme, la sexualitat, la procreació, sense filtres per edats ni per continguts, i sense que en cap dels casos hi hagi gaires possibilitats ni temps material de dur a terme una reflexió, explicacions o matisacions necessàries, crítiques o adequacions a l'edat de l'espectador.
- La televisió ha assumit part de les competències abans delegades a la família, la religió, l'escola, però sense proporcionar l'interlocutor: és una emissió d'informació i valors unidireccional.
- **L'ensenyament:** escoles i instituts són les institucions tradicionalment encarregades de la instrucció inicialment i després de l'educació. L'actual dimissió de la família i prepotència dels mitjans audiovisuals dificulta la funció de l'ensenyament, tant el primari com el secundari, i sovint porta a parlar de la crisi d'aquesta institució -altrament, paral·lela a moltes altres crisis del món modern-. No té sentit que l'escola es responsabilitzi únicament dels problemes educatius actuals, perquè per tal que funcioni un projecte educatiu global hi ha d'haver una certa coherència entre centre escolar, família i societat -i abans parlàvem de la televisió!-.
- L'institut pot contribuir a formar la consciència social i moral dels joves, a més d'impartir els ensenyaments curriculars. En aquesta tasca ha de competir amb els missatges de la televisió, la moda, el lleure, que són molt més gratificants i no costen cap esforç, i en certa mesura ha d'ajudar a interpretar-los. En la seva feina diària ha de propiciar hàbits, creences, rutines, costums que encaminin cap el respecte, la solidaritat, la cooperació...Perquè, com diu Victòria CAMPS "*els hàbits alimenten l'afecte. La solidaritat és una expressió del sentiment: no funciona com un deure fred i imposat des de l'autoritat*"⁸⁵.

Hi ha un acord absolut en què no es pot instruir sense educar, ni a l'inrevés. La instrucció ens aporta unes capacitats funcionals, que tenen validesa instrumental: adquirim determinades tècniques que ens permetran calcular, escriure, preparar-nos per a l'accés al món laboral. Però l'educació ens transmet un ideal de vida, un projecte de societat. Tal com Dewey afirmava, en el context escolar a més dels continguts acadèmics, s'hi aprenen formes de convivència, maneres de relacionar-se, i si parlem d'educar en i per a una societat democràtica, cal que l'organització escolar es basi en el consens i en l'equilibri entre la diversitat d'interessos⁸⁶. Per això l'educació mai no és neutral, sempre transmet una o altra concepció del món i de la societat.

L'educació que desitgem pretén formar persones reflexives, que puguin integrar-se a la societat essent autònomes i per a això cal que tinguin criteris. Aquests criteris s'adquireixen a través de l'observació, la reflexió, la discussió, la selecció i amb una certa dosi de disciplina. Sense un esforç no s'arriba a aprendre ni a exercir la responsabilitat. I és l'educador, al seu torn, qui té la responsabilitat de guiar l'alumne vers els models racionalment i moralment adequats. I, per la força expressiva de la seva afirmació, citem literalment Fernando Savater "*Si no es el educador el que le ofrece el modelo racionalmente adecuado, el niño no crecerà sin modelos, sinó que se*

*identificarà con los que le propone la televisión, la malicia popular o la brutalidad callejera, por lo común exaltados desde el lujo depredador o la mera fuerza bruta"*⁸⁷.

Per això el professorat ha de poder exercir una certa autoritat, per poder exigir l'esforç i la disciplina que suposa superar-se i aprendre; i ho ha de fer amb molta habilitat per tal d'estimular l'anàlisi i la capacitat crítica, la curiositat i el rebuig del dogma, el raonament lògic, la sensibilitat artística...

I ¿com es pot dur a terme aquesta educació que integri el jove a la societat, que l'estimuli a continuar aprenent, que li permeti aplicar la base lògica subjacent als ensenyaments rebuts a qualsevol altra circumstància en el futur, que desenvolupi la seva capacitat crítica, que el faci autònom?

La mateixa ambició de la pregunta fa suposar que la resposta no és simple :

Per a Josep-Maria Terricabras, cal un *clima d'experiència dels valors*, una relació ambiental on es visqui en l'autonomia, en la reflexió, en la consciència crítica: "*Si els valors només són apresos com una teoria, es converteixen en una crosta que no travessa la vida dels individus. Per afavorir l'experiència i l'adopció de valors concrets s'ha d'afavorir la creació d'espais espontanis poc programats, amb un clima adequadament obert i plural*"⁸⁸. I del que es tracta és que no quedi en una defensa teòrica de principis abstractes, sinó que esdevinguin *principis d'actuació*.

A més, l'educació sempre és un punt conservadora⁸⁹ - sense cap sentit pejoratiu-, perquè pretén perpetuar aquells sabers que es consideren bons i necessaris, i això l'educador ho ha de fer amb un sentiment d'autoritat, l'autoritat que li dóna la certesa d'estar transmetent continguts veritables. Són els joves alumnes els encarregats de rebel·lar-se i de qüestionar els principis que se'ls transmeten. I aquesta actitud rebel i crítica els ha de permetre discernir entre allò que ja està bé que es mantingui i allò que és convenient que es modifiqui. Perquè la renovació és també necessària en l'educació, com en tot procés vital. De la insatisfacció amb la realitat n'ha de néixer un impuls renovador, la il·lusió per actuar i canviar les coses. I el professor té la doble funció de presentar les coses tal com són i, al mateix temps, impulsar per al canvi que hauran de dur a terme les generacions futures.

La necessitat d'adaptar l'educació a les necessitats reals suposa que s'ha de partir de l'experiència del passat, però se li ha de donar un caràcter pràctic, que permeti projectar-se vers el futur, perquè és en el futur on els nostres alumnes actuals hauran de resoldre tots els problemes, ètics inclosos, que se'ls presentin.

No hi ha fórmules màgiques que solucionin com es pot ensenyar⁹⁰ un contingut tan ampli i imprecís com són els valors morals, però es poden assenyalar tres estadis:

- I. Prendre consciència dels conflictes produïts per situacions poc satisfactòries.
- II. Enfrontar-s'hi amb respostes col·lectives i consensuades, on el diàleg juga un paper bàsic.
- III. Adoptar una actitud de compromís: no atribuir tots els problemes a l'acció dels altres, perquè tot conflicte ètic té sempre una dimensió que depèn de les actituds, mentalitats i comportaments individuals.

La proposta que formula Pilar FIBLA⁹¹ parteix d'una aprofundida formulació teòrica, i s'adequa explícitament al context educatiu actual: planteja partir d'una **ètica del diàleg** que "*apunta a un tipus de subjecte que accepta de compartir pluralment la legitimitat que proporciona la racionalitat*" i amplia la racionalitat cognoscitiva a "*tots els temes que fan referència a l'acció pràctica quotidiana*". El diàleg suposa una voluntat de comunicació entre pensaments diferents,

opinions variades. I exigeix el respecte a la diversitat, en la convicció que cap dels sistemes de pensament no representa la veritat absoluta, així com només és possible exercir-lo sobre la base de la igualtat.

Però, com que l'ètica té una indubtable dimensió individual, integra "*l'ètica del diàleg en una ètica de l'individu*" I a l'empara d'aquesta perspectiva, els **objectius ètics** que assenyala són:

- I. "*La formació del caràcter, que comporta educar els hàbits i les actituds en la perspectiva del desenvolupament d'un subjecte que se senti responsable de les seves accions i que es proposi d'assumir aquesta responsabilitat en les relacions amb el medi social i amb la seva vida*"(...) "*Cultivar el sentit de la responsabilitat equival a fomentar en l'educació el treball, l'esforç i la disciplina...*"
- II. "*...aquest segon (objectiu) s'orienta a la recerca del plaer i del goig de viure, tenint la vida com a valor suprem*". S'eduquen la sensibilitat i el gust per tal que permetin gaudir dels béns que la natura i la societat ofereixen, per tal d'assolir la plenitud del viure.
- III. "*El desenvolupament del sentit comunitari, orientat a compensar l'individualisme competitiu de les societats modernes. La comunitat constitueix el marc que proporciona a l'individu les coordenades socials o històriques o culturals que possibiliten la constitució del seu model ètic*". Tot individu necessita arrelar en una comunitat amb la qual estableix vincles que comporten tant obligacions com drets.
- IV. "*El desenvolupament de la consciència sobre la unitat de l'espècie humana i l'educació d'un sentit de la solidaritat que vagi més enllà de la comunitat en la qual s'ha crescut*". Implica la consciència de la universalitat de la espècie humana: els actuals sistemes de comunicació, relacions internacionals, sistemes bèl·lics, etc. converteixen el planeta en una única comunitat, i les repercussions dels fets arriben als punts més allunyats.

5.2. ELS VALORS QUE PODEN SER TRANSMESOS EN L'ENSENYAMENT.

Si abans ens preguntàvem com es pot dur a terme l'educació en valors, ara la qüestió és: ¿quins són els valors en què s'ha de basar la nostra actuació educativa?

L'enfocament basat en l'anomenada *ètica dialògica* fonamenta una moral cívica: aquesta proposta⁹² parteix de la creença en la validesa dels principis morals universals, entesos com idees regulatives, però buits de contingut. "*...només és moral allò que és universalitzable*"⁹³. Les decisions basades en principis universals són aquelles amb les que tothom hi pot estar d'acord, enllà de regles culturals i socials; per exemple "*comporta't de la manera que voldries que qualsevol persona es comportés en aquella situació*". Hi ha fets que ens fan humans perquè són comuns a totes les races, cultures, societats. Això evita la divisió del món en parcel·les comunicades i desfà els prejudicis.

Savater hi afegeix els valors de la democràcia, això és aquells que afavoreixen la convivència i la llibertat, l'autonomia crítica. Insisteix que no es pot ser neutral en la consideració d'aquells fets que ha assolit la civilització: l'abolició de l'esclavitud, el refús de la tortura i la pena de mort...(que dissortadament no són compartits universalment), i la defensa dels vells i dels infants, del dret a la salut i a l'educació... També és necessari mostrar que, tot i els guanys que ha deparat, existeixen deficiències en el sistema democràtic, i que cal inspirar en els més joves la confiança i il·lusió que els permetran corregir-los en la seva participació futura.

Ara esmentarem ⁹⁴quins valors es poden incloure en aquest enfocament ètic ⁹⁵.

- **Els valors de l'ésser humà individual:**

- La dignitat de la vida humana i el respecte a un mateix ⁹⁶. El dret a una mort digna.
- L'autonomia o llibertat individual. ⁹⁷
- La racionalitat, que implica esperit crític i obertura de pensament ⁹⁸; El diàleg ⁹⁹.
- La capacitat de gaudir dels béns intel·lectuals, ètics i estètics, gràcies a la imaginació i la creativitat ¹⁰⁰.
- L'amistat ¹⁰¹.
- La responsabilitat ¹⁰².
- La sinceritat ¹⁰³.
- La confiança ¹⁰⁴.
- La salut ¹⁰⁵.
- La felicitat ¹⁰⁶. L'alegria ¹⁰⁷

- **Els valors de caràcter social i polític:**

- La justícia ¹⁰⁸ i la solidaritat ¹⁰⁹.
- La tolerància i el respecte a les diferències, en el reconeixement de la dignitat humana ¹¹⁰.
- La llibertat ¹¹¹.
- La igualtat ¹¹².
- L'estimació de la comunitat pròpia i de les formes de vida col·lectiva que li són inherents, cosa que implica el civisme ¹¹³.
- La cooperació ¹¹⁴.
- La família ¹¹⁵.

- **Els valors del saber heretat de la tradició:**

- El saber ¹¹⁶, l'art, la veritat, la bellesa ¹¹⁷.

- **Els valors propis de la societat actual:**

- La pau ¹¹⁸.
- L'equilibri entre l'home i la natura ¹¹⁹.
- El feminisme ¹²⁰.
- El treball ¹²¹.
- L'èxit ¹²².
- L'oci ¹²³.

A aquest llistat, força extens, se n'hi poden afegir més, segons la concepció dels diferents autors: se n'hi poden afegir de religiosos, o afectius, vitals -vida sana i saludable...- o d'altres que nosaltres hem considerat més aviat com a habilitats intrapersonals -autoestima, autoconcepte... perquè depenen de l'enfocament que se'n faci. Ara bé, a l'hora de detectar-los en la lectura, creiem que ja aportem suficient informació.

5.3. SITUACIONS D'APRENTATGE ON INCORPORAR ELS VALORS.

Si bé hi ha coincidència a admetre que durant els anys d'aprenentatge escolar és necessari que els alumnes dediquin un temps i unes activitats a l'educació moral, no hi ha un acord absolut sobre la manera de fer-ho.

Hi ha els partidaris que l'ètica no sigui una matèria més a impartir, sinó que es desprengui de l'organització general del centre, del Projecte educatiu, i s'estengui tant a les actituds d'adults i alumnes com en l'enfocament que es dona a les diferents matèries.

Per altra banda, l'ètica com a assignatura específica sovint va ser interpretada com l'alternativa laica a l'assignatura de Religió.

Fernando Savater és de l'opinió que en els primers anys d'ensenyament pot resultar adequat el primer enfocament, que els valors morals arribin als infants per via indirecta, tot i que també es poden incorporar a altres continguts; ara bé, afirma que en els anys posteriors, que situem ja en la Secundària, *"és important ensenyar-los després temàticament el sentit de les preferències ètiques, que són ideals racionals i no simples rutines socials (...) La reflexió sobre els valors, junt al debat crític sobre la seva plasmació social, constitueixen en si mateixes pautes imprescindibles tant de formació com d'informació moral"*¹²⁴.

Aquesta atenció deliberada permetrà incrementar la consciència moral dels adolescents quan s'encaren a les propostes exteriors que els forneix contínuament la societat i que molts cops són veritables contravalors. L'aprenentatge moral no és cosa d'un dia, ni es pot considerar on objectiu aconseguit en trenta sessions; s'ha d'anar alimentant a mesura que l'adolescent creix i entra en contacte amb els múltiples conflictes de la vida quotidiana. Per tant, des d'una o altra perspectiva, ha d'anar contemplant-se al llarg de tota l'escolaritat.

Una posició que integra totes les opcions consistiria en:

- l'existència de crèdits -variables, relacionats amb eixos transversals, etc...- específics .
- la contemplació en el Projecte Educatiu de Centre dels aspectes de la formació dels alumnes en les anteriorment exposades habilitats cognitives i socials, sota l'òptica de l'educació moral.
- La reflexió des de les diverses àrees de temes ètics, ja que a cada matèria es poden trobar motius de reflexió útils per a la formació moral dels alumnes: a Ciències Socials en parlar de la distribució de riquesa en el món, en qualsevol activitat on es llegeixi premsa, en la lectura de novel·les...

Justament algun autor¹²⁵ opina que *"els arguments didàctics o teòrics no funcionen molt bé; els relats, les imatges i la conducta que observem sí que funcionen"*, i remarca la capacitat de commoure i facilitar la reflexió que tenen anècdotes de la vida real o fets inventats, relatats a través de la literatura o el cinema.

*"Només quan els alumnes percebran que en tots els àmbits del seu treball hi ha un component moral, i que aquest component és considerat i reflexionat junt amb els temes propis de cada assignatura, els serà més fàcil d'acceptar que la moral no és quelcom aliè a la seva vida i estaran, en conseqüència, millor disposats a construir els seus criteris de judici i les seves conductes morals(...) ...l'educació moral és una tasca de tots els professors i de totes les assignatures (...). S'educa moralment quan els professors, en llurs matèries, creen un clima de cooperació entre els seus alumnes..."*¹²⁶

També, és clar, és fonamental l'actitud dels ensenyants i el clima del centre. Difícilment es pot educar els alumnes per a l'autonomia, l'ús responsable de la llibertat, el diàleg..., si al llarg de la jornada escolar, dins i fora de l'aula, no troba l'aplicació d'aquests ideals. Són els adults, amb la seva exemplificació dels valors -que no impedeix les vacil·lacions, els dubtes i els possibles errors- els que ensenyen de debò el camí a seguir.

5.4. L'EDUCACIÓ MORAL, SEGONS L. KOLHBERG¹²⁷.

Totes les persones acceptem uns valors que tenen validesa en la vida personal i social. Aquests valors no són sempre complaents, perquè acceptar l'honradesa o la sobrietat requereix un esforç. Els motius per acceptar uns valors o altres són diversos, i alguns cops acceptem valors amb total convicció, però no sabem exactament el per què.

Durant segles, els valors morals han estat inculcats a través de les diferents religions, que s'encarreguen d'establir les fronteres entre el bé i el mal: Buda, Moisès, Jesucrist o Mahoma transmeten els preceptes que la divinitat mateixa havia dictat: aquests manaments són inqüestionables i no poden ser sotmesos a discussió pels humans, perquè depenen directament de l'autoritat divina.

Posteriorment, a partir de la Il·lustració, la raó humana esdevé la guia en matèria moral, i és el racionalisme qui inclina els homes a admetre uns comportaments i rebutjar-ne d'altres. Els avenços científics a l'arribada del segle XX, junt a l'aparició de diferents corrents filosòfics i en el terreny de la psicologia proporcionen també explicacions diferents sobre el comportament humà i els valors que el regeixen.

La idea que la moral no pot ser dictada per autoritats externes i ha de sorgir del propi individu, i que és l'autonomia del seu pensament qui ha de proposar-li els criteris procedeix principalment de Piaget. Aquest concreta que l'adquisició de la plena autonomia moral es dona un cop superada ja l'adolescència. I que és durant el període de la pubertat en què apareix i s'incrementa la independència moral, paral·lelament al desenvolupament del pensament lògic concret.

Lawrence Kohlberg continua les investigacions de Piaget sobre consciència moral i coincideix amb ell a afirmar que només pot parlar-se de **consciència moral** quan és assumida i acceptada voluntàriament, i no obeeix a normes i imposicions externes.

Tant Piaget com Kohlberg parteixen d'un concepte evolutiu, i intenten concretar per quines etapes passa una persona, des de l'obediència a les normes pròpia dels infants fins l'acceptació voluntària i autònoma de les lleis i dels seus deures pròpia dels adults. És a dir, intenten precisar els estadis de creixement del raonament moral.

Kohlberg detalla més les etapes o estadis i elabora un model ideal que permet diagnosticar la maduresa moral assolida pels individus. Aquest model indica:

- *"El desenvolupament de la capacitat d'abstracció que permet la formació de judicis segons referències socials cada vegada més generals o universals: es comença per les persones més properes i s'acaba amb el gènere humà.*
- *El progressiu creixement de l'autonomia, des de l'obediència derivada de la por al càstig, fins a l'autonomia moral completa d'un subjecte racional, que es dona ell mateix les lleis en tant que ciutadà del gènere humà"*¹²⁸.

El creixement moral és paral·lel a la capacitat intel·lectual de raonament, al desenvolupament de les habilitats lingüístiques i a l'increment de relacions socials, és a dir, als canvis que es duen a terme durant l'adolescència. Aquest creixement té lloc a base de superar els diferents estadis que detallarem més avall; aquests estadis són universals, poden aplicar-se a tots els individus sans, i les diferències individuals són irrellevants; són estadis progressius, tothom comença pel primer, el de l'heteronomia, i avança pas a pas. Cal precisar, però, que no totes les persones els superen, i hi ha individus que romanen tota la vida en el quart estadi, el tercer o fins i tot el segon. A més, no són rígids i poden haver-hi vacil·lacions al llarg de la vida d'una persona. Alguns autors actualment afirmen que no s'adquireixen els valors simultàniament ni s'avança uniformement: segons ells es pot estar en un estadi quart per a uns valors i en el tercer per a d'altres¹²⁹.

Cal dir que han sorgit diferents veus crítiques respecte a la teoria de Kohlberg: en un casos li retreuen un excessiu formalisme en la concepció de l'últim estadi, que esdevé un model ideal però que en la pràctica no s'ha pogut constatar. Una altra crítica la fa la psicòloga Carol Gilligan, qui afirma que el model de Kohlberg és aplicable als homes, però no té en compte que la maduració moral de les dones es produeix en un àmbit específic, en tant que té lloc una diferenciació de les funcions socials, i que la maduresa moral femenina té a veure amb l'adquisició de responsabilitats envers els éssers que depenen d'elles per a sobreviure (infants, vells i malalts), i que s'hauria de tenir en compte la dignitat específica de les dones a l'hora de definir models ètics. Des d'un enfocament filosòfic i amb una òptica feminista Seyla Benhabib fa extensiva la crítica no només a Kohlberg sinó al pensament elaborat per la tradició occidental perquè opina que exclou la diferència¹³⁰.

Però, tot i acceptant la legitimitat de les veus crítiques, cal reconèixer que Kohlberg ens forneix un model pràctic i eficient en la utilització escolar i, a més, la seva formulació permet detectar, a través de les argumentacions de l'alumne, en quin estadi es troba el subjecte, i així ajudar-lo en el pas progressiu a estadis superiors.

El model evolutiu de Kohlberg s'estructura en tres nivells i sis estadis¹³¹:

- **Nivell preconvençional:** es comprenen les normes socials com externes al subjecte i predomina l'interès egoista:

I. **Estadi de la moral heterònoma:** és l'estadi propi de la infantesa i pot durar fins els cinc anys o allargar-se fins els vuit; el bé i el mal són definits pels adults i s'actua segons el premi o el càstig. S'és obedient per evitar el càstig i es procura no fer mal als altres perquè això disgusta els adults, però no es tenen en consideració els interessos dels altres. *"No pego els altres nens perquè sinó em renyaran"*.

És el raonament normal en els nens petits, però es dona també en alguns adolescents i adults a qui només frena el temor. És el cas dels delinqüents, i la situació que es dona en determinats contextos socials com les presons... És un estadi d'obligada superació si es volen prevenir conductes delictives posteriors.

II. **Estadi de l'egoisme mutu** (Individualisme o relativisme instrumental): és la següent etapa que es dona també durant la infància, aproximadament a partir dels sis anys o més. És el moment en què es descobreixen les regles del joc -i algunes normes socials-, que cal complir ja no només per por al càstig, sinó per un criteri de reciprocitat: es compleixen en la mesura que els altres també les observen i això fa possible el joc. Implica ja el reconeixement que els altres tenen també els propis interessos. Funciona l'aplicació de la coneguda llei del Talió *"ull per ull, dent per dent"* i consisteix a aplicar als altres el mateix tracte que s'ha rebut. *"Li pego perquè m'ha pegat; li faig un regal perquè pel meu aniversari també me'n va fer un"*.

És un estadi comú als nens fins l'inici de la pubertat, però hi ha alguns adults que no l'arriben a superar i hi resten per sempre, pendents de la conducta dels altres per respondre amb la seva. De fet, a nivell moral suposa una millora respecte a l'anterior, perquè impedeix que un faci allò que no ha rebut, i evitaria en certa manera conductes delictives. Ara bé, és un estadi que convindria que anessin superant del tot al llarg de l'adolescència per arribar a assolir una major maduresa.

- **Nivell convencional:** on predominen les normes socials; l'individu comprèn el punt de vista de la societat i actua conforme aquesta espera d'ell. Correspon a la preadolescència, l'adolescència i a molts adults.

III. **Estadi de les expectatives interpersonals** (relacions i moralitat interpersonal): Apareix un factor afectiu que humanitza les relacions amb els altres: se sent la necessitat de ser una bona persona als ulls dels altres i als propis. Es basa en la norma compartida i la "Regla d'Or": "fer als altres allò que vols per a tu". Es viu d'acord amb el que els altres esperen d'un, el rol de fill, de pare, de germà o d'amic...És important "ser bona persona", demostrar preocupació envers els altres, buscar la confiança mútua i l'aprovació social. S'identifiquen com a normes morals correctes les que existeixen en el propi context.

És un estadi encara heterònom i dura fins els vint anys més o menys -bé, fins l'inici de la vida pròpiament adulta-. Els adolescents que s'hi troben poden experimentar sovint un conflicte d'expectatives, entre allò que els pares, professors i altres adults esperen d'ells, i allò que el grup d'amics els proposa.

Existeix una comprensió dels altres més completa, i s'amplia la capacitat de judici moral, però la capacitat d'abstracció no és encara suficient per comprendre la perspectiva social en tota la seva complexitat. Molts adults romanen ancorats en aquest estadi; són persones de bon tracte que es fan estimar, però es deixen portar pels valors imposats pels altres: les modes, el consumisme, els mitjans de comunicació o diversos tipus de líders.

IV. **Estadi de la responsabilitat i el compromís** (moralitat del sistema social i consciència): representa l'inici de l'edat adulta moralment i el principi de l'autonomia. Es caracteritza per l'adquisició de la perspectiva del sistema social, i s'accepta la legitimitat de les lleis i l'ordre imposats per la societat, ja que es consideren necessàries per al manteniment de les estructures col·lectives. Les necessitats del grup al qual es pertany es consideren per sobre dels interessos individuals. Això implica complir amb aquells deures que lliurement s'han acceptat, per sentit de la responsabilitat.

Tot i que alguns joves de setze, divuit anys ja expressen aquestes conviccions, és un estadi propi de l'edat adulta. De tota manera, l'individu accepta la seva responsabilitat en els contextos propers - família, món laboral, amics, fins i tot en l'entorn social immediat: comunitat o població- però no en un context humà més global.

- **Nivell postconvencional o de principis:** Implica l'**autonomia**, la comprensió de les normes socials i la capacitat d'interpretar-les críticament. Els valors s'elegeixen voluntàriament en funció de principis ètics universals. Això permet distingir les normes pròpies del seu context immediat -comunitat, cultura-, dels principis universals. Aquest nivell és el propi de la maduresa moral completa i només arriben a assolir-lo alguns adults.

V. **Estadi del contracte social** (o moralitat dels drets humans): Implica els reconeixement que **tothom hi té dret**, a una vida digna, a la llibertat... i que cal reivindicar "el major bé per al major número possible de persones". La consciència individual s'obre al món, i es desitja el bé i la justícia no només per al context proper -la pròpia família, comunitat, país...- sinó per a la humanitat sencera. S'entra en una valoració de la justícia social i es defensa allò que es creu racionalment just, que garanteix els drets humans, i s'opta per compromisos morals.

VI. **Estadi dels principis ètics universals:** Suposa l'acceptació del concepte "tots som iguals", la defensa de la igualtat i la dignitat de tots els éssers humans, sigui quina sigui la

seva condició. Comporta la conquesta de l'autonomia moral completa i la valentia d'enfrontar-se a tot allò que representi un atemptat contra la condició humana, és a dir, el compromís ètic en el nivell més elevat. Fóra la postura adoptada per Martin Luther King, Gandhi, Teresa de Calcuta, Rigoberta Menchu o qualsevol altra persona que s'enfronti a la injustícia, la desigualtat i la pobresa, la guerra, la tortura... implicant-s'hi directament, no només ideològicament.

Precisament és un nivell de moralitat i compromís humà que es concep com a modèlic, però per això mateix gairebé inassolible. (Ja hem comentat més amunt que alguns autors consideren que per la seva qualitat d'ideal no és equiparable als altres nivells i redueixen els estadis als altres cinc, on sí que s'hi pot encabir la població en general).

Les indicacions que hem anat fent respecte a l'edat en què s'assoleixen aquests nivells són merament aproximatives, perquè la variació individual és altíssima, en el sentit que es pot créixer sense madurar moralment al mateix ritme; el que sí és cert és que abans dels sis anys no se supera el primer estadi, per exemple, o bé que els adolescents, en condicions habituals -no sotmesos a situacions d'alt risc social- es troben entre el segon i tercer estadi, i al final de l'etapa de Secundària els alumnes més madurs en termes de desenvolupament moral poden estar preparats per a un nivell postconvencional, de responsabilitat i compromís. El repte educatiu consisteix a aconseguir que ningú no s'estanqui en el primer i, a ser possible, superi també el de l'egoisme mutu.

Ara bé, un cop analitzada la forma en què els alumnes poden anar construint els seu codi moral, cal plantejar-nos a través de quins procediments s'hi pot incidir en l'ensenyament, concretament en el currículum de Secundària. Tots els autors estan d'acord en què és a través d'estratègies que promoguin la reflexió, la discussió, el diàleg, ja que del que es tracta és d'afavorir que l'alumne evolucioni en els seus criteris morals; no es pretén pas de transmetre-li uns determinats coneixements o bé d'adoctrinar-lo dient-li què s'ha de fer i què no, ja que ha de ser l'alumne, a través de la racionalitat i del desplegament de l'empatia, qui ha d'anar descobrint quins valors considera legítims a fi d'incorporar-los, no teòricament sinó activament, a la seva experiència vital.

Fernando Savater proposa "*abrir el apetito cognoscitivo del alumno*", engrescar-lo a través de la presentació de materials comprensibles, presentant-li temes que fomentin la discussió col·lectiva, l'argumentació. Remarquem la importància de verbalitzar els conceptes i les postures, ja que poder parlar de temes ètics ajuda a la interiorització d'aquests i suposa un pas endavant en la clarificació dels propis valors. Cal, doncs, afavorir el diàleg, l'expressió de sentiments i opinions, l'exposició de postures ideològiques, la discussió i el debat, sempre en un clima de respecte i a través d'argumentacions formalment correctes. Defensem el poder de la paraula, el diàleg i l'argumentació contra la violència i el prejudici. En paraules de J.M. Terricabras, "*un judici massa ràpid gairebé sempre respon a un prejudici*"¹³².

5.5.OBJECTIUS I ESTRATÈGIES PER A LA FORMACIÓ EN VALORS.

5.5.1.Objectius: Hi ha una gran coincidència entre els autors¹³³ a l'hora de marcar els objectius de l'educació moral:

- Desenvolupar la *capacitat cognitiva* com a condició necessària per a accedir a la informació rellevant amb un esperit crític i per a emetre judicis morals. (Més informació a l'apartat 4.3.)

- Desenvolupar *l'empatia i l'alteritat*, és a dir, fer percebre l'existència d'altres persones i dels seus drets i necessitats, i posar-se en el lloc de l'altre a fi de comprendre'ls i respectar-los. (Aquest aspecte l'hem tractat a bastament en parlar de les habilitats socials. Vegeu l'apartat 4.6.1).
- Desenvolupar *l'autoconsciència, l'autoestima*, i la capacitat d'*autoregulació*, de manera que es pugui construir una personalitat moral autònoma, guiada per la pròpia voluntat i la coherència personal, condició indispensable per a un comportament moral adequat. (Així mateix, aquest tema ja ha estat exposat en parlar de les capacitats de la intel·ligència intrapersonal, apartat 4.4.1.).
- Desenvolupar les capacitats d'*argumentació i diàleg*, i afavorir la *comunicació*: suposa saber escoltar, reconèixer la importància de l'intercanvi d'opinions, expressar amb claredat -assertivitat- el propi pensament. (Temes ja ampliat també anteriorment a l'apartat 4.6.3.).
- Desenvolupar *l'esperit crític, constructiu i creatiu* a propòsit de la realitat personal i social. Afavorir la formació de criteris personals que els permetin defensar-se de la manipulació, tant a nivell social -propaganda, consum, determinades ideologies totalitàries...- com personal -pressions de grup, autoestima negativa o idealització acrítica...-.
- Desenvolupar habilitats per a la *relació interpersonal*, que els permetin negociar i arribar a acords d'una forma justa i equitativa, i saber buscar formes de convivència satisfactòries tant a nivell familiar, com escolar o social. (Tema comentat a l'apartat 4.6.12)
- Desenvolupar la *solidaritat*, la concepció democràtica de la societat, la cooperació i defugir l'egoisme i l'aïllament.(Més informació a l'apartat 5.2)
- Desenvolupar el *judici moral autònom* a partir de criteris de racionalitat i justícia. Per a fer-ho possible, cal que es coneguin principis com la Declaració dels Drets Humans.(Exposat a 5.4)
- Desenvolupar una *conducta coherent* amb el judici moral i els valors acceptats.

5.5.2. Estratègies:

Per assolir els objectius de l'educació moral podem partir **d'estratègies individuals**, que afavoreixen la reflexió i predisposen a tenir una conducta coherent amb els judicis emesos segons els compromisos que s'assumeixin.

Però resulten de gran valor les **tècniques de grup**¹³⁴ en tant que permeten compartir el procés d'assumpció dels fets i afavoreixen l'intercanvi d'idees i experiències. Com a raons per potenciar el treball en grup assenyalen¹³⁵:

- El fet d'exposar els conceptes a treballar i les idees personals en el grup, així com intercanviar experiències i obrir processos de discussió dels temes afavoreix el canvi, perquè amplia perspectives i redueix la possible resistència a iniciar una conducta nova: principalment durant l'adolescència, i en part degut a un cert instint de gregarisme, el grup incentiva l'aparició de noves conductes.
- El recolzament que ofereix el grup ajuda a escollir solucions més novedoses i arriscades que les que es plantejarien individualment. És exactament el mateix procés pel qual els alumnes -i les persones en general- individualment no solen manifestar conductes tan extremes com les expressades en contextos multitudinaris.
- La diversitat afavoreix la creativitat; és més, si s'aconsegueix establir un bon clima de col·laboració en l'equip, el fet que siguin persones ben diferents, i que representin opcions diverses, pot arribar a dinamitzar molt més l'actuació que si es tracta d'un grup de companys de característiques i gustos molt similars.

Per a totes les tècniques és important que l'ambient del grup sigui distès i relaxat, amb un clima de confiança i d'acceptació de les diverses opinions, a fi que ningú no se senti temptat d'expressar allò que sembla que convé aparentar, sinó el que realment se sent. És important adoptar diverses disposicions de l'aula: en petits grups o asseguts en cercle per a una millor comunicació col·lectiva. També s'ha de respectar la intimitat de cadascú i el dret a no exposar en veu alta els sentiments, perquè hi entren en joc factors afectius i emotius. Si es plantegen casos semblants als que han pogut viure alguns alumnes, el professor ha de mostrar molt de tacte i deixar que ells mateixos decideixin si volen o no participar i comunicar els seus sentiments als altres.

En moltes de les estratègies i activitats proposades convé de tenir molt presents els tipus de pensaments proposats per Spivac i Shure (vegeu pàgines 34 i 35), així com les reflexions exposades en els apartats anteriors del treball sobre aspectes emocionals, i habilitats cognitives i socials.

5.5.2.1 Començarem per una de les estratègies¹³⁶ que s'associen més directament a l'educació en valors, i que és l'adoptada per M. SEGURA i les seves col·laboradores en el Programa de Competència Social, en l'apartat de l'educació moral: ens referim a la **discussió de dilemes morals**.

El dilema moral es defineix com un conflicte entre dos valors; es tracta de proposar una situació que obligui a enfrontar dues posicions i decidir, no d'una forma teòrica, sinó quin fóra el comportament real que s'adoptaria en aquesta situació. Així es poden observar els passos que es donen a l'hora de prendre una decisió, es considera el punt de vista dels altres, es valoren els pros i contres i s'analitza la solució millor.

A l'hora d'adoptar una decisió s'ha de considerar la relació existent entre raonament i raonament moral, aixó com tenir present que el pensament no sempre coincideix amb la conducta real.

- En primer lloc s'ha de dur a terme una feina de preparació que consisteix a presentar el dilema al grup, definir i identificar els aspectes del conflicte moral.
M. Segura és partidari de demanar immediatament llavors una opinió espontània: què faria cadascú en aquella situació; no ha de tenir lloc cap discussió, solament respondre "SÍ", "NO" o bé "DUBTO". Aquesta primera formulació es pot fer a mà alçada o, si es tem que els alumnes es deixin influenciar per un líder, en un paper anònim.
- Un segon pas consistiria a agrupar les persones que opinen el mateix, en grups de fins a cinc alumnes. Per tal de poder discutir els temes amb coneixement de causa, s'ha de possibilitar la recerca d'informació sobre els aspectes que intervenen en el conflicte, a fi que tota opinió estigui ben fonamentada, i no es donin situacions en què es vagin donant els diferents parers d'una forma irreflexiva i sense arguments. Sovint són situacions en què s'obtenen informacions que procedeixen dels diferents camps del coneixement, i donen lloc a situacions de treball interdisciplinar.
Es duu a terme en el si de cada grup l'intercanvi d'opinions i la discussió, individualment es raonen els judicis i la decisió moral que se n'extreu.
- El tercer pas consisteix a exposar, cada grup, les seves raons. L'exposició va seguida d'un temps de debat on tothom que ho desitgi pot exposar les seves idees o dubtes. És important fer atenció a la correcció dels aspectes formals de les argumentacions, a fi que els alumnes aprenguin a plantejar-se els arguments amb correcció lògica. S'ha d'acceptar que s'exposin totes les opinions, però al mateix temps s'ha de fer veure als alumnes que no totes elles són

correctes, formalment parlant o èticament -és un exercici de democràcia, on tothom expressa la seva postura, però això no implica que totes les postures siguin vàlides-.

Segons M. Segura, si l'opinió de tots els alumnes en plantejar el dilema és unànime, llavors és que el plantejament no és prou vàlid i cal enriquir-lo amb modificacions o més dades, perquè el que és necessari és que s'argumenti a partir de la discrepància d'opinions.

Com a suggeriments per a la realització d'aquesta activitat:

- El rol del professor consisteix en primer lloc a crear i plantejar el conflicte; al llarg de la sessió ha de vetllar pel bon desenvolupament d'aquesta i perquè es realitzi en un clima de comunicació i respecte mutu entre els companys. Pot fer alguna reflexió, per encarrilar el procés de discussió o animar la polèmica en cas d'estancament. Respecte a manifestar la pròpia opinió, és preferible que no ho faci si això ha de influir en els alumnes, perquè no es tracta d'inculcar valors ni adoctrinar, sinó de fomentar la destresa de l'alumne en el judici moral i del raonament amb correcció formal. Segons C. Medrano, els majors avenços en els alumnes que han practicat activitats d'aquest tipus es produeixen en els casos en què els professors han dut a terme estratègies d'interrogació adequades al nivell real de l'alumne, i l'han impulsat a avançar. Igualment resulta més eficient el procés de suport per part del professor¹³⁷ que "*basat en el diàleg i la discussió (versus l'adoctrinament), pot proporcionar majors nivells d'equilibri i maduresa. En aquest sentit, alguns professors que per "excessiva prudència", tement emetre judicis de valor, han participat escassament en els debats amb els alumnes, els han proporcionat menys oportunitats per avançar cap a etapes d'equilibri superior*"¹³⁸". Per tant, la difícil postura del professor consisteix a mantenir-se igualment allunyat de l'adoctrinament que de la inhibició. Al final del procés és útil intentar d'identificar conjuntament els valors que han entrat en joc durant la discussió.
- Pel que fa als alumnes, no és absolutament necessari que tots ells s'expressin públicament en relació al dilema, perquè poden existir elements afectius que facin difícil l'expressió dels sentiments i no es tracta de forçar ni violentar ningú. El fet de conèixer el conflicte i la reflexió interna en tots els casos ja ajuda al creixement moral, així com el seguiment de la discussió que el grup realitza. Per tant, tot i la no participació en veu alta, ja es produiria una situació d'aprenentatge i reflexió. Cal potenciar entre ells el respecte i la valoració de totes les opinions, i afavorir un clima de tranquil·litat, sinceritat i franquesa.
- La disposició de l'aula ha d'afavorir la comunicació: pot ser en petits grups de treball durant una part del procés i després en cercle, per tal que tots es vegin entre ells.
- La tria de dilemes es pot fer en funció de: dilemes hipotètics, inventats, sense relació directa amb la vida dels alumnes; o bé de dilemes reals, que s'extreuen de l'entorn real dels alumnes, esdeveniments socials, o nascuts de la pròpia experiència quotidiana: aquests darrers afavoreixen una implicació afectiva més gran. L'altra possibilitat, que és la proposada en aquest treball, és la de partir de les situacions que apareixen a les novel·les, ja que la narració afavoreix integrar aspectes emotius i adoptar la perspectiva de l'altre. En aquest sentit hem inclòs propostes a les Guies sobre *L'accident*, de Nigel HINTON o *El meu amic Friedrich*.

5.5.2.2. El model de **clarificació de valors**¹³⁹, sorgit als anys setanta i inspirat en el pragmatisme, intenta demostrar la importància de la reflexió i la percepció de les idees i postures personals per a prendre decisions. El mètode va sorgir de la constatació que la gran diversitat de valors que presenta la societat actual sovint confonen els joves a l'hora de distingir entre allò

correcte i el que no ho és; la tècnica començà a aplicar-se entre els joves nord-americans, com una resposta als canvis socials que dificultaven la seva integració: pèrdua de les tradicions com a element de cohesió social; mobilitat de les famílies que canvien sovint de domicili, o mobilitat dels fills de pares separats que alternen la vida en dos domicilis diferents, amb dues normes familiars diferents; pèrdua de responsabilitat per part d'alguns pares pel que fa a l'atenció i guiatge dels fills, i confusió de sistemes de valors diferents tant en la vida quotidiana com a través del món dels mitjans de comunicació, cinema i televisió. Com que moltes d'aquestes circumstàncies es donen també en la nostra societat actual, cal considerar l'aplicació d'aquesta tècnica.

A través de la clarificació de valors s'intenta que els adolescents tinguin una visió crítica de la seva forma de viure, que descobreixin què és allò que realment cada un d'ells valora i vol i, que a partir d'aquest coneixement pugui actuar lliurement en conformitat a les seves eleccions i decisions, sense ser manipulat per la pressió del grup o social: consumisme, erotisme, evasió a través de l'alcohol o les drogues...

Els autors d'aquest mètode proposen set criteris per definir quines creences, actituds, sentiments, activitats... poden ser considerades valors:

I. Criteri de selecció:

- selecció lliure dels valors, ja que només així esdevenen significatius per a una persona.
- selecció entre diverses alternatives, perquè només si es pot optar a coses diferents se sap què es vol realment.
- selecció després d'una avaluació de les possibles conseqüències, perquè les eleccions impulsives no són significatives.

II. Criteri d'apreciació i estima:

- Els valors procedeixen de les eleccions fetes amb gust i sense pressions externes.
- Els valors impliquen la disposició a afirmar-los i defensar-los públicament.

III. Criteri d'actuació.

- L'actuació personal ha d'evidenciar per quins valors es regeix, ja que els valors voluntàriament acceptats han d'esdevenir guies per a l'acció.
- Els valors són persistents i es manifesten repetidament, perquè arriben a donar forma a la vida d'una persona.

El resultat de l'aplicació d'aquests criteris fóra que els joves fessin seus uns valors de forma lliure i voluntària, entre les múltiples possibilitats existents, i que els facin efectius en la seva vida quotidiana. Amb això es pretén que els adolescents visquin en coherència amb valors i objectius assumits lliurement per ells i siguin capaços de lluitar pels seus projectes, amb interès i entusiasme; el fet de no tenir clars quins valors dirigeixen la seva vida pot afavorir l'apatia i el desinterès, el fenomen que anomenem com "passotisme", i la dificultat d'integrar-se a la societat perquè no se sap amb quin rumb orientar-se.

Els procediments emprats són:

- El full de valors: serveix per preparar l'anàlisi valorativa d'un tema. Es parteix d'un tema que indueixi a la reflexió i la discussió i es plantegen preguntes adreçades a aclarir en quins valors es basen per a emetre els seus judicis.
- Frases incompletes: es presenten frases inacabades que cada alumne ha de completar reflectint la seva postura personal, de forma que comporti una presa de posició valorativa.
- Els diàlegs clarificadors són un estímul perquè l'alumne aclareixi la seva forma de pensar i la seva conducta, ja que desencadenen un procés d'autoreflexió; a la manera socràtica, en lloc d'afavorir respostes concloents, desvetllen inquietuds i interrogants, i serveixen com a incentiu per a cercar respostes coherents i compromeses amb un mateix.

5.5.2.3. Role-playing¹⁴⁰: és una **representació** de situacions idònia per a l'exercici de l'empatia, ja que permet adoptar totes les perspectives possibles en una situació. Consisteix a dramatitzar, a través del diàleg i la improvisació, una escena que planteja una situació conflictiva, i que és interpretada per un grup mentre la resta de la classe fan d'espectadors i observadors. Afavoreix la identificació de cada "actor" amb el rol que representa i la possibilitat d'adoptar la perspectiva d'un altre, encara que difereixi de la pròpia opinió (vegeu "pensament de perspectiva", pàgina 35).

Es pot dur a terme de diferents formes:

- Representant escenes de la vida diària on apareixen diferents postures davant una situació: per exemple, moments familiars tensos com els que es deriven de l'establiment d'uns horaris d'arribar a casa, o d'assumir determinades feines domèstiques.
- Representant una escena d'una novel·la, primer cenyint-se al text estricte, i després improvisant i canviant la situació de cara a cercar solucions al conflicte plantejat en la novel·la. La representació la poden dur a terme dos grups diferents, i després poden intercanviar experiències sobre la manera en què s'ha percebut la situació i els sentiments i vivències generats. Els alumnes del segon cicle, preferentment, tenen ja capacitat per personalitzar el tema, cosa que als de dotze i tretze anys encara els pot ser difícil.

Fases per a la realització:

- I. Presentació:* es presenta la situació conflictiva, de manera que quedi molt clar quin és el conflicte que es planteja i quins personatges hi intervenen: en el cas d'una novel·la s'acota l'extensió del text a treballar.
- II. Preparació:* Es reparteixen els papers entre els voluntaris: en la representació d'un fragment novel·lesc es pot optar per què el mateix actor faci la representació textual i després la interpretació improvisada, o bé repartir-lo en grups diferents. El que s'ha de procurar és que, de cara a la segona opció, els alumnes no representin rols semblants als que el professor intueix que poden tenir en la vida real, per afavorir que es posin en el lloc de l'altre, i vegin les coses d'una forma ben diferent a la seva habitual. Els actors tenen uns minuts per preparar la improvisació.
- III. Dramatització:* Els actors, situats davant la resta del grup, representen lliurement l'escena; poden preparar uns mínims elements escènics ambientals, amb el mateix material de l'aula, per fer més versemblant la situació. Han d'intentar assumir el seu rol amb el màxim realisme possible i s'han d'esforçar a trobar tots els arguments que defensin la seva postura. Els alumnes que no intervenen en la representació fan d'observadors actius, per poder intervenir després en el debat, però no poden interrompre la representació ni parlar fins el final.
- IV. Comentari i debat:* S'analitzen i valoren els diferents elements que han intervingut en la dramatització, els rols, les reaccions i sentiments experimentats; les solucions proposades i la seva adequació o no. En aquesta fase és fonamental la intervenció dels observadors. Al final, es pot intentar concretar el tema i extreure'n algunes conclusions que comportin un cert grau de compromís.

El paper del professor no és tant el d'un "director de teatre" sinó de coordinador i dinamitzador de l'activitat, al temps que ha d'afavorir la progressió dels raonaments i la complexitat de les argumentacions a partir de formular algunes preguntes o suggeriments.

5.5.2.4. **Tècniques d'autoregulació i autocontrol**¹⁴¹: Pretenen reduir la distància entre allò que s'entén com a ètic teòricament i així es manifesta, i allò que es fa en realitat. L'objectiu últim d'aquestes tècniques fóra ajudar els alumnes a què "*siguin capaços de comportar-se en funció d'uns criteris que han pogut madurar adequadament*"¹⁴². Si els adolescents són capaços de controlar la seva conducta sense haver de recórrer només a motivacions externes -recompenses, càstigs- poden aspirar a comportaments més estables, a aconseguir amb més probabilitats d'èxit els seus objectius, i a mostrar una autoestima més elevada. Per a aquests temes, ens hem de referir a l'apartat quart d'aquest treball.

5.5.2.5. **Diagnòstic de situacions**¹⁴³: En aquesta tècnica es pretén que els alumnes trobin criteris per jutjar una situació complexa i fer-ne un diagnòstic; per a això, cal aplicar el pensament alternatiu i conseqüencial (pàg.35). Es tracta de realitzar un entrenament per pensar, analitzar, criticar, jutjar la realitat i, en ocasions, cercar la informació necessària per poder guiar-se amb criteris sòlids, no només intuïtius. Es pot aplicar a conflictes quotidians de l'aula o del món proper, i a situacions novel·lesques.

Les fases de treball són:

- Identificar la situació: trobar criteris per procedir a una anàlisi de la situació, individualment o en grup.
- Desglossar els nivells en els quals es dona la situació estudiada, i comprendre les diferents perspectives des d'on es pot analitzar, les persones que en resulten afectades, les conseqüències que pot comportar.
- Proposar un diagnòstic de la situació i emetre un judici.

5.5.2.6. **Procediments de construcció conceptual**¹⁴⁴. Sovint utilitzem termes de forma poc rigorosa o que no se ceneixen estrictament a la realitat; d'entrada, podria considerar-se com un problema bàsicament lingüístic i perfectament solucionable des de l'àrea de llengua, en la que ja ens trobem. Però el problema s'estén una mica més enllà del propi ús lingüístic i consisteix a fer que els alumnes siguin capaços de descobrir l'abast real del concepte, construir-ne la seva pròpia interpretació en base a les experiències que n'han tingut, i promoure una comprensió més efectiva i sense filtres dels fets. Cal defugir tòpics i estereotips que porten a la superficialitat i a falsejar la percepció de la realitat.

Es pot prendre com a referència inicial la definició "de diccionari", però es tracta de "construir el concepte" amb les aportacions personals, vivencials, dels propis alumnes. Això concorda amb les fases d'aplicació de la tècnica:

- Explicació breu i clara del concepte que propiciï una comprensió objectiva, a partir de la definició teòrica, més les precisions del professor, més les aportacions personals dels alumnes.
- A partir de la perspectiva d'una situació concreta, cal trobar els conceptes que s'hi impliquen. Per exemple, què suposa la lleialtat o la solidaritat en una situació concreta, quines implicacions té i com es realitzen aquests conceptes en la pràctica.
- La construcció definitiva del concepte es duu a terme a partir del *modelatge*, a través del qual s'observen les múltiples situacions on el concepte apareix, els beneficis o problemes que pot comportar, els valors similars -la "família" de valors- i els contravalors, que actuen en contra.

5.5.2.7. **Comprensió crítica i comentari de text**¹⁴⁵. Sota aquesta denominació podem englobar diferents procediments derivats de la lectura comprensiva d'un text i, per tant, essencials en el cas

de la novel·la; no es podrà dur a terme cap de les propostes concretes de lectura sense tenir-los en compte. Estan molt relacionats amb els procediments de construcció conceptual i tenen certs punts de contacte amb el diagnòstic de situacions. També hem de partir de tot el fonament teòric sobre la lectura des de la concepció constructivista exposada en el tercer apartat d'aquest treball. Són els procediments més freqüentment emprats en l'àrea de llengua i literatura i que tot el professorat coneix d'allò més bé; per tant, no ens hi estendrem més.

5.5.2.8. **Role-model**¹⁴⁶: Consisteix a presentar un personatge que esdevingui model d'actuació per la seva conducta moral, coherent i il·lustrativa d'uns valors desitjats; pot consistir en un personatge de la novel·la, la conducta del qual representi uns valors morals dignes d'elogi o bé, com planteja Núria OBIOLS, que el model de la lectura evoqui un personatge real, que es converteixi en l'eix del treball; això permet comparar la lectura amb casos reals.

5.5.2.9. **Debat**¹⁴⁷: és un procediment comú per a la confrontació d'idees en temes polèmics i controvertits, i es pot organitzar segons la conveniència del professor. En el debat dues persones o més presenten opinions diferents i intenten defensar-les amb argumentacions i proves, amb la intenció que s'estableixi un intercanvi d'opinions complet i enriquidor, i amb una actitud de respecte envers les opinions dels altres. Els participants han de saber *escoltar* les intervencions dels oponents (recordeu l'apartat 4.6.3.1 sobre el llenguatge verbal) per tal de mostrar-s'hi d'acord o en desacord, i procurar que s'estableixi un procés dialèctic a partir del qual existeixi una progressió en el tractament del tema. S'han de respectar escrupolosament els torns de paraula i no s'ha d'intervenir mai si no s'ha concedit el torn. S'evitaran les repeticions i sempre es defugirà l'atac personal.

Cal que hi hagi un moderador per plantejar el tema i l'objectiu de la discussió, per establir els torns de paraula i reconduir la polèmica cap als objectius proposats quan se'n desviïn; així mateix evitarà que la discussió es polaritzi entre dues persones i intentarà que hi participi tothom, si cal motivant-ne la intervenció. Pot anar sintetitzant o extraient conclusions parcials que permetin avançar el tema i, al final, fomentarà que es dugui a terme una síntesi i les conclusions obtingudes.

Si es vol preparar prèviament el debat es poden plantejar preguntes amb antelació, elaborar un esquema dels punts a tractar o bé preparar en petits grups diferents aspectes.

És convenient que durant el debat o al final es revisin els valors en joc expressats pels participants i es pot recórrer a l'ús parcial de tècniques ja explicades anteriorment, com la clarificació de valors o el diagnòstic de situacions.

Existeixen molts procediments complementaris o auxiliars per a dur a terme les estratègies esmentades de reflexió crítica a través de tècniques de grup¹⁴⁸: la taula rodona, el panel, el fòrum, Philips 66...A més, es poden utilitzar també diversos tipus de jocs, així com, òbviament, la narració literària en forma de conte o novel·la. Només ens referirem a un d'ells per la capacitat comprovada d'estimular la creativitat:

5.5.2.10. La "**pluja d'idees**" o brainstorming¹⁴⁹ és la tècnica creativa més popular. Consta de tres fases:

- Es centra el tema sobre el qual s'han de suggerir idees; és preferible treballar en grups no molt grans (com a màxim unes dotze persones) que amb tot el grup classe. Si es fan grups, cada un d'ells ha de tenir un secretari molt ràpid que anoti totes les idees que sorgeixin.
- L'objectiu consisteix a exposar tota classe d'idees sobre un tema, fins i tot aquelles que puguin semblar descabellades i extravagants, o incoherents. Sobre aquestes idees els altres

components del grup poden formular-ne d'altres, fer-hi variacions o bé combinar-ne diverses; la finalitat és que s'aprofitei tot tipus de "material creatiu", d'on poden sorgir possibilitats veritablement originals. Es tracta de generar el màxim d'iniciatives possibles, i es valora més la quantitat que no pas la qualitat. S'ha de procurar que les intervencions siguin breus i el ritme esdevingui fluid; l'única limitació és que no es poden fer crítiques ni valoracions de cap tipus: no es tracta de jutjar sinó d'estimular la producció d'opcions.

- El tercer pas consisteix a llegir, grup per grup, les llistes que els secretaris hagin elaborat, suprimint les idees repetides. Llavors s'han d'especificar els criteris necessaris per a elegir les propostes que es considerin més útils o valuoses.

Els resultats obtinguts poden servir com a punt de partida de molt diverses actuacions, i es pot aplicar com a tècnica per al pensament alternatiu.

5.6. L'AVALUACIÓ.

Plantejar-se l'avaluació¹⁵⁰ en referència a les habilitats cognitives i socials, així com en matèria de valors, és potser un dels aspectes més complexos.

En primer lloc, hem de tenir en compte que, si el treball sobre la lectura es realitza des de l'Àrea de Llengua, aquests aspectes generalment aniran acompanyats d'altres procediments sobre la comprensió lectora, i d'exercicis de tipus lingüístic i literari, cosa que afavoriria una avaluació conjunta de tot el treball fet arran de la lectura (recordem tots els aspectes esmentats sobre la lectura, a l'apartat 3.2.2.). L'avaluació estricta dels tres aspectes -valors, habilitats cognitives i socials- es pot donar, potser, si s'utilitza la lectura de novel·les a la Tutoria o en altres crèdits en un context ampli -a ètica...- i llavors sí que caldria trobar estratègies adequades. Ara bé, fins i tot en el cas de voler valorar-ho específicament en l'Àrea de Llengua podem aventurar algunes consideracions generals.

Som de l'opinió que cap d'aquests aspectes no es poden avaluar com si fossin qualsevol altra matèria; en el cas dels valors, no podem avaluar positivament l'acceptació -si més no de paraula- d'uns valors determinats i negativament el rebuig d'altres, perquè estaríem practicant un adoctrinament ideològic contrari a la nostra concepció i a la legislació vigent, que garanteix la llibertat de pensament. Menys encara podem comprovar que les habilitats cognitives o socials i els valors treballats siguin assumits i incorporats a la pròpia vida dels alumnes. Però això no ens situa en un carreró sense sortida, i en la creença que no hi ha cap possibilitat de comprovació del treball realitzat.

El punt de partida que adoptem consisteix a descartar completament que els continguts, procediments, valors i normes que apareixen al llarg de les situacions d'ensenyament serveixin perquè l'alumne "quedi bé", "tregui bona nota" i "aprovi", és a dir que rebutgem l'ensenyament en funció de l'avaluació. L'objectiu és afavorir el creixement personal i moral de l'alumne, i millorar les seves relacions amb els altres, i això no es pot mesurar amb proves finals ni exàmens formals. Per tant, ¿com es pot valorar l'adquisició d'habilitats com l'automotivació; que l'alumne se senti bé amb ell mateix i amb una disposició positiva a l'aprenentatge i a qüestionar-se sobre el seu comportament i actituds; a adaptar-se a situacions diferents; a relacionar-se millor amb els altres; a cooperar; a resoldre els conflictes que sorgeixin amb els companys? Possiblement hi hagi

diverses fórmules estimatives; allò que proposem és que les activitats d'avaluació s'acostin en la mesura del possible a l'activitat real en el context exterior al centre i sorgeixin del mateix context diari de classe.

Més que una avaluació externa interessa potenciar al màxim l'autoavaluació per part de l'alumne, que amb la pràctica al llarg dels quatre cursos esdevingui al màxim sincera i objectiva -que formi part de l'autoconeixement-, i que pugui ser tinguda en compte -en la mesura que es consideri convenient- pel professor. Pel que fa a l'actuació del professor, hauria de consistir en una atenció discreta al llarg de les activitats diàries on pogués percebre i recollir dades de l'interès mostrat per l'alumne i del seu seguiment i compromís amb les activitats d'aprenentatge, per tal que es valorés més el procés de reflexió, discussió i participació que no pas el resultat final que, repetim, considerem força difícil d'objectivar.

Les característiques de l'avaluació¹⁵¹ consistirien en:

- Un model sistemàtic i regular d'avaluació contínua i formativa que permetés conèixer el rendiment de l'alumne, els hàbits adquirits, la capacitat de raonar, reflexionar i treballar individualment i en cooperació amb els altres.
- La possibilitat de detectar insuficiències i poder buscar formes de corregir-les.
- Una forma de proporcionar informació als alumnes sobre els seus progressos.
- La possibilitat de transmetre informació sobre l'actitud i evolució de l'alumne al tutor perquè, en els casos necessaris, pugui transmetre-ho a la família, o comentar-ho a la resta del professorat.
- La recollida d'informació de cara a les avaluacions finals de cicle.
- La reflexió per part del professor sobre la seva pràctica docent i els resultats obtinguts .

- Per a la valoració del treball assolit és útil conèixer l'estat inicial de l'alumne, amb algun tipus **d'avaluació inicial**. Pot consistir en algunes preguntes objectives o en l'aplicació d'algun test. Pel que fa a les habilitats cognitives, M. Segura proposa la utilització d'un test, el CABS o "Children Assertive Behavior Scale"¹⁵², que en els seus Programes de Competència Social, M. Segura adapta als adolescents de dotze a catorze anys i de quinze endavant. Aquest test permet reconèixer la conducta agressiva, passiva o assertiva de l'alumne al llarg de diferents situacions, i pot donar una idea aproximada de la seva forma de reaccionar. L'esmentat test CASB pot donar nombroses pistes de com plantejar preguntes relatives a la lectura que ens informin sobre el comportament assertiu dels alumnes.

Una altra possibilitat, preferida per Goldstein (vegeu nota 71) és la d'observació directa i intuïtiva de l'alumnat, sobretot si ja se'ls coneix.

També es pot plantejar inicialment un dilema moral senzill que procedeixi de la mateixa lectura, i a partir de la discussió reconèixer en quin estadi de raonament moral es troben, a fi de plantejar-se les estratègies següents. En un comentari de text inicial també podem observar els valors que hi intervenen.

- **Avaluació formativa:** té lloc durant tot el procés d'aprenentatge a partir de l'observació sistemàtica de l'alumne, en les situacions a l'aula, però també a fora de l'aula (en aquest cas es poden formular opinions, amonestacions si el comportament observat contradiu l'expressat a l'aula, per tal de fer-li veure la necessitat d'actuar amb coherència). És important que els alumnes comprenguin que s'han de comportar correctament no només quan hi és present el professor. El professor pot intentar proporcionar retroalimentació immediata, en la mesura del possible, i oferir suggeriments concrets.

És útil de comptar amb graelles on es registrin alguns -o tots- aquests aspectes¹⁵³:

- *Producció:*

- ❖ Destresa i control de les tècniques emprades.
- ❖ Creativitat i originalitat: no simple imitació del model que es proposa; capacitat de plantejar-se els propis problemes i buscar camins personals per resoldre'ls.
- ❖ Capacitat d'expressar les idees i sentiments, o d'intentar-ho si li resulta difícil.
- ❖ Observació de les habilitats dels altres: "es pot copiar!", no per negar la pròpia personalitat sinó per incorporar-hi conductes desitjables.
- ❖ Flexibilitat en la recerca d'opcions.
- ❖ Col·laboració i participació actives.

- *Reflexió:*

- ❖ Capacitat de reflexionar sobre el propi treball. Actitud responsable.
- ❖ Interès a reflexionar sobre un tema, buscar-hi sortides alternatives, altres aplicacions.
- ❖ Capacitat de ser autocrític: permetrà després l'autoavaluació.
- ❖ Capacitat de realitzar crítiques constructives sobre el treball dels altres, proposant possibles millores.
- ❖ Acceptació de les crítiques i suggeriments que rebi i aplicació posterior.

- *Percepció:*

- ❖ Saber-se capaç de conduir la pròpia vida, percebre's com a "director" d'un mateix, no sentir-se dominat per l'ambient i manipulable.
- ❖ Percepció de les pròpies possibilitats, autoestima positiva però realista.
- ❖ Percepció dels propis comportaments i dels dels altres, capacitat d'autoanàlisi.
- ❖ Consciència dels punts forts i dels punts dèbils.
- ❖ Reconeixement de les millores aconseguides.
- ❖ Acceptació respectuosa dels treballs i opinions dels altres.

- *Forma de realitzar els treballs:*

- ❖ Motivació: interès pel que es fa; participació activa a les classes.
- ❖ Compliment de les tasques i dels terminis.
- ❖ Presentació completa i acurada dels treballs escrits.
- ❖ Preparació prèvia de les activitats, quan calgui.
- ❖ Habilitat per treballar de forma independent i també en col·laboració amb els companys.
- ❖ Habilitat per cercar recursos, ampliar informació...

- **Avaluació sumativa:** És el moment de plantejar-se quines capacitats ha posat en funcionament l'alumne al llarg del treball i fins a quin punt s'hi ha implicat, i interpretar les dades reunides durant el transcurs de l'avaluació formativa. Al final del procés s'ha de tenir en compte principalment la *comprensió i l'actuació*. La comprensió fa referència tant al text llegit com a totes les activitats dutes a terme. Pel que fa a l'actuació, es té en compte l'interès i motivació pel treball i els possibles canvis percebuts. Han de poder demostrar algunes millores palpables en la interacció amb els altres. Ara bé, no cal amagar la dificultat d'observar el progrés i la generalització de conductes; en tot cas, els altres professors poden proporcionar també informació. S'ha de valorar principalment si s'han observat variacions positives.

Pel que fa a altres dades objectives avaluable, és convenient conservar tot el material de treball en una llibreta o arxivar-lo per formar un dossier. També es pot animar a què en uns

fulls anotin idees i reflexions que hagin anat sorgint al llarg del treball. Ara bé, cal remarcar el dret a mantenir en privat algunes anotacions, que poden fer en un diari personal a casa, si volen, i a informar-los del dret a què sigui respectada la intimitat de les persones.

S'ha de procurar que els treballs a realitzar siguin engrescadors i interessants, propers a les pròpies experiències i al seu context.

La llibreta o dossier ha de ser revisat al final, per veure si és complet i si s'hi ha treballat amb profunditat. Pel fet de ser una activitat de Llengua i Literatura, hem de posar èmfasi en la correcció formal del treball escrit i en la necessitat de correcció ortogràfica i sintàctica, tot i que es pot acceptar que en determinats moments (notes ràpides, pluja d'idees) imperi la rapidesa i això afecti la presentació i alguns aspectes formals.

Es pot donar el cas de voler fer alguna comprovació sobre l'assimilació dels temes treballats, fins i tot per tranquil·litzar els alumnes, ja que si no veuen proves més "tradicionals" sovint creuen que l'avaluació és purament subjectiva. Podríem suggerir que es realitzessin unes preguntes per escrit de l'estil de les que proposa D. Goleman¹⁵⁴ que tractessin temes propers a l'argument de la novel·la llegida; per exemple: *"els de la colla de X. acostumen a fumar porros, i els caps de setmana el pressionen perquè surti amb ells i també ho faci, per no semblar un beneit; ell ho comenta a un altre amic seu, que no hi està d'acord: quina creus que podria ser la resposta adequada de l'amic?"*; *"Últimament estàs neguitós perquè s'acosten els exàmens i no tens clar com te'n sortiràs: pensa algunes maneres de calmar-te i intentar trobar alguna sortida pràctica i efectiva a la situació"...*

Una altra possibilitat, que requereix el seu temps, és realitzar entrevistes personals on, més que respostes "correctes", es descobreixin els interrogants que es planteja l'alumne i que poden ajudar-lo en el procés de clarificació de conceptes i d'elecció d'alternatives.

En activitats com les treballades cal tenir molt presents les diferències individuals dels alumnes, tant des del punt afectiu i emocional com cognitiu o social. Tot i l'evident dificultat que comporta, contemplar la diversitat suposa que no tots els alumnes segueixen el mateix ritme, ni tenen els mateixos interessos, ni estan en el mateix estadi de maduració moral. En algunes activitats es poden plantejar propostes de diferents nivells de complexitat i adaptar-les a les necessitats individuals: per una banda, observació de menys situacions o plantejaments més senzills per als que no segueixen el ritme general; per l'altra possibilitats d'ampliació per als que volen aprofundir-hi més.

A gairebé tots els grups hi ha alumnes amb dificultats d'integració al treball de l'aula, que no llegeixen el llibre proposat, no el porten a classe, ni tan sols el compren... Si són capaços de seguir els comentaris i discussions a classe pot ser que iniciïn un dèbil intent d'aproximació al tema: en tot cas, si arriben a sumar-se al debat o a l'activitat proposada de representació, per exemple, podem interpretar-ho com un tímid començament de participació, i això ja és positiu perquè justament aquests alumnes són els més necessitats d'aquest tipus d'activitats. Ara bé, no podem fer-nos gaires il·lusions perquè el treball en aquests casos requereix ja l'actuació de professorat específic.

4.7. RELACIÓ DELS MATERIALS CONTINGUTS EN L'ANNEX.

En l'Annex es troben les Guies específiques per a nou Lectures, amb les propostes d'aplicació. A continuació, també hi ha unes breus ressenyes sobre onze novel·les més, i alguns altres títols a nivell indicatiu.

□ Per al Primer Cicle d'ESO:

- **Lectura 1:** M. RODGERS, *Quin dia tan bèstia!*
- **Lectura 2:** C. MATTINGLEY, *L'Asmir no vol fusells.*
- **Lectura 3:** A.G. WINBERG, *Quan un toca el dos.*

Per a finals del 1r Cicle d'ESO, o bé per al 3r curs, segons la maduresa dels alumnes,

- **Lectura 4:** A. MACFARLANE i A. McPHERSON, *Diari d'un jovemaniàtic.*
- **Lectura 5:** A. McPHERSON i A. MACFARLANE, *Jo també sóc una maniàtica!*
- **Lectura 6:** U. ORLEV, *L'illa del carrer dels Ocells.*

□ Per al Segon Cicle d'ESO:

- **Lectura 7:** S.E.HINTON, *Tex.*
- **Lectura 8:** H.P.RICHTER, *El meu amic Friedrich.*
- **Lectura 9:** N. HINTON, *L'accident.*
- Altres novel·les d'interès.

6. CONCLUSIONS.

Breument, i a manera de conclusió, podem afirmar que en la lectura de novel·les a classe de Llengua és possible dur a terme un treball que afavoreixi la consciència sobre un mateix i propiciï el canvi d'actituds i el desenvolupament de la sensibilitat empàtica, perquè la lectura ja suposa un obligat exercici d'empatia en conduir el lector cap a d'altres vivències i formes diferents de percebre la realitat. A més, el fet de dur a terme reflexions individuals i, sobretot, posar-les en comú amb els altres companys, debatre punts de vista diferents i intentar definir els valors que intervenen en els nostres raonaments i en les nostres actuacions, ajuden els alumnes en el seu procés de maduració personal. El llenguatge recobra així la seva missió comunicativa, i la classe de llengua esdevé un espai de convivència i de trobada, perquè és el mitjà que ens permet entendre'ns a nosaltres mateixos i donar-nos a conèixer als altres. És molt important l'atenció a les actituds respectuoses en el diàleg i en el clima general de la classe. En aquest apartat teòric hem recollit algunes de les aportacions actuals en matèria d'habilitats socials i cognitives, només com a suport per al plantejament de futures activitats sobre la lectura, algunes de les quals proposem en l'annex a tall d'exemple, en el benentès que són simples suggeriments, ampliables i modificables a criteri del professor.

- 1 LA LECTURA COM A EXPERIÈNCIA EDUCATIVA**
- 2 PER A L'ADQUISICIÓ DE VALORS I EL DESPLEGAMENT**
- 3 D'HABILITATS COGNITIVES I SOCIALS**

A N N E X

SÍLVIA GISBERT I SAGUÉS

CURS 1998-1999

S. Gisbert S. - Lectura... 107

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

...Aquell que mai no s'ha passat tardes senceres davant d'un llibre amb les orelles com una brasa i els cabells embullats, llegint i tornant a llegir, oblidant-se del món que l'envolta i sense fer cabal de la gana ni del fred...

Aquell que mai no ha llegit d'amagatotis amb la llum d'una llanterna dessota la manta, perquè el papa o la mama o qualsevol altra persona que li vol bé li ha tancat el llum amb bones intencions tot argumentant-li que l'endemà li toca matinar...

Aquell que mai no ha vessat llàgrimes amargues obertament o dissimulada, perquè s'estava acabant una història meravellosa i li calia dir adéu a uns personatges amb qui havia compartit tantes aventures, els quals estimava i admirava, pels quals patia i alhora tenia esperances i sense la companyia dels quals la vida li semblava buida i absurda...

Aquell que no coneix res d'això per pròpia experiència és probable que ara no entengui...

15 ANNEX

El criteri per seleccionar els textos següents ha estat principalment haver-los treballat amb anterioritat a classe amb els alumnes i trobar que eren d'interès per a ells. Tots ells, també, són textos d'una certa qualitat literària dins l'àmbit de la novel·la juvenil.

En aquest annex presentem les Guies per a nou lectures, amb una indicació aproximada del nivell o curs on es poden utilitzar. Ara bé, és el professor qui en definitiva ha de considerar si s'adequa a les necessitats i possibilitats dels seus alumnes.

Així mateix, l'aplicació íntegra o no de les propostes depèn també de la decisió de cada professor, perquè en ocasions n'hi ha de molt extenses, que permeten fer una tria parcial d'aspectes a tractar, depenent dels objectius fixats. És probable que, en posar-les a la pràctica, s'experimenti la necessitat de canviar-ne l'orientació, d'alleugerir la proposta o bé d'aprofundir-la, depenent sempre de l'interès i la motivació que susciti en els alumnes.

Aquestes Guies tracten, més que res, de suggerir idees per posar-se a treballar els aspectes comentats a l'apartat teòric, els quals poden realitzar-se a través de multitud d'aplicacions diferents. Per exemple, en un parell d'ocasions plantejem com resistir la pressió social per a la incitació al consum de begudes alcohòliques; en canvi, no ho fem per al consum del tabac o de drogues, tot i que també és un tema que apareix a diverses novel·les; doncs bé, a partir de la proposta plantejada es poden fer les adaptacions temàtiques que es creguin convenientes.

És convenient tenir presents els apartats teòrics que s'adiuen amb cada proposta, i en alguns casos se'n pot fer una explicació inicial als alumnes.

Algunes activitats poden resultar delicades de presentar i treballar a l'aula perquè hi intervenen aspectes personals, emotius i afectius: sempre s'ha de subratllar el dret de tots els alumnes a no expressar allò que no vulguin donar a conèixer, i a respectar la intimitat de tothom; així mateix hi ha temes com el divorci, problemes familiars -alcoholisme...- que requereixen molt de tacte en la forma de ser tractats i un coneixement previ dels alumnes per tal de saber si poden afectar directament algú.

Així, a moltes propostes hi ha aspectes de comprovació de la comprensió lectora i d'interpretació de situacions, que acostumen a estar introduïts per un guió (-), i a continuació es proposen activitats més personals, en què l'alumne ha de definir-se més o comprometre's, que són introduïdes per un punt (o) i que es poden aplicar o no, a judici del professor.

A partir de la novena Guia figuren els resums argumentals i unes concises anotacions sobre onze novel·les més que tenen un interès similar a les ressenyades, i al final de tot, uns quants títols més per treballar en la mateixa línia. En l'apartat teòric ja comentàvem que és tan extensa la producció actual que ben segur que hi ha textos de tant o més interès que els esmentats i que aquí no han estat recollits. Sempre ens queda, doncs, l'al·licient de les noves descobertes!

16 LECTURA 1

TÍTOL: **Quin dia tan bèstia!**

AUTORA: MARY RODGERS

TRADUCTORA: M. Antònia Oliver

TÍTOL ORIGINAL: *Freaky friday*.

EDITORIAL: La Magrana

COL·LECCIÓ: "L'esperver", 13. Autors moderns.

PÀGINES: 124

Nivell indicat: 1r Cicle d' ESO

1. **Argument:** L'Annabel Andrews té tretze anys, està plena d'energies i, en part, les fa servir per barallar-se amb la seva mare, amb el seu germà Ben -Cara de Mico-, i per amargar els professors. Un vespre discuteix amb la mare, i li retreu que la controlï tant i en canvi la mare tingui llibertat per fer el que vol. La mare s'acomiada amb un enigmàtic "*Bé, molt bé, ja mirarem de fer-ho venir bé*".

L'endemà al matí, en llevar-se, l'Annabel descobreix, estupefacta, que es troba dins el cos de sa mare. A partir d'aquí comença l'experiència de la suposada llibertat de què gaudeix la mare. Però es troba que, al llarg del dia, haurà d'enfrontar-se als problemes domèstics -una rentadora que treu escuma per tot arreu; una assistenta racista i que aixeca massa el colze-, problemes familiars -un nen que s'ha de recollir a l'hora justa si no es vol que hi intervingui la policia, una filla que ha fet campana i desapareix unes hores-, compromisos socials -uns clients del marit que ha de convidar a sopar just aquella nit-, decisions econòmiques -com combinar economia i vacances al gust de tots-... Tot plegat s'ajunta amb l'oportunitat de tractar en Boris, el xicot que li agrada. A més, també coneix l'opinió dels altres sobre ella mateixa: com és de bruta i desendregada, segons l'assistenta; com tracta malament un germanet que l'adora; com li resulta desagradable -i perillosa!- a en Boris, quin concepte tenen d'ella els professors...

La desaparició d'en Ben, un fracàs previsible per al sopar, la preocupació per saber on para "el seu cos" que és on suposa que s'amaga la identitat de la mare... la fan esclafir finalment en plors. Afortunadament, "retorna" la mare i cadascuna recupera la seva personalitat. De tota manera, durant aquest llarg dia l'Annabel ha après algunes coses que no oblidarà!

2. **Temes:** L'Annabel, com gairebé tots els adolescents, té discussions amb la mare sobre com ha de fer les coses, arreglar-se, menjar... I interpreta la llibertat dels adults d'una manera poc realista: per això la mare propicia l'experiència de la transformació.

A partir d'un tema descabellat i de situacions divertides es pot dur a terme una reflexió sobre la diferència que hi ha entre suposar coses de la vida dels altres o bé experimentar-les, i percebre en què consisteix la responsabilitat dels adults (activitat 10). A més, té l'oportunitat de saber amb tota claredat què pensen d'ella les altres persones, cosa que li permetrà adonar-se de defectes seus que molesten i fan patir els altres, i motivarà que es proposi canviar.

Els temes principals que es plantegen són el de l'**autoconeixement** i l'**autoestima** (activitats 2 i 9), de l'**autocontrol** i l'**autodisciplina** (activitat 8), i de l'exercici -forçós i forçat!- de l'**empatia** (activitat 2). També és una bona excusa per plantejar els **pensaments conseqüencial i de perspectiva** en l'activitat 6, i de perspectiva a través d'un role-playing (activitat 1), saber acceptar **elogis i crítiques** dels altres (activitat 4: com que els apartats

S. Gisbert S. - Lectura... 111

finals són molt delicats, s'ha de valorar si el clima de la classe ho permet i, en tot cas, tenir presents els aspectes comentats a l'apartat teòric 4.6.8.); També es pot treballar a classe com **demanar disculpes** (activitat 2).

Es pot plantejar la discussió sobre un **dilema moral** (activitat 5) a partir de la situació del capítol nou entre la mare i les amigues. Aquí entrarien en confrontació el **valor** de no acusar mai els companys, la **lleialtat** -molt important en aquesta edat- i el d'evitar en la mesura del possible un mal major: que la senyora Andrews se n'assabenti pel director. Es discuteix quines podien haver estat les diferents alternatives i es preveuen les conseqüències de cada una (aplicació del pensament causal, quan es busquen les causes del problema, i de l'alternatiu i conseqüencial). S'observa els raonaments que fan servir i en quins estadis de creixement moral es mouen.

Cal tenir en compte, per considerar aquesta activitat com un dilema, que hi ha d'haver qui opini que no l'havien d'haver acusada sota cap concepte i que podien haver esperat que no es descobrís; si l'opinió unànime és que han fet bé de dir-li a la mare, enlloc de considerar-ho un dilema, passarem a interpretar els valors que intervenen en aquesta decisió.

ACTIVITATS SOBRE LA LECTURA

1. L'Annabel discuteix sovint amb la seva mare, perquè ella voldria que no fos tan estricta amb ella, i la mare també està disgustada perquè troba poc considerat el comportament de la noia:
 - **Representació:** Prepareu una breu representació teatral a partir dels temes de discussió entre mare i filla que apareixen a les pàgines 6-9 i al llarg de la novel·la (podeu incloure el tema escolar). Un cop coneixeu les tres possibilitats de representació, alguns alumnes voluntaris podran triar quin paper volen fer.
 - a) Dos alumnes adopten el paper d'Annabel i de la mare (o, si es vol, del pare) a partir del text i ho representen.
 - b) Uns altres alumnes poden imaginar que cadascuna explica la seva versió, segons el seu punt de vista: la mare de l'Annabel parla amb la seva germana, la tieta de la nena, i li confessa tots els maldecaps que li dóna l'Annabel. L'Annabel, per la seva banda, parla amb la seva amiga Jo-Jo i es queixa de les baralles que té amb sa mare.
 - c) Uns altres alumnes preparen la representació sobre els problemes reals que tenen els adolescents a casa per temes semblants: un adopta el paper de fill o filla i l'altre de mare o pare.

Heu de preparar la representació com si fos una obra de teatre, però feu molta atenció a posar-vos realment en la pell dels altres personatges!

En acabar, comenteu quins són els punts de conflicte que han aparegut i quines preocupacions tenen els pares sobre el comportament dels seus fills adolescents; creieu que tenen algun fonament?
2. A l'Annabel li semblava que només els nois i les noies tenen dificultats, i que la vida dels adults és molt fàcil perquè es pensava que podien fer tot el que els venia de gust. Quan es troba dins la pell de la mare descobreix que la vida dels altres no és tan fàcil com això: anota totes les dificultats que es troba quan és una persona adulta:

- Relació amb la filla, el fill, el pare, l'àvia.
 - Relació amb la senyora Schmauss.
 - Feines domèstiques.
 - Obligacions respecte els fills; assumir la responsabilitat del comportament de la filla a l'escola.
 - Obligacions socials: els clients del marit...
 - Tenir cura de l'economia familiar.
- Segur que no fa gaire has tingut una discussió o una "enganxada" amb algú altre -pares, germans, professors, amics...- i et sembla que tu tens tota la raó del món: prova d'imaginar-te que estàs en el seu lloc i com se sent aquesta altra persona, i quines deuen ser les seves raons o necessitats.
 - Si ho creus necessari, intenta fer les paus o demanar disculpes.
3. L'Annabel es descriu ella mateixa a la pàgina 6, i també comenta alguna cosa sobre el seu aspecte i manera de ser més endavant (p.11 i altres): podríem dir que fa un breu autoretrat.
- **Autoretrat:** La idea que cadascú té de si mateix és molt important per sentir-se bé, feliç, de gust. Fes una descripció de tu mateix/a i procura fixar-te sobretot en els aspectes positius, qualitats i coses que saps fer bé. Pots comentar el teu aspecte físic (alçada, pes, cabells, to de la pell, faccions), com t'agrada arreglar-te i anar vestit (i quin hàbit tens de salut, higiene, alimentació), quins tractes tens amb els altres (amb la família, si tens molts amics o pocs i bons, si et costa fer-ne de nous), com veus tu la teva personalitat (amb encerts i mancances), i com et fa l'efecte que et veuen els altres, com et va a l'institut (en els estudis, en les relacions amb els professors, a l'hora de fer la feina...) i fora de l'institut (si fas altres activitats, per què t'interesses, quines "manies" o afeccions tens...).
Procura presentar-ho bé, amb una fotografia teva, una caricatura o un autoretrat, si t'hi veus amb cor.
4. En trobar-se a la pell de sa mare, l'Annabel descobreix un munt de coses que els altres pensen sobre ella i que no s'imaginava. Reconeix que moltes d'aquestes **crítiques** estan carregades de raó, i això possiblement l'ajudarà a decidir-se a fer alguns canvis a la seva vida.
- Recolliu les observacions que fan sobre l'Annabel (us podeu repartir la feina en grups de dos o tres):
 - La mare; el pare; en Ben; l'assistenta, senyora Schmauss; el director, la senyoreta McGuirk i la psicòloga; les seves amigues; en Boris.
 - A partir de l'acceptació d'aquestes crítiques, quins canvis fa?
 - Ara podeu fer un joc per saber què pensen els altres de vosaltres: us poseu en grups de 5 o 6, millor que sigueu barrejats, no amb els amics de tota la vida;
Escriviu en lletres grosses el nom de cadascú a la part de dalt d'un full; a continuació l'anireu passant i els altres hi escriuran una breu opinió sobre la persona esmentada en el full; és preferible que en remarqueu aspectes positius, però si feu alguna crítica, que sigui

constructiva, per l'estil de "*A la Marta li agrada molt manar, però la veritat és que sap reconèixer si es passa*" o bé "*En Pere s'engresca molt sovint i fa bromes un xic pesades, però si convé demana disculpes*". Està completament PROHIBIT posar-hi insults o dir les coses amb voluntat de fer mal. En acabar cadascú llegeix en privat el seu full.

A fi de mantenir l'anonimat i que ningú no vegi què ha escrit l'anterior, després d'escriure la vostra opinió, doblegueu el full de forma que només quedi visible el nom de la persona a la part superior. (També es pot fer a través de petites notes individuals per a cada component del grup: s'ha de ser sincer i respectuós).

- Una altra possibilitat és fer un mural amb la foto de cadascú i que tothom escrigui a sota una cosa **positiva** de cinc dels seus companys, dels que vulgui, més o menys com "*és molt riallera*", "*s'enrotlla molt bé si li demanes un favor*", recordant sempre que s'ha de fer **amb respecte**.

- 5. En el capítol nou, les amigues d'Annabel troben, en sortir de l'escola, la que elles creuen que és la mare de l'Annabel que ha d'entrevistar-se amb la tutora, el director i la psicòloga, per parlar de l'Annabel. L'Annabel pensa: "*Generalment estic d'allò més orgullosa de les meves amigues, perquè mai no expliquen als pares les històries que són només cosa nostra i que ells no n'han de fer res*" (p.61).
Però, després de repensar-s'ho, les noies li expliquen que aquell dia l'Annabel no ha anat a classe: (llegiu la pàgina 62). L'explicació que li donen és: "*La volíem avisar que li preguntaran per què l'Annabel no ha vingut avui, o coses per l'estil...*" (p.62).

- Quin problema es planteja aquí? A quines persones afecta aquest problema? Quin és el problema de cadascú?
 - Reflexiona sobre totes les alternatives que tenien les amigues de l'Annabel:
 - Poden marxar sense dir-li res a la mare; però suposen que el director potser en parlarà.
 - Poden marxar sense dir-li res a la mare: potser al director encara no li haurà arribat l'avís que aquell dia no ha anat a classe i no en parlarà amb la mare.
 - Avisen la mare perquè estigui previnguda i no li vingui de nou.
 - Altres:..
 - Quines conseqüències tindria cada alternativa?
 - Poden sentir que traeixen la seva amiga? En quina situació poden sentir que la traeixen més? Hi hauria alguna alternativa que no la perjudiqués? Com pensen que se sentirà l'Annabel quan sàpiga que elles li han dit a la seva mare? Considerarà que s'han "*xivat*"⁰?

- **Discussió del dilema plantejat:** si tu fossis una de les amigues, ¿què hauries fet per ser-li lleial i mirar de no perjudicar-la?

- **Reflexioneu** sobre quines coses han valorat les amigues a l'hora d'actuar: la lleialtat, la solidaritat amb ella; l'intent d'evitar-li un disgust més gran a la mare, la possibilitat que la

⁰ És un castellanisme, però és el terme que comunament empren els alumnes.

mare s'inventi una excusa -per tant, menteixi- per disculpar la seva filla i evitar-li una possible expulsió...

6. Quines **conseqüències** -tant positives com negatives- tindrà en el futur l'activitat que ha dut a terme l'Annabel durant tot aquell dia?: haver acomiadat l'assistenta; el sopar amb els clients; les vacances i els campaments; les relacions amb el director i la professora; el canvi d'imatge; la relació amb en Ben, i amb en Boris...
- L'Annabel volia anar al campament d'estiu, però no s'havia parat a sospesar el que comportava per als altres: rumia una situació personal teva -demanes diners per anar a un lloc o comprar-te alguna cosa, vols anar d'excursió...- i intenta tenir en compte quina repercussió pot tenir en els altres: en l'economia, els plans familiars, si hauran de fer un esforç per anar-te a buscar, si esguerres el pla d'algú altre...
7. L'Annabel es troba als inicis de l'adolescència: en quins aspectes ho notes ? T'hi trobes reflectit o reflectida en alguna cosa?
8. A l'escola té lloc una reunió molt dura per a la mare d'Annabel, de fet per a ella mateixa! El director li retreu "*Que Annabel no ha estat capaç d'imposar-se l'autodisciplina que toca a la seva edat, i que si no ho aconsegueix aviat, em veuré obligat a expulsar-la de l'escola, sense tenir en compte si és, o no, intel·ligent i bona noia*" (p.76).
- Feu per grups una "pluja d'idees " per definir en què creieu que consisteix l'autodisciplina.
- A continuació, decidiu en quins aspectes li cal disciplinar-se, a l'Annabel.
 - Cadascú que es proposi tres modificacions de la seva conducta que afavoreixin la seva autodisciplina. Posem per cas: llevar-se deu minuts abans per no haver d'anar corrents com un esperitat; deixar el llit ben desfet i l'habitació ventilada; numerar els fulls d'apunts i posar-hi sempre la data, per arxivar-los ordenats...i proposeu-vos practicar-los durant les dues setmanes properes. Controleu si dueu a terme aquestes modificacions amb regularitat; si és així, procureu continuar fent-ho en el futur!

1ª setmana: dilluns... dimarts...	Conducta 1:	Conducta 2:	Conducta 3:
---	-------------	-------------	-------------

9. A la reunió amb la mare, el director llegeix els comentaris que han escrit els professors sobre el rendiment i el comportament de l'Annabel a classe (p.67-79) :
- Tria 3 assignatures i redacta l'informe que honestament i sincerament creus que els professors escriurién sobre tu.

10. Redacta unes conclusions sobre el que heu anat treballant a partir de la frase "Annabel (...) quan siguis gran ningú no et dirà el que has de fer. T'ho diràs tu mateixa, i això a vegades és molt més difícil". (p.9)

De la mateixa autora, Mary Rodgers, hi ha dues obres més amb un tarannà tan disparatat, aparentment, com la que acabem de llegir, però que també poden ser font de propostes molt interessants.

- MARY RODGERS, *Un estiu capgirat*. Ed. La Magrana, "L'Esparver", 53, Barcelona 1986.
- *Resum argumental*: En aquest cas és el germà, en Ben "Cara de Mico", qui s'intercanvia els papers amb el pare, i es troba immers en un complex món de negocis, mentre el pare, convertit en nen, ha d'anar forçosament a un campament d'estiu, amb els amics del seu fill.
- A *Quin dia tan bèstia!* les protagonistes eren femenines, en canvi a *Un estiu capgirat* apareixen preferentment els problemes masculins, cosa que pot fer que els nois la prefereixin com a lectura. Es presta a treballar alguns temes semblants a l'anterior novel·la.

A més, aquest tema de les transformacions i el canvi de personalitats ha donat lloc, fins i tot, a alguna pel·lícula.

- MARY RODGERS, *La tele boja*. Ed. La Magrana, "L'Esparver", 46, Barcelona 1985.
- *Resum argumental*: Els personatges de les anteriors novel·les, Annabel, Ben i Boris, troben un vell televisor que té la particularitat de retransmetre les notícies de l'endemà. A part dels embolics que suposa, dona lloc a algun plantejament de tipus ètic.

17 LECTURA 2

TÍTOL: **L'Asmir no vol fusells.**

AUTORA: CHRISTOBEL MATTINGLEY

TRADUCTORA: Rosa M. Calonge i Fontcuberta.

TÍTOL ORIGINAL: *No gun for Asmir*.

IL·LUSTRACIONS: Elisabeth Honey i Juan Ramon Alonso.

EDITORIAL: Alfaguara & Grup Promotor⁰

COL·LECCIÓ: Sèrie Blava (a partir de 12 anys)

PÀGINES: 135

Nivell indicat: 1r Cicle d'ESO, preferentment a 1er.

⁰ N'existeix una guia de lectura realitzada per Carme Salvadó i Josep M. Verge, distribuïda per la mateixa editorial, per a ús del professorat. N'hem utilitzat alguna de les propostes, amb autorització dels autors.

1. **Argument:** A Bòsnia ha esclatat la guerra. L'Asmir i la seva família s'hi senten amenaçats pel fet de ser musulmans, i aviat decideixen fugir de Sarajevo: se n'aniran l'àvia, la mare - Mirsada-, l'Asmir i el germà petit, l'Eldar. El pare, en Muris, s'haurà de quedar a Sarajevo, i treballarà en un hospital. Primerament fugen a Belgrad, a casa dels oncles, però allà també són mirats amb recel i, poc temps després s'hi troben insegurs. Amb els oncles, tots sis, s'encabeixen en un cotxe fins a Viena, en un viatge tens i que es fa interminable, i amb l'angoixa de no saber si podran travessar les fronteres. A Viena un amic els deixa temporalment el pis, i quan aquest torna, uns coneguts els deixen casa seva fins que trobin on instal·lar-se. Però cada dia que passa, l'Asmir es pregunta com deu estar el seu pare.
La guerra ha canviat la seva vida, als set anys li ha robat la infantesa, l'ha convertit en un **refugiat**, l'ha allunyat del seu pare i ha destrossat el seu món: només sap que, quan sigui gran, "*mai no faria de soldat*".

2. **Temes:** La lectura d'aquesta novel·la, plena de sensibilitat i tendresa, ens introdueix de ple en la brutalitat i el sense sentit de la guerra que, entrant el segle XXI encara tenim tan propera, dissortadament, en territoris veïns a la ciutat on vivia l'Asmir, i escampada per diversos llocs del món. És necessari **educar els nois i les noies per a la pau** perquè, propera o llunyana, la guerra ha de pesar com el fruit de la incivilització i del no-progrés sobre cada un de nosaltres: a les portes del proper mil·leni, res del que passi en el món referent a la guerra i a la pau o bé al nostre medi natural -el planeta Terra-, no ens pot resultar aliè.
I creiem que és un contingut que s'ha d'anar repetint i treballant any rera any, perquè l'esforç educatiu que no fem nosaltres el fan, a la inversa, els mitjans de lleure i comunicació, i als nostres alumnes els és més fàcil deixar-se endur per la sofisticació dels míssils X i les llançadores Z que per la racionalitat i la solidaritat envers la nostra pròpia raça humana.

La majoria de les propostes giren a l'entorn dels valors de la pau, la solidaritat, el respecte i la comprensió, i a posar en evidència els contravalors, en forma de crueltat o d'insolidaritat, i a clarificar els conceptes en què s'expressen (activitat 1) o bé a construir conceptes positius (activitat 2). També fem esment als sentiments i emocions que genera la situació de destrucció del propi món, de fugida, d'exili i de sentiment de la diferència, d'allunyament del pare, a través dels ulls atònits d'un nen de set anys. I com aquesta situació tan dura el fa madurar i ser més generós i sensible - a través d'un exercici constant d'**empatia**- al dolor dels altres (activitat 6).

També hi ha propostes de textos per llegir i comentar a classe⁰ i creiem que els alumnes a partir dels 12 anys estan perfectament capacitats per comprendre'ls -al seu nivell i amb les explicacions que calguin- i fer seus els valors que transmeten.

L'activitat 2 permet aplicar el **pensament alternatiu, conseqüencial** i, en certa forma el **pensament mitjans/finalitat**. A més, tot i que no es tracti de la discussió d'un dilema moral, les alternatives proposades i, sobretot, el motiu pel qual les fan, ens poden aproximar en alguns casos a percebre l'estadi de desenvolupament en què es troben (segons Kohlberg).

L'última proposta de l'activitat 4 fóra un *role -playing* on practicar de forma molt senzilla l'**assertivitat**: no cal molt de treball sobre aquest tema, però sí aconseguir que s'adonessin que en una situació així no s'hi val ni la resposta agressiva, que empitjora les coses, ni el

⁰ Remetem a la nota 117 del treball teòric, on s'esmenta bibliografia per treballar el valor de **la pau**: específicament, al llibre de Ll. CARRERAS i altres, *Cómo educar en valores*, hi ha moltes altres activitats adequades als alumnes de tota la Secundària.

sentiment de discriminació i rebuig: entre tots es pot buscar la forma assertiva d'explicar al propietari amb prejudicis el dret de tota persona a tenir una vivenda.

A l'activitat 7 es treballa el **pensament conseqüencial i de perspectiva**. A l'activitat 8 es pretén reflexionar sobre l'agraïment, i es proposa una pràctica, que pot requerir un model inicial del professor, si no surten inicialment voluntaris (més informació al punt 4.6.4)

ACTIVITATS SOBRE LA LECTURA.

1. En primer lloc, cal que coneguem el significat concret i precís d'una sèrie d'expressions que apareixen al llibre i que sentim sovint; a més de buscar-les al diccionari, el professor o la professora us n'ampliarà l'explicació i, entre tots, comentareu moments en què heu sentit aquestes paraules i en fareu una valoració. N'afegim alguna més que no és al text, però que es dóna en condicions semblants:

- Refugiat:
- Immigrant:
- Permís de residència:
- Permís de treball:
- Xenofòbia:
- Odi racial:
- Neteja ètnica:
- Genocidi:
- Camp de refugiats:
- Camp de concentració:
- Franc tirador:

2. Com heu pogut comprovar, totes les expressions de l'exercici anterior tenien més a veure amb l'odi que amb l'amor, amb la guerra que amb la pau, amb el rebuig que amb l'estimació i el respecte. Ara, en canvi, veurem una altra manera de fer les coses: al capítol 7 l'Asmir i la seva família arriben a Viena, després d'un viatge esgotador. De moment s'allotgen a casa d'un amic dels oncles, en Chris, que en aquell moment és de vacances; quan ell torna, es traslladen a casa d'en Matthias -amic d'en Chris- que els acaba de conèixer, i ell junt amb la seva dona i les filles marxaran uns dies a casa d'uns familiars, per poder-los deixar la seva vivenda: com anomenaríeu l'actitud d'en Chris i d'en Matthias? Per què creieu que deixen les seves cases a uns refugiats a qui quasi no coneixen?

- Segur que entre tots heu esmentat paraules com ...

I potser algú ha parlat de **la solidaritat**⁰: intenteu definir, en grups de 4 o 5 què vol dir aquest concepte i, en acabar, poseu en comú les definicions de cada grup i redacteu a la pissarra la vostra definició col·lectiva. Doneu exemples de comportaments solidaris individuals, i d'organitzacions solidàries.

- Busqueu motius pels quals algunes persones són solidàries:
- Si fossin decisions que estiguessin a les vostres mans, què hauríeu fet vosaltres en lloc d'en Chris i d'en Matthias? Procureu buscar moltes alternatives i valorar les conseqüències de cada

⁰ Sobre **la solidaritat**, vegeu la bibliografia a la nota 108.

una; és a dir, si en un pis de quatre habitacions ja hi viviu sis persones de la vostra família és molt difícil pretendre allotjar-ne sis més, però podeu pensar altres sortides; o també podeu pensar que això és cosa d'ells o d'algú altre que a vosaltres no us afecta o no hi podeu fer res...Comenteu-lo en petits grups i després poseu en comú les alternatives trobades i les conseqüències que comportarien.

3. Busqueu entre tots, al llarg de la novel·la, quines **actituds solidàries** i insolidàries troben l'Asmir i la seva família: expliqueu en què consisteixen, i no oblideu d'anotar la pàgina on apareixen!:
 - Troben actituds de solidaritat, d'ajuda i de comprensió en:...
 - Troben actituds d'insolidaritat., de rebuig i de marginació en tant que refugiats en:...
 - Cadascú pot pensar un comportament solidari que estigui al seu abast i que, si així ho vol, pot posar a la pràctica. (No cal comentar-lo amb ningú, és una decisió personal i absolutament voluntària). Primerament, heu de rumiar quines persones poden necessitar la vostra ajuda i col·laboració: val més començar per les de ben a prop: avis, veïns ancians, malalts... ; després penseu com ho podeu dur a terme: si poden necessitar la vostra ajuda per alguna feina com pujar-los les bosses de la compra, o bé anar-los a veure un cop per setmana per fer-los companyia... També podeu decidir col·laborar amb alguna ONG...; primer haureu d'informar-vos sobre quina tasca realitzen, amb quina finalitat, com aconsegueixen els mitjans, en quins països o situacions treballen...
4. Abans heu trobat algunes situacions en què l'Asmir i la seva família se senten **discriminats i marginats**, o bé són mirats amb poca simpatia, pel fet de ser refugiats, estrangers, d'una altra religió, o bé per tenir pocs recursos econòmics.
 - Ara fa 50 anys, durant i després de la guerra civil espanyola, milers de persones van haver d'exiliar-se i marxar del país: els uns, per motius polítics, perquè no tenien les mateixes idees que el govern de Franco -més o menys com l'Asmir: ells marxen perquè són d'una cultura i religió diferent dels que declaren la guerra-. D'altres van emigrar empesos per les dificultats econòmiques, per la manca de llocs de treball o per la pobresa de la zona on vivien, i van haver de marxar a França, Bèlgica, Alemanya, a buscar feina per poder enviar diners als familiars que havien deixat a casa seva. En coneixeu, de casos d'aquests, a la vostra família o amics, heu sentit explicar com s'ho van fer? Pregunteu si algun conegut ha passat aquesta experiència difícil i com es va sentir aquells anys.
 - Has estat mai testimoni d'algun tipus de discriminació per la nacionalitat d'origen, el color de la pell, el nom, o per algun altre motiu? I tu, has sofert algun tipus de rebuig? Pensa com t'has sentit en qualsevol d'aquests dos casos. Comenteu-ho a classe.
 - Quan l'Asmir és a Belgrad, un carnisser els pregunta si són refugiats. La mare respon que no, que són a casa de la seva germana a passar uns quants dies, però mai més no torna a la botiga. (pàg. 34) Com interpreteu aquest fet?
 - **Representació:** Al capítol setze alguns propietaris vienesos no volen llogar el pis a uns refugiats. Feu una breu representació en què intervingui el propietari del pis que no els el vol

llogar, i l'oncle Miroslav i la tieta Melita, que li responen amb *correcció i claredat* per què tenen ells tan dret com els altres.

5. Entre tots, com si fos una "pluja d'idees" anoteu a la pissarra tot el que se us acudeixi :
- En què s'assemblen i en què es diferencien l'Asmir i els nens de Viena amb qui anirà a l'escola? Recordeu tots els aspectes possibles: físics, familiars, econòmics culturals...

L'Asmir és... té... pot..	Els altres nens de Viena són...tenen...poden
L'Asmir no és... no té... no pot...	

- Desgraciadament, degut als recents conflictes bèl·lics, algunes vegades han arribat a les poblacions on nosaltres vivim refugiats procedents d'aquests territoris en guerra: com creus tu que et comportaries si un nen com l'Asmir arribés a la vostra classe? Has de tenir en compte que no coneix la llengua, ni els costums, no té amics, ni gaires diners... (és a dir, tot el que heu vist abans).
 - El que sí és més freqüent és que arribin persones procedents de països més pobres, de Sudamèrica, del Magrib, o de diversos països africans, on no hi ha llocs de treball, i que vénen aquí a buscar feina per poder mantenir la seva família: us hi heu trobat? I com els heu acollit?
6. L'Asmir es fa gran de cop, quan veu el seu amic carter mort a terra i vol repartir les cartes en el seu lloc, quan ha de fugir més carregat del que li permeten les seves forces pels carrers de Sarajevo, quan ha d'estar quiet i sense molestar durant tots els llargs i incòmodes viatges que fan, quan ha de cuidar el seu germanet petit...Sovint voldria saber més coses, però no pregunta per mor de no fer patir més els grans. També s'adona del dolor de la mare, del patir dels altres: l'àvia, la Vesna, i és capaç de compartir amb ells el dolor, i els escassos moments d'alegria. Tot això el fa més madur, més responsable, més generós. Podeu trobar moments en què l'Asmir demostra com comprèn les emocions i els sentiments dels altres a les pàgines 53, 65, 82, 95, 99, 113, 115. Assenyaleu en quines frases demostra que sap percebre els sentiments dels altres sense necessitat que els expliquin.
- Llegiu en veu alta al capítol 15, des de la pàgina 117 on diu "*Les botigues preferides de tots dos eren les xocolateries...*" fins la pàgina 121. Comenteu en què consisteix la **generositat** de l'Asmir.
 - L'Asmir admira la seva mare, que treballa per a tots, pateix per l'absència del pare, i no diu res: per això li fa el regal i s'hi gasta tots els seus estalvis.
Pensa si t'agradaria fer un obsequi a algú que estimes, però potser tens pocs diners.
Rumia en què et gastes normalment els teus estalvis i estableix prioritats: què et sembla imprescindible? Pots organitzar-te les despeses de manera que en tinguis prou per a tu i per fer aquest obsequi? Hauries de prescindir d'algunes coses? Durant quant de temps? Pots fer un obsequi sense que forçosament t'hi hakis de gastar diners: un text, un dibuix, un pastís, alguna cosa en què tinguis habilitat...?
7. L'Asmir explica com va quedant destrossada la seva ciutat, com se separen les famílies, com s'aprimen i passen gana...A partir de les seves paraules i de tot el que tu comprens que

comporta una guerra, intenta explicar quines **conseqüències** té la **guerra** sobre les persones, les ciutats i poblacions, els territoris on transcorre. Posa't en el seu lloc i intenta comprendre el sofriment que ell mateix pateix i veu al seu voltant.

8. En diverses ocasions, l'Asmir sent un profund **agraïment** vers les persones que els ajuden, per això aprèn aviat a donar les gràcies en anglès. Què fan, l'Asmir i la seva família, per donar les gràcies a les persones que els ajuden ?
- Últimament algú t'ha ajudat, t'ha fet algun favor i desitges donar-li les gràcies, si encara no ho has fet? Pensa de quines maneres es pot demostrar que estem agraïts per l'estimació o l'ajuda dels altres.
A vegades, no sabem gaire com fer-ho, per donar les gràcies, perquè tenim por de sentir-nos ridículs o de no saber expressar-nos correctament; podem fer una prova: segur que entre tota la classe hi ha dues persones que s'acaben de fer un favor, o d'ajudar-se; si volen, poden sortir voluntàriament a explicar en què ha consistit i el que ha rebut el favor, que l'agraeixi a l'altre.
9. L'esclat de les bombes, els trets, la fugida en condicions duríssimes, l'escassetat de menjar...i, sobretot, l'**enyorança** del pare són experiències molt dures per a un nen; en diem "traumàtiques" perquè realment són com una ferida en el seu cor.
- Veurem els **sentiments** i les **emocions** que experimenta, la majoria de les vegades de **por** i de **tristesa**:

Pàgina	Sentiment	Expressió
12	tristesa, por	..."el cor se li va encongir"
14		
16		
19		
34		
54		
109		

- L'Asmir enyora tant el seu pare que hi pensa constantment; a veure si trobeu a quin lloc, a la majoria dels capítols, esmenta el seu pare, en Muris.
10. Tot el sofriment i la pena de l'Asmir, la seva família, i dels altres milers de refugiats, així com dels 20 milions de persones que a tot el món han hagut de fugir de casa seva, és a causa de la **guerra**: ara us proposem uns textos perquè en parleu a classe:
- " ...la guerra és immoral, una manca absoluta d'ètica, també. És un atemptat radical contra la vida. Si entenem que la vida és un valor bàsic, que el dret a la vida és el primer dels drets fonamentals o que tota persona ha de ser tractada com un fi en si mateixa i no com un mitjà per a altres causes i altres interessos, la violència s'ha d'entendre com l'exemple més contundent de manipulació d'uns éssers humans per altres. Siguin o no siguin justes les causes que es defensen, el mitjà sempre és agressiu, la violació sistemàtica dels agredits. L'existència de la guerra és l'exemple més evident que no n'hi ha prou que la finalitat sigui bona: els fins no justifiquen els mitjans per dignes i nobles que siguin aquells.(...) No es pot conquerir la llibertat matant i liquidant tots aquells que suposen un destorb per al meu concepte particular de llibertat..." Victòria CAMPS

- "...Pensem massa i sentim poc. No necessitem màquines sinó humanitat. No necessitem intel·ligència sinó amor i tendresa. Sense aquestes virtuts tot és violència i tot es perd. (...) ¡Soldats, no cometeu aquestes brutalitats...que us desvaloren...que us esclavitzin...que reglamenten les vostres vides...que regeixen els vostres actes, les vostres idees i els vostres sentiments! (...) ¡Soldats! No lluiteu per l'esclavitud! Lluiteu per la llibertat! (fragments de "L'últim discurs" a la pel·lícula "**El gran dictador**", de l'inoblidable Charles CHAPLIN)⁰.
- La pau és l'única forma de viure amb dignitat humana: busqueu la biografia d'un home que va fer seu el **moviment pacifista**, com Mohandas K.GANDHI.

18 LECTURA 3

TÍTOL: **Quan un toca el dos.**

AUTORA: ANNA-GRETA WINBERG.

TRADUCTOR: Josep M. Custòdio.

TÍTOL ORIGINAL: *När någon bara sticker.*

EDITORIAL: La Magrana

COL·LECCIÓ: "L'esparver",9 Autors moderns.

PÀGINES: 156

Nivell indicat: 1r Cicle d' ESO

1. **Argument:** Durant aquell curs la Madde, amb els seus tretze anys, viu tots els problemes propis de l'adolescència: canvis sobtats d'humor, inestabilitat, fidelitat envers la seva amiga de l'ànima, i un primer amor que comença i acaba.
Tot això es complica molt més perquè els pares han decidit separar-se de mutu acord. De fet els dos fills, la Madde i l'Steffe de set anys, no saben que les relacions entre ells ja no eren bones, ni molt menys que el pare s'hagués enamorat d'una altra dona, la Siv. Per tant, aquesta separació els ve de nou i representa un cop molt fort per als dos germans, tot i que degut als diferents caràcters i edats no ho manifestin igual. La Madde i l'Steffe es queden a viure amb la mare i el pare marxa de casa. Per a la Madde això inicialment suposa una "catàstrofe" però, gràcies a la tendresa i bon fer de la mare i al pas del temps, acaba acceptant la situació. Ella mateixa viu l'experiència dels canvis en matèria d'amors, des de l'apassionament inicial per en Johan fins que l'amor es va refredant durant l'estiu i admet la possibilitat d'interessar-se per algun altre xicot.
2. **Temes:** Els temes principals són:
 - La **separació dels pares**, més dolorosa per inesperada, i que durant un temps li suposa a la Madde l'ensorrament de tot el seu món, una veritable **crisi emocional**: veu marxar el pare de casa i canvien lleugerament els hàbits familiars; també s'haurà d'enfrontar a la llarga amb el repte d'acceptar la nova companya del pare i, tot i que al principi les relacions són lògicament molt tenses, s'acabarà obrint una escletxa de comprensió. El més important, però, és l'aspecte

⁰ Per raons d'extensió, no incloem el text sencer de "L'últim discurs" procedent de la pel·lícula "El gran dictador", de Charles CHAPLIN. Ara bé, si es creu convenient es pot llegir el discurs sencer o veure la pel·lícula. El text íntegre, en castellà, el trobareu a Ll. CARRERAS i altres, p.46-47

afectiu i emocional: la Madde els retreu que no haguessin demanat per a res l'opinió als fills, com si ells no comptessin, però a la llarga s'adonà que en les relacions de la parella no hi poden intervenir els altres. I s'adona que els pares continuen estimant-se'ls, però per separat; i a ella també se li fa difícil encarar aquesta nova relació afectiva. Així mateix, hi ha la possibilitat de triar amb qui volen viure, i les visites a casa del pare.

És un tema que és d'absoluta actualitat i resulta difícil trobar un grup d'alumnes en què no s'hagi donat algun cas de separació dels pares: per això cal informar-se prèviament sobre si algun alumne ha viscut aquesta circumstància, de petit o més recent, i avaluar si és convenient la tria d'aquesta lectura o com es plantegen les situacions. En tots els casos caldrà un tacte especial a l'hora de parlar-ne a classe, i sempre seria convenient comentar-ho en privat amb els alumnes que hagin experimentat aquesta situació i advertir-los que poden mantenir en privat les seves vivències i que són ells en tot moment qui decideix si compartir-les amb els altres i opinar o bé optar pel silenci. A la resta del curs també se'ls ha de fer veure que cal sempre una actitud de respecte en parlar d'aquests temes i no s'hi val a trivialitzar. Hem de tenir en compte que hi poden haver ferides obertes entre els alumnes afectats, i que no totes les separacions són, de bon tros, tan civilitzades com la que es presenta en el llibre. Per tant, el professor sempre té a les mans la possibilitat d'interrompre una activitat o de canviar-ne la línia, si veu que pot fer patir algú. (De tota manera, si es coneixen situacions molt recents o molt traumàtiques cal plantejar-se la possibilitat o no de llegir a classe aquesta novel·la; una opció fóra triar la següent obra -ressenyada al final-, en què el procés de separació ha estat assumit i es presenta el problema d'iniciar una nova estructura familiar, però que ja dóna a entendre l'acceptació de la separació per part dels fills).

Ara bé, és bo de poder parlar-ne perquè els alumnes han d'assumir que⁰:

- I. Els problemes i les crisis existeixen sempre, són una part natural de la vida humana i és impossible defugir-les del tot o evitar-les, quan no depenen de la decisió d'un mateix.
- II. En el cas de la separació dels pares, s'hi poden trobar implicats directament, o més indirectament en el cas d'altres familiars, amics...però estadísticament cada cop són més els casos de divorci i, per tant, és una situació possible (ara, tampoc no cal crear alarmisme!).
- III. En un primer moment la crisi és absorbent, domina l'individu i exigeix tota la seva energia per fer-hi front. Ara bé, passat aquest primer moment cal saber reaccionar, acceptar-la i integrar-la a la pròpia vida, sense deixar que determini el futur ni anul·li la personalitat. Cal dir que tot això, en plena adolescència, és particularment difícil, però cal trobar formes per superar-ho, com fa la protagonista de la novel·la.
- IV. De totes les crisis se'n pot extreure més força i sortir-ne enriquit: cal entendre que superar una crisi és fer un pas endavant en el procés de maduració humana, es tingui l'edat que es tingui.

- **L'adolescència:** amb els canvis psicològics, físics, emocionals, i socials que comporta (vegeu apartat 3.3.) i que, en el cas de la protagonista de la novel·la, es veuen potenciats per la situació familiar. S'hi descriu de forma realista la inestabilitat emocional, els sentiments ambivalents -i no només respecte als pares, sinó al xicot i l'amiga-, la preocupació pels canvis físics de la pubertat i el dilema entre voler estar prima i el plaer de menjar; respecte a aquest tema i alguns altres es veuen diferències entre la societat sueca on té lloc l'acció i la nostra,

⁰ Sobre les crisis emocionals, tant pel que fa a consideracions teòriques com a un treball específic sobre la **separació** i els efectes en els fills, vegeu M. GÜELL; J. MUÑOZ, *Desconeix-te tu mateix*, p.288-296.

qué són interessants d'observar amb els alumnes. També hi apareixen les confrontacions amb els pares respecte a la llibertat i l'aspecte físic. Els interessos són els comuns als adolescents: la música, l'amiga de l'ànima, les distraccions i entreteniments. I un altre tema bàsic és la **descoberta de l'amor**, paral·lel a la constatació que en els seus pares ha deixat d'existir; precisament l'afecte envers el seu xicot li és una ajuda per superar la crisi.

- Tant la separació dels pares com el mateix procés de l'adolescència fan important remarcar el paper de les **emocions i els sentiments**, tractats amb força encert per l'autora, que presenta tant l'apassionament inicial com la facilitat amb què desapareix aquella emoció en principi tan intensa.

ACTIVITATS SOBRE LA LECTURA.

- 1) La Madde té tretze anys, si fa no fa com tu, i es preocupa a vegades pel seu aspecte físic "*jo voldria estar més prima i ser més maca i més simpàtica. No m'agrada això de ser normal i corrent*" (p.17); hi ha coses en què li agradaria assemblar-se a una altra "*...m'agradaria estar un pèl més prima, com és ara la Cessi. M'agradaria ser com ella. Com a mínim voldria tenir el cabell negre com el seu i no de color de gos quan fuig, amb un serrell amb pocs cabells i encara despentinats.*" (p.9).
- I tu ? estàs content o contenta amb la persona que veus reflectida al teu mirall? Et compares algun cop a un amic o una amiga a qui t'agradaria assemblar-te?

COS Llegeix a la pàgina 47 la descripció que la Madde fa del seu nas, la *naripa* que en diu ella, perquè el troba massa llarg.

Hi ha alguna part del teu que no t'agradi? Oblida-la i busca'n una de la que en puguis sentir orgull: les mans, els ulls, els cabells... Fes-ne una breu descripció escrita, de dues o tres ratlles, tan elogiosa com puguis. Quan tinguis la temptació de tornar a pensar en allò que no t'agrada, recorda la que sí que trobes bonica i la descripció que n'has fet.

- 2) La Madde és una adolescent: la seva mare li diu: "*Durant la pubertat, a més a més de créixer, ens anem tornant més complicats. S'agafen opinions, punts de vista i costums i es va madurant fins arribar a ser una persona adulta. Com més gran s'és, més complicada és la vida*" (p.86) i reconeix "*...aquesta edat, en què ja no ets una criatura, però encara no ets una persona gran*" (p.47). A la Madde li fa molta ràbia que, quan sorgeixen problemes, llavors li diguin que ja és prou gran per comprendre'ls: "*Per què et diuen que ja ets gran precisament quan hi ha problemes importants o difícils de solucionar? Si precisament és aleshores quan no vols res més que ser petita i poder plorar a llàgrima viva i que t'abracin i et consolin.*" (p.39).
- T'has sentit alguna vegada d'aquesta manera?
- Fes una llista de les característiques de la Madde que reconeixes en tu mateix o mateixa; per exemple: li fa molta mandra anar a fer algun encàrrec d'una correguda (p.49); es passa hores enganxada al telèfon....
Després comenteu-les en petits grups: heu coincidit en algunes, els companys del grup?

- 3) La Madde s'avé força amb la seva mare: les seves relacions són de confiança mútua i de sinceritat: quins són els aspectes positius que ella troba en la seva mare?

- I de la mare de la Cessi, com en parla? Quins defectes li troba?

- Creieu que una part del bon caràcter de la mare és que no critica els altres, ni els compara, ni espera que siguin diferents de com són: "*Es pren la gent tal com són...*"
Llegiu la breu descripció que en fa a les pàgines 11-12 i a la 59. Penseu que la manera de ser de la mare ajuda la Madde a superar els seus problemes? Per què?
 - I la Madde, prova d'entendre els problemes de la mare i de posar-se en el seu lloc? Busqueu un fragment on la Madde interpreti la pena que deu sentir la seva mare.
 - Penseu que alguna de les coses que heu observat en aquestes relacions us podrien ajudar a millorar la vostra relació familiar? N'hi ha alguna que depengui de vosaltres?
- 4) El Johan és el primer gran amor de la Madde. Observeu els passos amb què progressa la seva relació: primer només el troba "normal i corrent" (p.30). I després? Us sembla "típic" el procés d'enamorament? Per què?
- Trobeu diferències entre la forma de relacionar-se aquests joves suecs i els d'aquí? I pel que fa a la reacció de la família?
5. Un dels sentiments que més sovint viu la Madde quan parla de la separació dels seus pares, però també quan parla de la relació amb en Johan o pels dubtes que té sobre molts altres temes, és **la por**. Busqueu les referències que hi fa a les pàgines:
- Pàg. 18:
 - Pàg. 37:
 - Pàg. 59:
 - Pàg. 79:
 - Pàg. 87:
 - Pàg. 91:
- Creus que totes aquestes pors tenen un fonament real? O bé n'hi ha d'imaginàries, o poc probables?
- Pensa en alguna cosa que et faci sentir por (no cal que en parlis, si no vols). Analitza si tens motius per sentir-la o bé si obeeix a imaginacions teves. En aquest darrer cas, intenta pensar amb claredat en les causes d'aquesta por i procura anar-les eliminant de forma racional: "*Això no és probable que passi perquè...*"
Ara bé, en el cas de la Madde molts cops té por perquè tem situacions noves i doloroses: si a tu també et passa, busca algú amb qui parlar-ne, o maneres de solucionar allò que et fa por.
6. Haureu sentit dir a la gent més gran "abans les famílies estaven més unides i no hi havia divorcis"; en part tenen raó i en part no: no hi va haver divorcis mentre la llei no els va permetre!, però sempre hi ha hagut problemes entre les parelles i, si no se solucionen, la relació no funciona i acaba per trencar-se.

Hi ha una sèrie de factors que possibiliten que avui en dia les parelles que no s'entenen acabin trencant-se; busqueu un exemple de cada:

- Socials: abans divorciar-se estava molt mal vist, la gent els criticava molt.

8. Llegiu el fragment de la pàgina 63 en què la mare explica els motius del divorci des de: "*Ens hem conegut...fins ...mai no has d'imposar-te a una altra persona*". Comenteu-lo en grups de 4 o 5. Busqueu quines frases són les més significatives, i exposen millor les idees de la mare.
9. El divorci és una situació que motiva opinions molt diverses: algunes persones opinen que sempre perjudica, d'altres consideren que pot ser beneficiós. Però abans d'opinar sobre una cosa, o de dur-la a terme, sempre és recomanable considerar els pros i els contres. Individualment dedica uns minuts a sospesar els avantatges, inconvenients o els dubtes que tens quan consideres si el divorci pot ser convenient o no; has de fer-ho des del punt de vista dels fills, encara que tinguis en compte la situació dels pares. Després, tots els companys en fareu una *discussió general*⁰. És molt important que us adoneu que abans d'expressar una opinió i, sobretot, abans de prendre una decisió, cal pensar els avantatges i els inconvenients que té.

AVANTATGES	INCONVENIENTS	DUBTES
------------	---------------	--------

- Una decisió com un divorci és una cosa molt important; segurament tu no has d'emprendre, de moment, accions tan transcendents, però sempre hi poden haver coses que et treuen el son.
- Ara, individualment, pensa si, abans de prendre una decisió important, tens en compte els avantatges i els inconvenients que pot tenir.
 - Sempre es pot estar completament segur dels avantatges i inconvenients de les coses o, a vegades, sorgeixen dubtes? Això vol dir que a vegades, quan decidim alguna cosa, correm algun risc (equivocar-nos, que surti malament...)?
 - Pot ser que una decisió sigui avantatjosa per a uns i desavantatjosa per a d'altres?
 - Si tens al davant una decisió important, què pesa més a l'hora de prendre-la?
10. Per acabar, resumeix en unes frases tipus eslògan tot el que hàgiu rumiat durant la lectura i el posterior treball a l'aula sobre la importància de conviure bé en el matrimoni, de mantenir una bona relació amb la parella, i de quines formes concretes fer-ho, per tal d'evitar situacions doloroses com el divorci.

.....

- De la mateixa autora, i a propòsit del mateix tema, però amb els personatges que van creixent: Anna-Greta WINBERG, *Tot d'un plegat*. Ed. La Magrana, "L'Esparver", 50, Barcelona, 1986.

Anna-Greta WINBERG escriu la continuació de la història de la Madde a *Tot d'un plegat*, que comença la tardor següent i amb els mateixos personatges: la mare i l'Steffen, el pare i la Siv, la seva amiga Ceci i el seu "ex" Johan, amb qui continua una bona relació. Quan la situació familiar semblava estable i s'havien habituat a viure sense el pare a casa, resulta que la mare es torna a enamorar, i amb en Georg volen intentar de refer una nova família, amb la incorporació de la filla d'ell, la Yvonne, una nena consentida i malcriada, segons la Madde. Han de canviar de casa i anar a viure amb en Georg, i tot plegat comporta un munt de noves situacions i de problemes per resoldre. I al mateix temps, la Madde va creixent, fa nous amics

⁰ Sobre les habilitats cognitives que suposa aquest exercici, consulteu M. SEGURA i altres; 1r cicle p.13

i sorgeixen nous interessos i canvis en la percepció de la sexualitat, i hi ha alguna variació en el professorat i en la vida escolar.

19 LECTURA 4

TÍTOL: **Diari d'un jove maniàtic.**

AUTORS: AIDAN MACFARLANE i ANN McPHERSON.

TRADUCTOR: Víctor A. Oroval

TÍTOL ORIGINAL: *The Diary of a Teenage Health Freak.*

EDITORIAL: Bromera

COL·LECCIÓ: "Espurna", 1

PÀGINES: 189

Nivell indicat: Preferentment a finals del curs de 2n, o bé 3r d'ESO; semblen els dos nivells més adequats, perquè corresponen amb l'edat i els interessos dels alumnes.

20

1. **Argument:** Pete Payne és un jove anglès de 14 anys força maniàtic, que escriu les seves experiències en un diari on anota tant els detalls de la vida quotidiana com els problemes que van sorgint: l'acne, les berrugues..., així com el que sap i el que sent dir sobre drogues i alcohol; també esmenta altres situacions pròpies de l'adolescència relacionades amb la sexualitat, els canvis emocionals, les depressions,... i, com que és un bon tros maniàtic -hipocondríac-, totes les malalties que li vénen a mà. I, si no en té prou amb la seva informació, furga en el diari de Susie, la seva germana de 13 anys.

Com diu, en el pròleg, un altre protagonista literari, Adrià Mole, "*hi ha les respostes a les preguntes que mai no m'he atrevit a fer*" (p.15).

3. **Temes:** La vida diària d'un xicot extraordinàriament preocupat per la seva salut - no en va els autors són dos metges!- ens forneix un inventari complet i detallat de tots els temes relatius a la família, els problemes dels adolescents, els canvis físics, el món escolar i els temes relacionats amb el món juvenil: accés al tabac, alcohol, drogues. Aporta extensa informació sanitària a través de la inclusió de prospectes, retalls del diari, treballs escolars. I completa la informació sobre les noies a través del diari de sa germana (ara bé, tot el que fa referència al món de les noies es troba molt ampliat a l'altre llibre).

Esquemàticament, parla de:

- La família: relacions amb els pares, relacions i baralles entre germans, sobre el divorci i el temor a la separació dels propis pares, quan sent que hi ha tensions; hàbits familiars, horaris...
- L'institut: sobre els professors (no gaire), els amics, la revista del centre on publica les seves aportacions sanitàries, la informació que els ofereixen sobre sexualitat...
- La sexualitat: interès per descobrir tot el que pugui, sobre la pròpia pubertat i la de les noies: dificultats per parlar-ne obertament amb els pares que contrasta amb la naturalitat

de la informació provinent dels professors; canvis físics: aparició de l'acne, de pèl a diferents parts del cos: bigoti...; canvi de veu; la menstruació en les noies; oposició als abusos sexuals...

- L'adolescència: importància de l'aspecte físic, pes i dietes, males olors...; primers intents de relacionar-se amb les noies, dificultats de comunicació...; primers contactes amb l'alcohol, refús del tabac i les drogues.
- La salut: accidents en bici, peus torçats, al·lèrgia, asma, mareig, berrugues; dolors i malalties: grip, diarrees...; cura de les dents, la vista i portar ulleres, cremades de sol i mosquits...

Tots aquests temes acaben de completar-se en el diari de la germana Susie, *¡Jo també sóc una maniàtica!* (Lectura 5), que potser dóna menys importància a les malalties físiques, però aprofundeix més en els sentiments. També és un parell d'anys més gran, i més madura. Una possibilitat de treball fóra oferir en un curs la possibilitat de les dues lectures, i que cadascú triés la que volgués; és molt possible que alguns alumnes les llegissin totes dues, perquè creen prou expectatives i ambdues són força motivadores; el fet que la noia sigui més gran i més madura afavoreix que pugui interessar les alumnes amb temes més adequats per a elles, ja que es correspon amb la diferent evolució de nois i noies per a la mateixa edat.

Per tant, les propostes que plantejarem seran complementàries. A partir del model que ofereix el protagonista, els alumnes poden aclarir quins són els seus interessos i **valors** reals, reflexionar sobre les situacions en què es troben, practicar **tècniques d'autocontrol i d'habilitats socials**. En l'activitat 1 es proposarà una resposta **assertiva**: per tant, a classe s'haurà d'explicar en què consisteix l'assertivitat (apartat 4.6.2.) i **practicar** les **negatives** a situacions que un no desitja (apartat 4.6.10). En l'activitat 3, a més, cal pensar en les **conseqüències**. Per a l'activitat 2 cal observar els **mitjans i les finalitats** de les regles que es desitgen, així com aplicar el pensament de **perspectiva**, per tenir en compte els altres, i les possibles conseqüències. Sobre com **millorar les relacions amb l'altre sexe** se'n parla a l'apartat teòric 4.6.11.

ACTIVITATS SOBRE LA LECTURA

1. *"Era la primera vegada que anava a una festa en la qual només coneixia una persona. Fins ací, només he estat en festes amb moltes persones de la meua edat, com ara tots els meus amics de l'institut; de manera que, en conjunt, aquestes festes han estat simpàtiques i no gens comminatòries. Tanmateix l'última era diferent. (...) La festa se celebrava en una enorme sala d'estar i jo havia de creuar-la fins a una taula, al voltant de la qual s'asseien la majoria d'aquests estranys. Al començament, em trobava molt cohibit, perquè creia que tots em miraven, però prompte em vaig adonar que, de fet, m'ignoraven del tot. Ja començava a espantar-me interiorment quan, per al meu consol, Cilla va aparèixer de sobte i m'oferí una beguda. Vaig prendre el que m'oferia i m'ho vaig empassar com si res, quasi sense adonar-me'n del que era, de tan nerviós i ansiós de semblar dur com estava"...*(p.178) i en Pete va continuar bevent...Resultat: una borratxera com una casa, vòmits en el cotxe del pare quan el recollí, mal de cap insuportable, mal gust de boca, una ressaca que durà un dia, males cares a casa i *"ni jo mateix m'agradava després d'anit"*.

- Llegeix les pàgines 181-184 sobre l'alcohol i els joves.

La situació en què es troba Pete és possible, quan es va a un lloc on un no se sent segur d'ell mateix; et donem alguns consells:

- En aquests casos, el millor és observar primer el grup, per comprendre què estan fent, amb qui xerra cadascú, si hi ha altres persones que tampoc no tenen companyia, si hi ha grups amb els que probablement t'hi sentiries bé...; després acosta't allà on et sembli que seràs acceptat, espera que t'hi deixin intervenir, i fes-ho de forma discreta. El més important per ser acceptat és comprendre "de què va" cada grup, i saber quines coses són admeses per ells i quines estan fora de lloc; el que tampoc no es pot fer és arribar i voler posar-se a manar, canviar el que estaven fent o parlant... perquè comportaria que et rebutgessin. És clar que, si al cap d'una estona no et sents bé en cap grup i trobes que aquell no és el teu lloc, sempre pots marxar! En tot cas, és una solució millor que no pas deixar-se emborratxar, com va fer Pete.
- T'has trobat algun cop en una festa on tothom sembla passar-s'ho d'allò més bé i tenir un munt d'amics, i et sembla que només tu estàs sol i t'avorreixes? Què has fet llavors?
 - Ara practicareu formes correctes i clares de dir NO quan t'ofereixen alcohol i no en vols prendre. El/la professor/a us explicarà la diferència entre ser clar i directe **-assertiu**, se'n diu- o bé ser *agressiu* i buscar-se problemes, o ser *passiu* i deixar que els altres decideixin per un. Preparareu una breu representació⁰ en grups de 3 o 4. Imaginareu una situació semblant i una forma correcta i clara de rebutjar-la. Una possibilitat és proposar alternatives: "*No vull beure, però podem anar a ballar*"; o bé "*Preparo uns combinats de sucs que són una passada*"... Els diferents grups dureu a terme la representació, amb les formes diferents que us heu empescat.
- Una altra activitat per **aprendre a negar-se** a allò que no ens ve de gust és la següent: per parelles trieu una situació de les proposades, i asseguts cara a cara pratiqueu, deixeu ben clara la vostra negativa i doneu respostes convincents; després us canvieu els papers. (Sembla mentida, però si es practica, es descobreix que no és tan difícil, ni s'ensorra el món per dir que no).
 - *Em pots deixar 500 peles fins el dilluns?*
 - *M'he deixat els meus, em deixes els teus rotring nous? (El que t'ho demana no torna mai res en bon estat).*
 - *Demà, en lloc d'anar a classe de gimnàs, podríem anar a jugar als "futbolins".*
 - *Si és veritat que m'estimes, demostra'm-ho...No et reprimeixis!*
 - *Va, una calada no mata ningú! Què et passa ? que ets una criatura?*
 - *Tothom fuma, és el més normal del món. I tu?*
 - *Anem a tallar-nos el cabell i ens el tenyim! Així no estàs a la moda.*
 - *Has de provar-ho tio/tia! És al·lucinant...si no ho fas, no saps el que et perds...*
 - *Passa del que et diguin a casa i beu, tia/tio! Total, un parell de birres...*
 - *Compra't bambes XXX, col·lega; són les que molen! On vas amb aquesta porqueria?*
- 2. A la família de Pete hi ha algunes normes a complir, referents a veure la TV, horaris... De fet, per poder conviure amb els altres calen sempre unes regles que regulin les diferents conductes. També per a un mateix, és bo de marcar-se quines coses convenen i quines no, de cara a la salut, als estudis, a la higiene personal, a les amistats...
 - Pensa durant uns minuts 3 regles que ja existeixin, de fet, a casa teva. Rumia'n 2 més que poguessin millorar alguns aspectes de la convivència amb els germans, el repartiment just de les tasques domèstiques... i que tu puguis proposar o aplicar-te.
 - Pensa 5 normes referents a la teva salut i higiene que et proposis dur a terme sistemàticament.
 - Després les podeu comentar per grups o tota la classe, i cadascú que ho desitgi, que hi participi. A continuació, has d'expressar per escrit, en forma de regles o normativa, les que has pensat aplicar-te relatives a la salut i higiene.

⁰ tècnica de role-playing, explicada al punt 5.5.2.3.

3. Llegiu les pàgines 50-51 i 53-55. Primer individualment, i després en grups de 4 penseu en els motius per iniciar el consum de drogues, inconvenients de prendre'n, i els dubtes que sorgeixen.

MOTIUS	INCONVENIENTS	DUBTES
Per ex: Perquè un grup de gent concret en pren i, si tu no ho fas, no t'accepten...		
-		

- Busqueu també alternatives: segur que també es pot sortir amb gent que no en pren...
 - Després comenteu tota la classe les conclusions a què els grups han arribat.
 - Ara, individualment: sols sospesar els motius pels quals fas tu alguna cosa, com començar a fumar marihuana, etc...? Te n'has plantejat seriosament els inconvenients? Estàs segur de quines conseqüències té: addicció, problemes familiars, disminució de rendiment en els estudis, pèrdua del teu autocontrol...? Creus que les persones que en prenen sospesen tots aquests aspectes?
 - Si el professor ho creu convenient, podeu dur a terme uns exercicis com els plantejats en la primera proposta de treball.
4. Tant a Pete com a la seva germana Susie a vegades els sembla que no en saben gaire, de tractar els companys de l'altre sexe i sovint es posen nerviosos quan han de tractar una noia en el cas de Pete, o un noi en el de Susie. De fet, són manies que, més o menys, gairebé tothom sent un moment o altre, però que no han de fer patir perquè es poden solucionar.
- En primer lloc, analitza si tens gaires manies o prejudicis: Creus que hi ha coses que són de nois o només per als nois, o de noia i només per a noies? (a part de les lògiques diferències físiques, és clar); als nois els és més fàcil tenir amics -nois- i a les noies amigues?
 - Quan parles amb una persona de l'altre sexe: et defuig perquè ets massa atrevit? No hi arribes a parlar, o no segueixes la conversa perquè et sents massa tímid, poc capaç? O bé hi xerres com si res? Pensa que no és fent-se "el dur", la "devorahomes", o amagant-te darrera de tot com es fan els amics i les amigues: procura mostrar-te tal com ets; segur que n'hi ha d'altres semblants a tu amb qui t'avindrà! Tampoc no cal que caiguis bé absolutament a tothom, però sempre pots trobar un grup amb qui comparteixis gustos, afeccions o activitats: per tant, parla'n als altres; dóna't a conèixer. Ara, no els ho expliquis TOT el primer dia, deixa que es vagi establint una relació de confiança, i estigues atent si a l'altre/altra li interessa allò que dius.
 - Ara ho podríeu provar a classe: segur que no coneixeu del tot ni heu parlat molt amb cadascun dels vostres companys i companyes: podeu seure per parelles amb qui menys tractes hàgiu tingut o bé el professor pot fer les parelles noi-noia cridant números de la llista; només ha de tenir en compte que no siguin amics, antics companys d'escola, veïns... A veure si sou capaços de mantenir una conversa cinc minuts!
5. Referint-se al seu diari, Pete diu "*De vegades, escriure sobre les coses sembla millorar-les*". (p.44) . Per què no ho proves? Mira de fer un diari durant el temps que duri el treball a classe sobre aquest llibre o, com a mínim, durant 15 dies.

21 LECTURA 5

TÍTOL: ;Jo també sóc una maniàtica!

AUTORS: ANN McPHERSON i AIDAN MACFARLANE.

TRADUCTOR: Víctor A. Oroval

TÍTOL ORIGINAL: *I'm a health freak too!*

EDITORIAL: Bromera

COL·LECCIÓ: "Espurna", 4

PÀGINES: 212

Nivell indicat: Preferentment a finals del curs de 2n, o bé 3r d'ESO; semblen els dos nivells més adequats, per què corresponen amb l'edat i els interessos dels alumnes

1. **Argument:** Susie Payne té 16 anys, més maduresa i més experiència que Pete (vegeu Lectura 4). El seu diari incorpora altres temes en relació amb el món femení o que corresponen a les seves preocupacions personals. El to del text és una mica més novel·lesc i narra més aspectes de la relació amb les amigues, la família i l'institut. També sabem una mica més del seu món interior, com si els autors, pel fet de ser una noia, li fessin guanyar capacitat d'introspecció. Narra el viatge a París, en intercanvi -no gaire afortunat- amb una noia francesa, i l'anada de vacances amb ella; les dificultats, segons ella, a trobar xicot, i el seu amor no correspost pel millor amic de son germà; l'estada de la seva tia divorciada, amb els cosins, a casa dels Payne; començar a treballar els estius, els estudis, que no li van tan bé com a son germà i l'esforç per superar les proves equivalents a la Selectivitat...; les seves postures en defensa dels animals i el vegetarianisme...

Temes: són gairebé complementaris als que tractava el germà:

- La família: amplia la reflexió sobre el divorci, episodis de comprensió/incomprensió amb la mare, l'enyor per la germana gran que ja ha marxat de casa, i després pel germà, que ja és a la Universitat.
- L'institut: incorpora més informació sobre els exàmens i l'estrès que suposen, la necessitat d'organització del treball escolar, i trucs per a millorar el rendiment escolar amb certes tècniques d'organització del treball...; així com el neguit per haver de triar les assignatures del curs següent i la sensació que en depèn el futur.
- La sexualitat: informació sobre sistemes anticonceptius i importància d'emprar-ne, per protegir-se també de malalties de transmissió sexual, informació sobre la SIDA; interès pels xicots, però sabent fins on vol arribar, i negar-se a accedir als seus desigs si no coincideixen amb els propis.
- L'adolescència: sentiments de tristesa i soledat, la depressió; l'interès per l'aspecte físic, el propi cos, el vestuari, l'atracció sobre els nois.
- La salut: fa menys referència a malalties: només refredats, mal de coll i febre glandular, infecció per polls, insomni; tracta sobre l'anorèxia, fòbies, la importància de fer exercici físic; tabac, drogues i alcohol. També esmenta la mort del pare de la xicota de Pete.

Entre els dos llibres hi ha un bon compendi de salut per a ús dels adolescents, i una exposició realista del comportament dels nois i les noies amb els problemes propis del seu moment evolutiu, dins els marges de la normalitat.

ACTIVITATS SOBRE LA LECTURA

1. A Susie els estudis no li van tan bé com al seu germà Pete, per això necessita que li donin un cop de mà: llegeix les pàgines 31, 44 i 45, 91 i 94-96. De fet els ingredients necessaris per aprendre a aprendre són⁰:
 - a *Confiança*: tenir la sensació de controlar i dominar el propi cos, la conducta i el propi entorn, de tenir possibilitats d'èxit i d'obtenir ajuda dels adults.
 - b *Curiositat*: envers els nous aprenentatges, que poden ser positius i plaents.
 - c *Intencionalitat*: el desig i la capacitat d'aconseguir una cosa, la sensació de sentir-se competent, de ser eficaç.
 - d *Autocontrol*: poder controlar les pròpies accions i tenir la sensació de control intern.
 - e *Relació positiva amb els altres*, comprendre'ls i ser comprès per ells.
 - f *Capacitat de comunicar-se*, expressar idees, sentiments i conceptes als altres, amb la confiança que els altres ens escoltin i ens acceptin; tenir ganes de relacionar-s'hi.
 - g *Cooperació*: saber intercanviar necessitats i possibilitats, poder treballar en equip.
 - Tal com Susie experimenta, la preparació d'un examen⁰ és una situació estressant, i moltes vegades allò que anomenem "els nervis" ens juguen males passades i ho fem molt pitjor del que podríem haver-ho fet si estiguéssim serens i tranquils: per tal de preparar-te un examen has de tenir en compte⁰:
 - I. Preparació física: Haver dormit suficientment, mantenir una dieta equilibrada, alternar l'estudi amb esport i activitats aeròbiques; practicar tècniques de relaxació i respiració.
 - II. Conciència de les pròpies capacitats i limitacions: actuar d'acord amb elles. Relativitzar la importància de l'examen; difícilment TOT depèn d'UN sol examen: fins i tot en les proves d'accés a la Universitat es realitzen exàmens de diferents assignatures i es fan promigs, es compta la mitja dels cursos...
 - III. Preparació prèvia i conducta a observar: cal haver establert i seguit un programa realista d'estudi, i seguir l'horari de treball previst. És útil treballar en equip alguns aspectes, però sempre cal un treball posterior individual. Cal preveure els aspectes més conflictius que pot presentar, i portar-los preparats.
- Si t'interessa conèixer com reaccions davant els exàmens pots anotar en un full de registre tot el que recordis del darrer examen que has fet, per tal de controlar millor la situació en el pròxim:
- A) Registre fisiològic: Vas suar, tremolaves, tenies més ganes del normal d'anar al lavabo, et bategava el cor molt de pressa...
 - B) Registre de conducta: t'atabalaves, tenies dificultats per entendre les instruccions, vas cometre errors de distracció com deixar preguntes per contestar sabent-les, contestar les coses en llocs on no havies de fer-ho, dir-les del revés, tot i saber-les bé. Et queien les coses dels dits, ensopegaves...
 - C) Senties pensaments negatius o pessimistes "*no me'n sortiré*"; o bé la sensació que de cop ho havies oblidat tot, tenies la sensació que l'examen estava fet expressament per fer-te caure...
2. Després de molt de temps de pensar que no interessa cap xicot, Susie surt amb Willie, (p.172-174); el que passa és que les coses no van com ella vol, perquè no té cap intenció de cedir als intents del noi de mantenir relacions sexuals amb ella, i no es deixa enredar per les excuses

⁰ Procedents de l'informe *Heart Start...* citats per D. GOLEMAN, p. 304.

⁰ Sobre la preparació dels exàmens, podeu trobar més informació a I. DE PUIG, p. 52-56; o bé a d'altres llibres que continguin les anomenades "tècniques d'estudi", molt abundants en l'actualitat: citem, entre molts d'altres, GONZÁLEZ TORRIJOS, C. (1995) *Què t'hi jugues que no et costa estudiar?* Barcelona, Ed. La Magrana. p. 41-52.

⁰ Extret de M. GÜELL; J. MUÑOZ, p. 270-271.

d'ell. (De fet, dos dies després Willie fa que la seva germana telefoni a Susie per deixar-ho córrer: valent, el noi!).

Susie respon assertivament i sap fer respectar la seva postura. Cal **aprendre a dir NO** quan una cosa no ens interessa, i no tenir por de les conseqüències: si algú s'enfada per una negativa dita amb tota la nostra raó, pitjor per a ell! Per això podeu fer els mateixos exercicis proposats per a la lectura del *Diari d'un jove maniàtic*!

- Ara practicareu formes correctes i clares de dir NO quan et proposen alguna cosa que tu no vols fer. El/la professor/a us explicarà la diferència entre ser clar i directe **-assertiu**, se'n diu- o bé ser *agressiu* i buscar-se problemes, o ser *passiu* i deixar que els altres decideixin per un. Preparareu una breu representació⁰ en grups de 3 o 4. Imaginareu una situació semblant i una forma correcta i clara de rebutjar-la. Una possibilitat és proposar alternatives: "*No vull, però podem anar a ballar*"; o bé "*Jo ja en tinc prou: prova de ser carinyós/a d'una altra manera*"... Els diferents grups dureu a terme la representació, amb les formes diferents que us heu empescat. (Penseu que l'assetjament no només el pateixen les noies; també els nois poden trobar-se en situacions on se sentin compromesos i tenen tot el dret del món a negar-s'hi, sense per això haver-se de sentir "menys homes").
- Una altra activitat per **aprendre a negar-se** a allò que no ens ve de gust és la següent: per parelles trieu una situació de les proposades, i asseguts cara a cara practiqueu, deixeu ben clara la vostra negativa i doneu respostes convincents; després us canvieu els papers.
 - *Em pots deixar 500 peles fins el dilluns?*
 - *Demà, en lloc d'anar a classe de gimnàs, podríem anar a fer un tomb pel centre.*
 - *Va, una calada no mata ningú! Què et passa ? que ets una criatura?*
 - *Tothom fuma, és el més normal del món. I tu?*
 - *Anem a tallar-nos el cabell i ens el tenyim! Així no estàs a la moda.*
 - *Has de provar-ho tio/tia! És al·lucinant...si no ho fas, no saps el que et perds...*
 - *Passa del que et diguin a casa i beu, tia/tio! Total, un parell de birres...*
 - *Compra't bambes XXX, col·lega; són les que molen! On vas amb aquestes?*
 - *Va, no et facis l'estreta, que en el fons te'n mors de ganes.*
 - *Deus ser l'única de la teva classe que no vas amb cap tio: de què vas?*
 - *Potser encara vius al segle passat, tu! Ara això ja no es porta.*
 - *No et preocupis, si no hi ha riscos: d'això ja me' n'ocupo jo.*
 - *Si és veritat que m'estimes, demostra'm-ho...No et reprimeixis!*
 - *Si a casa teva no ho han de saber: queda entre tu i jo...*
- De fet, el mateix cal tenir en compte a l'hora d'evitar els abusos de qualsevol tipus: llegiu les pàgines 99-101 i, en el *Diari* del seu germà les pàgines 166-168.
- 3. L'**anorèxia** és una **malaltia** que pot arribar a esdevenir greu si no es tracta a temps. Llegiu les pàgines de la 106 a la 114; si, a més, teniu a mà el *Diari* del germà de Susie, completeu la informació a les pàgines 129-143.
 - Per grups de 4 o 5 intenteu establir quines són les *causes* del comportament que fa que moltes noies i alguns nois contraguin aquesta malaltia; parleu-ne amb franquesa; potser algú coneix una noia o un noi que per semblar més atractius o rendir millor en l'esport estan començant a tenir comportaments anormals en l'alimentació.
 - Haureu de buscar les *conseqüències* d'aquesta malaltia, molt més perilloses del que pot semblar a simple vista.
 - Després tota la classe podeu posar en comú les conclusions a què hagueu arribat.

⁰ tècnica de role-playing, explicada al punt 5.5.2.3.

- D'acord amb la informació que heu recollit, cadascú que revisi com són els seus hàbits d'alimentació.
 - Busqueu formes *alternatives* de resultar atractius o atractives als altres que no es basin només en estar més gras o més prim: saber conversar, ser simpàtic, saber escoltar, ressaltar allò bell que cadascú té: ulls, veu...
 - Observeu quines activitats duu a terme Susie per sentir-se bé amb ella mateixa: fer esport, sortir amb les amigues...
 - Pensa quines activitats et poden fer sentir millor. Proposa-te'n alguna que siguis capaç de fer.
4. *"Encara no he decidit les assignatures (...) que faré. És molt complicat. ¿Per què ho he de decidir ara? No suporto prendre decisions. Sembla com si la resta de la meua vida depenguera de l'elecció."* (p.141).
- Totes les eleccions costen, les decisions són difícils de prendre; ara bé, el seu èxit molts cops depèn de com s'ha plantejat la situació; i, per altra banda, equivocar-se no sempre és qüestió de vida o mort i, en molts casos, rectificar és de savis. Hi ha una sèrie de consells que et poden ajudar a fer una elecció:
- I. Precisa els **objectius** que et proposes aconseguir, que siguin **concrets**, importants i al teu abast.
 - II. Planteja totes les **alternatives** possibles, busca la **informació** necessària.
 - III. Anticipa les **conseqüències** positives o negatives de cada alternativa i descarta les que no convinguin.
 - IV. **Organitza** com has de fer-ho i **posa en pràctica** l'alternativa que hagis cregut millor.
 - V. **Avalua** els resultats; si no funciona com esperaves, canvia d'estratègia.
- Acostuma't a realitzar aquestes senzilles operacions com a mètode abans de prendre decisions poc transcendents; quan n'hagis de prendre d'importants, haver adquirit la pràctica et pot ajudar molt!
5. Referint-se al seu diari, Pete, el germà de Susie, deia *"De vegades, escriure sobre les coses sembla millorar-les"*. (p.44). I Susie també va començar a escriure'n un, on reflexionava sobre les coses que li passaven, la informació que rebia sobre temes d'interès, i els seus sentiments: *"És estranya la manera com els diferents estats d'ànim vénen i se'n van"*. (p.144).
- Per què no ho proves? Mira de fer un diari durant el temps que duri el treball a classe sobre aquest llibre o, com a mínim, durant 15 dies.

22 LECTURA 6

TÍTOL: **L'illa del carrer dels ocells.**

AUTOR: URI ORLEV.

TRADUCTORA: Eulàlia Sariola.

TÍTOL ORIGINAL: *(en hebreu)*

IL·LUSTRACIONS: Ora Itan; Eulàlia Sariola (portada)

EDITORIAL: Alfaguara & Grup Promotor⁰

COL·LECCIÓ: Sèrie Blava (a partir de 12 anys).

PÀGINES: 197

N'existeix una guia de lectura realitzada per Dolors Arbós i per mi mateixa, que l'editorial posa a disposició del professorat

Nivell indicat: 1r Cicle d'ESO, preferiblement 2n curs.

- Argument:** L'Àlex, un noi jueu de dotze anys, vivia amb els seus pares al gueto d'una ciutat polonesa, durant la Segona Guerra Mundial. Un vespre la mare ja no torna a casa, i compten que la deuen haver deportada. El pare treballa en una fàbrica de cordes i l'Àlex roman en un amagatall. Tots els habitants del gueto són detinguts i conduïts a camps d'extermini, però l'Àlex, amb l'ajuda del vell Baruck, aconsegueix fugir i amagar-se entre les runes d'un edifici bombardejat, on espera que el pare torni un dia a buscar-lo, tal com havien convingut. Hi roman amagat durant mesos, sol i en condicions precàries; però, utilitzant el seu enginy i els consells que havia rebut del pare i de Baruck, aconsegueix obtenir un mínim aliment per poder sobreviure, així com roba, i un aixopluc segur. Té algun ensurt quan troba saquejadors en el gueto, i es veu forçat a matar un soldat alemany que volia disparar contra dos membres de la Resistència. Per salvar-ne un d'ells, que està ferit, s'arrisca a sortir del gueto i anar a buscar un metge; així es posa en contacte amb alguns membres de la Resistència. De tant en tant, s'atrevirà a sortir del seu cau, a compartir jocs amb altres nois i descobreix que se sent atret per una noia veïna, a qui pot observar durant les hores mortes al seu amagatall. Quan ja no pot resistir més amagat perquè sap que corre perill de ser descobert, arriba inesperadament el seu pare, quan ja ni l'un ni l'altre tenien esperances de retrobar-se vius.
- Temes:** La història de l'Àlex és la d'un veritable Robinson, amagat dins del gueto com en una illa, i voltat d'enemics: els soldats alemanys, els delators polonesos, els saquejadors. D'una banda, doncs, trobem les aventures d'un noi per assegurar-se la supervivència, però en el seu cas no és d'una naturalesa hostil de qui cal defensar-se, sinó que el perill el suposen els éssers humans: és així com un noi de gairebé dotze anys ha de madurar a la força i fer-se un home, ha d'aprendre en qui pot confiar i en qui no, ésser generós quan cal ajudar algú -el ferit- després d'haver estat ell salvat gràcies al sacrifici del vell Baruck; i també ha de matar per defensar els altres. Però tot aquest procés de creixement personal s'emmarca en el desolat paisatge d'un gueto jueu bombardejat i buit perquè els seus habitants han estat possiblement conduïts a l'extermini, amb la por de ser descobert i deportat ell també, i amb l'esperança de resistir i retrobar el pare. Només la bondat i la generositat d'alguns personatges -el metge, en Bòlek- i l'estimació naixent per la seva veïna Stashia posen una espurna de llum i esperança. Així, sota la quasi excusa d'una "novel·la d'aventures" ens trobem un cop més amb la necessitat de la reflexió sobre situacions històriques que es repeteixen dramàticament un cop i un altre. Aquí es tracta de l'extermini dels jueus polonesos, i es perceben també les reaccions mesquines i els comportaments despietats dels qui només miren el benefici propi, els delators, alguns polonesos. Però també es parla de la solidaritat i la generositat d'uns altres. A més, els ulls transparents d'un nen ens permeten abocar-nos a l'interior de l'ésser humà, allà on es van dipositant valors com l'honestetat, el coratge, la valentia. El fet que l'autor hagués viscut d'infant alguns fets semblants als relatats aporta més versemblança a l'obra.

ACTIVITATS SOBRE LA LECTURA

- A la novel·la apareixen sovint paraules d'ús no gaire freqüent en la nostra vida quotidiana, que es relacionen amb la situació històrica dels jueus; busca més informació en una enciclopèdia o pregunta al professors:

- *Gueto* (p.7, 47 i altres):
 - *Búnquer*(p.8 i altres):
 - *Deportació* (p. 32 i altres):
 - *Delators* (p.27 i altres):
 - *Moviment de la Resistència* (p.118 i altres):
 - *Camps de treball* (p. 10 i altres):
 - *Camps d'extermini* (p. 14, 15 i altres):
 - *Sionista i sionisme*: (p. 22-23 i 146-147) Informa't sobre com es va formar l'actual estat d'Israel i els problemes actuals existents a la zona:
- A continuació, repartiu-vos per grups aquests termes per explicar-los en veu alta a la resta de la classe; comenteu la relació que cada terme té amb els fets narrats a la novel·la i comenteu críticament què penseu de fets com aquests.
2. Tots recordem aquelles persones que ens han ensenyat coses realment importants a la vida, sobre com fer bé les coses, o com estimar, o com espavilar-nos sols. A les pàgines 42 i 43 l'Àlex esmenta quins han estat els seus veritables mestres, de qui ha après com sortir-se'n i com comportar-se amb rectitud a la vida: "*Però les coses més importants les he après del pare, de la mare i d'en Baruck.*"
- Busca quins són els ensenyaments d'aquestes tres persones. Per què diu que els consells del pare i la mare li van "fer un embolic"? Què creus que li volien transmetre l'una i l'altre? En el fons, eren contradictoris?
 - Resumeix les ensenyances que entre els tres intentaven transmetre-li, a l'Àlex.
- Recordes consells que algú t'hagi donat, o experiències que t'hagin fet tenir i que hagin suposat un bon ensenyament per a tu? Qui ha estat, en aquest cas, el teu mestre? Intenta expressar per escrit dos o tres d'aquests ensenyaments que vegis que realment t'han influït i que sovint guien els teus actes.
3. Sovint la gent més gran ens diu que no valorem una cosa fins que no deixem de tenir-la; i, encara que sembli un tòpic, és ben veritat. "*Mai no se m'hauria acudit que el dret d'anar pel carrer allà on volguéssim fos res d'especial. Pujar al tramvia i sortir de la ciutat, per exemple. O bé senzillament anar al gran estany i llençar molles de pa als cignes i vaguerer per allà.(...)Encara que, abans de les deportacions, aquí, al gueto, hi havia botigues, teníem amics, hi havia fins i tot un descampat on jugàvem a futbol i també teníem aquesta casa enrunada. Sempre, però, hi havia la frontera. Podíem arribar fins aquí i prou. Era com una presó, però potser una mica més espaiosa que les altres.*" (p. 37), enyora l'Àlex.
- En què creus que consisteix la **llibertat**? Creus que té límits?
Inteneu definir el concepte de llibertat en grups de 3 o 4. Busqueu informació sobre les que anomenem *llibertats civils* (llibertat d'expressió, llibertat de triar les formes de govern a través del vot, llibertat de moviments, de tenir propietats, d'associació, de triar una ideologia o altra, o la religió...), i les *llibertats privades* (llibertat per mantenir la intimitat, viure la pròpia sexualitat, de canviar de domicili...). Com a forma de garantir la llibertat, no d'uns quants, sinó de la humanitat, busqueu la Declaració Universal dels Drets Humans. Comenteu, una per una, quines llibertats defensen i estableixen com a vàlides.

- Els adolescents solen queixar-se que no tenen prou llibertat; en canvi, els adults s'exclamen que en teniu excessiva: en què quedem? En primer lloc, feu una llista comparativa; què pots fer tu / Què pot fer l'Àlex i què no pot fer. Potser ara et semblarà relativa la teva falta de llibertat!
 - A continuació escriu els aspectes en què t'agradaria tenir més llibertat i les limitacions amb què et trobes: compara aquesta darrera llista amb tres companys o companyes més: hi ha diferències?
 - Podeu triar: o bé redacteu un text on relacioneu llibertat i responsabilitat, en l'àmbit de les abans esmentades *llibertats privades*, o bé relacioneu llibertat i pau com a *llibertats civils*. Després els que ho vulguin poden llegir algun dels seus textos en veu alta o exposar-los penjats a la cartellera de l'aula.
4. Llegiu les pàgines de la 28 a la 32: gràcies a qui se salva l'Àlex? Per què creieu que Baruck actua de la manera que ho fa? Amb quines paraules qualificaríeu l'actitud de Baruck? Intenteu pensar què sentia el pare en escoltar i acceptar la proposta de Baruck. Quines creieu que van ser les conseqüències per a ell de la seva acció? Coneixeu algun cas semblant?
- Actua ell amb generositat en algun cas semblant? Ajuda a salvar la vida d'algú?
5. "...quan algú és estranger, o pensem que ho és, és fàcil odiar-lo. Per exemple, quan no hi ha feina i els obrers polonesos van a l'atur, de seguida diuen:
Els jueus ens han pres tots els llocs de treball! Que se'n vagin cap a Palestina!" (p.38).
- L'actitud de rebuig als estrangers, sobretot si aquests són d'una altra raça o tenen pocs mitjans econòmics, s'anomena **xenofòbia**. Creus que actualment es donen actituds xenòfobes, a la nostra societat? Envers quins col·lectius? Busqueu durant una setmana articles a la premsa que es facin ressò d'actituds xenòfobes.
 - De fet, és molt comuna aquesta actitud de rebuig envers allò diferent i desconegut, a no ser que vingui acompanyat d'un gran prestigi -un jugador de futbol d'un equip de primera no és pas rebutjat per ser negre!-. Per prendre consciència de com solem comportar-nos, els humans, llegirem aquest text: "*Hans Magnus Enzensberger, en el seu llibre La gran migració, ha explicat aquest impuls amb una metàfora que em sembla profundament il·lustrativa. Més o menys podria dir el següent: una parella s'instal·la còmodament en el compartiment d'un tren, deixen les maletes i s'asseuen, al costat de la finestra, comencen a parlar distesament, perquè estan sols; al cap d'unes hores, s'incorporen al mateix compartiment uns estrangers, mare i fill, que trenquen així la solitud de la parella, que els mira amb recel. Ja no estan sols; el seu lloc, ara, és un lloc que cal compartir. Ja no poden parlar com abans i els novinguts condicionen la seva llibertat de moviments; fins i tot, estan obligats a guardar certes formes de comportament. Només al cap d'una estona aconseguixen de creuar algunes frases i vèncer el recel inicial. Més endavant, entra un home sol que, a més, fuma, va sense afaitar i sembla maleducat, perquè ni tan sols ha saludat. Es crea entre els quatre viatgers que ja hi eren una certa complicitat, i aprofiten per criticar l'home quan aquest surt a passejar. Etc. La història, molt simple, però ben real, pretén exemplificar, a petita escala i segurament sense cap conseqüència, un impuls que sembla connatural a l'home: l'al·lèrgia davant de la diferència, aquesta sensació molesta que s'acostuma a sentir davant de tot allò que és diferent de nosaltres, pels seus costums, per la seva cultura, per la seva llengua o pel color de la seva pell. L'estranger molesta sempre, perquè és estranger tot allò que no és com som nosaltres.*" (Xavier ANTICH, *La tolerància*, dins "La borsa dels valors", p.28-29).

- Ara podeu provar de representar aquesta escena del tren, de manera que quedi molt clar com l'arribada d'altres persones en el que considerem que és territori nostre, la interpretem com una intrusió desagradable i que tendim a mostrar rebuig. En acabar la situació esmentada en el text, afegiu l'arribada d'una sisena persona, i l'efecte que fa en els anteriors.
 - És preferible que el text sigui molt breu, i que us centreu principalment a expressar a través del llenguatge corporal -rostre, moviments del cos, gestos, to de la veu ...- aquest rebuig. Podeu preparar "l'escenari" amb cadires de la classe, disposades com en un compartiment de tren, disposar on serà la finestra i la porta d'entrada. Els que ho representin que preparin força l'expressió no verbal. En acabar, espectadors i actors que comentin els sentiments que han experimentat.
 - Algú s'ha trobat en alguna situació semblant? Si es vol, es poden comentar situacions viscudes per algú de la classe que tinguin a veure amb aquest sentiment de rebuig.
6. L'Àlex va fer servir la pistola que li havia donat el seu pare en dues ocasions: les recordes? El segon cop mata un soldat quan aquest era a punt de detenir o de disparar contra dos joves membres de la Resistència; tot i que de moment reacciona amb enteresa, més tard li surt l'esglai "*I llavors, vaig esclatar a plorar. No podia fer-hi més; no em podia aturar. El plor em sortia de l'ànima...*" (p.130) i li costa de parlar-ne, no només per por a represàlies si l'agafen, sinó pel sentit de culpabilitat d'haver mort un home. Només en parla amb el metge, i aquest li respon:
- "-La gent no s'hauria de matar entre si (...). La gent hauria d'ajudar-se mútuament. Matar un ser humà és el pecat més abominable que, per desgràcia, s'ha escampat pel món aquests darrers anys. Però si estàs protegint un parent o un amic, defensant el teu país o la teva pròpia vida, no te n'has d'avergonyir. No és cap vergonya matar un criminal com aquell soldat (...): al contrari, crec que ets un noi molt valent"* (p.144-145).
- Esteu totalment d'acord amb aquesta opinió? Voldríeu introduir-hi algun matís? Hi esteu en contra? Per què?
 - Per tal que cada un dels alumnes expressi la seva opinió sobre aquest tema, realitzarem la tècnica Phillips 66: us posareu en grups de 6 alumnes; cadascú exposarà durant un parell de minuts el seu punt de vista i un membre del grup recollirà totes les opinions, tot fent la funció de secretari. En acabar tots els grups, els secretaris exposaran les opinions diferents que han existit, explicant quantes persones eren de determinat parer. El professor pot anar prenent nota a la pissarra de les postures que han aparegut; en acabar tots els grups veureu reflectides, en les notes a la pissarra, les opinions del conjunt de la classe.
7. L'Àlex és conscient de l'ús arbitrari i irracional del poder que estan exercint els alemanys, que detenen dones i criatures, homes i vells, pel simple fet de ser jueus. En determinada ocasió se sent temptat d'imaginar què faria ell si pogués manar. Llegiu a partir de l'últim paràgraf de la pàgina 25 fins "*Hauria de poder salvar deu persones*", a la pàgina 26.
- De què se n'adona, en aquesta reflexió?
 - Imagina't que ets ministre en un govern i, com a tal, tens poder de decisió: quines foren les tres primeres lleis que proposaries? A quin àmbit farien referència? Redacta-les.
8. L'obra ens narra una situació límit, en què els personatges poden trobar la mort en qualsevol moment; i de fet, molts la hi trobaren. Tinguem en compte que, tot i que se'ns presenta com una novel·la, l'autor hi recull algunes de les seves experiències reals: Uri Orlev va néixer a Varsòvia el 1931; al seu pare el van capturar els russos i ell, amb la mare i el germà petit, fugiren de la seva casa incendiada i es refugiaren al gueto de Varsòvia; quan aquest va ser

- destruït, la seva mare va morir a mans dels nazis i els dos germans van ser deportats al camp d'extermini de Bergen-Belsen. A l'edat de dotze anys va haver d'espavilar-se i tenir cura del seu germà. Un cop alliberat, es traslladà a Israel, on viu actualment.
- En aquestes situacions extremes és quan es reconeix de debò l'honradesa i la bondat de les persones, o la seva roïnesa: quines persones consideres que s'arrisquen pels altres i mostren una actitud altruista? (Si no coneixeu bé el significat d'aquest terme, consulteu-lo). En canvi, quines altres mostren la seva mesquinesa i egoisme?
9. Si no sabéssim que persones com el mateix autor varen poder resistir en circumstàncies tan difícils, estaríem temptats de creure que és impossible suportar penalitats com l'Àlex ho va fer. De tota manera, sí que aquest xicot demostra tenir unes excepcionals qualitats: perseverança, força de voluntat...
- Pren nota de totes les qualitats i capacitats que li reconeixes i en quina situació les demostra.
 - Una de les capacitats més remarcables és l'autocontrol que demostra l'Àlex, fins i tot en les situacions més dures. De fet, el pare l'alliçonà: "*Sigues l'amo del teu propi destí, Àlex*" (p.43). Esmenta algunes ocasions en què, gràcies a la seva capacitat de controlar els seus impulsos i sentiments aconseguix sortir-se'n.
 - Afortunadament, nosaltres vivim situacions molt més fàcils; ara bé, la capacitat de controlar els propis sentiments i impulsos continua essent molt necessària: planteja't una conducta en què no demostris suficient autocontrol i que desitjaries millorar. Marca't un objectiu molt concret per començar a canviar-la; observa, durant un període concret -quinze dies, un mes...- si aconseguixes comportar-te de la forma desitjada i abandones els antics hàbits que et perjudicaven. Pots fer -ho a partir d'un full de control del tipus:
 - Conducta que no em satisfà:
 - Conducta on vull demostrar més autocontrol:
 - Objectiu: Quan puc dur-la a terme:

TEMPS	Mai	Poques vegades	Sovint	Sempre
1 ^a setmana				
2 ^a setmana ...				

10. A la pàgina 15 Barukh diu: "*Tot això ha de ser recordat perquè els altres pobles aprenguin què pot passar quan es tria com a cap d'estat un boig*".
- Creieu que els fets esdevinguts a Europa durant la Segona Guerra Mundial van servir perquè els altres pobles aprenguin de debò a evitar situacions d'aquell tipus? Recordeu també les paraules del pare (p. 10) "*...en finalitzar la Primera Guerra Mundial, tothom va pensar que seria la darrera. I heus aquí que en teníem una altra*".
 - Aquestes situacions són únicament "obra d'un cap d'estat boig"? o bé es necessita que una part important de la població hi col·labori i hi estigui d'acord?
 - Com interpreteu l'aparició de grups neonazis a Alemanya, i també a l'Estat Espanyol? En sabeu alguna cosa?
 - En la primera proposta us heu informat de la situació actual a Israel i Palestina: què us en sembla?
 - Malauradament en els darrers anys en el cor de la mateixa Europa s'ha donat una situació molt semblant: informeu-vos sobre què ha passat i està passant actualment als territoris de la ex -Iugoslàvia: a Bòsnia, Kossovo...

- "...els polonesos també ens odiaven. El pare ens deia que era perquè els ho havien ensenyat a casa, a l'escola i a l'església. Els havien dit que els jueus havien crucificat Jesús, que eren uns tramposos, uns lladres i uns escanyapobres"...(p.38).
Creieu que es pot "ensenyar a odiar"? Com? El fanatisme i l'integrisme religiós, es poden "encomanar"? Sabeu si actualment existeixen en el món i en el nostre entorn proper problemes d'aquest tipus?
Si es pot "ensenyar a odiar", es pot igualment ensenyar i aprendre a respectar, a ser tolerant, a valorar i estimar?
- Quines actituds podem prendre individualment i col·lectivament per demostrar que hem comprès la terrible lliçó dels resultats de la intolerància, el racisme, la xenofòbia, i que som capaços de reflexionar sobre els fets que succeeixen al nostre entorn? Fem alguna proposta concreta.

.....

Existeix una versió cinematogràfica de la novel·la, *The island on Bird Street*, amb versió subtitulada en castellà *La isla de Bird Street*, dirigida per Soren Kragh-Jacobsen, i distribuïda per Civite Films.

23 LECTURA 7

TÍTOL: **Tex.**

AUTORA: SUSAN E. HINTON

TRADUCTORA: Elisabet Cabeza Gutes.

TÍTOL ORIGINAL: *Tex.*

EDITORIAL: Alfaguara & Grup Promotor⁰

COL·LECCIÓ: Sèrie Vermella

PÀGINES: 183

Nivell indicat: 2n Cicle d' ESO, preferiblement 3r curs.

1. **Argument:** Tex McCormick té gairebé quinze anys i viu amb el seu germà de disset, Mason, perquè gran part del temps el pare és fora, fent *rodeos* com a genet. La mare va morir quan Tex encara no tenia tres anys. Mason ha d'assumir totes les responsabilitats familiars, també les econòmiques i, quan es queden sense diners, es veu obligat a vendre's els cavalls. Tex estimava amb bogeria *Negrito*, el seu cavall, i els dos germans tenen una dura baralla quan Tex se n'assabenta. Tex assiteix a l'escola primària però, tot i tenir capacitat, sempre es posa en problemes i sovint és amonestat. El seu company d'aventures, Johnny Collins, té un pare autoritari, però que es preocupa força pels seus fills, i no veu amb gaires bons ulls la seva amistat amb els McCormick.

Mason, en canvi, és un prometedor jugador de bàsquet i està entestat a fugir de la vida que duu i anar a la Universitat; sovint li pesa la responsabilitat d'haver de controlar un germà petit tan esverat com Tex i per això li està a sobre constantment: la tensió que pateix li produeix una úlcera estomacal.

Tex passa la primera borratxera en companyia dels Collins, i és acusat pel pare Collins de ser-ne l'inductor. A més comença a enamorar-se de la germana petita de Johnny, Jamie. Tornant

⁰ N'existeix una guia de lectura realitzada per Dolors Arbós i per mi mateixa, que l'editorial posa a disposició del professorat

de la ciutat recullen un autostopista, que resulta ser un perillós delinqüent: els amenaça amb una pistola i intenta que el treguin fora del país. Tex maniobra per fer sortir la camioneta de la carretera i, en un tiroteig posterior, mor el seu segrestador. L'endemà torna el pare, que ha vist la notícia a la televisió; Mason el rep de males maneres i l'acusa de no preocupar-se d'ells, sobretot de Tex. Proven de recuperar *Negrito*, però ja no els el volen tornar a vendre. Una trastada a l'escola està a punt de costar-li l'expulsió: quan el pare hi acut, Mason li retreu que no estigui per Tex, i l'acusa de deixar-lo de banda perquè no és fill seu, cosa que el pare mai no havia esmentat. Aquesta revelació commociona Tex, que fuig corrents: troba en Lem, amic de Mason, però que ara està embolicat en afers amb drogues. Accedeix a acompanyar-lo a resoldre un assumpte pendent amb uns traficants, i es troben enmig d'una violenta discussió que acaba en un tiroteig en el que Tex és ferit. Aconsegueixen salvar-li la vida i, a l'hospital, el pare li explica com, mentre ell era a la presó per contraban de licors, la seva dona Clare, que tenia dinou anys i Mason petit, va quedar embarassada d'un altre home. El pare se'n va fer càrrec, fins i tot quan ella va morir, però mai no s'ocupà gaire de Tex, tot i que per a aquest era com un ídol. De retorn a casa, Tex fa les paus amb Mason, que finalment anirà a la Universitat, i ell troba feina en una granja de cavalls, la seva gran passió.

2. **Temes:** La rebel·lia pròpia de molts adolescents es complica en el cas de Tex per la situació familiar, amb l'absència del pare i, quan torna, la seva indiferència per les accions que pugui dur a terme Tex: mai no li dóna normes, i totes les referències les ha de prendre de Mason, massa jove per a aquesta càrrega; només els ha fet un advertiment, que no vagin mai en contra de la llei, com a resultat de la seva experiència a la presó.

Per tant, un treball necessari en aquesta novel·la és diagnosticar la situació: esbrinar les **causes** dels fets i adonar-se com determinades actituds tenen **conseqüències** desastroses (activitat 1); però això podria portar els alumnes a creure en un fatalisme determinista: els problemes de Tex són fruit dels errors dels seus pares. L'alternativa, en canvi, és Mason, que esdevé un **model** a imitar perquè lluita contra la situació per tal d'aconseguir uns **objectius** somniats, que li permetran deixar enrera aquest passat (activitat 3. Per als objectius, consulteu l'apartat 4.4.1. i 4.5.1). Aquesta lluita té un preu: un caràcter prou dur i una úlcera. Es tracta de fer veure com hi ha situacions -famílies desestructurades, manca de diners...- que faciliten els conflictes, però que determinades conductes positives poden permetre sortir-se'n. Deixar-se arrossegar, en canvi, condueix cap al delicte i la marginació social (activitat 2 i 7). A través de la discussió de diferents aspectes de la novel·la es poden **clarificar els valors** de cadascú, i demostrar la importància de l'**autocontrol** (veure l'apartat 4.4.2; diferents reflexions sobre l'autocontrol a les activitats 4, 5, 6). Molt important també és el tema dels **sentiments**, que sembla ser el detonant de tota la situació: la falta d'amor del presumpte pare envers Tex (activitat 8). I una reflexió sobre el valor de l'**amistat**, i l'anàlisi del gust pel risc en els joves, fins el punt de posar en perill la pròpia vida (activitat 9). Finalment incloem una activitat (n.10) de reflexió i treball sobre el llenguatge, com a pràctica **d'habilitats socials**, que pot anar acompanyada d'un treball sobre l'**assertivitat**: practicar formes d'expressió no agressives sinó assertives.

ACTIVITATS SOBRE LA LECTURA

1. A la novel·la se'ns presenten un munt de situacions conflictives; totes elles no són fruit de la casualitat, com ho és el fet que l'autostopista que agafen fos un criminal. Es tracta que diagnosticuem les situacions problemàtiques, i provem de trobar-ne les **causes**; per això intentarem remuntar-nos als orígens.

Hem de reconèixer que moltes de les situacions que vivim són **conseqüència** de fets anteriors, d'errors comesos en prendre decisions equivocades que, de no haver-se produït, haurien evitat mals posteriors. Amb la idea de reconèixer les causes d'una situació i les conseqüències que comporta, mireu de respondre les següents qüestions: El pare McCormick era fill d'un predicador, però ell va sortir molt esbojarrat i irresponsable...:

- Com és que els pares van tenir Mason tan joves?
- Com és que els pares de Clare, la mare, no els van ajudar, si necessitaven diners?
- Quina va ser la causa que el pare anés a la presó?
- Per què Clare es va enfadar amb el pare?
- De qui és fill, Tex? Com és que ell sempre havia cregut que el seu pare era també el de Mason?
- Quin era el motiu de la discussió que va fer que la mare sortís a caminar sota la neu i aquesta fos la causa de la seva mort?
- Per què el pare no va cuidar-se'n mai gaire, de Tex?
- Per què creieu que Mason té el caràcter bastant aspre?
- Té excessives responsabilitats, comptant que només té disset anys? Quines?
- Quin malson té sempre, Tex? A què es deu?
- I Tex, per què se'n va anar amb Lem, si sabia que estava embolicat en assumptes de drogues?

Finalment, creieu que tots els factors anteriors tenen a veure amb la manera de ser de Tex?

2. Ara bé, això no vol dir que, com que els seus pares van cometre errors, Tex hagi forçosament de seguir el mateix camí. De fet, a Mason hi ha moments que això l'espanta i al mateix Tex li fa por trobar-se "atrapat".

Quan deixen pujar l'autostopista, Tex diu *"Em recordava algú, però no sabia qui"* (p.102). Després de mort, s'hi acosta i s'impressiona. En tornar a casa li diu a Mason *"..Alguna cosa molt dolenta li devia haver passat en aquell tio, era una persona terrible."* I Mason li pregunta *"Creus que et podria passar el mateix a tu?"*...Tex rumia: *"Va ser llavors quan vaig saber en qui em feia pensar aquell xaval. En mi"*. (p.110).

- Quin sentiment doneu a aquesta conversa?
- Reflexioneu sobre les causes que poden portar a algunes persones a esdevenir perilloses per a la societat.

- Al final de la novel·la, llegiu la darrera conversa entre Tex i Mason. (p.182-183). Com la interpreteu?

3. Ara bé, Mason, en canvi, esdevé un **model** a imitar: la seva situació és molt dura, essent tan jove ha de fer-se càrrec de la seva vida i de la del seu germà, tal com li retreu al pare *"I sóc jo qui l'ha de cuidar. Què passarà quan jo no hi sigui?"* (p.154). Però Mason s'enfronta a la situació perquè té uns **objectius** molt clars.

- Quins són? Quina és la finalitat que persegueix? Què li permetrà? (p.17, 150)
- Hem observat com les persones que saben allò que volen tenen més clar el camí a seguir i, amb molta força de voluntat, poden arribar a aconseguir-ho.

Tens clars **els teus objectius** a la vida? Prova de pensar les cinc coses més importants per a tu en el present; pensa també quines seran les 5 coses que més desitjaries per a tu d'aquí a deu anys; et veus amb cor de començar a plantejar-te què pots fer per aconseguir ser, d'aquí deu anys, allò que tu vols ser? Pensa que han de ser objectius possibles, realistes, amb un grau de dificultat assolible i que depenguin de tu; és a dir, no esperis que et toqui la grossa de Nadal o que siguis l'elegit per fer un dels primers viatges espacials!

- Fes una llista -mental, si vols- dels **mitjans** que necessites per arribar-hi, igual que Mason sap que podrà obtenir una beca per anar a la Universitat si és un destacat jugador de bàsquet, i es dedica en cos i ànima a entrenar.

 - 4. Tex creu que podrà sortir-se'n: "*Jo he rebut molt, Mason, però me'n sortiré*" (p. 182). Però, hi ha algun moment en què sembla disposat a deixar-se arrossegat per la violència o per l'odi? Busqueu entre tots els dos fragments on és més clara la temptació. En quin moment es dóna? Hi ha relació amb el seu estat d'ànim?

 - Pensa en l'última enrabiada forta de debò que hagis tingut: quines eren les sensacions físiques que vas tenir? Quins sentiments van sorgir: odi, ràbia, por, tristesa...? Quins pensaments et van passar pel cap?

 - Quan ens enfadem molt, sovint no sabem com apaivagar el nostre estat d'ànim, i ens anem encenent més i més; de fet, la ira és com un foc en un bosc sec, que pot començar per una petita espurna i créixer fins a fer-se imparable: ara us proposem unes **tècniques per controlar la ira**:
- ☐ Intenteu calmar-vos a l'inici, quan noteu les primeres sensacions corporals o percebeu els fets que "us encenen": és molt més fàcil que no pas quan el foc de la ràbia ja és encès. Es poden buscar formes d'apaivagar l'estat d'ànim: intentar comprendre els fets o els motius que té l'altre, penseu missatges interns calmants "*tranquil, calma!*"...
 - ☐ Si l'enuig és provocat per una altra persona, és útil deixar un "temps mort", separar-se temporalment a fi de refredar els ànims, i dur a terme alguna de les altres activitats proposades. En tornar a reprendre el tema, possiblement tots dos contrincants estigueu més calmats. Recordeu la terrible baralla entre els dos germans, al capítol 1.
 - ☐ És convenient allunyar-se del lloc on s'ha produït la tensió i buscar ambients serens: passejar per un lloc tranquil, sortir a un terrat o anar a un lloc on s'estigui sol...; per a Tex, sortir a cavalcar era una vàlvula d'escapada, per a Mason agafar el cotxe i córrer per l'autopista...
 - ☐ Va bé fer exercici físic relaxant: nedar, caminar o córrer, encistellar...mentre es respira profundament i s'alleugereix l'excitació fisiològica provocada per l'enuig.
 - ☐ També us podeu donar una dutxa o un bany, practicar la relaxació, fer respiracions profundes...
 - ☐ Penseu imatges agradables que tinguin efectes sedants -una platja deserta un capvespre, una sortida del sol a la muntanya...- en una postura còmoda -estirat, deixat anar, amb els ulls tancats...- i, si es vol, acompanyat d'una música suau.
 - ☐ Busqueu distraccions que us ocupin mentalment, per tal de posar fi al seguit de pensaments irritants: veure una pel·lícula, llegir un llibre, escoltar música relaxant...
 - ☐ A vegades va bé escriure immediatament la situació i desfogar-se per escrit.

En canvi, no és recomanable emprendre-les a cops de puny contra el coixí o contestar amb irritació, perquè són sortides que, lluny de fer disminuir l'enuig, solen augmentar l'agressivitat. En el moment de respondre, es pot comptar enrere des del 20 fins a l'1, per refrenar les ganes de respondre de forma impulsiva.

5. De fet, si Mason i Tex haguessin estat prou serens per seguir alguns d'aquests consells, s'haurien estalviat cops de puny, ulls de vellut i traus a la cella. Busqueu al primer capítol algun fragment on es confirmi que la ràbia que sentim quan ens enfadem molt ens encega.
 - En grups de dos, imagineu la situació del primer capítol, però portada a terme sense que la ràbia els desbordés. Reescriuiu la situació.
6. En general, però, Mason acostuma a contenir-se i no explotar, a dominar els seus sentiments, és a dir a autocontrolar-se; així ho esmenta Tex a la pàgina 152 i a la 181 "*...sempre havia tingut més autocontrol que jo*". Mason vol sentir que dirigeix la seva vida, per això no es vol sentir atrapat per cap noia, com Lem, o rebutja prendre drogues o l'alcohol.
 - Què entens tu per autocontrol? Intenta definir-lo.
 - Abans hem donat algunes idees per aprendre a controlar els accessos de ràbia quan ens sentim molt enfadats. En grups de 4, trieu un d'aquests sentiments i intenteu trobar propostes per controlar-los quan esdevenen tan intensos que ens desborden: angoixa, tristesa, por, vergonya, l'enveja, l'orgull, l'avorriment, la culpa, la frustració... Per exemple, per superar la tristesa, fer una cosa que ens agradi molt... Després podeu posar-los en comú entre tots: segur que descobriu alternatives vàlides.
7. Busqueu semblances entre la història dels pares de Mason i la de Lem i Connie; intenteu preveure les **conseqüències** de la seva conducta, que és el que intenta fer-los entendre Mason.
8. A Tex li manca amor, ja que el seu presumpte pare no l'ha estimat mai gaire, perquè no és el seu veritable pare, encara que en això Tex no hi tingui res a veure; només compta amb l'estimació de poques persones; comenteu aquests comentaris: referint-se a la subdirectora de l'escola, la senyora Johnson, diu "*Si saps que algú es preocupa pel que et pugui passar, no et fa res que et renyi de tant en tant*" (p.66); o bé "*Vaig recordar el que Jamie havia dit, l'amor no soluciona res, potser. Però ajuda.*" (p.183) i finalment "*Sempre havia estat difícil parlar amb Mason de temes personals, i dir a algú que encara te l'estimes és un tema bastant personal*". (p181).
 - Creieu que és important per a Tex sentir-se estimat? De què tenia por Mason, si Tex s'adonava que no li importava gens al seu pare? (recordeu la pàgina 182-183). Com valora l'estimació de Jamie? I del seu amic Johnny? I de Mason?
 - Quin valor donem al fet de sentir-nos estimats pels altres? En la proposta tercera parlàvem dels vostres objectius: en quin lloc hi figura sentir estimació vers els altres? I sentir-se estimat? Valoreu si és veritat que "*L'amor hauria de ser una cosa senzilla. (...)els humans ho emboliquem tot i és difícil saber què sents, i encara més expressar-ho.*" (p.183). Et resulta difícil expressar la teva estimació vers els altres: familiars, amics, algun amic o amiga en especial? Pensa alguna forma d'expressar el teu afecte envers algú a qui potser no li ho has dit amb prou claredat: no cal que sigui amb paraules, pot ser amb un gest, un detall, una mirada...

9. En general, sabem que Tex és valent: "*De dia no tens por de res*" (p.47). "*o ets molt valent, o molt estúpid, o tens molta sort - va dir el poli*". (p.108), després de la mort del segrestador.
- Llegiu en veu alta a classe les pàgines 71-76. En elles Tex es juga la pell en saltar per un barranc amb la moto de Johnny: per què ho fa?

- Identifiqueu els motius que té en saltar; aclariu el valor que dóna al **risc**, al **respecte a la pròpia vida**, a l'**amistat**. Després valoreu les alternatives que tenia, les conseqüències de cada una d'elles. Discutiu en grups aquests aspectes i després, col·lectivament emeteu un judici consensuat, si és possible, sobre la decisió que va prendre Tex.

10. És força habitual que els joves de l'edat de Tex i Mason utilitzin entre ells formes *d'argot* i un registre juvenil de llenguatge menys formal que el dels adults "*te'n pots anar a la merda!*"(p.164), "*Aquests païos estan sonats*"(p.161), "*imagina't com acollonirà a tothom de l'escola,...*" (p.78). També ho és que utilitzin paraulotes o "tacos", en determinades ocasions: "*fotut fill de puta*" (p.148), "*qui cony es pensava que era?*" (p.161) i, en algunes ocasions fins i tot **argot** més aviat propi de la denqüència: "*...avisar la pasma*."(p.154), "*anar a l'ombra*"(p.109), "*al talego*" (p.104).

El problema és que actualment molts joves únicament són capaços d'expressar-se a través de les paraulotes i de repetits mots amb una funció de crossa o comodí, que serveixen per a tot i tothom "*ei, tios*" "*fer peles*" "*flipes, tio*"; de fet, fins i tot els adults i alguns contextos del món de la comunicació de masses (principalment TV, ràdio...) n'abusen, sense ni tan sols ser conscients que els estan utilitzant.

Mirarem d'aclarir, doncs, en quins contextos poden ser acceptables i quines conseqüències socials té l'ús d'un tipus de llenguatge o altre.

- Els objectius seran: adonar-nos de l'ús dels insults i paraulotes, i del significat real que tenen; aprendre altres formes d'expressió substitutòries; adequar la resposta (insult, "taco") al fet que la provoca i a la situació; relacionar agressivitat verbal amb conducta agressiva.
- Partim d'un plantejament previ: tothom diu paraulotes? Quan? Hi ha situacions en què poden ser acceptables -quan t'esquitxes amb oli bullint, quan un altre cotxe "et tanca" i et fa fer una frenada...-?
- Ara agafeu un full en blanc i escriviu-hi *tots* els insults, tacos i paraulotes que sapigueu, per malsonants que siguin. Comentareu si tots tenen la mateixa intensitat, la mateixa intenció insultant, si molesten per igual a tothom o es pot ser més sensible a uns que a d'altres. Per exemple: quin sentit real té dir "bord"?
- Intenteu fer una mena de mapa conceptual on connecteu els següents conceptes i les paraulotes que heu escrit: "taco", paraulotes, insults, mots escatològics, tabú, eufemisme, mots "crossa" (tipus *tio*, *guai*, *col·lega*...), mots referents a la sexualitat, insults referents a deficiències físiques, insults socials, insults "especialitzats" o que poden ferir la sensibilitat d'un grup concret (per exemple, esmentar "els seus morts" en el col·lectiu gitano té un sentit molt diferent que en qualsevol altre grup social).
- Ara, podeu acabar simbòlicament amb l'ús abusiu i inconscient dels insults i paraulotes estripant el full on les heu escrites i, d'un en un, llençant-les a la paperera, amb la intenció

inicial de no dir-ne més -o no tantes!- i només en les situacions en què poden resultar acceptables, que són ben poques.

- Busqueu la gradació d'intensitat entre diferents paraules, que pot correspondre amb diferents situacions; numereu-les, de menor a major:
 - Per exemple: 1.Enfadar, 2..... : empenyar, cabrejar, empipar, mosquejar...?
 - Fer, fotre, fúmer...
 - Pesat, estúpid, "tonto", imbècil, idiota....
 - Acollonir-se, cagar-se, espantar-se....

Veieu si qualsevol d'elles escau a totes les situacions, quina és la que té menys càrrega ofensiva...(per exemple, en el context de classe, quines són les apropiades, en parlar amb adults...).

- Reflexioneu sobre els insults que fan al·lusió a una deficiència: i si existeix de debò, aquesta deficiència, com se sent la persona que el rep? Li fa gaire gràcia a la persona que és molt miop, poc intel·ligent, grassa...que li ho tirin en cara i se'n burlin? Penseu si algun cop us heu sentit agredits per un insult. Reflexioneu: davant una deficiència o situació desigual: agressivitat verbal o comprensió solidària?

- El llenguatge, és una tarja de presentació: "*tal com parles, així deus ser*"? Tu intueixes com són les persones per la manera com parlen (educades, bastes, incultes, "passotes", atentes...). Observa si hi ha diferències en la manera de parlar dels amics dels teus pares, dels veïns, dels professors, dels companys de classe...

Has observat, a la ràdio, a la televisió, a les pel·lícules, si es poden deduir alguns trets sobre el personatge que parla pel seu llenguatge (educació, edat, sexe, classe social, cultura...

- Algun cop la teva manera d'expressar-te t'ha suposat un avantatge/inconvenient en la relació amb altres persones: adults desconeguts, professors, avis, companys... Intenta recordar-ne les circumstàncies.
- Tens en compte com t'expresses si has d'anar a buscar una feina temporal per a l'estiu, demanar un favor a un veí, consultar alguna cosa a un professor, telefonar els pares a la feina...?

- Hi ha relació entre l'agressivitat lingüística i l'agressivitat física? (consulta les pàgines 104-105; 158-162). Recorda si has viscut una situació en què sí n'hi hagués. Si ja comences amb l'insult i l'agressivitat lingüística, què queda després? Busqueu alternatives que permetin solucionar problemes sense violència ni verbal ni física.
 - Podeu fer una **representació**: dos alumnes (preferiblement no els més especialistes en "bronques") que representin un enfrontament per un petit problema; feu atenció a l'expressió física -barbeta enlairada, mirada desafiant, mans crispades o punys closos, cames tenses preparades per saltar...-; i adeqüeu-hi també el llenguatge.
 - Reflexioneu després sobre si és possible evitar aquestes situacions; quin paper hi té la moderació i el control del llenguatge?
 - Per grups podeu comentar alguna situació on de les paraules s'ha passat a les mans. Després reproduïu-la substituint les expressions agressives per formes clares, contundents, però respectuoses.

24 LECTURA 8

TÍTOL: El meu amic Friedrich.
AUTOR: HANS PETER RICHTER.
TRADUCTORA: Carme Serrallonga.
TÍTOL ORIGINAL: *Damals War es Friedrich.*
EDITORIAL: La Magrana.
COL·LECCIÓ: "L'Esparver. Autors moderns."
PÀGINES: 140

Nivell indicat: 2n Cicle d' ESO, preferiblement 3r curs.

1. **Argument:** Friedrich Schneider va néixer el 1925, una setmana més tard que el narrador, i els seus pares eren veïns. Els Schneider eren jueus, el pare treballava com a funcionari i es guanyava força bé la vida, eren amables i discrets. La família del narrador les estava passant més magres: a causa de l'atur i la crisi econòmica, el pare no trobava feina i anaven molt justos i, en ocasions, són ajudats pels Schneider. Els dos petits es fan amics i comparteixen jocs i il·lusions. Amb el temps, la situació política esdevé cada cop més tensa i l'ascens de Hitler al poder suposa la implantació de la ideologia nazi i l'acceptació forçosa per part de la població alemanya: uns s'hi adhereixen de bon grat i amb total convicció, com el Sr. Resch, propietari de la casa on viuen els Schneider i el narrador; d'altres, com el pare del narrador, es fan del partit nacionalsocialista perquè troben que és l'única manera de trobar feina i sortir-se'n.

Comencen a aparèixer manifestacions contra els jueus: primer pintades a les seves cases o botigues, advertiments perquè la gent no hi compri, insults i atacs personals, i aviat l'actitud antisemita es veurà recolzada per diverses lleis discriminatòries: els fan fora de la feina, els impedeixen tenir treballadors si no compleixen determinades condicions, els prohibeixen anar a l'escola amb els altres nens alemanys, no poden entrar als cinemes, han de seure en bancs especials al carrer, han de portar una estrella groga cosida a la roba que els senyali com a jueus...i són públicament insultats i agredits. La situació culmina en els pogrom, assalts violents i destructors als establiments jueus i a les vivendes particulars.

El narrador ha anat vivint al costat de Friedrich el procés d'enrariment ideològic i de creixent violència, al principi sense acabar-ho d'entendre del tot, perquè encara són molt joves. L'assalt a la casa de Friedrich i la mort de la mare a conseqüència d'aquest evidencien la gravetat de la situació: tots els jueus han de viure mig d'amagat, sense drets ni cap tipus de protecció, exposats a denúncies com la de Resch, que mena el pare i el rabí al camp de concentració i, possiblement, a la mort. Friedrich queda sol en el món, amagat, intentant sobreviure com pot. Un vespre, en un bombardeig, Resch li nega el dret a entrar al refugi, davant la mirada horroritzada del narrador, els seus pares i tots els altres refugiats. En sortir el troben, mort, a l'entrada del que havia estat casa seva.

2. **Temes:** els prejudicis, l'odi racista, l'antisemitisme, la dictadura ideològica que s'imposà a Alemanya abans i durant la Segona Guerra Mundial...i l'actitud mesella d'una societat que inicialment no entenia ben bé què passava, però que va deixar fer, fins que va ser absorbida per la demència d'un personatge sinistre i dels milers que el secundaren.

El meu amic Friedrich ens posa un interrogant: com va poder passar tot el que va passar? Com pot ser que la gent permetés que aquelles persones considerades com a "bona gent" en un principi -els veïns jueus- acabessin essent insultades, maltractades, assassinades, internades en camps d'extermini? Com pot ser que una societat sencera i els individus d'un en un fossin arrossegats cap a la barbàrie i la violència sense justificació? Si no fos pels darrers

dramàtics fets de la guerra dels Balcans, semblaria que va ser un episodi de folia col·lectiva, que va deixar a Europa una empremta d'horror irrepetible. Però la realitat ens torna a ensenyar any rere any la força destructiva dels prejudicis, de la discriminació, de l'odi envers els diferents, que uns cops s'expressa sota unes excuses i uns altres adopta altres formes: raça, religió, nacionalitat, llengua, color, idees, ...

I l'única vacuna pot ser parlar-ne, fer veure als adolescents la irracionalitat i el sense sentit de les guerres civils o no, dels atacs a les minories, de la discriminació i la injustícia. Només la reflexió⁰ i la consciència poden evitar que les generacions futures cometin els mateixos greus errors que les passades i les presents.

La primera activitat consisteix a **clarificar els propis valors**: és molt fàcil pensar que en l'època de Hitler un hauria pensat això o allò, però a vegades és més difícil ser conscient del que s'està vivint justament ara. En segon lloc proposem un procediment de **construcció conceptual**: es tracta que descobreixin el paper que fan els **prejudicis**, que impedeixen percebre la realitat i, per tant comportar-se moralment. Una finalitat semblant té l'activitat 4, que pretén fer veure als alumnes com n'és, de fàcil, realitzar "rentats de cervell" en circumstàncies semblants, i fer-los adonar-se de quins mètodes s'utilitzen. L'activitat 5 ens fa reflexionar sobre la manipulació i la força que té la pressió social. En l'activitat 7 es precisen alguns **valors** presents en la conducta de determinats personatges⁰. Sobre la tolerància⁰ i els seus límits tracta la proposta 9.

ACTIVITATS SOBRE LA LECTURA

1. Les preguntes següents presenten diverses situacions en què es plantegen possibles conflictes racials: es tracta que les contestis sincerament, dient allò que de veritat penses o faries, però sense rumiar-t'ho gaire.

L'objectiu és que prenguis consciència sobre les actituds que consideres vàlides, i sobre la teva conducta real. No cal que es recullin les respostes ni es comentin a classe, a no ser que tots els companys tingueu interès a fer-ho.

- *No m'agradaria que els meus veïns fossin...* (la resposta ha de ser del tipus: negres, blancs, xinesos, marroquins, gitanos, catalans, madrilenys, anglesos, andalusos...; o bé precisant altres aspectes).
- *Si m'estic en un bar i un/a noi/a marroquí/ina s'acosta per parlar amb mi, jo...*
- *Als gitanos que posen parades al mercat jo....*
- *A la classe no vull seure amb ningú que sigui ...*
- *Els treballadors estrangers que vénen al nostre país fan que...*
- *Si pel carrer m'aturen un parell de marroquins penso que..*
- *Si estigués en una botiga i veiés un gitano que s'amaga alguna cosa ...*
- *Si estigués en una botiga i veiés un immigrant que s'amaga alguna cosa...*
- *Si estigués en una botiga i veiés un veí meu que s'amaga alguna cosa...*
- *Si algú pel carrer se m'adreça en català...*
- *Si algú pel carrer se m'adreça en castellà...*
- *Si jo fos d'un altre país del sud i vingués a viure aquí...*

⁰ Per a textos i propostes de treball sobre els valors de la **tolerància, la igualtat, la solidaritat, la llibertat, la pau**, vegeu *La borsa dels valors*; per al **respecte i la pau**, *Cómo educar en valores*.

⁰ Vegeu procediments de construcció conceptual a M.R. BUXARRAIS i altres, *Ètica i escola...*

⁰ Sobre la **tolerància**, ens hem basat en X. ANTICH a *La borsa dels valors*; vegeu també V. CAMPS.

- *Si amb la meua família anéssim a viure a Anglaterra o Alemanya m'agradaria...*
 - *Penso que en l'actualitat els conflictes racials o ètnics...*
 - *La meua actitud amb persones d'altres cultures és...*
 - *Crec que l'actuació de Hitler amb els jueus va ser...*
 - *Els alemanys de l'època de Hitler van...*
 - *M'agradaria que els jueus fossin...*
 - *Crec que els palestins tenen...*
 - *Les diferències religioses actualment...*
2. Llegiu el capítol novè "La pilota": com defineix l'actitud de la dona de la botiga, que no vol escoltar les explicacions que li dona el narrador? I la del policia?
- Què ha passat realment? Què interpreta la dona? Per què ho fa?
 - Busqueu al diccionari la definició del terme que us sembla més adequat i mireu si concorda amb els fets.
 - Busqueu altres situacions en què hi hagi persones que actuen també amb prejudicis respecte a Friedrich o algun altre jueu; és a dir, que no jutgen el seu comportament en si sinó que el desqualifiquen d'entrada pel fet que l'hagi comès un jueu.
3. Ara bé, no tothom té aquestes actituds i, sobretot durant els primers anys, hi ha gent que s'atreveix a plantar cara als nazis i realitza valerosos gestos de desafiament al règim hitlerià i de reconeixement als jueus.
- Recolliu aquestes actituds de valentia i de justícia, expliqueu en què consisteixen i qui les protagonitza, als capítols:
 - "Tornant d'escola":
 - "La pilota":
 - "Converses a l'escala":
 - "El judici":
 - "El mestre":
 - "Bancs":
 - Creieu que en el cas del jutge i del mestre poden tenir a veure amb una millor preparació intel·lectual? Per què?
4. Llegiu en silenci el discurs que el geperut de "el passador" fa als noiets cadets de les Joventuts alemanyes: quina finalitat té? Per què és precisament als nens a qui explica aquestes històries on es deforma a consciència la realitat?
- Els seguidors del règim nazi intentaven inculcar les seves idees als joves i fer-los creure cegament en allò que ells volien; a través de quins mitjans ho feien? Si us cal, busqueu més informació en textos històrics.
 - Creieu que el règim nazi hagués tingut tanta força com va tenir si a una part important de la població no li hagués anat bé de creure el que ells deien? Creieu possible que més de mig segle després i amb els avenços actuals en comunicació es tornin a produir situacions de manipulació de les masses? Si responeu que sí, en podeu assenyalar alguna?
 - La rèplica a aquest discurs la trobem a "El mestre": quin és el missatge que els transmet el mestre?
 - Una altra explicació més llegendària la dona el rabí a "Salomó": quina és la interpretació que en feu?

5. El govern presidit per Hitler pretenia culpar determinats grups socials -comunistes, jueus...- dels mals que patia Alemanya, de la inflació, l'atur, els greus problemes econòmics. Per això va manipular la població fins el punt de convèncer molta gent que, si eliminaven els culpables, només restarien "els bons", la raça ària. Enmig d'aquest ambient de patriotisme encès i de nacionalisme desbordat, fou molta la gent que es deixà endur per la pressió social: llegiu el capítol que porta per nom "El *pogrom*".
 - Què li passa al narrador? És conscient del que està fent? Subratlleu les frases en què manifesta com s'està deixant emportar pel que fan els altres i com ell hi participa també. Creieu que en solitari hagués fet alguna de les coses que va fer, enmig de la multitud? Per què no ho explica a la seva mare? Li hagués explicat a Friedrich?
 - Has experimentat alguna vegada aquesta sensació de deixar-te endur per l'altra gent, sobretot si és un grup nombrós i unànime? En quines situacions? Has dit o fet coses que després, en soledat, t'han fet sentir malament? A què creus que es deu que hagis acabat fent coses que no volies fer?
 - Feu un debat sobre la **pressió** que té un grup nombrós de gent sobre el comportament de l'individu, i la necessitat de mantenir en tot moment l'**autocontrol**.
 - Cadascú que es proposi dues actituds o fórmules per reaccionar abans de *deixar-se arrossegar pel grup*; això, en les vostres circumstàncies, pot voler dir: ser incitat a fer alguna "trastada", adoptar determinat comportament en alguna classe, deixar-se manipular i acabar fumant, bevent, provant algun tipus de droga, insultant algú... Els comportaments suggerits podrien ser del tipus de missatges interiors "Alto! És això el que realment vull fer?"; "sóc jo qui domina els meus actes o em deixo arrossegar?", o bé estratègies com allunyar-se del grup, evitar la situació, negar-se repetidament a participar-hi: "*amb mi no hi comptis: jo no vull beure!*", "*... amb mi no hi comptis: jo no tinc res en contra...*"
6. **Fanatisme**: feu una "pluja d'idees" sobre tot el que us evoqui aquest terme. En acabar, en grups de 4 prepareu una breu representació sobre un comportament que considereu propi de fanàtics. Quan tots els grups l'hàgiu representat davant la resta de la classe, un representant de cada grup comentarà críticament el missatge que extreu de la pròpia representació. Posteriorment, podrà demanar la paraula qui ho desitgi. Com a conclusió, heu de respondre a la pregunta: és perillós el fanatisme?
7. Per què Friedrich no acut a la cita amb Helga, a "*Bancs*"?
 - Per què Friedrich amaga el rabí a casa seva, tot i el perill que suposa?
 - Per què, quan els nois eren petits la Sra. Schneider dóna peres als veïns (capítol "*Vespre de divendres*")? Per què els conviden a pujar a les atraccions i a menjar salsitxes, el dia que van plegats a la fira (capítol "*Primer dia d'escola*")? Com és que "*Als grans magatzems*" el pare de Friedrich els regala joguines a tots dos?
 - Segur que en contestar han aparegut paraules com **lleialtat**, **estimació**, **generositat**, **compartir**, **amistat**...que constitueixen els **valors** humans més desitjables.
 - En grups de 3 o 4 identifiqueu en què consisteix cadascun d'aquests valors: definiu el concepte; busqueu situacions en què es posa de manifest, tant en el text com en la vida quotidiana; veieu els beneficis i limitacions que comporta; busqueu valors similars i els contravalors que s'hi oposen. Podeu respondre algunes preguntes com:
 - En quines situacions és important aquest valor?
 - A qui creus que interessa aquest valor? A qui beneficia?
 - Per quina raó és bo? Pot ser que es doni en excés, fins el punt d'esdevenir perjudicial?
 - Descriu com seria una societat on no existís aquest valor.

- Quina importància li dones a aquest valor en la teva vida?
 - Com es pren la família del narrador el fet que els Schneider siguin jueus? Com veuen la seva manera de fer, els seus costums i rituals religiosos? Per què hi assisteixen, al judici? Per què parla amb el Sr. Schneider, el pare, a "Motius"?
 - Quins són els valors que ara actuen? Si heu esmentat termes com **respecte, tolerància, llibertat, igualtat...** feu el mateix que hem fet amb els valors esmentats anteriorment.
8. El rabí intenta explicar a Friedrich els motius pels quals són perseguits: " *Som diferents dels altres, i només perquè som diferents, per això ens persegueixen i ens maten*" (p.110). Llegiu el següent text, de Xavier Antich⁰, sobre la **intolerància** envers aquells que són diferents: " *El segle XX ha aportat una novetat significativa a la història de l'horror humà: l'extermini sistemàtic i a gran escala de col·lectius considerats perillosos i indesitjables, espècies infrahumanes que havien comès el delictes imperdonable de "ser diferents". El nacionalsocialisme, en el anys quaranta, va convèncer bona part de l'Europa central que els jueus intentaven apoderar-se del món (acusant-los de la història absurda d'una conspiració coneguda com els "Protocols dels Savis de Sió"): l'odi contra el jueu, desfermat i violent, va legitimar l'ampli suport als camps de concentració i les cambres de gas que terroritzaren Europa (i que, a l'hora de la veritat, no s'aplicaren només als jueus, sinó a tots aquells que, d'una manera o una altra s'oposaren a l'irracionalisme dels hitlerians). Avui, 50 anys després, el món sencer ha assistit com a espectador privilegiat, ja que les notícies han arribat puntualment a totes les cases a través de les imatges del televisor, a una salvatge actualització de les més brutals estratègies del nazisme alemany: amb el cínic eufemisme de "neteja ètnica" s'han aplicat mètodes d'agressió que ja semblaven arcaïcs als llibres d'història. Bòsnia, un país on convivia diferents ètnies, cultures i religions, ha esdevingut un volcà d'odi i intolerància: primer els serbis, esperonats per les proclames racistes d'uns fanàtics (anomenats Milosevic i Karadzic) i després, els croats, que han après com a alumnes disciplinats la cerimònia del terror, han assetjat i arrasat salvatgement ciutats senceres, han espoliat famílies de les seves cases, han assassinat impunement vells i infants, han violat dones sense aturar-se ni tan sols per la seva edat (xifres mai no desmentides parlen de 60.000 víctimes de violacions!) (...) El fanatisme i la intolerància, un cop més, han esdevingut llei i norma defensades amb sang als camps de batalla i a les ciutats, i amb mentides als fòrums internacionals. Bòsnia, però, no és un exemple aïllat. És només una radicalització extrema i hiperbòlica de la intolerància que assetja perillosament qualsevol comunitat heterogènia, diversa, multiforme. Poden multiplicar-se els exemples en tots aquells llocs on hi ha diversitat de cultures, religions o comportaments. La pregunta, a finals del segle XX, és gairebé una amenaça: **Què és el que fa que una persona, aparentment raonable, esdevingui, de la nit al dia, un fanàtic? Quin és l'origen de la intolerància? Per què ens costa tan sovint d'acceptar allò que és diferent de nosaltres?**" (p.27-28) .*
- Un cop llegit el text, interpretat i comentat, feu un **debat** sobre el següent: Hem de ser intolerants amb la intolerància? És a dir, ha de tenir uns límits l'actitud de tolerància? Hem de consentir la injustícia o la violència? O que s'expressin públicament idees que atempten contra la llibertat? Tots els comportaments han de ser tolerats? El genocidi, els fanatismes polítics i religiosos són tolerables?

⁰ A La borsa dels valors, p. 27-28.

Llegim la continuació del text anterior: "*Encara que sembli una paradoxa: cal tolerar allò que sovint la intolerància ataca, però també cal oposar-se fermament a aquelles injustícies que sovint permet una excessiva tolerància. Cal defugir la intolerància, però també la covardia*" (X. Antich, p.30).

- Creieu que la humanitat aprèn i reflexiona en veure les conseqüències del fanatisme i la intolerància? Què passa a Israel i Palestina? I recentment a Kossovo? I entre *utus* i *tuzzi*?, i en els diferents grups terroristes?
9. A tots se'ns deu haver encongit el cor en llegir el capítol penúltim "*Al refugi*". Aquí es planteja un greu **dilema**: excepte el Sr. Resch, tots els altres que hi havia al refugi eren partidaris de deixar-hi entrar Friedrich; però, davant l'oposició de Resch, responsable del refugi pel seu càrrec de membre de la defensa antiaèria, fins i tot els seus veïns callen i accedeixen a deixar fora Friedrich, i així saben que possiblement el condemnaran a morir.
- Creieu que tenien motius per deixar fora Friedrich? Responeu només Sí, No, Dubto.
 - Ara fareu grups de 4 o 5 que hagin opinat el mateix i escriureu les raons de la vostra opinió procurant explicitar-les al màxim. Després posareu en comú les raons de cada grup i discutiu el tema.
10. Ara escriu un epitafi per a la tomba de Friedrich, en el cas que la poguéssim trobar!⁰. Posa-hi alguna cosa de personal teu, que sorgeixi dels teus sentiments i decisions racionals en llegir aquesta novel·la.

.....

Recomanariem de veure alguna pel·lícula com *El gran dictador*, de Charles Chaplin, o més actual, com *La llista de Schindler*, de S. Spielberg.

25 LECTURA 9

TÍTOL:**L'accident.**
AUTOR: NIGEL HINTON.
TRADUCTORA: Elisabet Abeyà.
TÍTOL ORIGINAL: *Collision Course* .
EDITORIAL: La Galera.
COL·LECCIÓ: "Cronos", 16
PÀGINES: 174

Nivell indicat: 2n Cicle d' ESO, preferiblement 4rt curs.

⁰ En tot cas, la major part dels jueus foren enterrats a desenes en fosses comunes!.

S. Gisbert S. - Lectura... 153

1. **Argument:** La vida d'una persona pot canviar en molt poc temps: en només cinc dies Ray passa de ser un adolescent com tots els altres nois del seu institut a pesar-li sobre la consciència un fet que no sap com amagar més temps.

Havia tingut un dia pesat a l'escola, i a la tarda va voler escampar la boira fent un tomb. L'ambient fred i desert d'aquell vespre de novembre no l'animaven, fins que davant d'un bar veié aparcada una flamant moto, el propietari de la qual acabava d'entrar-hi i esperava que l'atenguessin. De primer només hi volia seure, però sentí l'impuls irrefrenable de provar-la; i ja el teniu corrent, primer pels carrers de la ciutat i després per una carretera poc transitada: és llavors quan s'adonà de l'abast del que havia fet: era un menor d'edat que conduïa una moto robada. Va reaccionar tapant-se amb la bufanda i la caputxa per por de ser reconegut. Una dona gran aturà el cotxe i li preguntà si la benzinera era oberta encara, perquè temia quedar-se sense benzina molt aviat. Ell contestà evasivament i continuà el seu passeig. En el camí de tornada trobà la mateixa dona amb el cotxe aturat; en veure acostar-se algú ella obrí la porta i baixà del cotxe; Ray se la trobà gairebé a sobre, els frens no li respengueren, la moto rellescà per la carretera glaçada i ell caigué i restà uns instants inconscient pel cop. En recuperar-se, veié que la moto havia empès la pobra dona i l'havia feta caure; quan s'hi acostà, s'adonà que la dona era morta. Volia marxar, però abans esborrà les seves empremtes del manillar. Va veure arribar un cotxe i com descobrien l'accident; esperà que marxessin al poble per donar avís, recuperà la seva bufanda, i marxà corrent carretera avall. En el camí de tornada va agafar un autobús, perquè era força lluny de casa; no recordava que no duia diners, i quan el cobrador el descobrí li va donar nom i adreça falsos. Arribà a casa baldat i amb lleus ferides de la trompada, però no es va veure amb cor d'explicar-ho al seu pare.

A partir d'aquesta nit, els dies següents foren aparentment normals, però el pes del secret que amagava era exasperant. A més, a casa hi havia problemes: l'àvia estava malalta i calia ingressar-la a l'hospital: això neguitejà molt la mare, i es notava una gran tensió, que contribuïa a fer-li sentir la impossibilitat de confessar la seva acció. Sentia pànic per la decepció i el disgust que podien tenir els pares. A l'institut més o menys tot continuava igual, tot i que constantment el pensament es distreia de la feina i tornava amb insistència als fets fatídics, i a pensar si el podien descobrir o no. Aconseguí prendre part com a suplent en un partit de futbol, que era la seva gran il·lusió abans de l'accident, i a casa va procurar col·laborar al màxim per fer més lleugera la càrrega de culpabilitat. A la festa del dissabte a la nit per celebrar el resultat del partit, va agafar la seva primera borratxera, i conegué una noia, però no va acabar de saber fins a quin punt li agradava. En un intent de despistar la policia va escriure una carta anònima acusant-se de l'homicidi involuntari i dient que se suïcidava degut al seu sentiment de culpa. Quan tornava de veure l'àvia a l'hospital, el reconegué el mateix cobrador del vespre de l'accident, i els fets es precipitaren: els seus pares descobriren la carta i ell ja no podia amagar més la situació. La policia l'esperava a casa.

2. **Temes:** l'autor, a l'epíleg, acaba dient "*un no es pot amagar del que és i del que fa*" (p.147), i aquest és realment el tema principal. La cadena d'errors que comet Ray -el robatori impremeditat, conduir imprudentment sense saber-ne prou, l'accident- culmina amb un resultat tan dramàtic com inesperat: una mort. I es veu incapaç d'assumir la seva responsabilitat, però el sentiment de culpa és massa fort, i la seva acció irreflexiva, de conseqüències tan dures, va acompanyada d'un seguit de mentides. Quant de temps podia haver continuat amb aquell pes sobre la consciència?

Els fets, però, tenen un desenllaç inesperat, perquè els càlculs que feia per escapar de la confessió i de la justícia se li giren en contra, i ha d'assumir el pes de la seva acció.

Per tant, ens caldrà veure treballar el **pensament causal i conseqüencial** (proposta 1), **alternatiu i de perspectiva** (proposta 3), ens plantejarem com es relacionen sentiments, pensaments i accions, i disutirem el **dilema moral** que s'obre davant Ray (proposta 4: es poden observar els estadis de raonament moral en què es mouen els alumnes). L'activitat 5 versa sobre l'**empatia**, i la 2 tracta la presa de **decisions**: cal comentar les actituds perjudicials per a prendre decisions (vegeu apartat 4.5.1.). Les activitats 6 i 7 són de clarificació de **valors**. A la 8 s'analitzen **sentiments i emocions**, i a l'activitat 10 es practica l'habilitat social de **demanar disculpes**.

ACTIVITATS SOBRE LA LECTURA

1. Pot ser que un fet que només dura uns breus segons canviï del tot una vida? Si no, que li preguntin a Ray com va afectar la seva vida i la d'altres persones allò que va passar un dimecres de novembre al vespre:
 - Intenteu establir les **causes** del malestar de Ray abans de seure a la moto.
 - Us heu sentit alguna vegada amb un estat d'ànim semblant? Heu sortit algun cop a fer un tomb sense saber ben bé què volíeu?
 - "...de sobte va sentir la temptació de seure-hi. (...) De sobte va sentir la urgència de marxar, d'agafar la moto i marxar" (p.7). Què és el que va fallar aquí, en el comportament de Ray? Haurien anat de manera diferent les coses si s'hagués aturat a calcular les **conseqüències** que podia tenir el fet d'obeir el seu primer impuls? Fins quin moment us sembla que hagués estat a temps de tirar enrere en la seva acció sense altra conseqüència que una bona bronca? A partir de quin moment pot sentir-se culpable del que està fent?
 - Segur que l'última cosa que Ray s'esperava era el que, de fet, li va passar. Ara intentarem veure com ens pot afectar el fet de no pensar en les conseqüències de les nostres accions. Cadascú que es plantegi una situació personal en què ha assumit un mínim risc sense haver-se plantejat prèviament les conseqüències que podia tenir. Per exemple, fer autostop i pujar en el cotxe d'algú desconegut... Sense voler fer una "crònica negra", plantegeu-vos totes les conseqüències possibles, tant les bones, com les innocues, com les negatives. Per exemple: una bona conseqüència seria fer una nova amistat; la innocua que ens porti a casa i adéu-siau; la negativa que els pares se n'assabentin i ens haguem d'estar dues setmanes sense sortir, que ens veiem implicats en un accident, etc.
 - Quins fets agreugen el comportament de Ray després de l'accident? Existeix alguna normativa legal respecte a l'atenció als accidentats? Si algú de vosaltres porta moto, que expliqui quin hauria d'haver estat el comportament de Ray en aquelles circumstàncies.
2. Atordit per l'accident, el primer impuls va ser arrencar a córrer en veure que la dona havia mort. Es trobava davant una situació molt difícil, però justament era el moment de **prendre una decisió** molt important. Intentarem veure quins són els passos que cal fer abans de prendre qualsevol tipus de decisió:
 - I. Pensa que els **objectius** que et proposes aconseguir siguin **concrets** i possibles.
 - En el cas de Ray, quin podia ser l'objectiu?
 - II. Planteja totes les **alternatives** possibles. - En quines es concretaria?
 - III. Anticipa les **conseqüències** positives o negatives de cada alternativa i descarta les que no convinguin.

- IV. **Busca els mitjans** per fer-ho i **posa en pràctica** l'alternativa que hagi cregut millor.
- V. **Avalua** els resultats; si no funciona com esperaves, canvia d'estratègia.
- Acostuma't a seguir aquest mètode abans de prendre decisions poc transcendents; quan n'hagis de prendre d'importants, haver adquirit la pràctica et pot ajudar molt!
 - Trieu un objectiu diferent al de Ray, una altra alternativa, i imagineu-vos com podria haver estat la continuació.
 - Penseu en alguna decisió que hagueu de prendre; apliqueu aquests passos i observeu si us ajuden a aclarir què és el que de debò voleu, i com ho podeu obtenir.
3. La novel·la ens parla sobretot dels sentiments i reaccions de Ray, el protagonista; però, en tornar al lloc de l'accident, de cop s'adona que la víctima, la Sra. Chalmers, devia pensar i sentir determinades coses...abans de l'envestida. *"Era la primera vegada que havia pensat en la senyora Chalmers i havia intentat veure els fets des del punt de vista d'ella. Fins llavors havia estat massa absort en els propis temors i preocupacions per tenir-la en compte, i això que ella hi havia jugat un paper principal. Ara ho havia reviscut amb els ulls d'ella."* (p.84).
- De fet, podem adoptar diferents **perspectives** per contemplar un mateix cas. I és el que farem; us repartireu els papers de: Sr. Chalmers; policia; pare de Ray; mare de Ray; Dave; Anna. Cadascun d'ells explicarà com veu els fets des del seu punt de vista. Coneixeu la manera de ser d'alguns dels personatges; d'altres -el senyor Chalmers, el policia-, us l'haureu d'imaginar. Fareu una representació: tots ells es posaran en semicercle, de cara a la classe, i aniran explicant la seva visió dels fets.
4. Aquesta novel·la ens planteja amb tota claredat un **dilema** moral: què havia de fer Ray, després d'haver atropellat la senyora Chalmers? Hauria d'haver esperat que passés un cotxe i assumir la seva responsabilitat? O bé, seguint el seu raonament: *"l'única esperança era que no el descobrissin (...). Era morta i no hi havia res a fer. Encara que expliqués a algú què havia passat, no li podria retornar la vida."* (p.18). Si es troba davant un fet irreversible, a qui beneficiarà que ho confessi? I a ell, com l'afectarà el fet que es descobreixi? I si no s'arriba a saber?
- Creieu que Ray havia d'haver explicat com havia anat tot als seus pares o a la policia? Responeu només Sí, No, Dubto.
 - Ara fareu grups de 4 o 5 que hagin opinat el mateix i escriureu les raons de la vostra opinió procurant precisar i detallar al màxim. Després posareu en comú les raons que han aparegut en cada grup i discutiu el tema: intenteu trobar els valors que han aparegut: la justícia, el dret de la família de la difunta a saber què havia passat, el dret dels pares a no ser enganyats, ...
 - La situació que es presenta a la novel·la no és tan extraordinària: amb alguns matisos, podria passar a qualsevol: imagina que un amic et deixa la moto nova que li acaben de regalar perquè la provis...-aquí es diferenciaria de la novel·la en l'absència de culpabilitat per no haver-la robada-, però potser tu la condueixes il·legalment perquè no tens carnet...; o bé li agafes la moto al teu germà gran sense que ell t'hi autoritzi... Què faries en cas d'atropellar una persona? Per què? Raona els motius de la teva actitud.
5. Intenteu aclarir quines són les coses que més preocupen Ray i per què. Cadascú que reflexioni durant un parell o tres de minuts. Després us reunireu en grups de sis i ho discutireu durant 6 minuts, i anotareu les aportacions de cadascú en una llista conjunta, suprimint les repeticions. Un cop fet això, un portaveu de cada grup les dirà en veu alta, intentant que quedin clars els motius, i poden anotar-se a la pissarra. Després, tota la classe

podeu comentar quins són per a Ray els **valors** més importants i que han guiat el seu comportament: podeu opinar i fer-ne un comentari crític.

6. A continuació intenteu respondre sincerament què creieu vosaltres:

- *Si per accident fes mal a algú em sentiria...*
- *El que més em preocuparia fóra...*
- *Respecte als meus pares jo....*
- *Pel que fa als meus amics em...*
- *Crec que recorreria a la mentida per...*
- *Respecte a la persona perjudicada jo...*
- *Canviaria la meva vida en el sentit...*
- *El que no suportaria de cap manera fóra...*

7. Les persones som capaces de percebre les emocions i els estats d'ànim dels altres, fins i tot de compartir-los. Per a això és necessari que siguem receptius envers els nostres propis estats emocionals. Haver experimentat una emoció, molts cops ens permet entendre millor què sent un altre quan l'experimenta - no us han dit sovint els vostres pares: "*ja veuràs quan tu siguis pare/ mare, com entendràs que ara pateixi per tu!*"?-. La capacitat de reconèixer els sentiments i emocions dels altres s'anomena *empatia*. I això és el que experimenta Ray en llegir algunes notícies al diari, (llegiu la pàgina 109 i 66): "*el perill en què ara es trobava el feia simpatitzar amb tota la gent que tenia problemes*", "*...s'imaginava com devia ser la seva vida, plena de dissort i de dolor*".

- Comenteu per què és ara justament quan entén aquestes persones: què deuria haver pensat d'elles, uns quants dies abans de l'accident? La seva pròpia desgràcia, quina reflexió li permet fer?
- També es torna més comprensiu envers els problemes i els sentiments dels altres membres de la seva família: en què ho notes? Quan ho demostra?
- I pel que fa a l'àvia, quan la va a veure a l'hospital, de què s'adona?
- És a dir, dintre del greu problema que està passant Ray, creieu que en pot extreure algun aprenentatge positiu?
- Si tu has passat algun cop la dolorosa experiència d'una crisi emocional -la pèrdua d'un ésser molt estimat, la separació dels pares, algun conflicte greu...-, després has notat si eres capaç d'entendre millor el sofriment dels altres que passaven una circumstància semblant?
- En general, ets capaç de notar quin és l'estat d'ànim d'un company teu, dels teus familiars, i actues amb compte de no ferir-lo, sinó de fer-li costat? Durant alguns dies, prova d'estar atent per percebre com se senten els que t'envolten: per a això has de:
 - Observar el llenguatge no verbal, els senyals corporals, l'expressió facial..
 - Escoltar atentament el missatge de l'altre, no allò que tu ja penses prèviament que dirà, sinó el que realment diu; molts cops ens deixem emportar per prejudicis o estereotips, i interpretem els altres sense fer atenció a allò que realment expressen.
 - Detectar les seves emocions, tant les positives -alegria, felicitat, eufòria...- com les negatives -ansietat, tristesa...-.

No s'ha de confondre **empatia** amb simpatia: en la simpatia nosaltres experimentem sentiments com pena o alegria per algú, però no ens posem en el seu lloc per tal de percebre els seus sentiments, sinó que ens fixem en els nostres propis sentiments; en l'empatia no es tracta d'estar d'acord amb l'altre, sinó de ser capaç d'entendre què sent, encara que sigui oposat al que sentim nosaltres.

Practica aquest exercici d'empatia observant i tenint en compte com se sent un dels teus familiars, un company de classe no molt proper a tu -mo el teu amic íntim o la teva amiga íntima-. Observa també des d'aquest punt de vista algun professor o professora: ets capaç de percebre si està satisfet de com va la classe, cansat, decebut, empipat? Et sabries posar en el seu lloc? Què sentiries tu si els teus alumnes...?

A la propera classe, comenteu i poseu en comú les experiències que n'heu extret. D'ara endavant, aprofiteu-les per mirar de "sintonitzar" millor amb la gent: pot ser una bona ajuda per millorar les vostres relacions amb les altres persones.

8. Un dels motius pels quals Ray manté en secret l'accident és perquè no vol que els seus pares se sentin decebuts, no vol que perdin la imatge que tenien d'ell. Justament els fets ocorren en l'època en què comença el procés de separació respecte dels pares, d'independització. *"En realitat hauria volgut acostar-se al seu pare i explicar-li el que havia passat. Hauria volgut abocar tots els seus problemes i que el pare els hi solucionés tal com havia fet en el passat. Però no va poder. Quatre anys enrere sí, li ho hauria explicat tot; no hi havia secrets, entre ells dos. Però des de feia uns quatre anys havia passat alguna cosa. Ray havia crescut i se sentia separat dels pares. Estava a punt de creure que el nou Ray, amb els seus coneixements i les seves idees, era un ésser que els seus pares no podien acceptar tal com era, i per això se n'allunyava i es mantenia reservat. Només els deixava veure la part exterior, gairebé formal. Li feia mal apartar-se dels pares i sabia que això els feia mal a ells, sobretot al pare. (...) Encara volia que el pare l'estimés tal com era abans...(p.22)".*
 - Ell intenta buscar en Dave algú amb qui compartir el seu problema, però s'adona que per a qüestions tan transcendents no hi val l'ajut d'un amic, perquè tampoc no li podrà oferir cap solució.
 - T'hi has trobat algun cop, en la situació de no saber com compartir les teves preocupacions amb els pares, perquè et sembla que ja no les poden comprendre? A qui recorres en aquests casos? El fet de poder explicar-ho, et fa sentir millor? Ara bé, si fossin una fets de la gravetat dels de la novel·la, a qui creus que recorreries per a sincerar-te i buscar solucions?
 - La seva tensió i angoixa acaben en un esclat de ràbia: llegiu l'últim paràgraf de la pàgina 49 i la 50. A part d'aquesta explosió, hi ha d'altres moments en què el seu nerviosisme es manifesta físicament: *"Es va adonar de com li costava de respirar i dels batecs del cor que li rebotaven a l'interior de les orelles."* (p.41). Busqueu altres moments en què expressi emocions i sensacions d'aquest tipus.
 - Sou capaços de reconèixer els símptomes físics que precedeixen la por?, i la ràbia?, i l'ansietat?, i l'alegria? I de notar aquestes emocions en l'expressió facial, la veu, els gestos dels altres? En grups de tres comenteu aquests aspectes. Busqueu els trets comuns a cada emoció.
 - Saber reconèixer que estem a punt d'experimentar emocions com la por, l'ansietat... ens permet buscar recursos per afrontar-les. Un d'ells és analitzar racionalment les coses i prendre'n el control. Busqueu algun moment en què Ray decideix fer-ho.
9. Una festa amb els amics és un lloc on divertir-se... si es poden deixar enrere els problemes. Per quina solució opta Ray per oblidar-se'n? És una bona opció? Quins perills té això de voler "ofegar les penes" en l'alcohol? Quina sensació experimenta Ray degut a l'alcohol? Aparentment li sembla que controla més la situació, però en realitat està a punt d'escapar-se-li de les mans: quan? Per què?
 - Si t'has trobat algun cop en una situació semblant, reflexiona sobre com et vas sentir durant la borratxera i després; vas solucionar els teus problemes d'aquesta forma? O potser encara els

vas agreujar? Per què et vas sentir impulsat a beure més enllà dels límits de la prudència? No cal que ho comentis, si no vols, però pensa-hi!

10. Durant el partit de futbol, Ray fa una forta entrada a un altre jugador de l'equip contrari i "*va intentar demanar-li perdó*" (p.101); en acabar el partit va anar-lo a trobar "*Ho sento -li va dir-. Et trobes bé*"? (p.102). Aquesta és una forma molt correcta de **demanar disculpes** quan s'ha perjudicat algú. Ara bé, hi ha algunes persones més que haurien de rebre disculpes per part de Ray, i per motius molt més importants, no creieu? Qui?
- Per parelles prepareu una d'aquestes dues situacions: Ray s'excusa amb el senyor Chalmers per haver provocat l'accident en què ha mort la seva esposa; o bé, Ray demana disculpes als seus pares per tots els problemes que ha causat, i que segur que afectaran tant les seves vides com la de Derek. Heu de seguir els següents passos:
 - Prendre consciència del tort que s'ha comès, del dany que s'ha infligit i de com s'han de sentir les persones afectades (exerciteu l'empatia!).
 - Buscar interiorment la millor fórmula per dur-ho a terme, de forma que un s'hi senti còmode i l'altre rebi íntegrament el sentit de la vostra actitud, pensar en les condicions: quan s'estigui a soles amb l'altra persona, per escrit, per telefon o personalment, amb quines paraules o expressions...
 - Trobar l'ocasió propícia i expressar els sentiments que us porten a disculpar-vos de la millor manera possible.
 - Prèviament prepareu la representació: canvieu-vos els papers, de manera que un cop demaneu disculpes i l'altre les rebeu. Després, uns quants grups ho escenifiquen.

ALTRES NOVEL·LES D'INTERÈS:

□ Per al primer Cicle d'ESO:

- Hem comentat ja a les guies d'altres obres de les mateixes autores, l'interès que pot tenir treballar:
 - MARY RODGERS, *Un estiu capgirat*. Ed. La Magrana, "L'Esparver", 53, Barcelona 1986. Veieu pàgina 8 d'aquest annex.
 - MARY RODGERS, *La tele boja*. Ed. La Magrana, "L'Esparver", 46, Barcelona 1985. També a la pàgina 8.
 - ANNA-GRETA WINBERG, *Tot d'un plegat*. Ed. La Magrana, "L'Esparver", 50, Barcelona, 1986. Veieu la pàgina 20.
 - FELICE HOLMAN, *El Robinson del Metro*. Ed. La Magrana, "L'Esparver", 22, Barcelona, 1982.
- La història d'Aremis Slake, curt de vista i de gambals, ens apropa a la realitat crua i cada cop més àmplia dels sense-llar, agreujada per la poca experiència vital -i tota ella negativa- del noi. Aconsegueix fer-se una llar als túnels del metro i sobreviure venent diaris de segona mà; però també arriba a conèixer l'afecte, la compassió, i a percebre una llum llunyana d'esperança.
- És apropiada per treballar-hi valors com la solidaritat, aspectes sobre la comunicació i diverses habilitats socials.

- ❑ Per al 2n curs o 3r, depenent de la maduresa dels alumnes:
 - AIDAN MACFARLANE i ANN McPHERSON, *Els meus col·legues i jo*. Ed. Bromera, "Espurna", 11, Alzira, 1992
 - Dels mateixos autors del *Diari d'un jove maniàtic* (Lectura 4) i de *¡Jo també sóc una maniàtica!*, però aquest cop amb uns personatges diferents. També parla de la problemàtica dels adolescents, la forma d'enfocar les festes i l'abús de l'alcohol, les relacions sexuals entre joves i insisteix bastant en la problemàtica de la SIDA (correspon als anys de més extensió d'aquesta malaltia i de la necessitat de divulgar-ne els riscos). Conjuntament amb aquest text es poden treballar unes propostes específiques sobre el món dels adolescents procedents de *Drama. Tècniques teatrals per a l'ensenyament*. (veieu la bibliografia general).

- ❑ Per al 2n cicle, preferiblement a 3r d'ESO:
 - RAFIK SCHAMI, *Una mà plena d'estels*. Ed. La Magrana, "L'Esparver", 66, Barcelona, 1989
 - Un adolescent siríà escriu el seu diari entre els catorze i els disset anys. Gràcies a aquestes pàgines desfila davant nostre la vida a Damasc, diversos costums àrabs referents a la quotidianitat i a la religió, a l'ensenyament i al món dels adolescents en aquesta cultura tan distant de la nostra, així com la situació de les dones i les noies. Així mateix coneixem una situació de persecució política i l'esforç d'uns quants homes compromesos per aconseguir determinades llibertats per al seu poble. Una gran voluntat i valentia encaminen el protagonista cap a la professió que somnia, el periodisme, una arma més per lluitar contra l'opressió.
 - Resulta molt interessant perquè són poques les possibilitats que tenim de conèixer aspectes del món àrab, tan proper en uns aspectes, però tan allunyat en d'altres. A més, acostumats com estem a llegir sobre fets europeus, -donat que les guerres d'aquest segle i, sobretot, el nazisme i la persecució envers els jueus han generat una abundant i valuosa literatura-, necessitem eixamplar la visió i adoptar d'altres perspectives que ens permetin comprendre la diversitat. S'hi poden treballar diversos valors referents a l'àmbit col·lectiu i civil, i la comprensió, el respecte i la tolerància per la diversitat cultural.

- ❑ Per a 2n cicle, preferiblement 4rt d'ESO:
 - IRINA KORSCHUNOW, *Es deia Jan*. Ed. Alfaguara & Grup Promotor, "Sèrie Vermella", Barcelona, 1994.
 - La Regina Martens és una jove alemanya que viu els finals de la Segona Guerra Mundial; coneix un presoner polonès, Jan, i s'adona que els eslògans hitlerians deformen la realitat fins a fer-la impossible de reconèixer. Entre els dos neix un amor impossible i desesperat. Descoberta i empresonada, aconsegueix fugir durant un bombardeig i refugiar-se a la granja d'uns coneguts. Ha de romandre amagada a les golfes, amb l'única distracció d'escriure els seus records i conversar amb Gertrud, la pagesa que l'allotja, i el presoner francès Maurice. Només la manté dempeus el desig d'arribar viva al final de la guerra per poder "deixar rastre", com definia Jan la seva actitud de compromís amb la veritat i la llibertat.
 - Un altre cop la guerra, la intolerància, les deportacions i la mort: un tema que hauria d'alliçonar les noves generacions, perquè no repeteixin els errors del passat. I sempre apareixen en contrast valors i contravalors: generositat enfront de l'odi desbocat, responsabilitat enfront del servilisme, la bondat dels uns per compensar la crueltat dels altres.

I l'amor que fa caure barreres ideològiques i mostra com és possible la convivència enllà de les desigualtats i les diferències. És una obra que permet desvetllar l'actitud crítica i la reflexió.

- SUSAN E: HINTON, *Això és una altra història*. Ed. Alfaguara & Grup Promotor, "Sèrie Vermella", Barcelona, 1991.
- Bryon Douglas sempre s'ha sentit com un germà d'en Mark, ja que aquest conviu amb ell i la seva mare des que tenia nou anys; tots dos viuen en un barri marginal d'una ciutat americana, i van trampejant com poden per la manca de diners i l'atur. Un dels seus mitjans de subsistència l'obtenen fent trampes al billar, però un cop que la situació es complica, en un tiroteig mor el seu amic Charlie. Bryon s'adona que Mark cada cop es fa més dur, però molts cops es deixa arrossegar també pel seu carisma. Comença a enamorar-se de la Cathy, germana de l'M&M, un amic seu. Aquest marxa de casa a causa de diferències d'opinió amb els seus pares. Quan aconseguixen trobar-lo, ha pres tal quantitat d'al·lucinògens que ha d'ingressar corrents a l'hospital: aconseguixen salvar-li la vida, però queda trastocat per sempre, cosa que afecta profundament el Bryon. Just llavors descobreix d'on treia en els darrers temps els diners en Mark: del tràfic de drogues. Colpit per aquest fet, se sent obligat a denunciar en Mark, a qui estima com a un germà, a la policia. Havent trencat les relacions amb la Cathy, sentint l'odi d'en Mark, i amb el seu amic M&M pertorbat mentalment, Bryon sent que la vida és realment dura per a tots ells.
- És una novel·la dura de debò, una de les manifestacions més clares del Realisme Crític, sense cap element que suavitzï les dramàtiques situacions socials de certes capes marginades de la societat americana. Es presta a treballar el tema de la violència en les relacions entre joves, i apareixen retratades les bandes rivals. En un ambient tan hostil, l'agressivitat gairebé és necessària per viure, i és el camí adoptat per Mark, junt amb la delinqüència. Bryon representaria l'alternativa, l'intent de sortir-se'n d'una forma digna; un tema exposat amb cruesa és el del consum de drogues, amb conseqüències nefastes. Per tant, esdevé un text interessant tant per al comentari de determinats valors o dels efectes de la seva absència, com pel que fa a l'observació d'habilitats socials.
- XAVIER HERNÁNDEZ i VENTOSA, *La nit que van plorar per mi*. Ed. Alfaguara & Grup Promotor, "Sèrie Vermella", Barcelona, 1996.
- El Moni -o Lito per a la família i Àngel per al DNI- no suporta més la situació familiar: el pare, alcohòlic des que va anar a l'atur, la mare sense més forces per tirar els fills endavant des que el Juanto és a la presó, i la Pilar que acaba amb males companyies... Ell només vol dedicar-se a la seva passió, dibuixar còmics, i per poder fer-ho de gust marxa de casa; durant un temps va fent la viu-viu dibuixant pels carrers retrats dels turistes, a la costa, i el còmic dedicat a Virgínia, la seva heroïna. Però decideix tornar a casa, i retroba els amics de tota la vida. Així que vol provar la moto nova de l'Oriol...i algú ja ho diu, que el Moni no té sort: una greu trompada amb la moto el deixa de moment en estat crític a l'hospital.
- També dins la línia del Realisme Crític i aquest cop en un context proper al nostre, va relatant els fets des de diferents punts de vista, i amb salts temporals. Presenta l'esforç del protagonista per sortir-se'n, per no deixar-se arrossegar per la fatalitat del seu entorn: es presta al treball de diverses habilitats socials, i a la pràctica de l'assertivitat, així com a la reflexió sobre valors com l'amistat i la solidaritat i el poder de la creativitat artística.
- FRED UHLMAN, *L'amic retrobat*. Ed. Columna, Barcelona, 1996.
- FRED UHLMAN, *L'ànima valenta*. . Ed. Columna, Barcelona, 1996.

- Totes dues obres presenten els dos punts de vista complementaris: el de Hans Schwarz i el de Konradin von Hohenfels, que durant un any foren els millors amics del món. Però l'escletxa que s'obre entre ells té unes raons indiscutibles: Hans és d'origen jueu, mentre que Konradin procedeix d'una de les famílies de més noble llinatge alemanyes; en enterbolir-se la situació a Alemanya, Hans és enviat pels seus pares a Amèrica, i en el comiat resta convençut que el seu amic Konradin és al costat dels opressors. I aquesta és la part de la història que coneixem a *L'amic retrobat*.
- A *L'ànima valenta* Konradin, uns quants dies abans de ser executat per la seva participació en un complot contra Hitler, escriu al seu amic Hans, en un intent d'explicar el seu comportament i justificar-se; així ens assabentem de l'inicial enlluernament que sent vers la figura de Hitler, com la resta de la seva noble família; quan descobreix els horrors del nazisme, participa en una conspiració per assassinar Hitler, és descobert i, mentre espera horroritzat la seva mort, escriu per disculpar-se als ulls del seu millor amic.
- Hi destaca, sobretot, l'amistat i la fidelitat, i la capacitat de saber esmenar, amb humilitat, els errors comesos. És interessant de poder treballar els dos llibres, per l'ampliació de perspectives que suposa.

➤ Altres obres d'interès:

- MICHAEL ENDE, *Momo*. Ed. Alfaguara & Grup Promotor, Barcelona, 1997.
 - JORDI TIÑENA, *Un dia en la vida d'Ishak Butmic*. Ed. Bromera, Alzira, 1994.
 - ESTRELLA RAMON, *M'escriràs?* Ed. Bromera, Alzira, 1994.
 - ESTRELLA RAMON, *Cartes a la màniga*. Ed. Bromera, Alzira, 1997.
 - VERCORS, *El silenci del mar*. Ed. La Magrana, Barcelona, 1987.
 - LENNART FRICK, *L'amenaça*. Ed. La Magrana, Barcelona, 1982.
 - ENRIC LARREULA, *Els arbres passaven ran de finestra*. Ed. Cruïlla, Barcelona, 1996.
- ROSA FONT i MASSOT, *Envia'ns un àngel*. . Ed. Alfaguara & Grup Promotor, Barcelona, 1999.

27 ÍNDEX

	Pàgines
- Annex: contingut.....	2
- Lectura 1: M. RODGERS, <i>Quin dia tan bèstia!</i>	3 - 8
- Lectura 2: C. MATTINGLEY, <i>L'Asmir no vol fusells</i>	9 -14
- Lectura 3: A.G. WINBERG, <i>Quan un toca el dos</i>	15-20
- Lectura 4: A. MACFARLANE i A. McPHERSON, <i>Diari d'un jove maniàtic</i>	21-24
- Lectura 5: A.McPHERSON i A.MACFARLANE, <i>Jo també sóc una maniàtica!</i>	25-28
- Lectura 6: U. ORLEV, <i>L'illa del carrer dels Ocells</i>	29-34
- Lectura 7: S.E.HINTON, <i>Tex</i>	35-41
- Lectura 8: H.P.RICHTER, <i>El meu amic Friedrich</i>	42-47
- Lectura 9: N. HINTON, <i>L'accident</i>	48-53
- Altres novel·les d'interès	54-57

NOTES

- Amb la finalitat de no enfarfegar el text amb contínues al·lusions al gènere masculí i femení, he optat per parlar de forma general en un sol gènere: entengui's així que quan es parla de "l'alumne" és "un alumne i una alumna", "els nois" i "els professors" inclouen, doncs, "noies" i "professores".
- M'he pres la llibertat de traduir al català tots els textos citats que fossin originalment en castellà, excepte el que correspon a la citació 87, de Fernando Savater, que he respectat en castellà per mantenir la força expressiva de l'original.

⁰ D. GOLEMAN, p. 417.

¹ D.O.C. (Decret 96/1992, de 28 d'abril).

² D. PENNAC, p.150-151.

³ Com a introducció general al Realisme Crític, es pot consultar el monogràfic de "Faristol", n.6.

⁴ J.FUNES, p.15.

⁵ Per a més informació sobre el món dels adolescents, és força estimulant la lectura de FRANÇOISE DOLTO (1990), *La causa de los adolescentes*, Barcelona, Seix Barral.

⁶ D. GOLEMAN, p. 351.

⁷ M. CLARIANA, p. 34.

⁸ F.HERNÁNDEZ; J. M. SANCHO, p. 128.

⁹ V. CAMPS, **La educación en valores ante el fin de siglo** a *Educación en valores*, Ed. A.I.D.E.X.

¹⁰ J.FUNES, p.11.

¹¹ D. GOLEMAN, p.359-360.

¹² J.FUNES, p.26.

¹³ M.CLARIANA, p. 28.

¹⁴ v. D. GOLEMAN, p.80-81.

¹⁵ M.SEGURA i altres, p. 4.

¹⁶ V. PELECHANO, p. 166-185.

¹⁷ v. M. GÜELL, J. MUÑOZ, p. 272.

¹⁸ Per a aquest apartat sobre les distorsions cognitives, vegi's A. BECK, P. PALMER; A..MARTÍNEZ; M. GÜELL; V. PELECHANO; A.VALLÈS .

¹⁹ v. BECK, cap. 13; A. MARTÍNEZ i M. MARROQUÍN, p.157-168.

²⁰ M. GÜELL; J. MUÑOZ, p.235-236.

²¹ Sobre els sentiments i les emocions, v. J. A. .MARINA.

²² D. GOLEMAN, p.94.

²³ Segons J. D. MAYER, recollit per GOLEMAN, p. 88.

²⁴ P. PALMER, M. ALBERTI, cap. 1.

²⁵ P. PALMER, M. ALBERTI, cap. 2.

²⁶ P. PALMER, M. ALBERTI, cap. 10.

²⁷ A. VALLÈS. i C. VALLÈS, tema 6; p. 70-83.

²⁸ v. GOLEMAN, p. 110-113, i A. SEGURA, p. 108.

²⁹ M. CLARIANA, p. 57-61.

³⁰ D. GOLEMAN, p. 121, segons estudis de T. BORKOVEC.

³¹ M. SEGURA, p. 108.

³² M. SEGURA, p. 108.

³³ M GÜELL; J. MUÑOZ, p. 244 i següents, per a aquesta emoció.

³⁴ Per a més recursos, P. PALMER, M. ALBERTI, cap. 3 i 4.

³⁵ Per a la presa de decisions, vegeu P.PALMER,. cap.9; M. GÜELL, p. 57- 77; V. PELECHANO, p. 159-167; A. MARTÍNEZ, cap. 8.

³⁶ V. PALMER, cap. 1 i GÜELL p. 59-77.

³⁷ M GÜELL; J. MUÑOZ, p.68-69.

- ³⁸ V. PELECHANO, p. 202-204.
- ³⁹ M. CLARIANA, p. 107. Per a tot l'apartat, v. CLARIANA, i GOLEMAN, p. 140-143.
- ⁴⁰ Sobre l'estrès, les seves bases fisiològiques, incidència en la salut i comportament humà i formes de controlar-lo, vegeu R. M. SAPOLSKY, (1995), *¿Por qué las cebras no tienen úlcera?*, Madrid, Alianza ed.
- ⁴¹ entre la bibliografia general esmentada, vegeu P. PALMER; M. GÜELL; I. DE PUIG; A. VALLÈS. com a **bibliografia més específica**, podeu veure:
- CAUTELA J. R.; GRODEN J.. (1985), *Técnicas de relajación*, Barcelona, Ed. Martínez Roca.
 - HERRERO M.; MARTÍNEZ, J.; ALZU, J.L. (1995), *Tutoria. Técnicas d'aprenentatge*. Barcelona, Grup Promotor / Santillana, p. 25-28.
- ⁴² P. PALMER, M. ALBERTI, cap. 2.
- ⁴³ V. PELECHANO, (p. 189-195) amplia el tema del reforç. També el tracten A. MARTÍNEZ (p.64-66) i M. CLARIANA, cap. 6.
- ⁴⁴ A. MARTÍNEZ, p. 36-38.
- ⁴⁵ El tema de l'assertivitat és tractat a M. SEGURA; A. VALLÈS; M. GÜELL; A. MARTÍNEZ; M.V. TRIANES; P. PALMER.
- ⁴⁶ CABALLO, citat per A. MARTÍNEZ; també és citat per M. SEGURA, per l'amplitud del seu estudi sobre tècniques de teràpia de conducta.
- ⁴⁷ Per a més informació sobre la comunicació en general, vegeu A. VALLÈS; M. GÜELL; A. MARTÍNEZ.
- ⁴⁸ I. DE PUIG, p. 61-68; M. GÜELL, p.187-200.
- ⁴⁹ A. MARTÍNEZ, 245-252; M. GÜELL, p. 200- 204.; A. VALLÈS, p.4 2-56.
- ⁵⁰ Concretament per a la comunicació no-verbal, entre d'altres podem esmentar:
- LE DUC ,J.(1987) *El cuerpo hablado*. Barcelona Ed. Paidós;
 - DAVIS, F. (1987), *La comunicación no verbal*. Madrid, Alianza ed. ;
 - PEASE, A. (1989), *El lenguaje del cuerpo*, Barcelona, Paidós;
 - FAST, J. (1977)*El lenguaje del cuerpo*, Barcelona, Ed. Kairós.;
 - KNAPP, M.L. (1988), *La comunicación no verbal* .Barcelona, Ed. Paidós.
- Pel que fa a la bibliografia general , tracten aquest aspecte A.VALLÈS; M. GÜELL.
- ⁵¹ Per a aquests temes és indispensable l' obra abans esmentada d'Allan Pease.
- ⁵² M. GÜELL, J. MUÑOZ, p. 215-216.
- ⁵³ M SEGURA, p.110.
- ⁵⁴ M SEGURA, p.111.
- ⁵⁵ M SEGURA, p.113.
- ⁵⁶ M SEGURA, p.111; M. GÜELL, 219-221.
- ⁵⁷ Vegeu CARLSON, J.; THORPE, C. (1987), *Aprender a ser maestro*. Barcelona, Martínez Roca, cap. 3.
- ⁵⁸ A. MARTÍNEZ, p. 253-271; A. VALLÈS, p. 84-91; M. GÜELL, p. 99-101.
- ⁵⁹ A. MARTÍNEZ, p.176, 253-255.
- ⁶⁰ P. PALMER; M. ALBERTI, cap. 8.
- ⁶¹ P. PALMER; M. GÜELL; A. MARTÍNEZ.
- ⁶² P. PALMER; M. GÜELL; D. GOLEMAN.
- ⁶³ D. GOLEMAN, p.389-394.
- ⁶⁴ D. GOLEMAN , cap 15.
- ⁶⁵ A. VALLÈS; C. VALLÈS, cap.10. Per a alumnes de 16 anys en endavant, resulten interessants les propostes dedicades a relacions interpersonals de M. GÜELL i J. MUÑOZ.
- ⁶⁶ A. MARTÍNEZ; V. PELECHANO.
- ⁶⁷ V. TRIANES resumeix en un quadre tot tipus d'estratègies emprades en la solució de problemes interpersonals, tant de constructives com les que no ho són.
- ⁶⁸ M SEGURA, p.113-114.
- ⁶⁹ Existeix **bibliografia** específica referent als **conflictes** en el medi escolar i al procés de **mediació**; entre d'altres, esmentem:
- HULLEBROECK, P. *La mediación en el medio escolar: ¿Un instrumento adaptado a las realidades escolares y pedagógicas?* (Material no publicat).
 - GROVER DUFFY, K. I altres (1996) *La mediación y sus contextos de aplicación*. Barcelona, Paidós.
 - FUENTES, E.; BELTRAN, J.M. *Violencia y rebelión juveniles. Sobre la educación y la prevención*.
 - ALZATE SAEZ DE HEREDIA, R. (1997) *Resolución de conflictos en la escuela*. "Innovación Educativa",7.
 - FUNES, J. *Quan l'adult timorat vol tenir deixebles autònoms*. "Perspectiva Escolar" 194, abril 1995.

- VIÑAS CIRERA, J. *La organización de la convivencia y alumnado*. Monogràfics sobre disciplina. "Aula", n. 67.
- RAMO, Z.; CRUZ, J. (1997) *La convivencia y la disciplina en los centros educativos*. Ed. Escuela Española.
- ⁷⁰ A. VALLÈS; M. GÜELL.
- ⁷¹ Ens basem en M. SEGURA; A. MARTÍNEZ; per a una visió més completa i aprofundida, recomanem GOLDSTEIN, A.P.; SPRAFKIN, R. P.; GERSHAW, N.J. & KLEIN, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona. Martínez Roca.
- ⁷² Per a l'evolució històrica del concepte de "valors" i les diferents interpretacions filosòfiques del terme, vegi's l'apartat inicial **Sobre ètica i valors** a P. FIBLA, *Educació i valors*, p. 15-54.
- ⁷³ Per a aquesta part, remetem a P. FIBLA; F. SAVATER; V. CAMPS; J.M. TERRICABRAS; LL. CARRERAS i altres; M.R. BUXARRAIS i el treball col·lectiu *Ètica i escola*.
- ⁷⁴ M.R. BUXARRAIS, *La formación del profesorado...*, p. 79.
- ⁷⁵ M.R. BUXARRAIS, *La formación del profesorado...*, p. 79. (les marques en negreta són nostres).
- ⁷⁶ P. FIBLA, p. 52.
- ⁷⁷ Ll. CARRERAS, p. 23.
- ⁷⁸ P. FIBLA, p. 54.
- ⁷⁹ P. FIBLA, p. 52- 53.
- ⁸⁰ F. LÓPEZ SÁNCHEZ, "**Variables medidoras del desarrollo personal y social**", dins *Educación en valores*. Ed. A.I.D.E.X.
- ⁸¹ E. LÓPEZ CASTELLÓN, "**Paradojas del desarrollo moral**" dins *Educación en valores*. Ed. A.I.D.E.X.
- ⁸² J.M. TERRICABRAS, p. 140.
- ⁸³ R. BUXARRAIS i altres, *Ètica i escola...*; i R. BUXARRAIS, *La formación del profesorado...*
- ⁸⁴ F. SAVATER, p. 67.
- ⁸⁵ V. CAMPS, *Los valores de la educación*, p. 116.
- ⁸⁶ P. FIBLA, p. 65.
- ⁸⁷ F. SAVATER, p. 96.
- ⁸⁸ J.M. TERRICABRAS, p. 143-144.
- ⁸⁹ Coincideixen en aquest criteri tant Savater com Camps, Fibla, i l'esmentada Hanna Arendt.
- ⁹⁰ V. CAMPS, p. 20.
- ⁹¹ P. FIBLA, p. 193 i següents. (les marques en negreta són nostres).
- ⁹² CONCEPCIÓN MEDRANO, **Variables cognitivas en el desarrollo de los valores y el conocimiento social**, dins *Educación en valores*. Ed. A.I.D.E.X.
- ⁹³ V. CAMPS, p. 63.
- ⁹⁴ La bibliografia en aquest camp és extensa i amb propostes de treball molt interessants: així, per a cada valor donarem la referència d'on es troba tractat i ampliat.
- ⁹⁵ A efectes pràctics, adoptarem la classificació proposada per P. FIBLA, p. 189-192, tot i que d'altres autors estableixen principis diferents de classificació;
- ⁹⁶ Per a aquest tema, més informació a V. CAMPS, *Los valores de la educación*. Cap. 2; Ll. CARRERAS, activitat n. 9, p. 199; per al tema del dret a una mort digna, SALVADOR PÀNIKER, a *La borsa dels valors*.
- ⁹⁷ Per a la llibertat, P. FIBLA, una reflexió a les p. 108-117; MIQUEL OSSET, a *La borsa dels valors*; i V. CAMPS, cap. 4.
- ⁹⁸ Sobre la racionalitat, una reflexió teòrica de P. FIBLA, p. 161-172.
- ⁹⁹ Sobre el diàleg, Carreras, p. 95 act. 3. i M. DOLORS SALAT I TORRAS, *A Valors per viure*, Ed. Claret.
- ¹⁰⁰ Sobre la creativitat, a Ll. CARRERAS, p. 143 act. 6; JOSEP MUÑOZ, a *La borsa dels valors*; i M. MERCÈ DOMÍNGUEZ, a *La borsa dels valors* tracta sobre el plaer.
- ¹⁰¹ L' amiatat, a Ll. CARRERAS, p. 179 act. 8; ISIDRE MARÍAS, a *La borsa dels valors*.
- ¹⁰² La responsabilitat, a V. CAMPS, cap. 5; a Ll. CARRERAS, p. 67, act. 1.
- ¹⁰³ La sinceritat, a Ll. CARRERAS, p. 83, act. 2.
- ¹⁰⁴ La confiança, a Ll. CARRERAS, p. 113, act. 4.
- ¹⁰⁵ La salut, M. CRUZ MOLINA, a *La borsa dels valors*.
- ¹⁰⁶ La felicitat, JOSEP MUÑOZ, a *La borsa dels valors*.
- ¹⁰⁷ Sobre l'alegria, JAUME SITJAR I TRAVERIA, a *Valors per viure*. Ed. Claret.
- ¹⁰⁸ La justícia, a Ll. CARRERAS, p. 221, act. 10.
- ¹⁰⁹ Reflexió sobre la justícia i la solidaritat, de P. FIBLA, p. 125; La solidaritat a V. CAMPS, cap. 7; i a JOSEP MUÑOZ, a *La borsa dels valors*.
- ¹¹⁰ Sobre la tolerància, a P. FIBLA, p. 140; a V. CAMPS, cap. 6; a TERRICABRAS, p. 135.
- ¹¹¹ La llibertat, a P. FIBLA, p. 108-116; a V. CAMPS, cap. 4; MIQUEL OSSET, a *La borsa dels valors*.

- ¹¹² La igualtat a P. FIBLA, p.117; a V.CAMPS, cap. 3; JORDI VIDAL a *La borsa dels valors*.
- ¹¹³ P.FIBLA, p.135.
- ¹¹⁴ La ccoperació, a LI. CARRERAS , p.237, act.11.
- ¹¹⁵ La família, MONTSE FREIXA, a *La borsa dels valors*.
- ¹¹⁶ El saber, per JESÚS GOMEZ , a *La borsa dels valors*.
- ¹¹⁷ La bellesa, per JAU;ME AYMAR I RAGOLTA, a *Valors per viure*. Ed. Claret.
- ¹¹⁸ La pau és tractada a V.CAMPS, cap.8; LI. CARRERAS , p.165 act.7; ANTONI BOSCH I VECIANA, a *La borsa dels valors*.
- ¹¹⁹ "El respecte per la naturalesa" , per JORDI PIGEM a *La borsa dels valors*; i PERE CODINACHS I VERDAGUER, a *Valors per viure* Ed. Claret.
- ¹²⁰ Existeix una àmplia bibliografia sobre el feminisme, però ignorem si hi ha obres dedicades als valors específics femenins. La inclusió d'aquest concepte l'hem extreta de P FIBLA, p. 191.
- ¹²¹ El treball és interpretat com a valor a *La borsa dels valors* per ALFREDO CLEMENTE .
- ¹²² Sobre l'èxit, JOAN QUINTANA a *La borsa dels valors*.
- ¹²³ L'oci, per MANEL GÜELL, *La borsa dels valors*.
- ¹²⁴ F. SAVATER, p. 76.
- ¹²⁵ R. COLES, p.17.
- ¹²⁶ M. R. BUXARRAIS i altres, *Ètica i escola...* p. 17.
- ¹²⁷ Per al creixement moral , sobretot per tractar dels estadis de desenvolupament moral segons Kohlberg, hem seguit: L.KOHLBERG; M. SEGURA; P. FIBLA ;C. MEDRANO, **Variables cognitives en el desarrollo de los valores y el conocimiento social**, dins *Educación en valores*. Ed. A.I.D.E.X.p. 83-96.
- ¹²⁸ P. FIBLA, p. 174.
- ¹²⁹ Per a la teoria dels estadis evolutius de Kohlberg prenem com a referència principal M. SEGURA, i ens basem en el tercer apartat de l'obra, dedicat al Creixement moral.
- ¹³⁰ Crítiques recollides per P.FIBLA, p.177-179.
- ¹³¹ Hem adoptat el nom que dóna SEGURA als estadis, perquè sembla més clar, i incloem entre parèntesis la denominació de Kohlberg o l'adaptació que en fa MEDRANO.
- ¹³² J.M.TERRICABRAS, p. 196.
- ¹³³ Resumim els objectius presentats per M.SEGURA; BUXARRAIS i altres; M.R. BUXARRAIS;
- ¹³⁴ Per a les **tècniques de dinàmica de grup** en general, podeu consultar, entre d'altres: BEAL, G. M.; BOHLEN, J. M.; RAUDABAUGH, J.N. (1964), *Conducción y acción dinámica del grupo*. Buenos Aires, Ed.Kapelusz.
- ¹³⁵ Vegi's M.GÜELL; J: MUÑOZ, p. 42-44.
- ¹³⁶ Ens hem basat principalment en M. SEGURA; també en M. R. BUXARRAIS i altres, *Ètica i escola...*; P.FIBLA; M.R. BUXARRAIS; i C. MEDRANO , dins *Educación en valores*. Ed. A.I.D.E.X.; N. OBIOLS.
- ¹³⁷ El que en castellà és conegut com"*andamiaje*".
- ¹³⁸ C. MEDRANO, **Variables cognitives en el desarrollo de los valores y el conocimiento social**, dins *Educación en valores*. Ed. A.I.D.E.X.p. 92.
- ¹³⁹ BUXARRAIS i altres, *Ètica i escola*; P.FIBLA; C. MEDRANO; M.R. BUXARRAIS; N. OBIOLS.
- ¹⁴⁰ BUXARRAIS i altres, *Ètica i escola*; M.R. BUXARRAIS; N. OBIOLS. Per a la pràctica de la dramatització hi ha informació útil a McGUINNESS, S.; PUIG, E.; VERNET, F. *Drama...*
- ¹⁴¹ BUXARRAIS i altres, *Ètica i escola*; M.R.BUXARRAIS; N. OBIOLS.
- ¹⁴² N. OBIOLS, p.45.
- ¹⁴³ BUXARRAIS i altres, *Ètica i escola...*; N. OBIOLS.
- ¹⁴⁴ BUXARRAIS i altres, *Ètica i escola...*; N. OBIOLS.
- ¹⁴⁵ BUXARRAIS i altres, *Ètica i escola...*; N. OBIOLS.
- ¹⁴⁶ N. OBIOLS, p. 39-40.
- ¹⁴⁷ Existeix nombrosa bibliografia sobre l'aplicació del debat en l'àmbit escolar; ens limitem a assenyalar els textos procedents de la bibliografia general: BUXARRAIS i altres, *Ètica i escola...*; I. DE PUIG;
- ¹⁴⁸ LI. CARRERAS en fa una síntesi a les pàg. 58-58.
- ¹⁴⁹ Per a la "pluja d'idees" podem consultar l'obra esmentada de GEORGE M. BEAL i altres; o bé, entre d'altres obres que tracten la dinàmica de grups i la producció d'idees, J. MUÑOZ, (1994) ,*El pensamiento creativo*. Barcelona. Octaedre.
- ¹⁵⁰ Trobem referències a l'avaluació a H. GARDNER, P.173-219; D. GOLEMAN; M. SEGURA, i més estructurats, els criteris exposats a M. R. BUXARRAIS, *La formación del profesorado...*cap. 12.
- ¹⁵¹ M.R. BUXARRAIS, p. 167.

¹⁵² El CABS de L. MICHELSON , (1987) a *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona, Martínez Roca.

¹⁵³ Adaptació de H. GARDNER, p. 161-163. M. R. BUXARRAIS proposa una sèrie d'indicadors per a "avaluar les dimensions de la persona moral" i ho concreta per al 1r cicle d'ESO i per al 2n . p.171-172.

¹⁵⁴ D. GOLEMAN, p. 413.

BIBLIOGRAFIA

1. Marc general.

- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (1989) *Disseny Curricular. Ensenyament Secundari Obligatori*.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (1993)
- *Llengua. Material de suport. Formació Bàsica per a la Reforma. Educació Secundària. Etapa Secundària Obligatòria*.

2. Adolescència.

- BELTRAN, P. (1996) *Tutoria*. I-IV, Barcelona, Castellnou ed.
- COLL, C.; SOLÉ, I. i altres (1990) *Reforma educativa. Reflexió i propostes*. " Cuadernos de Pedagogía" ed. per als Cursos de Formació Bàsica per a la Reforma.
- CLARIANA, M. (1994) *L'estudiant de Secundària: què en sabem?* Barcelona, Barcanova.
- DELVAL, J. (1989) *Crece y pensar*. Barcelona, Laia..
- FERNÁNDEZ , M. (1989) *Integrar o segregar*. Barcelona, Laia, pp.185-205.
- FUNES, J. (1996) *Adolescència i escola obligatòria*. doc. "Jornades sobre Educació i Diversitat" , UAB.
- HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M. (1989) *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona, Laia.

3.Capacitats intel·lectuals, emocionals . Habilitats cognitives. Habilitats socials.

- BECK, A. (1990) *Con el amor no basta*. Barcelona, Paidós.
- DE PUIG, I. (1990) *Aprender a aprender*. Barcelona, Empúries.
- FÁBREGAS, J.J.; GARCÍA E. (1988) *Técnicas de autocontrol*. Madrid. Alhambra.
- GARDNER, H. (1995) *Inteligencias múltiples*. Barcelona, Paidós.
- GOLEMAN, D. (1997) *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- GÜELL, M.; MUÑOZ, J. (1998) *Desconeix-te tu mateix*. Barcelona, Ed. 62.
- MARINA, J.A. (1996) *El laberinto sentimental*. Barcelona, Anagrama.
- MARTÍNEZ, A.; MARROQUÍN, M. (1997) *Desarrollo de habilidades sociales. I* . "Programa Deusto 14-16" Bilbao. Mensajero.
- MUÑOZ, J. (1994) *El pensamiento creativo*. Barcelona. Octaedro.
- PALMER, P.; ALBERTI, M. (1992) *Autoestima. Un Manual para adolescentes*. València, Promolibro-Cinteco.
- PELECHANO, V. (1996) *Habilidades interpersonales*. València. Promolibro.
- SEGURA, M.; MESA, J.R.; ARCAS, M. *Programa de competencia social: habilidades cognitivas, valores morales, habilidades sociales*. Secundaria. Primer Ciclo y Segundo

Ciclo (en premsa; s'ha traduït i adaptat al català i el departament d'Ensenyament de la Generalitat properament el farà arribar al professorat).

- SEGURA, M.; MESA, J.R.; ARCAS, M. *Programa de competència social*. Video editat per la Conselleria d'Educació del Govern de Canàries.
- TRIANES, M.V. (1996) *Educación i competencia social*. Màlaga. Aljibe.
- VALLÉS, A.; VALLÉS, C. (1994) *Programas de refuerzo de las habilidades sociales III*. Madrid, Eos.

4. Valors.

- BUXARRAIS, M. R. (1997) *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao. Desclée De Brouwer.
- BUXARRAIS, M. R. i altres (1996) *Ética i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona. Ed. 62.
- CAMPS, V. (1994) *Los valores de la educación*. Madrid. Anaya.
- CAMPS, V. i altres (1996) *Educación en valores*. Plasencia. A.I.D.E.X.
- CARRERAS, LL. i altres (1997) *Cómo educar en valores*. Madrid, Narcea.
- COLES, R. (1998) *La inteligencia moral del niño y del adolescente*. Barcelona, Kairós.
- FIBLA, P. (1995) *Educació i valors*. Vic, Eumo.
- KOHLBERG, L.; POWER, F. C.; HIGGINS, A. (1997) *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, Gedisa.
- MARÍN, A. i altres (1995) *Valors per viure I*. Barcelona, Claret.
- MARINA, J.A. i altres (1997) *Educar en valores*. Madrid, Bruño.
- MUÑOZ, J. i altres (1995) *La borsa dels valors*. Barcelona, Ed. de la Magrana.
- SAVATER, F. (1997) *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.
- TERRICABRAS, J.M. (1998) *Atreveix-te a pensar*. Barcelona, Ed. de la Campana.

5. Lectura.

- *El Recull. Llibres per a noies i nois* dins "Guix. Elements d'acció educativa", separata n. 179. Barcelona. Setembre 1992.
- McGUINNESS, S.; PUIG, E.; VERNET, F. (1996) *Drama. Tècniques teatrals per a l'ensenyament*. Barcelona, Ed. de la Magrana.
- OBIOLS, N. (1998) *Cómo desarrollar los valores a partir de la literatura*. Barcelona, Ceac.
- PENNAC, D. (1992) *Com una novel·la*. Barcelona, Empúries.
- PÉREZ, J.A. (1988) *La necesidad y el placer de leer*. Madrid, Ed. Popular.
- SOLÉ, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó - ICE Universitat de Barcelona.

6. Novel·les juvenils.

- HINTON, N. (1986) *L'accident*. Barcelona. Ed. La Galera.
- HINTON, S. E. (1990) *Tex*. Barcelona, Alfaguara & Grup Promotor.
- MACFARLANE, A.; McPHERSON, A. (1987) *Diari d'un jove maniàtic*. Alzira, Bromera.
- McPHERSON, A.; MACFARLANE, A. (1989) *Jo també sóc una maniàtica!* Alzira. Bromera.

- MATTINGLEY, C. (1997) *L'Asmir no vol fusells*. Barcelona, Alfaguara & Grup Promotor.
- ORLEV,U. (1998) *L'illa del carrer dels Ocells*. Barcelona, Alfaguara & Grup Promotor.
- RICHTER, H. P. (1985) *El meu amic Friedrich*. Barcelona. La Magrana.
- RODGERS, M.. (1983) *Quin dia tan bèstia!* Barcelona. La Magrana.
- WINBERG, A. G. (1984) *Quan un toca el dos*. Barcelona. La Magrana.

ÍNDEX

	Pàgines
0. Introducció.....	1
1. La lectura com a experiència educativa per a l'adquisició de valors, habilitats cognitives i socials.....	2
1.1. Objectius.....	2
1.2. Marc teòric.....	3-4
1.3. Propòsits	4-5
2. Descripció del pla de treball	
2.1. Organització.....	6
2.2. Metodologia.....	6-7
3. Contingut	
3.1. Breu desplegament del marc legal.....	7-8
3.2. La lectura	
3.2.1. Del plaer i de la necessitat de llegir.....	8-10
3.2.2. Aprenentatge i educació a través de la lectura de novel·les.....	10
3.2.3. La lectura: condicions i fases.....	11-14
3.2.4. Tria de textos.....	15-18
3.2.5. A manera de conclusions.....	19
3.3. L'adolescència.....	20
3.3.1. L'etapa evolutiva.....	20-24
3.3.2. El camí cap a la societat adulta.....	24-25
3.3.3. Els adolescents i l'E.S.O.....	25-29
4. Una intel·ligència àmplia i diversa.....	29-31
4.1. El paper de les emocions.....	31-32
4.2. Les capacitats de la intel·ligència personal.....	32-34
4.3. Habilitats cognitives.....	34-39
4.4. Estratègies per al coneixement d'un mateix.....	39
4.4.1. El coneixement d'un mateix.....	39-42
4.4.2. L'autocontrol: la ira, l'angoixa, la tristesa, la por, la vergonya, l'alegria.....	42-50
4.5. Habilitats de conducta.....	50
4.5.1. Prendre decisions; solució de problemes; fer eleccions.....	50-52
4.5.2. Demorar la gratificació.....	52
4.5.3. Fer front a l'estrès.....	52-53

4.5.4. Saber fer valer els propis drets.....	53
4.5.5. Saber fer front a les crisis emocionals.....	54
4.5.6. Automotivació.....	54-55
4.5.7. Autoreforç.....	55

Pàgines

4.6. Habilitats socials.....	56
4.6.1. Empatia.....	56-57
4.6.2. Assertivitat.....	57-60
4.6.3. La comunicació.....	60-61
4.6.3.1.El llenguatge verbal.....	61-65
4.6.3.2.La comunicació no verbal: expressió facial; posició corporal: gestos; ocupació del territori: contacte físic; aparença física; to de veu, volum; incomunicació.	65-68
4.6.4. Saber donar les gràcies.....	68-69
4.6.5. Saber demanar un favor.....	69
4.6.6. Saber demanar disculpes.....	69-70
4.6.7. Saber elogiar i donar ànims; acceptar elogis.....	70
4.6.8. Saber respondre eficaçment a les crítiques; saber formular crítiques constructives	71-72
4.6.9. Evitar ser manipulats.....	73-74
4.6.10. Resistir la pressió social: aprendre a dir que no.....	74-75
4.6.11. Millorar les relacions amb l'altre sexe.....	76
4.6.12. Solucionar problemes sense baralles: negociar i posar-se d'acord.....	76-77
4.6.13. Cooperar i treballar en equip.....	77
4.7. Mètodes i estratègies per a la pràctica de les habilitats socials.....	79
5. Els valors i l'educació moral.	81-83
5.1. L'educació en valors.....	83-87
5.2. Els valors que poden ser transmesos a l'ensenyament.....	87-88
5.3. Situacions d'aprenentatge on incorporar els valors.....	88-89
5.4. L'educació moral segon L. Kohlberg.....	89-93
5.5. Objectius i estratègies per a la formació en valors.....	93
5.5.1. Objectius.....	93-94
5.5.2. Estratègies.....	94
5.5.2.1.Discussió de dilemes morals.....	95-96
5.5.2.2.Clarificació de valors.....	96-97
5.5.2.3.Role-playing.....	97-98
5.5.2.4.Tècniques d'autoregulació i autocontrol.....	98
5.5.2.5.Diagnòstic de situacions.....	98-99
5.5.2.6.Procediments de construcció conceptuals.....	99
5.5.2.7.Comprensió crítica i comentari de text.....	99
5.5.2.8.Role-model.....	99
5.5.2.9.Debat.....	100
5.5.2.10 Pluja d'idees.....	100
5.6. L'avaluació.....	100-104

5.7.	Relació dels materials continguts en l'Annex.....	105
6.	Conclusions.....	105
Notes		106-109
Bibliografia.....		110-111