

SP

1096

**La negociació
dels valors a la
vida quotidiana**

Àlex López Español

Barcelona, Novembre 1998

Habéis asistido a lo cotidiano, a lo que sucede cada día.

Pero os declaramos:

Aquello que no es raro, encontradlo extraño.

Lo que es habitual, halladlo inexplicable.

Que lo común os asombre.

Que la regla os parezca un abuso.

Y allí donde deis con el abuso ponedle remedio.

Bertold Brecht

INDEX

- PRIMERA PART

1. Schütz, el canvi de valors en la interacció social	2
1.1 On i com es desenvolupa l'acció social	3
1.2 Com es creen les tipificacions de la vida social	6
1.3 Bases per al canvi	8
2. Ètica aplicada	12
2.1 Ètica aplicada i valor de canvi	16
2.2 Ètica aplicada i procés educatiu	19
2.3 L'adopció del diàleg com a marc pedagògic	26

- SEGONA PART

1. Els valors de la convivència	31
1.1 Breu síntesi de les unitats didàctiques	33
1.2 Orientacions metodològiques	37
2. Desenvolupament de les unitats didàctiques	
2.1 Primera unitat didàctica	45
2.2 Segona unitat didàctica	49
2.3 Tercera unitat didàctica	60
2.4 Quarta unitat didàctica	71

- CONCLUSIÓ

Comunitat de recerca i gestió cooperativa de l'ensenyament	85
--	----

- Bibliografia	94
-----------------------------	----

- Annexes	104
------------------------	-----

PRIMERA PART

1. SCHÜTZ, EL CANVI DE VALORS EN LA INTERACCIÓ SOCIAL.

Els objectius d'aquest primer apartat del treball són :

- **Mostrar la connexió entre els conceptes de vida quotidiana i acció social, i els processos de significació i tipificació que possibiliten el procés de interacció.**
- **Trobar mitjans per a identificar, en les formes de interacció socials, el canvi de valors i les modalitats alternatives emergents d'acció social.**

Començaré per exposar breument els conceptes de vida quotidiana i acció social, tot presentant els principis que els informen segons l'autor austríac. Després analitzaré el sistema de tipificacions com a marc definidor de l'acció i de les interaccions socials. Finalment parlaré dels sistemes de pertinència en base als quals s'estructuren les alternatives d'acció que permeten afrontar les situacions problemàtiques que es presenten als actors socials.

Les tres parts de l'explicació s'estructuren en els següents apartats:

1. **On i com es desenvolupa l'acció social**
2. **Com es creen les tipificacions de la vida social**
3. **Bases pel canvi: a la recerca dels contextos de sentit que informen els projectes d'acció en la vida quotidiana.**

1.1 ON I COM ES DESENVOLUPA L'ACCIÓ SOCIAL

L'acció social succeix en l'àmbit de vida que Schütz considera la "realitat primària", i a la qual dóna diferents noms: "món de la vida", "món del sentit comú", "món del treball quotidià", "vida quotidiana"... En aquest món és on es donen les experiències pre-predictives, pre-categorials; només la reflexió sobre les experiències pròpies i dels altres ens portarà a parlar de projectes de futur, i de categories per tal d'analitzar-los i poder fer-los realitat.

El món de la vida té una estructura "ontològica" estratificada en tres nivells: l'espacial, el temporal i el social: és tant el món dels qui ens han precedit en el temps, com el dels nostres contemporanis, i també dels nostres successors. La mateixa existència i dinàmica del món de la vida depenen de la seva intersubjectivitat per dues raons que tenen a veure amb la seva estructura: perquè és un món en què participo i hi participen els altres (que és al nostre abast), i perquè ha estat a l'abast d'altres abans que nosaltres.

La intersubjectivitat i la focalització de l'atenció en els fets viscuts, mitjançant la qual donem un sentit subjectiu a les nostres vivències de manera retrospectiva, són els fonaments del nostre coneixement del món. Aquest bagatge de coneixements és format pel conjunt d'experiències que han estat significatives per a nosaltres.

Així doncs, la relació de l'home amb aquesta realitat és un diàleg instaurador de sentit, que mostra la direcció, la intencionalitat de les experiències viscudes. A aquest diàleg li correspon, segons Schütz, una actitud particular: l'actitud natural, on manen els motius pragmàtics que tenim presents en prendre decisions. En paraules de Thomas Luckmann, mitjançant aquesta actitud "captem el món com un híbrid d'allò inalterable que se'ns imposa i d'allò alterable que roman obert al nostre actuar".

Aquesta actitud té una característica fonamental, la de no qüestionar la realitat de la vida quotidiana si no és que ens trobem inmersos en situacions problemàtiques que ens obliguen a "crear" formes alternatives d'acció; alhora també pressuposem l'existència dels altres i, en conseqüència el caràcter intersubjectiu del món de la vida, una realitat pre-donada, que ja ens trobem constituïda, i que determina la possibilitat de dur a terme la nostra acció.

La teoria de l'acció social de Schütz vol recuperar per a la sociologia el punt de vista subjectiu i analitzar-lo des de la seva pròpia estructura temporal: projecte, realització i reflexió. Per a poder fer aquesta anàlisi el laborarà una teoria dels motius, el principal axioma de la qual serà que les relacions socials manifesten una connexió intersubjectiva de motius.

Qualsevol acció és producte d'un projecte, és la representació d'un acte (acció acabada) projectat en el futur. Aquest acte determina el curs de l'acció, i té unes motivacions i un significat particular. Pel que fa a les motivacions, les que condueixen el propòsit de l'acció, són de dos tipus:

- motius perquè: ubicats en el passat perquè són el resultat d'experiències passades que ens resulten motivadores; es caracteritza per una atenció retrospectiva a la globalitat de la nostra experiència, tot seguint un esquema seqüencial segons el qual a mateixes causes, idèntics efectes.

- motius per a què: ubicats en un futur "perfecte", que determinen allò que cal fer per obtenir el que hem projectat; és la vivència concreta que motiva directament l'acció. No subjecte a periodicitat seqüencial, a mateixes raons raonaments diferents.

Per poder parlar del significat, abans hem de parlar del bagatge de coneixement (stock of knowledge), una altra aportació fonamental de'n Schütz. Aquest concepte li serveix alhora per explicar el procés que seguim en fer projectes, i per donar resposta a l'origen, adquisició, distribució (punt que tractaré més endavant) i acumulació del coneixement social.

El bagatge de coneixement és producte de les nostres propies experiències i de les experiències trameses pels nostre antecessors (tradicció) i pels nostres contemporanis (educació). És un recull del conjunt d'experiències que han estat significatives per a nosaltres, organitzades per tal de poder recórrer a l'hora de planificar accions, que ens serveix d'esquema de referència i interpretació del món. Es tracta de tipificacions d'objectes, persones i esdeveniments del món que ens permeten captar, interpretar i resoldre les situacions en què ens trobem: un mitjà d'orientació per afrontar allò que ens és familiar i allò que ens resulta desconegut.

El significat no és inherent a la experiència, sino que depén del contexte que l'envolta, d'una particular i irrepètible articulació biogràfica, i d'una concreta situació històrica. Dit d'una altra manera, el significat es definit pels contextes de significats en què inserim la vivència; és a dir, el projecte es concebut segons els components del món que la persona tria per tal de definir la situació subjectivament, segons els elements que selecciona del seu bagatge de coneixements. Aquesta selecció s'estructura en tres nivells:

- el motivacional, que sorgeix immediatament després que el subjecte es veu en la necessitat d'escollir o de comprendre qualsevol tema, objecte o situació;
- el temàtic, que recull les vivències anteriors que ens han servit per centrar l'atenció sobre els objectes per tal d'assimilar-los;
- l'interpretatiu, que permet a la persona situar el problema en els contextos temporals, espacials i socials de la seva particular situació vital.

Aquests tres nivells són interdependents, i contenen exclusions i incompatibilitats que constitueixen lleis d'adequació pragmàtica i lleis d'adequació axiològica. El meu objectiu serà descobrir i analitzar aquestes lleis d'adequació axiològica en la vida quotidiana, sense perdre de vista el contexte de l'obra global de Schütz i d'altres autors que l'han enriquida.

1.2 COM ES CREEN LES TIPIFICACIONS DE LA VIDA SOCIAL

Per tipificació entén Schütz el sector del bagatge de coneixement que conté elements no relacionats amb objectes i persones específics, sino més aviat aspectes i atributs típics d'objectes, persones i successos. Les tipificacions es creen principalment en la relació nosaltres (cara-a-cara), i a l'hora permeten que les relacions anònimes (tipus "ells") no siguin problemàtiques. Gràcies a elles podem experimentar el món que no és al nostre abast immediat perquè pressuposen una continuïtat temporal i lògic-formal del significats compartits dins d'una determinada comunitat, la qual cosa serveix com a instrument analític per a la investigació social (tipus ideals weberians).

En el món de la vida hi ha dues formes bàsiques de relació amb els contemporanis: la relació tú-nosaltres, i la relació ells. La diferència bàsica entre els dos tipus de relacions es la immediatesa (una gran qualitat quan parlem de comunicació). Així, en el primer tipus, existeix una reciprocitat de perspectives que indica que els punts de vista dels components de la relació són tinguts com a intercanviables, i que hi ha certa congruència entre allò que cadascú troba com a significatiu; mentre que en el segon tipus, no hi ha immediatesa, per la qual cosa l'altre és un ésser anònim que coneixem mitjançant idealitzacions anomenades "tipus", i amb qui ens relacionem de forma tipificada. Les tipificacions supossen un context objectiu de significació; és a dir, ens indiquen com hem de relacionar-nos correctament amb els altres, el conegut *politically correctness*.

D'aquesta manera, en la relació social es dona per descomptat que el "meu" motiu "per a què" coincideix amb el motiu "perquè" de l'altre, i que el motiu "per a què" de l'altre coincideix amb el "meu" motiu "perquè". Resumin, que els nostres punts de vista poden ser intercanviables, que el fenomen de la intersubjectivitat es allò previ a la comunicació, i que per tal que tingui èxit

un procés comunicatiu cal compartir el contexte significatiu en el qual es dóna la comunicació, i encara més, cal comprendre el món d'una manera similar a com l'altre el compren.

Manuel Martin en el seu llibre *La comunicación en el mundo de la vida. La fenomenología de Alfred Schütz* (1993) contempla la comunicació com una dada més del món de la vida i explicita les condicions pressuposades en el fenomen de la comunicació, que més endavant aplicaré al fenomen étic:

1. El mundo de los objetos físico-sociales o culturales en el que hemos nacido, en el cual nacen todos los interrogantes que los hombres nos planteamos.
2. La existencia de los otros, pero no como una mera existencia corporal, sino como cuerpos dotados de una conciencia.
3. La capacidad de atribuir apresentationalmente a la conducta del otro un significado subjetivo: los motivos de su acción, y también él de los míos.
4. Que determinados objetos y sucesos del mundo exterior común a nosotros tienen el mismo significado para el otro y para mí, y que estos significados transforman los meros objetos físicos en objetos culturales.
5. Los esquemas de interpretación y apercepción probados como típicamente relevantes para mí en el ambiente social en el que me muevo lo son también para el otro dentro del mundo de la vida cotidiana.

Del mateix autor m'agradaria destacar dues idees que considero claus per a la comprensió d'aquest treball. La primera és que la comunicació és la manifestació més evident de la intersubjectivitat. La segona, que podríem considerar una conseqüència de la primera, diu: "Sólo pasan a formar parte del acervo de conocimiento aquellos conocimientos intersubjetivamente tipificados y públicamente aceptados; de este modo el conocimiento cobra una autonomía con respecto de las mentes que lo objetivan, y configura lo que socialmente se consideran los valores, tradiciones, etc."

1.3 BASES PER AL CANVI

Les anàlisis que Husserl va fer del món de la vida (Lebenswelt) són el punt de partida de les reflexions de Schütz. Husserl atribuïa tres funcions al món de la vida, que Schütz va considerar de gran importància per a la sociologia del coneixement:

1. El mundo de la vida es el semillero de toda inteligencia práctica. Suministra las raíces pragmáticas para el pensamiento lógico.
2. Es el suelo de toda abstracción cognoscitiva. En él, los conocimientos originarios y las experiencias inmediatas se convierten en generalizaciones y tipificaciones y, con ellas, se crean y desarrollan los lenguajes, la comunicación y las matrices sociales objetivadas de las interpretaciones colectivas preestablecidas de las experiencias subjetivas.
3. Sirve como fuente y fundamentación de toda filosofía y toda ciencia.

Les interaccions que es desenvolupen a la vida quotidiana no tenen en sí mateixes cap tipus de valor. Són els subjectes, mitjançant els seus respectius interessos¹, que afegeixen el valor que per a ells té la interacció. Per a Schütz no hi ha un interès aïllat, cada interès és un element dintre d'un sistema jeràrquic d'interessos. Aquesta jerarquia ve condicionada per dos tipus d'identificació dels nostres interessos: les intrínseques i les imposades. Les primeres són el resultat d'allò que considerem que són els nostres interessos escollits, i en ser establertes per la nostra decisió, podem canviar-les o modificar-les. Les segones es defineixen com el resultat de successos aliens al nostre control, successos que es produeixen sense la nostra intervenció i que no podem canviar; però sí transformar vinculant-les als nostres interessos. Podríem dir que estem obligats a donar-los un sentit subjectiu, propi.

¹ Segons J. Antonio Marina (1995: 21), Habermas reconeix tres interessos fonamentals: dominar la realitat, entendre's amb els altres i aconseguir l'autonomia. La meua proposta axiològica recull les funcions fonamentals en el món de la vida que Husserl va descobrir.

Així ho va entendre Schütz en desenvolupar un model de tipus ideals² per comprendre com es distribuïa el coneixement a les societats modernes contemporànies. Segons aquest autor, aquesta era la principal tasca a desenvolupar per la sociologia del coneixement, que no s'ha de centrar en l'estudi del condicionament social del pensament, sino en la comprensió dels mecanismes i processos pels quals el coneixement es difon entre els membres de la societat. Deixem de banda aquesta vessant d'aproximació al món de la vida quotidiana.

Considerem ara, des d'una perspectiva típico-ideal, la manera d'ordenar l'ampli ventall de valors que pot tenir una interacció per a una persona. Cal establir una analogia entre les funcions del món de la vida i els valors que hi ha darrera d'aquestes funcions. A cada funció li correspon idealment un determinat tipus de valor³:

1. Valor d'us: És el valor de la utilitat pragmàtica, la utilitat immediata que té la interacció, allò que s'espera d'ella i que resulta "obvi" si es té en compte el contexte que engloba la interacció.
2. Valor de signe: Aquest valor ve determinat per la definició de la interacció, del curs de l'acció i de les seves conseqüències; consistiria en el valor de poder argumentar i justificar la pròpia interpretació de la interacció com la més objectiva possible per a les finalitats de la mateixa, i la més adient als interessos dels participants (violència simbòlica).
3. - Valor de canvi: És el valor de l'elecció i el compromís -més enllà de la utilitat pragmàtica, i de la interpretació "objectiva" de la interacció- pel que fa a les pròpies decisions i opinions, i el valor del respecte vers les decisions i opinions del altres. En definitiva, el valor de la responsabilitat i

² Aquest model es troba al seu assaig "El ciudadano bien informado", dintre del *Collected Paper*, vol. II. Traduït per Amorruutu com "Ensayos sobre teoría social".

³ "Sin embargo, el gran filósofo Husserl puso los fundamentos de una axiología general, o disciplina puramente teórica que se limitaría a describir la esencia de los valores; disciplina con respecto a la cual la ética (normativa) sería su aplicación práctica". J. L. Aranguren (1990) *Propuesta morales*. Tecnos: Madrid.

de la solidaritat com a pilars de la dignitat humana, entesa com a possessió de drets, i del sistema que la sosté: la democràcia⁴.

L'estructura temporal de la teoria de l'acció schütziàna és coherent amb aquestes funcions i els valors assossiats a l'interacció: el valor d'ús vindria determinat pel moment del projecte (adequació pragmàtica al contexte), el valor de signe pel moment de la realització (adequació interpretativa a les tipificacions i generalitzacions socialment establertes) i, el valor de canvi pel moment de la reflexió (adequació, responsable i solidària, de la interacció a la dignitat del ésser humà).

En la seva teoria de l'acció, Schütz té present el que després ha estat postulat com a reflexivitat. Una condició indispensable per a que el científic social prengui consciència de la seva pròpia tasca i faci explícita la seva comprensió del món. La següent taula mostra la correspondència típic-ideal entre els diferents aspectes considerats:

Funcions del món de la vida (Lebenswelt)	Valors tipus associats a les funcions	Estructura temporal de la teoria de l'acció
Inteligència pràctica	Ús (contexte)	Moment del projecte
Generalitzacions	Signe (interpretació)	Moment de realització
Font de tota filosofia	Canvi (elecció)	Moment de reflexió

El valor de canvi representa la possibilitat de superar els condicionaments del contexte i les generalitzacions socials. Una elecció i un compromís que qüestiona la utilitat pragmàtica i la interpretació "objectiva" del sistema de tipificacions que tota interacció reproduïx, tipificacions pròpies d'un determinat món de la vida que moltes vegades actuen com a prejudicis. Quan deixem de ser conscients que fem servir tipificacions en les

⁴ En la seva obra, *El resentimiento en la moral*, Max Scheler deia: "En una democràcia política y también social, que tienda a la igualdad económica, el resentimiento será escaso... Más fuerzas podrá desplegar para modificar prácticamente la situación y menos se desahogará en meras críticas de todo lo existente, sin fines positivos".

nostres relacions personals, és quan despersonalitzem a l'altre, li treiem la seva dignitat particular i el desposseïm dels seus drets com a persona.

Però cal no oblidar el propi dinamisme del món de la vida i les noves tipificacions que s'obren pas des de l'acceptació crítica, des del qüestionament d'aquests prejudicis⁵. Aquest és el sentit del valor de canvi, la possibilitat de crear, produir i finalment establir noves formes de relació personals, no subjectes a prejudicis; és a dir, que tinguin en compte allò que donem per descomptat cada cop que fem servir qualsevol tipificació: la diversitat⁶, aprendre a respectar les diferències individuals en la convivència quotidiana, i a avaluar-les com quelcom positiu i enriquidor, tant pel que fa a la responsabilització de les conseqüències de les nostres accions com pel fet que el procés de construcció social de la realitat és inviable sense solidaritat, sense un sentiment d'unió en la comunitat humana. Així doncs, cal anar més enllà de les generalitzacions i les tipificacions de la nostra societat, cal anar més enllà del que denuncia Josep M^a Terricabras com "l'ànsia de generalització" i "l'actitud despectiva envers el cas particular".

El valor de canvi permet adonar-nos d'allò que Edmund Husserl primer, després Alfred Schütz, i posteriorment Thomas Luckman i Peter Berger entre d'altres, van fer servir com a bastida de totes les seves construccions teòriques: la importància del fet de reconèixer que el món en què vivim és obra nostra i podem, en conseqüència, canviar-lo si no ens agrada. És en aquest sentit que podem definir l'ésser humà com l'animal que té la capacitat d'autodeterminar-se, com diu J. Antonio Marina; però malauradament també de determinar els altres i de negar-los aquesta capacitat.

⁵ "Todo endogrupo tiene un concepto relativamente natural del mundo que sus integrantes presuponen, pero no todos los miembros del endogrupo aceptan el mismo sector del mundo como incuestionablemente presupuesto, y cada uno de ellos elige elementos diferentes de él como objeto de posteriores investigaciones". Max Scheler, citat en l'article abans esmentat d'Alfred Schütz.

⁶ "El hombre demuestra su *espíritu* por el mero hecho de poder percibir la diversidad intema de los hombres bajo su apariencia uniforme". Pascal. Cita extreta del llibre de Max Scheler, *El resentimiento en la moral*.

Sobre la capacitat d'autodeterminació crec important fer referència a les següents qüestions:

- En primer lloc, he de dir que considero que aquesta capacitat s'ha d'aprendre, que tota la nostra vida és un aprenentatge continu d'aquesta aptitud per tal de poder aplicar-la a diferents situacions; tot superant els fracassos i les dificultats d'una societat on cadascú té "dret" a comparar-se amb qualsevol però "no pot comparar-se de fet", com deia Max Scheler al seu llibre *El resentimiento en la moral*. Per alguna cosa les comparacions són "odioses". Potser perquè no canvien res, sempre hi surt perdent algú o alguna cosa, bé perquè la mateixa comparació només mostra el nostre ressentiment i les nostres preferències, bé perquè la comparació ens fa adonar de les diferències entre allò que som i allò que volem ser.
- En segon lloc, l'autodeterminació demana responsabilitat, és a dir, coneixement i llibertat per a poder respondre de les nostres maneres de fer. Darrera el ressentiment o la crítica constructiva sempre hi ha l'elecció; però alhora l'autodeterminació també demana compartir responsabilitats amb els altres, la qual cosa vol dir ésser solidaris, escoltar l'altre sense prejudicis, estar pendent de l'altre -no ignorar-lo-, no pas ser dependent de l'altre o fer que l'altre depengui de nosaltres.

En paraules de J. A. Marina hem d'escollir entre: "Fortificar la propia evidencia para ponerla a salvo del error y el desengaño...", o: "Sopesar las evidencias ajenas, criticar todas, las propias y las extrañas, abre el camino a una búsqueda *siempre abierta* de una verdad y de unos valores más firmes, claros y **mejor justificados**. ...esta búsqueda interminable exige la superación del régimen de las evidencias privadas pero dentro de la misma evidencia privada". Autodeterminació i diversitat, responsabilitat i solidaritat .

2. ÈTICA APLICADA

Reprenc ara la meua intenció d'aplicar l'anàlisi de Manuel Martín al fenomen ètic, des de la lògica de l'acció col·lectiva. En el món de la vida, les condicions donades per descomptat en aquest fenomen són :

1. Les fites socials per les quals prenen sentit les institucions i les organitzacions (el bé comú). Sol·lució a les necessitats comunes de tots els homes i dones, derivades de llur drets i deures. Estat del benestar.
2. Els mecanismes adequats per a assolir-les en una societat democràtica (ètica de la responsabilitat). No instrumentalització de l'altre, respecte a la seva dignitat. Avantatges de la cooperació enfront de la competitivitat. Atenció a una redistribució efectiva de recursos i a una veritable igualtat d'oportunitats.
3. El marc jurídic-polític corresponent a una societat determinada. Igualtat davant la llei, justícia -més enllà de la legalitat, objecció de consciència- i pau. Actitud crítica per poder fer front als prejudicis i les seves conseqüències: la discriminació, al racisme, la xenofobia, la marginació...
4. Les exigències de la moral cívica assolida per aquesta societat (ethos comunitari). Aprenem a viure els valors heretats d'unes tradicions que es manifesten en els costums, les normes legals i les pròpies institucions. El conjunt de valors que els ciutadans d'una societat pluralista comparteixen.
5. Les exigències d'una moral crítica que passi al davant de la solidaritat comunitària, fruit de la contingència del nostre procés de socialització. El diàleg com a mitjà per arribar a adoptar una perspectiva de solidaritat universalista, des de la qual poder ser capaç de posar-se en el lloc de qualsevol persona. La intersubjectivitat i la reciprocitat de perspectives de què van parlar Edmund Husserl i Alfred Schütz.

L'anàlisi anterior és una interpretació de les idees d'Adela Cortina sobre els punts de referència que ha de tenir una ètica de les activitats socials. Aquests punts conformen el que entenc per convivència en el marc

de la vida quotidiana, amb una dimensió política fonamental⁷.

L'ètica de les activitats socials forma part de la proposta d'un nou model d'ètica aplicada el laborat per aquesta autora, que entèn l'ètica com una hermenèutica crítica. Aquesta proposta té tres moments: el moment Kantià (el marc deontològic), el moment "aristotèlic" (ètica de les activitats socials) i el moment de la presa de decisions en els casos concrets, que es corresponen respectivament amb la dimensió autònoma, la dimensió política i la dimensió pragmàtica.

Model d'ètica aplicada	Valors típic-ideals	Dimensió del fenomen ètic
Marc deontològic (L'acció comunicativa és el principi procedimental de l'ètica del discurs)	CANVI (Independència de la dignitat humana respecte qualsevol contexte o situació, des de la responsabilitat i la solidaritat)	Dimensió autònoma (Una moral crítica basada en la intersubjectivitat, la reciprocitat de perspectives i el respecte a la diversitat)
Ètica de les activitats socials (Moralització de les institucions i les organitzacions)	SIGNE (Fonamentació i formalització dels acords ⁸ mitjançant les tipificacions socialment establertes)	Dimensió política (Dialèctica entre l'ethos comunitari i el marc jurídic-polític de la societat)
Procés de presa de decisions en el casos concrets (Aplicació quotidiana de l'ètica del discurs)	ÚS (Atenció al contexte, a la finalitat i a les conseqüències de les nostres decisions)	Dimensió pragmàtica (Cooperació en la solució de les necessitats comunes, no instrumentalització de l'altre)

⁷ "Las necesidades vitales imponen una adecuación a la realidad, una comunicación con otros seres y una cooperación con ellos en el plano práctico. Todas estas cosas exigen la configuración en la conciencia del sujeto de un espacio objetivo, común, interpersonal". Ètica para naufragos. J.A. Marina. Es podria dir que tot espai interpersonal ens mostra una vessant política, i que la convivència és una qüestió política, una qüestió en negociació permanent.

⁸ Segons J.M^a Terricabras, "els acords no fonamenten la comprensió humana sino que la pressuposen"; és a dir, quan discutim o negociem, suposem que arribarem a un acord, que realment ens entendrem, no discutim per tal de fonamentar la necessitat d'un acord. D'altra banda, no hauríem d'arribar a acords que ens poguessin servir com eines per a l'autojustificació o l'autolegitimació enfront els altres.

El principal precedent de l'ètica de les activitats socials, que preten mostrar l'arrel social de la moral, és el que va denominar Aranguren "ètica social"⁹, la base de la qual és la relació dialèctica entre individu i societat. Per ètica social, diu el filòsof espanyol, s'han d'entendre dues coses diferents:

- l'ètica de l'alteritat: ètica de la relació interpersonal de cada home amb l'altre, que és una persona moral com jo (les relacions cara-a-cara, de les quals parlava Schütz, on es creen les tipificacions).

- l'ètica de l'alietat: relació impersonal, que fonamentalment transcorre en el camp polític-social, cada cop més burocratitzat (relacions tipus ells).

La proposta d'Aranguren representa una crítica als raonaments clàssics sobre l'ètica que, o bé aïllen els problemes ètics dels condicionaments sociològics i econòmics, o bé afirmen que no hi ha problemes d'aquest tipus. La seva intenció no és fer sociologisme social, sino fer-nos adonar que la mateixa constitució de la persona és interpersonal, tal com exposen la psicologia social, la sociologia fenomenològica i la del interaccionisme simbòlic.

L'individualisme inherent a la modernitat i la creença amb la infal·libilitat de la raó humana són, entre d'altres, responsables d'una concepció ètica elaborada d'esquenes a la realitat, per no referir-se a la realitat sino a la consciència, atendre només a les intencions (Gesinnungsethick, o ètica de les conviccions) i desatendre els resultats (Verantwortungsethick, o ètica de la responsabilitat). El sociòleg alemany Max Weber va ser el primer en adonar-se que calia recuperar el valor social menyspreat per aquesta concepció ètica.

⁹ En el seu llibre *Ètica y política*, deia J.L. Aranguren: "La ética social operaría sobre los condicionamientos biológicos, psíquicos y psicosociales, sociológicos, económicos y políticos de la moral, para conseguir así, indirecta y eficazmente, que los hombres lleguen a ser éticamente mejores". El tarannà dialèctic del seu pensament el trobem en la següent afirmació: "La aceptación de las normas, juicios sociales y comportamientos 'prescritos', es, en sí misma, una decisión moral de carácter personal".

2.1 ETICA APLICADA I VALOR DE CANVI

La formulació weberiana de l'ètica de la responsabilitat, va dir Aranguren, ens permet parlar d'una ètica de la realitat, d'una ètica que reconeix els límits de la raó i que es basa en una actitud ètica racional. Aquesta actitud es basa en els principis establerts per la visió del món, la religió, la ideologia i la cultura, és a dir, la moral social; i no suposa l'acceptació dogmàtica i rígida d'aquests principis, sino la seva revisió crítica i periòdica. (una mena de formació contínua de caire informal). Una revisió que entenc que s'ha de fonamentar des de l'interacció social, amb el diàleg i la negociació que es produeixen en tota interacció.

Una negociació que no s'assimila a un intercanvi material o d'altre tipus, sino més aviat a un procés de comunicació que facilita la reflexió personal i la comprensió entre les persones en la seva vida quotidiana. Una negociació de significats que, en ser compartits pels membres d'una mateixa comunitat, molt sovint donem per descomptats, la qual cosa provoca que creiem que parlem del mateix quan, en veritat, estem utilitzant pensaments que no són compartits; és a dir, no estem dialogant.

El diàleg posa en comunicació dos móns privats, allò que donem per descomptat en ell és el significat i, per altra banda, que la comunicació té com a projecte l'entesa, que no es pot considerar un producte sino un procés permanent de negociació de significats, per tal d'establir si de debó són compartits o no.

Aranguren va pensar la moral des d'una perspectiva dinàmica que contemplava tres dimensions, que desenvolupaven la distinció zubiriana entre moral com estructura i moral com contingut. Aquesta perspectiva, amb gran afinitat cap a la fenomenologia, va ser la que em va fer adonar de la possible correspondència entre els moments de l'ètica aplicada d'Adela

Cortina i els valors típic-ideals de qualsevol interacció en el marc de la vida quotidiana.

En aquest sentit, deia Aranguren que, respecte a l'experiència moral, tots vivim com si allò que esdeve i que esdevindrà de nosaltre, malgrat tots els condicionaments, depengués de nosaltres mateixos en menor o major grau. Així doncs, l'experiència moral es podria vivenciar com el sentiment que hem perdut el control de la nostra situació (desmoralització) o com el sentiment que depèn de les nostres decisions. Aquesta dimensió representa la moral com a estructura, ordre i distribució de les parts del fenomen moral per a cada un de nosaltres, i representaria el valor d'ús, la consciència de control de la situació a nivell moral; en altres paraules, el coneixement contextualitzat de la utilitat immediata de la interacció, d'allò que s'espera pragmàticament de la interacció.

Respecte la següent dimensió, la moral com a contingut, entén Aranguren que l'home i la societat fan el seu camí segons un sistema de prescripcions, deures o valors, un codi moral. D'aquest codi hem de tenir una concepció també dinàmica. Això és ben clar en societats pluralistes, on es preseten diversos codis amb la pretensió de servir-nos de guia. Aquesta dimensió de la moral podria identificar-se amb el valor de signe, quan argumenten la nostra interpretació de la interacció, del curs de l'acció i de les seves conseqüències, la qual cosa fem des d'un codi moral determinat.

Aquestes dues dimensions de la moral, l'estructura i el contingut, ens són donades segons Aranguren; però hi ha una tercera dimensió de la moral, la moral com a actitud. La actitud moral és sempre una actitud d'exigència i d'autoexigència, de recerca i inquietud, de inconformisme i crítica del codi moral vigent i, finalment, de proposta. La moral com a actitud té dos moments, el de trencament amb allò establert (responsabilitat) i el de invenció (creativitat) d'allo que s'ha d'establir (solidaritat).

2.2 ETICA APLICADA I PROCES EDUCATIU

Una de les finalitats d'aquest treball és facilitar elements de reflexió als professionals de l'educació, des d'una valoració teòrica de la Logse fonamentada, a nivell pràctic, en la investigació-acció dins l'aula. En aquest apartat primer parlaré de la relació entre ètica aplicada i procés educatiu, i després comentaré alguns aspectes elaborats en el crèdit variable "Els valors de la convivència", una experiència concreta que ajudarà a relacionar la teoria i la pràctica.

La disciplina ètica no ha de tenir una influència immediata en la vida quotidiana, però pot servir indirectament com a orientació moral. Per moral entenem, segons Adela Cortina, qualsevol sistema més o menys coherent de valors, principis, normes, preceptes, actituds, etc que serveix d'orientació per a la vida d'una persona o grup. En relació a la moral, a l'ètica li correspon, diu l'autora, una triple funció comprensiva. Crec que aquestes funcions mantenen cert paral·lelisme amb els tipus de continguts que estableix la Logse. Aquestes funcions són (en cursiva figuren els tipus de continguts):

1. Aclarir que és allò moral, quins són els seus trets específics (*fets, conceptes i sistemes conceptuals*).
2. Fonamentar la moralitat, intentar d'esbrinar quines són les raons per les quals té sentit que els éssers humans s'esforcin a viure moralment (*valors, normes i actituds*).
3. Aplicar als diferents àmbits de la vida social els resultats obtinguts a les dos primeres funcions, la qual cosa suposa l'adopció d'una moral crítica (*procediments*).

Si a la disciplina ètica li corresponen aquestes funcions, al procés d'ensenyament-aprenentatge de qualsevol matèria, inclosa l'ètica com a assignatura, li correspon la següent tipologia de continguts:

- Continguts que fan referència a fets, conceptes i sistemes conceptuals.

Aquests continguts són els tradicionalment relacionats amb l'escola i la seva funció transmissora de coneixements. Tot i ésser molt important, aquesta funció no ha de totalitzar la concepció de la realitat educativa.

- Continguts relacionats amb valors, normes i actituds. Aquests continguts mai han estat tractats explícitament, fins ara, malgrat ésser presents sempre en qualsevol situació del procés d'ensenyament-aprenentatge. Cal donar-los un tractament pedagògic coherent i crític.
- Continguts que tracten de procediments. Aquests continguts han estat sistemàticament marginats dels curricula per la no atenció als aspectes més pràctics i quotidians de allò que s'ensenyava i per una concepció de l'educació excessivament teòrica, més preocupada pel producte (pel resultat, concebut en termes d'èxit o fracàs) que no pas pel procés.

Com a conseqüència d'una focalització de l'educació en el primer tipus de continguts, que alguns autors anomenen concepció enciclopedista de l'educació, el procés d'ensenyament-aprenentatge s'ha anat desvinculant de la realitat quotidiana dels alumnes pel seu caràcter formalista i per la manca de relació explícita, d'arralament, en els valors, normes i actituds dels alumnes. Tanmateix, la lògica d'aquesta comprensió de l'educació, hereva de la Il·lustració i del naixement dels moderns sistemes nacionals d'educació, introdueix una exaltació de l'utilitarisme que legitima el procés de transmissió acrítica del coneixement i utilitza l'escola, com a espai de socialització fonamental, per a la reproducció de la societat.

La concepció de l'educació introduïda per la Logse suposa un canvi radical respecte la concepció enciclopedista (encara que les exigències de coneixements no fan sino augmentar) perquè és un intent de fer explícit allò que sempre s'ha donat per descomptat a l'escola -els valors transmesos, algunes actituds passives i, fins i tot, un cert adoctrinament-: l'anomenat currículum ocult. Aquesta és una de les principals innovacions de la pedagogia curricular de tots els temps a l'Estat espanyol. D'altra banda, per

primer cop s'obren les portes de l'escola a les propostes de la comunitat educativa, de tal manera que existeix la possibilitat que la pràctica sigui orientadora de la teoria.

A continuació exposaré una sèrie de punts que considero importants per dues raons. La primera perquè mostren la filosofia de l'educació que hi ha darrera de la concepció de la reforma educativa, i la segona perquè, per tal d'ésser conscients de les seves possibilitats hem de conèixer les seves mancances i les conseqüències pràctiques de l'aplicació d'aquella filosofia.

En primer lloc, cal saber quins són els coneixements previs de l'alumnat per a poder fer-ne referència, i per a que l'aprenentatge sigui significatiu; és a dir, proper, quotidià, més aviat pràctic que no pas teòric. Aquest és un objectiu prou assequible pel que fa als continguts conceptuals i procedimentals però que pot semblar, en un primer moment, més difícil quant a valors, normes i actituds. Sembla difícil poder arribar a fer nostre allò que no té gaire importància per a nosaltres, allò que no és significatiu.

La vida quotidiana esdevé el principal focus de contextualització dels aprenentatges, i d'intercanvi d'experiències, no només formatives, dins l'aula. Allò que preocupa a l'alumne fora de l'escola, ha de poder-se parlar, discutir i raonar dintre de l'aula, en el seu moment i el seu espai. Els alumnes han de sentir l'escola com a pròpia i, en conseqüència, han de conèixer els seus drets i els seus deures com a alumnes. Això té dos importants conseqüències:

1. La consideració de qualsevol espai socio-cultural com a educatiu, més enllà de la formalització explícita de les seves finalitats educatives, i la necessària comunicació de l'escola amb aquests espais.
2. La responsabilització de la institució escolar pel que fa a "fer explícits" els coneixements i, sobretot, ensenyar a ésser crítics respecte aquests coneixements i els seus continguts.

La tasca del professor, des d'aquesta filosofia de l'educació, és donar a conèixer i ajudar a distingir les diferents vessants, els diferents tipus de continguts, d'una mateixa matèria curricular. El professorat també ha de tenir en compte l'atenció a la diversitat; és a dir, que cada alumne és diferent, i que haurà d'ajudar a cada alumne en funció de les seves mancances, de les seves potencialitats i dels seus interessos. Sense el coneixement de les idees prèvies de cadascú dels alumnes, aquest tipus d'ajuda és gairebé impossible.

Darrera l'actuació del professorat hi ha la filosofia constructivista del "coneixement compartit"¹⁰, que és aquell coneixement que tots nosaltres compartim perquè forma part de la nostra vida quotidiana, i que adquirim, encara que de forma no explícita, al llarg de la nostra vida. A l'aula, els alumnes participaran d'un coneixement compartit per tots i descobert entre tots. Aquesta filosofia atorga a l'alumne un paper actiu i un progressiu protagonisme en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge.

Adela Cortina en el seu llibre *Ètica* defineix la relació que s'ha d'establir entre l'ètica i l'educació moral. Primer comenta les habilitats que l'escola preten desenvolupar en els nens i nenes, i que sempre han estat presents explícitament en el currículum de qualsevol centre educatiu: les habilitats tècniques (coneixements instrumentals) i les habilitats socials (coneixements relacionals).

Només resta, assenyala l'autora, donar resposta a com construir una societat democràtica únicament amb persones tècnica i socialment preparades. On és el valor de la responsabilitat o de la solidaritat?

¹⁰ Vegeu l'apartat "Una ideologia de la enseñanza" del llibre de D. Edwards i Neil Mercer titulat *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*.

Si donem per descomptat que en el món de la vida quotidiana el fenomen de la moral és universal, no ens hauríem de preocupar gens. Però, què és allò que donem per descomptat quan algú diu que el fenomen de la moral és universal? En primer lloc, que tots els nostres actes han de ser decidits i això delimita la nostra pròpia esfera d'acció, els nostres projectes. Segon, que l'home s'ha donat a ell mateix un llenguatge moral; és a dir, que poseeix un llenguatge, fins a cert punt específic, per valorar les seves accions i les dels altres, per discutir-ne les conseqüències i per posar-se d'acord.

La proposició de la universalitat de la moral no s'adiu amb el món de la vida quotidiana. Una solució ha estat el formalisme, dir que la universalitat de la moral pertany a la forma, i reconèixer que els continguts són subjectes a variacions. Des del punt de vista educatiu, el formalisme ètic no és gaire pedagògic, tot i ser fonamental, perquè el principal criteri de moralitat d'un acte és la seva conformitat o no conformitat a la llei, i perquè sembla ignorar els valors que hi ha darrera de qualsevol decisió, amb la qual cosa s'ignora també el contexte de qualsevol decisió concreta.

Crec que el formalisme té una visió precària de la moralitat humana, per a la qual prescriu una acció terapèutica permanent, tot oblidant-se que la moral configura la realitat de la "forma de vida"¹¹ d'una determinada societat, en un procés constantment creador i restaurador del sentit, molt semblant a allò que ha d'esdevenir en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

¹¹ Segons Max Weber, una "forma de vida", que és una construcció típico-ideal, són els implícits, les convencions i els pressupòsits compartits pels diferents membres d'un mateix àmbit cultural. Si acceptem que vivim en una societat pluralista, hauríem de parlar de formes de vida, tot i que de vegades és una simple pluralització formal d'allò que es dona per descomptat com a unívoca, i per tant singular, forma de vida; és a dir, que certs discursos conservadors utilitzen aquest concepte de forma retòrica. Però cal distingir entre el fet que hi pot haver persones amb diferents "estils de vida", tipus de vida" o "concepcions de la vida", i el fet que totes les persones que pertanyen a un mateix àmbit cultural participen de la mateixa forma de vida, del mateix horitzó vital.

Un altre qüestió és la dimensió prescriptiva del fenomen moral, mitjançant la qual tota concepció moral exposa certs preceptes, normes i principis que són incondicionalment obligatoris per a tothom i que apelen a la nostra consciència com a instància última de referència. Sense aquesta dimensió, la funció orientadora de la moral no tindria cap sentit, la moral perdria la seva finalitat pràctica, la seva funció legitimadora.

Un exemple paradigmàtic pel que fa a la dimensió prescriptiva i a la dimensió creadora i restauradora de la moral el trobem en la figura de Socrates, el savi que no sabia res; però que irònicament deia que la principal tasca ètica que s'havia proposat era l'educació dels ciutadans. Aquest mític filòsof és una mostra de la relació dialèctica entre dos aspectes cabdals del fenomen moral. D'una banda, la seva gènesi social i el seu lligam amb el procés de socialització mitjançant el qual els homes disposem d'una orientació pràctica per a les situacions concretes; i de l'altra banda, l'obligació personal d'assumir la responsabilitat en cada situació concreta.

En el primer cas, en tenir en compte la gènesi social del fenomen moral, és quan podem parlar de solidaritat ja que, en un moment o altre, tots necessitem ajuda per a orientar-nos. En el segon cas, en el moment de la presa de decisions, és quan podem parlar de responsabilitat, de la necessitat de ser concients de les conseqüències de les nostres accions. El valor de la responsabilitat ens permet ser solidaris, quan donem o rebem ajuda, i la manca de solidaritat és mostra d'una greu irresponsabilitat vers els altres.

Per acabar aquest apartat faré esment d'una de les idees més importants de la professora Adela Cortina, la de prendre com a marc pedagògic el diàleg. Això situa als valors com a instància última de referència en qualsevol comunicació que representi un intercanvi d'idees i de sentiments, ja que una educació per al diàleg és educar per a la participació i la crítica.

Segons l'autora, els raonaments que validen aquest marc són:

- No existeixen principis ètics materials, en tot cas aquests serien procedimentals; a prova de qualsevol ethos comunitari.
- S'ha de procurar que la presa de decisions la facin els propis participants en condicions de simetria.
- Les decisions sobre la correcció de les normes són sempre revisables.
- Són punts centrals del fenomen moral els valors que acompanyen els principis procedimentals, els drets dels participants en el diàleg i les actituds dels mateixos.
- Sense principis materials ni normes absolutes, la responsabilitat de tots i cadascú és fonamental.
- L'ethos dialògic, l'actitud davant el diàleg, demana:
 1. Conèixer les necessitats, interessos i argumentacions dels altres
 2. Recaptar la màxima informació possible, mitjançant el diàleg, però també l'estudi i la investigació
 3. Informar dels nostres interessos i necessitats als altres
 4. Satisfer interessos el més ampliament universalitzables
 5. No retardar irresponsablement la nostra decisió
- Cadascú haurà de determinar la obligatorietat d'una norma moral, sempre que estigui disposat a escoltar, replicar i decidir segons els interessos universalitzables (sobre la reciprocitat d'una determinada norma).
- Practicar un diàleg que mostri una autèntica argumentació, i no una simple negociació.
- L'argumentació fa possible que es realitzi la doble dimensió de cada persona: la dimensió d'autonomia, per la qual és capaç de connectar amb les altres persones (intersubjectivitat), i la d'autorealització que cadascú esculli per a un mateix.

Personalment, estic d'acord en tots els punts excepte en la valoració negativa del concepte de negociació.

2.3 L'ADOPCIÓ DEL DIÀLEG COM A MARC PEDAGÒGIC

L'adopció del diàleg com a marc pedagògic dins l'escola implica consideracions importants en els tres nivells de concreció del procés d'ensenyament-aprenentatge: el Disseny Curricular Base, el Projecte Curricular de Centre i el Projecte Educatiu de Centre, i la programació a l'aula.

En el primer nivell, el Disseny Curricular Base (DCB):

1. Un tractament sistemàtic i constant dels anomenats eixos transversals, que faci referència als coneixements previs dels alumnes i que desenvolupi, mitjançant aquests coneixements, una comprensió integral dels mateixos, afavorida pels crèdits de síntesi i recolzada pels crèdits variables.
2. Una atenció especial als continguts que fan referència a procediments i, especialment a normes, actituds i valors, que equilibri la importància dels conceptes i els sistemes conceptuals, la qual cosa demana un esforç considerable per part del professorat en la seva concreció a la realitat dels configurada pels següents nivells.

En el segon nivell de concreció, el Projecte Curricular de Centre i el Projecte Educatiu de Centre:

1. Una preocupació real per a consensuar formes concretes de participació i de revisió crítica de la tasca desenvolupada per la comunitat escolar, per tal de construir una escola democràtica que sigui conscient tant dels reptes amb què s'ha d'enfrontar com de les seves limitacions.
2. Una intenció d'apropar i d'introduir de forma crítica a l'escola idees i activitats formatives provinents d'altres àmbits institucionals de formació i/o d'oci (sistemes d'educació no formal).
3. Una progressiva responsabilització dels alumnes en la direcció del seu propi procés d'aprenentatge, que respecti els diferents ritmes d'aprenentatge.

En el tercer nivell, la programació a l'aula:

1. El seguiment i control de la dinàmica del grup-classe, de les seves interaccions, i de la relació entre la dinàmica de grup i el procés d'ensenyament-aprenentatge (tutories)
2. L'adequació dels objectius a les característiques dels alumnes, que contempli una aproximació gradual a aquests objectius i una valoració coherent i explícita per part del professor de l'esforç personal de cada alumne i de les relacions entre els alumnes, i no només del grau de domini de la matèria en qüestió (equip docent i tutories)
3. Una formació d'hàbits basada en la presa de decisions que doni resposta als interessos i necessitats dels nostres alumnes i, al mateix temps, fonamenti la creativitat i la reflexivitat en la capacitat crítica d'autoavaluació.

Una pedagogia del diàleg demana ser conscient del limitat poder de la raó. Només si reconeixem els seus límits, com animava a fer J.L. Aranguren, podem iniciar una actitud ètica racional. Aquesta actitud, com ja he comentat anteriorment, es basa en la no acceptació dogmàtica i rígida dels principis establerts per la visió del món, la religió, la ideologia i la cultura; en el dubte sobre la legitimitat de les formes de pensament establertes¹², en la reflexió sobre aquestes formes i en la presa de decisions en els casos concrets.

Segons J.M^a Terricabras, el diàleg implica ser capaç de mantenir opinions, però també ser capaç de revisar-les i canviar-les; i aquesta és una bona crítica respecte a les "formes de pensament establertes" que, dintre de les possibilitats de cada nivell de concreció, orienten el procés d'ensenyament-aprenentatge. La pretesa neutralitat de l'escola cal

¹² Anthony Giddens ha parlat en el seu llibre "Modernidad e identidad del yo" dels conceptes de risc i de dubte, amb els qual desenvolupa una teoria sobre l'estil de vida fonamentada en l'activitat diària de l'elecció. Respecte al tema de les formes de pensament establertes, vegeu el capítol cinquè "La experiencia secuestrada" i, dins el capítol següent, l'apartat "Una dinámica de fondo: la amenaza de la falta de sentido".

desmitificar-la amb una anàlisi del currículum ocult¹³ en la construcció dels escenaris, en la distribució de l'espai de l'escola, en l'ús dels serveis, en els llibres de text (potser l'aspecte més conegut pel professorat), en la mobilitat pel territori (tant a l'aula com al centre), en les formes de tractament, en l'accés als llocs, etc.

I també en el llenguatge, en els models de relació, en les expectatives, en la distribució de tasques dins l'aula, en la selecció i estigmatització de certs alumnes, en les formes d'avaluació jeràrquiques i autoritàries, etc. Aquesta anàlisi s'ha de portar a terme des de la perspectiva de Ch. Sanders Peirce: la comunitat de recerca, una acció cooperativa de tots els professors mitjançant la qual contraposen les seves idees i els seus arguments per tal de compartir-los i saber reconèixer els millors.

Abans però, cal que els professors s'adonin que la seva formació, la seva pràctica docent, i la seva assistència i participació a cursos de formació del professorat, són manifestacions d'uns compartaments i unes actituds individualistes. Difícilment podem concebre el diàleg a les aules, amb els alumnes, quan manca un autèntic diàleg a la sala de professors, a les reunions del claustre docent, a les de l'equip docent, perquè es dona per descomptat que cada professor és responsable de la seva pràctica docent i que els alumnes són "els seus alumnes". Sovint aquelles reunions es poden arribar a veure com un perdua de temps i, amb aquesta actitud, realment ho poden arribar a ser.

Tampoc podem caure en la ingenuïtat de intentar aplicar a la nostra classe, sense cap tipus de adequació, les experiències contrastades pels companys que "funcionen", que tenen èxit. Amb això no estic criticant

¹³ Des d'una perspectiva crítica, cal reconèixer que l'educació no només prepara i instrueix, sino que classifica. Segons M. Walzer, en el procés educatiu, la justícia es manifesta tant en els efectes com en l'experiència de l'educació. Aquest últim aspecte ha estat oblidat sistemàticament per part de la pedagogia tradicional, basada en la transmissió de coneixements, malgrat el significatiu caràcter vivencial de l'educació.

SEGONA PART

1. ELS VALORS DE LA CONVIVÈNCIA

Aquest crèdit variable, desenvolupat dins l'àrea de ciències socials, ha pretès construir amb els alumnes un espai d'expressió i reflexió entorn els valors que hi ha darrera d'una convivència democràtica i participativa. Els objectius del crèdit han estat guiats per la participació en les activitats de reflexió individual, en les discussions en grup i en els debats. Tanmateix, els alumnes del crèdit s'han responsabilitzat de dur a terme el seguiment de dos activitats que tenien una important repercusió en la comunitat escolar: la recollida d'emprentes en solidaritat amb la Global March, donant informació sobre el tema a la resta de companys de l'Institut, i la creació i l'endegament de la Bustia de Sugeriments.

Consideracions pràctiques dels aspectes psicopedagògics del crèdit:

- Atenció i seguiment de la dinàmica de grup.
- Diversitat en les formes de participació i de treball a classe.
- Alternar activitats de reflexió individual amb activitats grupals.
- Fomentar l'expressió de vivències i d'opinions.

Consideracions teòriques dels aspectes psicopedagògics del crèdit:

- No concebre els valors com a "finalitats ideals". Els valors són problemàtics, ens demanen decisions, compromisos i opcions.
- No justificar els valors de manera incondicional i completa. Cal dialogar sobre la seva relació i confrontació amb el context i el discurs social.
- Proporcionar a l'alumne la possibilitat de reflexionar sobre el seu propi sistema de valors: base per a la construcció d'una autoestima satisfactòria.
- Presentar la dificultat i complexitat del tema de forma progressiva, intentant d'evitar els estereotips i les actituds paternalistes.

Els objectius del crèdit han estat:

1. Proposar als alumnes procediments de diàleg i resolució de conflictes.
2. Clarificar conceptes, tenint en compte les idees prèvies dels alumnes.
3. Fomentar la reflexió individual.
4. Prendre consciència del propi sistema de creences, valors i prejudicis.
5. Respectar l'opinió i les preferències dels altres, i a l'altre com a persona.
6. Confrontar les opinions personals amb les dels companys

Procediments:

1. Expressió de les pròpies opinions (reflexions individuals i debats amb temes escollits pels alumnes) en un marc de participació democràtica.
2. Fonamentació i argumentació morals en les discussions en grup de les activitats fetes individualment pels alumnes (confrontació d'arguments).
3. Presa de decisions en grup (treballs relacionats amb la comunitat).
4. Detecció i anàlisi de prejudicis en els arguments i opinions propis i d'altres.

Fets, conceptes i sistemes conceptuals:

1. Què significa la paraula "convivència"? Normes, valors i actituds.
2. Societat i procés de socialització. Els grups i les seves característiques.
3. Els Drets Humans i els Drets dels Infants (Global March).
4. Els Drets de la Terra.
5. Els valors de la convivència: pau, no-violència, respecte i tolerància.

Valors, normes i actituds:

1. Actitud responsable, cooperativa i participativa
2. Actitud crítica davant la violència i la intolerància
3. Valora positivament la diversitat d'opinions i de sentiments
4. Capacitat d'autoestima i formació del propi criteri

1.1 BREU SÍNTESI DE LES UNITATS DIDÀCTIQUES

Temporalització de les unitats didàctiques:

Unitat	Característiques	Temps aproximat
1	Sentit i funcionament del crèdit (idees prèvies)	3 hores
2	Clarificació de conceptes i elecció de debats	9 hores
3	Presentació problemes de convivència i solucions	9 hores
4	Mapes conceptuals i avaluació del crèdit	9 hores

Unitat 1: Sentit i funcionament del crèdit (idees prèvies).

La professora i els alumnes es van presentar individualment a la resta del grup-classe. Aquestes sessions volien crear un ambient favorable a l'expressió de les pròpies idees i a l'atenció i respecte a les idees dels altres. El funcionament del crèdit requeria tant de la reflexió individual com de la participació i cooperació en les tasques grupals. De l'equilibri entre aquests dos aspectes complementaris que, conjuntament amb les actituds, serien els principals criteris d'avaluació.

Les activitats dutes a terme en aquestes primeres sessions tenien la intenció de conèixer les idees prèvies dels alumnes respecte als continguts del crèdit. Aquestes activitats van ser:

- una reflexió individual sobre com els agradaria que fos l'escola,
- un comentari personal de dos petits poemes d'Antonio Machado,
- un debat sobre un element simbòlic del poble de Sant Feliu de Guixols,
- la simulació, per grups, de la dinàmica democràtica, la construcció d'un discurs públic i la seva confrontació dialèctica amb el dels altres grups.

Unitat 2: Clarificació de conceptes i elecció de debats

Es treballen els conceptes que donen nom al crèdit, prenent com a referència la reflexió individual sobre la primera activitat de la unitat anterior, i dos temes derivats d'aquella activitat: la confusió entre normes i valors i la necessitat de les normes. Després es van tractar, de forma interrelacionada, els següents conceptes: el grup social i les seves característiques, la societat humana i el procés de socialització, i els Drets Humans.

Amb l'objectiu de fomentar el diàleg, es va establir un dia a la setmana per debatre tots aquells temes que els alumnes proposessin. Un grup d'alumnes s'encarregaria de revisar la premsa buscant notícies relacionades amb el tema de debat i altres temes afins a la programació del crèdit. Aquesta proposta, en un primer moment i fruit d'un procés d'avaluació inicial de les primeres sessions, volia donar resposta al tractament de la diversitat dins l'aula, a les necessitats educatives d'un grup d'alumnes: la manca de motivació i una actitud passiva davant la participació en les activitats. El tema de la diversitat serà desenvolupat extensament en l'apartat següent.

Abans de desenvolupar el primer debat, es va realitzar una activitat de reflexió individual, l'objectiu de la qual era que els alumnes coneguessin les formes amb què es relacionaven amb els altres. Aquest exercici també va servir per mostrar les normes que havien de respectar-se en els debats.

Unitat 3: Presentació d'alguns problemes de convivència i llur solució

En aquesta unitat, es van presentar diversos problemes de convivència en relació directa amb els conceptes de la unitat anterior per tal de refermar la seva comprensió. Per altra banda, no es podia deixar de banda la coincidència d'una acció cabdal per a l'enteniment i la defensa d'aquests drets com va ser la "Global March", la Marxa Mundial contral l'explotació

laboral de la infància. Calia fer-li un lloc dins la programació del crèdit i explicar què significava aquella mobilització i com es podien organitzar les activitats de solidaritat amb aquesta marxa a l'institut.

En el marc dels Drets de l'Infància, l'alumnat del crèdit de "Els valors de la convivència" va ser l'encarregat de sensibilitzar els seus companys amb la campanya de recollida d'empremtes i firmes de suport amb la marxa. Aquesta tasca es va portar a terme, de forma voluntària, a l'hora del pati.

En aquesta unitat també es van treballar els problemes que afecten la convivència dels éssers humans a nivell ecològic: els Drets de la Terra (la contaminació del planeta i la qualitat de vida¹⁵). L'actualitat va proporcionar-nos un material pedagògic de primera magnitud amb què treballar, el desastre de Doñana, del qual els alumnes van poder veure un vídeo a l'aula. Aquests van discutir i debatre sobre les causes del desastre, les diferents responsabilitats existents, les seves conseqüències i les possibles solucions.

Fruit de la contextualització i la reflexió sobre els Drets de la Terra, va sorgir la preocupació per l'espai i la cura del pati de l'escola, més enllà de les accions periòdiques de neteja i manteniment d'aquest espai organitzades per la direcció del propi institut. Els alumnes van reflexionar sobre els mecanismes de participació i d'expressió de les opinions dels alumnes per tal de millorar el funcionament de l'escola, i van proposar la creació d'un instrument que recollís tant les seves opinions com la dels professors: la bustia de suggeriments.

¹⁵ La concienciació ecològica s'ha de començar a arrelar per l'entorn més immediat. D'altra banda, l'ecologia no només s'ha d'entendre com la cura i la responsabilització dels espais naturals, sino també dels espais acondicionats pels éssers humans, per com els homes i les dones conviuen en aquests espais i per com és possible millora aquesta convivència en millorar l'entorn.

Unitat 4: La convivència: pau, no-violència, respecte i tolerància

En aquesta darrera unitat, es van treballar a nivell conceptual, procedimental i actitudinal les nocions de pau i no violència, d'una banda, i respecte i tolerància de l'altra. La metodologia emprada tenia dues fases:

- Elaboració d'un mapa conceptual, amb l'ajuda i l'assessorament de la professora, mitjançant la discussió grupal i la posada en comú de les opinions dels alumnes respecte aquestes nocions.
- Reflexió individual a les preguntes d'un qüestionari en què es demanava una argumentació del posicionament personal respecte aquelles nocions.

Al mateix temps es va dur a terme el procés de creació de la bustia de suggeriments. Per poder endegar aquest projecte, els alumnes de "Els valors de la convivència" van tornar a sortir al pati a recollir els suggeriments dels seus companys, que van ser llegits i comentats a classe. També van fer una revisió crítica tant de l'activitat de la bustia en general com d'alguns dels suggeriments que els alumnes del centre havien aportat.

En aquesta unitat s'introduïa la noció d'autoestima, que esdevindria l'últim tema de debat, aquest cop proposat per la professora. També es va realitzar una activitat en què els alumnes avaluaven el crèdit de manera individual. L'avaluació del crèdit era, en gran part, una mostra d'autoavaluació i del grau de participació i capacitat crítica desenvolupats al llarg de les sessions.

"Els valors de la convivència" tenia l'objectiu de definir el diàleg com a l'eina pedagògica fonamental per a la participació i la construcció d'una veritable societat democràtica. Des d'aquest punt de vista, els alumnes tenien el dret de manifestar la seva opinió respecte tots aquells aspectes que havien configurat el seu treball al llarg de les diferents unitats didàctiques.

1.2 ORIENTACIONS METODOLÒGIQUES

El treball quotidià a l'aula

La fonamentació de la programació de “Els valors de la convivència” ha pres com a punt de partida la quotidianitat amb què convivim, ha intentat desvetllar un interès en l'alumne per saber com aquesta convivència ens va “fent” com a persones i com les persones incidim en la seva dinàmica.

Un crèdit d'aquestes característiques demanava una cura especial pel que fa a les relacions i a l'intercanvi d'opinions entre els alumnes dins l'aula, amb l'objectiu de crear un ambient de respecte i tolerància vers les opinions dels altres. Un ambient de confiança i seguretat on les manifestacions de qualsevol alumne poguessin enriquir el punt de vista del company.

Com a principi fonamental, i de forma especial a l'inici del crèdit, el treball quotidià a l'aula ha procurat respectar i ajudar a definir la dinàmica del grup-classe mitjançant els següents criteris:

- Exposició de poques idees, però ben definides, per sessió; amb una durada aproximada d'uns quinze a vint minuts.
- Aprofundiment de les diverses qüestions i conceptes amb activitats basades en la reflexió individual, la discussió i el debat en grup. Com ja s'ha dit a la síntesi de les unitats didàctiques s'han combinat diverses formes de treball dins el marc de l'aula i, puntualment, també fora.
- Establiment de relacions entenedores, i alhora crítiques, entre aquestes activitats i els continguts. Aquestes activitats tenien la finalitat de plantejar:
 1. Una progressiva responsabilització en el tractament dels valors, basada en una participació lliure i activa
 2. La descoberta del propi sistema de valors, basada en la reflexió individual i la confrontació amb els arguments de la resta del grup.

Un tema important és l'ús del debat en aquest crèdit. No podem programar debats sense tenir en compte els interessos dels nostres alumnes, ni tampoc aplicar aquest recurs educatiu de forma rutinària, perquè aleshores acabarà perdent el seu potencial educatiu. Cal aplicar-lo amb sentit comú. Cal dosificar els debats, preparar-los amb suficient temps, i presentar-los amb el màxim de criteris i arguments per a poder discutir, rebutjar opinions, defensar opcions, posar-se d'acord, admetre errors, captar prejudicis...

El debat pretén fomentar en l'alumne la capacitat d'aprendre per si mateix i de treballar en equip (Art. 20.4 LOGSE), per a la qual cosa és imprescindible escoltar a l'altre, posar-se en el seu lloc, respectar-lo, mantenir un to cordial, buscar solucions i aportar les nostres opinions. Altres estratègies aplicades en aquest crèdit per desenvolupar el treball en equip han estat, la resolució de conflictes o l'elaboració de mapes conceptuals.

Respecte a la reflexió individual, s'ha intentat potenciar-la des d'un ampli ventall d'estratègies com, per exemple, el comentari de textos, les reflexions a l'entorn de notícies de premsa (que també servien per preparar els debats), qüestionaris específics sobre temes com la pau i la no violència, el respecte i la tolerància, les maneres de relacionar-se amb els altres, etc.

Atenció a la diversitat

La diversitat és un postulat que la LOGSE explicita i reivindica com a eix vertebrador i element organitzador del procés d'ensenyament-aprenentatge. La relació entre els continguts del crèdit i el tema de la diversitat era ben clara, un dels valors de la convivència és el respecte a la diversitat. Aquest respecte no es pot entendre només com el coneixement del significat d'allò que és la diversitat, sino com la predisposició a aprendre dels altres i a prendre consciència que les nostres capacitats, motivacions i interessos poden ser desenvolupats de maneres diferents.

La diversitat no pot ser tractada només com si fos un contingut conceptual, que sovint s'identifica per part del professorat amb l'atenció a l'alumnat que "no segueix". Cal tractar-la de forma integral i fer referència també als aspectes procedimentals i actitudinals; és a dir, cal considerar els procediments per materialitzar-la i el potencial de canvi en certes actituds dels educands. Només d'aquesta manera podríem parlar del veritable significat d'aquest terme: la personalització o individualització del procés d'ensenyament-aprenentatge.

En aquest crèdit, l'atenció a la diversitat ha estat una de les preocupacions més destacades. Així, totes les unitats didàctiques tractaven de respondre a un eix vertebrador que donés sentit i coherència als diferents aprenentatges que en formaven part. Abans, però, calia esbrinar quins eren els coneixements previs que després es treballarien en els continguts conceptuals, i establir els principals continguts procedimentals i actitudinals amb què es desenvoluparien les activitats a l'aula.

En tot moment, les activitats van respectar globalment la seqüenciació lògica de la presentació dels continguts - els continguts més generals i senzills abans que els més específics i complexos- i, en el desenvolupament de cada unitat didàctica, la seqüenciació metodològica del seguiment de les activitats d'aprenentatge: al començament de la unitat un predomini de les explicacions i les activitats guiades per la professora que donarien pas a un posterior aprofundiment en el tema mitjançant el treball autònom dels alumnes.

D'altra banda el professorat ha de ser conscient que l'atenció a la diversitat li demanarà dos tipus d'actuacions que cal diferenciar: les relacionades amb la programació de les activitats destinades al grup d'alumnes, i les que se'n deriven de la posada en pràctica de la programació.

La programació de les activitats de qualsevol tipus de crèdit ha de ser un instrument de planificació que permeti organitzar el treball dins l'aula i prendre decisions que facilitin l'atenció a la diversitat de l'alumnat. Aquesta planificació ha de tenir un caràcter flexible; és a dir, ha de ser objecte d'una revisió constant, els principals criteris de la qual seran la interacció que es produeix a l'aula i les necessitats concretes que presenta el grup d'alumnes.

Per poder desenvolupar totes les capacitats dels nostres alumnes - motrius, cognitives, d'equilibri personal, de relació interpersonal i d'inserció i actuació social- s'han de programar activitats d'ensenyament-aprenentatge que presentin diferents nivells de dificultat i que siguin diversificades. Activitats que permetin assolir qualsevol tipus de capacitat mitjançant diferents tasques i, en casos concrets, fins i tot diferents continguts.

Ja hem parlat abans de la inqüestionabilitat dels continguts de tipus conceptual, del seu predomini en l'ensenyament. Si volem donar resposta a les necessitats dels alumnes hem d'evitar fer servir unitats didàctiques centrades quasi exclusivament en continguts d'aquest tipus, en general desmotivadores de l'aprenentatge, i fer-ne una selecció que aconseguixi un equilibri entre els tres tipus i els objectius previstos.

Per aquesta raó és fonamental tenir en compte com presentem els continguts. Si les tasques proposades són obertes i ens donen l'oportunitat de fer un seguiment dels nostres alumnes en diferents situacions d'aprenentatge, si fem una avaluació contínua del procés d'aprenentatge, si... La funció del professor és fer una presentació dels continguts que faciliti als alumnes construir els seus propis aprenentatges des dels seus coneixements previs; que els motivi per a poder descobrir l'interés, l'aplicació i el sentit d'allò que aprenen; que fomenti la utilització d'estratègies didàctiques diverses per part de l'alumne i, d'aquesta manera, pugui utilitzar els coneixements adquirits en altres situacions.

El procés d'avaluació de l'atenció a la diversitat

Pel que fa a l'avaluació, entesa com a procés, és la via fonamental per atendre la diversitat perquè té la funció pedagògica de conjugar, d'una banda, la concreció dels diferents aprenentatges en objectius didàctics, i de l'altra, la lògica de la disciplina i la lògica dels aprenentatges dels nostres alumnes. D'aquesta manera podem avaluar cada alumne tenint en compte els seus esforços, les seves característiques personals i, també, els seus interessos i motivacions.

Des del començament de la segona unitat didàctica es van establir dues línies d'actuació respecte a les activitats a desenvolupar dins la classe, donat que un grup de quatre alumnes es mostrava desmotivats davant les propostes de la professora, tenia una actitud passiva i no s'integrava a la dinàmica del crèdit.

Aquest grup s'encarregaria d'escollir les notícies que consideressin més importants i després les exposaria a la resta de la classe. En un primer moment la professora va pensar en una exposició oral, però després va decidir-se per la presentació en el plafó de l'escola. En aquest plafó es va crear una secció per al material del crèdit "Els valors de la convivència" on aquest grup d'alumnes exposaria el seu treball.

A banda d'aquesta col·laboració periòdica, el plafó era una eina per a relacionar el treball de tots els alumnes amb la resta de l'escola, com per exemple, per donar a conèixer les propostes puntuals de la Global March, la Bustia de suggeriments i d'altres.

El treball amb els diaris era una activitat senzilla respecte a la seva realització però que incloïa un important nivell de reflexió i de negociació. Els passos eren els següents: llegir atentament les notícies dels diaris,

seleccionar consensuadament les més importants, fotocopiar, retallar i pegar en un full blanc aquestes notícies i col·locar-les en el plafó, amb un títol i els noms dels autors, afegint un comentari que justificués la seva elecció.

La proposta d'aquesta activitat accessible i alhora motivadora pretenia augmentar l'autoestima i l'autonomia d'aquests alumnes, i fer que la seva participació no es reduís a les intervencions individuals en els debats. D'aquesta manera, tindrien una eina més per a integrar-se a la resta del grup, realitzant les seves activitats dins un grup més reduït (diversificació dels usos de l'espai i del temps). La presentació del seu treball en el plafó tenia la finalitat de mostrar, no només als companys de classe sino al conjunt de l'institut, les capacitats d'aquests alumnes per a que poguessin ser valorades. (Veure annexe 1).

En un primer moment, les notícies escollides responien a un interès compartit per tots els membres que formaven el grup i per la gran majoria dels joves, els esports. No hi havia cap referència a notícies de tipus social o de cap altra mena. Després de les orientacions donades per la professora, van veure la necessitat de fer esment d'esdeveniments que no només fossin importants per a ells, sino per a tothom. Aleshores, a la "secció" d'esports van afegir una altra de temes socials que els va fer pensar allò que podia ser considerat important pels altres.

La incorporació de la perspectiva de l'altre és fonamental en la adolescència perquè en aquesta etapa les persones són especialment sensibles a la confiança, la participació, el diàleg i el respecte mutu; és a dir, senten profundament la necessitat de ésser escoltats, atesos i acceptats, encara que sovint no en són conscients. Aquesta necessitat és una constant al llarg de la vida de les persones, però el que resulta revelador en l'adolescència és la intensitat del sentiment que desvetlla aquesta necessitat quan som joves.

Un aspecte important a avaluar va ser la dinàmica de grup d'aquest conjunt d'alumnes pel que fa al treball amb la resta de companys; però aquesta anàlisi havia d'estar interrelacionada amb l'avaluació de la dinàmica del grup-classe. En aquest sentit, calia diversificar les formes d'organització i agrupament dels alumnes i proposar activitats centrades en el treball cooperatiu quan, per exemple, aquests alumnes s'enfrontaven a una tasca amb una actitud passiva que sovint era reforçada per les expectatives dels seus companys.

Anàlisi dels problemes més rellevants de la dinàmica de grup

El conjunt d'actuacions estratègiques comentades al punt anterior cercaven superar dos dels principals problemes detectats a l'inici de la programació del crèdit. El primer problema respon a la peculiaritat del crèdit i el segon fa referència a un aspecte molt més genèric dels nostres centres.

Tenint en compte els continguts, les característiques d'aquest crèdit i l'enfocament participatiu que li va donar la professora, el fet d'haver de compartir les seves opinions personals amb uns companys que no eren els habituals incomodava força als alumnes durant les primeres sessions. Per mirar de solucionar aquest problema es van proposar tasques compartides, des del començament del crèdit, per relativitzar les opinions personals i modificar-les a l'hora de posar-les en comú i consensuar-les.

Amb aquest tipus de tasques els alumnes s'ajudaven els uns als altres a elaborar i expressar les seves opinions i, al mateix temps, a fer-se conscients de les dels altres. A les sessions inicials, les activitats desenvolupades pretenien desvetllar un interès per l'altre i per la seva forma de veure el món. Crec que aquest és un interès previ a qualsevol diàleg i té una gran importància respecte a la dinàmica del grup-classe i als conflictes que es poden produir dins l'aula.

El segon problema és la manca d'una autèntica cultura del diàleg en els nostres centres. No som prou conscients de la importància d'aquest fenomen. Penso que, modestament, potser ens ajudi la reflexió sobre les següents preguntes. Quin és el costum i la regularitat pel que fa a la participació i a l'intercanvi d'opinions dins l'aula?. I respecte a la intervenció en un debat obert o, simplement, al coneixement de les actituds per poder desenvolupar-lo?. Quin nivell de reflexió i d'argumentació de les pròpies opinions mostren els alumnes en les seves intervencions?.

L'aprenentatge d'una cultura d'aquest tipus al llarg de l'escolarització és una finalitat cabdal per al desenvolupament integral dels nostres alumnes. Perquè, de quina altra manera es pot contextualitzar una metodologia didàctica que s'adapti a les característiques de cada alumne i afavoreixi la seva capacitat per aprendre d'una forma autònoma i per treballar en equip, tal com diu l'article de la Logse abans esmentat?.

Una cultura del diàleg suposa prendre consciència de les diferències, per poder reclamar el dret a ser diferents i per poder aprendre a manifestar-se com un és. No es tracta de ser capaç de conèixer el món com el coneixen els altres, sino de ser capaç de fer valer les nostres raons i de respectar les raons dels altres.

Per poder superar aquestes dificultats, és necessari tenir en compte les següents actuacions:

- Crear situacions d'aprenentatge que generin una gran interacció a l'aula;
- Idear activitats que suposin un repte abordable per a l'alumne, no només tenint en compte les seves possibilitats, sino també les ajudes que pot rebre del professor i de la cooperació amb els companys;
- Que les preguntes que el professor planteja, d'una banda, i la seva interpretació de les intervencions dels alumnes, de l'altra, facin referència a un contexte el més ampli i significatiu possible.

2. DESENVOLUPAMENT DE LES UNITATS DIDÀCTIQUES

2.1 Primera unitat didàctica

Totes les activitats desenvolupades en aquesta unitat tenien la finalitat de conèixer les idees prèvies dels alumnes al voltant dels conceptes que donaven nom al crèdit, i d'establir les bases d'un clima d'aula adequat per a un bon aprofitament de la interacció educativa en les diferents situacions d'aprenentatge. Després de la presentació del crèdit per part de la professora, els alumnes van contestar individualment les següents preguntes:

- Què significa per a tu el títol del crèdit?
- Quins són els valors que creus que afavoreixen la nostra convivència?
- Quins d'aquests valors es posen en pràctica a l'institut?
- Quins d'aquests valors es posen en pràctica dins l'aula?
- Quins valors no afavoreixen la convivència?

Després de recollir les seves respostes la professora va explicar que la finalitat de l'exercici era donar-los a conèixer les idees dels companys per poder discutir-les a la propera classe entre tots.

A continuació va explicar el funcionament del crèdit, que contemplava els punts següents:

- La importància tant del treball individual com del treball en grup.
- L'establiment d'un dia per debatre el que ells volguessin.
- Les formes d'avaluació del seu procés d'ensenyament-aprenentatge (la valoració de seves intervencions i la revisió periòdica dels quaderns).

També es contemplava la possibilitat de fer totes aquelles activitats que sorgissin de les propostes dels alumnes, amb la condició que bona part dels membres de la classe se'n sentissin protagonistes.

La següent activitat va ser una pregunta formulada de manera oberta i directa: Com us agradaria que fos l'institut?. La seva elaboració i desenvolupament havia de fer-se en grups de tres o quatre alumnes, on un responsable s'encarregaria de prendre nota de tot allò que el grup considerés important en un institut ideal¹⁶, pel que fa als equipaments, al funcionament, a la dinàmica del centre...

Els grups formats en aquella primera sessió de treball van ser respectats per a la resta d'activitats, encara que es van introduir alguns canvis en la seva composició per afavorir la dinàmica del grup-classe i l'interacció educativa. Aquesta activitat pretenia que els alumnes expressessin les seves opinions i coneixessin les dels companys respecte el medi socio-cultural que compartien.

Les respostes van ser molt variades, des de les que reivindicaven unes instal·lacions bàsiques com ara menjadors o cadires més còmodes, fins a les que es qüestionaven l'excés de deures, d'exàmens o de disciplina. Algunes, de caire més reivindicatiu i potser influenciades per la reflexió requerida per l'activitat anterior, demanaven més respecte entre els companys, menys insults i menys baralles, o que els deixessin fumar al pati com feien els professors. Altres tipus de respostes feien referència a instal·lacions lúdiques fora de contexte com ara una piscina, una sauna... o més hores d'esbarjo.

Cada secretari va explicar les propostes del seu grup. La professora va comentar-les demanant als membres del grup que valoressin i raonessin la possibilitat de portar a terme cadascuna d'elles. Les propostes més "lúdiques" van quedar-se gairebé sense arguments, però van distendir l'argumentació de les més serioses. Finalment, la professora va reflexionar sobre la impossibilitat de crear un institut basat en les primeres propostes i la

¹⁶ Cal esmentar que l'institut és una construcció provisional dividida en barracons i una mica allunyada del poble.

necessitat de contextualitzar els nostres raonaments i adequar-los a l'àmbit escolar.

A la següent sessió, la professora va assenyalar la coincidència de les respostes a l'activitat individual realitzada a la darrera classe pel que feia referència a allò que consideraven que podia afavorir la convivència, com per exemple, l'ús dels conceptes "respectar a la gent" i "parlar". La finalitat d'aquesta anàlisi era fer veure a la classe que, tot i expressat de maneres diverses, tots els alumnes entenien alguna cosa semblant quan van contestar aquelles preguntes introductòries i, per aquesta raó, compartien alguns significats fonamentals per al desenvolupament del crèdit. Aquests significats serien reintroduïts a la segona unitat didàctica, on van ser treballats de manera més precisa i extensa.

A continuació, els alumnes van realitzar de forma individual dos petits comentaris de text que volien fer reflexionar els alumnes sobre la figura de "l'altre", un concepte que englobava els aspectes més rellevants a què es referia l'anàlisi anterior. Els texts eren dos poemes d'Antonio Machado, extrets d'un dels llibres que va ser utilitzat per la professora per programar les activitats diàries: Els valors de la convivència, de Irene de Puig, editat per Barcanova a Barcelona (1997:16). Aquesta activitat també seria aprofitada per aprofundir certs continguts conceptuals i actitudinals de la següent unitat.

A la darrera activitat d'aquesta segona sessió, el tema amb què es va treballar era un element comú a tots els alumnes, en qualitat d'habitants de Sant Feliu de Guixols i de les poblacions de les rodalies. L'element en qüestió era "La Pedralta¹⁷", que havia estat notícia feia poc perquè havia caigut d'allà on era. La gent del poble no sabia si tornar-la a posar al seu lloc o deixar-la a terra. Els alumnes van dir la seva i van debatre obertament

¹⁷ La "Pedralta" és un roca que s'aguanta per un punt sobre una altra. Per la seva originalitat s'ha convertit amb el temps en un element identitari per als habitants de Sant Feliu de Guixols.

sobre què s'havia de fer: alguns consideraven que simbolitzava el poble, i d'altres simplement pensaven que era una pedra o un simple negoci.

La tercera sessió era l'última d'aquesta unitat. D'un altre llibre, editat amb el mateix títol que el nostre crèdit per l'editorial EGA. Professors editors (1994:6), va sorgir la idea per desenvolupar una campanya electoral. El més important era: el procés de decisió grupal sobre dos serveis es construirien al poble, d'entre un ventall d'instal·lacions que suposadament no tenia la seva vila; haver de defensar les opcions escollides segons les seves preferències davant de la resta dels "electors" (els companys de classe) i esbrinar per quin tipus de valor s'inclinava el grup tenint en compte la seva elecció.

Per dur a terme aquesta campanya, es va repartir un full a cada grup amb instruccions detallades de l'activitat. Es podia construir una escola, un poliesportiu, una residència per a gent gran, una caserna militar, una presó, un abocador d'escombreries, una zona residencial, un cinema, un bloc de pisos, un mercat, un zoo, etc.

Per ajudar a concretar i justificar els raonaments de cada grup, la professora va proposar respondre a dues preguntes: per què havien triat un determinat servei i com s'imaginaven que seria aquest servei. També va col·laborar i animar a la redacció dels discursos de presentació dels candidats i dels seus eslògans, en els quals s'argumentava la necessitat i la conveniència de les preferències del grup per al poble.

La última part d'aquesta activitat, esbrinar el tipus de valor subjacent a les preferències de cada grup, connectava la feina desenvolupada durant aquestes primeres sessions amb la segona unitat didàctica en què s'explicarien els conceptes de valor i convivència. Aquesta part de l'exercici seria recuperada a la següent unitat, afegint-se als comentaris dels poemes de Machado i les respostes a les qüestions del primer dia de classe.

2.2 Segona unitat didàctica

Aquesta unitat didàctica va tenir vuit sessions. Es va caracteritzar, d'una banda, per l'exposició i explicació dels conceptes fonamentals del crèdit (la convivència, les normes, les actituds i els valors; la societat humana, el procés de socialització i els seus agents; el grup social i les seves característiques, i els drets humans) amb el suport d'alguns comentaris de text escollits per la professora; i de l'altra, per l'establiment dels temes a debatre per part de tots els alumnes, de les normes per poder realitzar els debats i pel recolzament d'aquests debats amb material periodístic (articles, reportatges, enquestes). Més endavant s'utilitzaria material audiovisual.

A la primera sessió, la professora va explicar el significat de la paraula convivència: viure amb els altres i per als altres, no viure plegats (cohabitació) o dels altres (egoïsmes). Els éssers humans necessitem les altres persones per a compartir amb ells sentiments, sensacions, coneixements, emocions... Viure en comunitat, característica que ens defineix com a persones, significa trobar als altres com a indispensables i, alhora, com a enemics.

Va ser aleshores quan la professora va reintroduir les poesies d'Antonio Machado i les va relacionar amb les idees que els alumnes havien exposat en els seus comentaris. La idea principal de la primera poesia ("El ojo que ves no es\ ojo porque tú lo veas,\ es ojo porque te ve") és que el món on som és sempre un món que compartim amb els altres, amb persones com nosaltres. En paraules d'una alumna:

- "Supongo que quiere decir que tú puedes ver a una persona con unos 'ojos', pero esta persona que tu ves o miras, también te ve y mira a ti".

Pel que fa a la segona poesia ("Poned atención:\ un corazón solitario\ no es un corazón"), ser i estar amb l'altre vol dir relacionar-s'hi. En relació a

aquesta poesia un alumne va comentar:

- "Para que un corazón sea un corazón tiene que sentir emociones, tener a alguien en quien creer; y si está sólo todo eso no lo puede sentir y por eso no es un corazón".

Per a que la relació que s'estableix entre els altres i jo sigui satisfactòria, cal tenir presents certs valors com la igualtat, la justícia, el respecte, la tolerància, la solidaritat, el sentit crític i creatiu, el diàleg... Un valor és allò que fa que preferim una cosa en comptes d'altra. No es tracta només de saber què signifiquen aquests valors, sinó de fer-los servir com a guia de les nostres actuacions quotidianes. En aquest sentit, els valors són idees i principis escollits que regeixen el comportament de les persones. D'aquesta manera els valors van ser relacionats amb la convivència.

Aleshores, els alumnes van reflexionar sobre els tipus de valors que van fer servir de guia quan van haver d'escollir dos serveis a l'activitat de la campanya electoral. Per exemple, un grup d'alumnes, en escollir un cinema i un zoo, van afirmar que els seus valors preferits eren estètics i pràctics. Com a les campanyes reals, els valors "pràctics" van dominar l'autovaloració d'aquest exercici; gairebé tots van dir que havien escollit aquest tipus de valors entre d'altres.

La segona sessió es va recolzar en la primera activitat del crèdit que van fer els alumnes, amb la finalitat d'explicar i diferenciar de forma significativa les nocions de normes, actituds i valors. La professora va recordar les preguntes que els hi va fer el primer dia de classe: què pensaven els alumnes que eren els valors de la convivència. Aleshores va comentar una confusió comuna pel que feia referència a les respostes sobre els valors afavoridors i no afavoridors de la convivència. Ser amables, ser polits o amenaçar, cridar, embrutir, menjar dins la classe, barallar-se o insultar-se no eren exemples de valors, sino de normes: les regles de comportament social que la societat ens imposa.

Un altre aspecte important, era que alguns alumnes opinaven que aquests "valors" no es posaven en pràctica a l'aula; és a dir, que aquelles normes no es complien dins la classe. Les normes ens diuen com s'espera que actuem en les diferents situacions que ens podem trobar a la vida - aixecar la mà per a demanar la paraula, no tirar papers a terra, no cantar a la classe,...- fent possible la convivència. Les normes ordenen i disposen les nostres actuacions segons els costums i la tradició, poden ser independents dels valors que fem servir per guiar-les i de les actituds: les tendències a comportar-nos davant determinades situacions, successos i persones.

Tot seguit, la professora va analitzar i desenvolupar, amb les normes que els alumnes havien citat, un quadre amb els conceptes treballats. D'aquesta manera aprofitava i valorava les seves aportacions, al temps que diferenciava les tres nocions i les relacionava:

<u>Norma</u>	<u>Actitud</u>	<u>Valor</u>
No cridar	Afavoridora del diàleg	Respecte i Tolerància
Ser polit	Preocupació per la feina	Treball i bellesa

La tercera sessió va ser molt distesa i tenia com a objectiu que la classe exposés, obertament, els seus interessos respecte els temes que volia debatre. Aquests interessos eren els següents: les drogues, la contaminació i la destrucció del planeta, l'avortament, el sexe, els pares, el meu passat, els germans i les germanes, per què es baralla tant la gent, etc.

La següent classe va encetar la reflexió al voltant del tema "Viure en societat", amb un comentari de text d'un fragment de la *Política* d'Aristòtil:

"La raó per la qual l'ésser humà és, més que l'abella o qualsevol animal gregari, un animal social, és evident: la naturalesa, com solem dir, no fa res endebades, i l'ésser humà és l'únic que té paraula. (...) I qui ni pot viure en societat, o no necessita res per a la seva pròpia suficiència, no és membre de la societat, sinó una bèstia o un déu".

L'ésser humà és un ésser social que necessita les altres persones per poder viure. La societat humana és una agrupació estable de persones que viuen associades per satisfer les seves necessitats comunes tant materials com espirituals i afectives.

No podem esdevenir persones sense l'ajuda i la cooperació dels nostres pares i de la nostra família. Aquest procés d'esdevenir persona s'anomena procés de socialització, un procés pel qual cadascú de nosaltres aprenem i assimillem les normes i els valors de la societat en què neixem. Els agents de socialització -els mitjans de comunicació de masses com la ràdio, la premsa, la televisió, el cinema... i les institucions com la família, l'escola, les associacions, les empreses...- són els encarregats d'aconseguir aquest aprenentatge i aquesta assimilació.

A continuació, els alumnes van realitzar una activitat anomenada "Jo i la societat" en què havien de triar individualment tres frases amb les quals s'identifiquessin, tot justificant-les, d'entre les següents afirmacions:

M'agradaria:

1. Ser un marginat social
2. Ser una persona reconeguda en el meu entorn laboral i social
3. Ser una persona que intenta solucionar els problemes del barri i el poble
4. Viure en un poble sense lleis ni associacions, on cadascú fes la seva
5. Que ningú em demanés res, però que tampoc ningú em donés res
6. D'aquí uns anys marxo a les muntanyes a viure sol: Sóc un Robinson!
7. Viure en parella i/o en matrimoni

Penso que:

8. La societat la fem entre tots, per això ens hem d'ajudar
9. La societat "passa" de mi, i jo "passo" d'ella
10. Que els altres joves s'associïn i siguin voluntaris: això no va amb mi
11. No està malament que alguns joves trenquin bancs i cabines
12. He arribat a la conclusió que les lleis s'han de complir
13. Les lleis estan fetes per a transgredir-les

Les afirmacions més escollides varen ser la segona, la setena i la vuitena. Una alumna, per exemple, va justificar l'elecció de l'afirmació dotzena de la següent manera:

- "Penso que en la societat hem de col.laborar tots i hem de fer el possible perquè tots estem d'acord i funcioni, i això es fa complint unes normes per poder estar organitzats".

La cinquena sessió va prendre com a punt de referència la reflexió que s'acaba de citar textualment. En aquesta classe, la professora tenia l'objectiu de fonamentar i fer reflexionar als alumnes sobre la necessitat de les normes. Aquesta fonamentació es concretaria en unes normes senzilles i clares per a la realització dels debats. El primer d'aquests debats, que es va desenvolupar els últims vint minuts de classe, va ser "Perquè es baralla tant la gent?". En l'elecció del tema a debatre van influir diverses qüestions.

La primera és que, malgrat els alumnes havien participat activament a l'hora de determinar els possibles temes a debatre, no es decidien per cap d'ells en el moment de començar. Aleshores la professora va decidir reconduir la classe tenint en compte els interessos del grup. La segona qüestió tenia a veure amb un incident entre dos dels membres de la classe que havia succeït feia poc a la sortida de classe.

En aquest incident hi ha dos elements que van decidir la professora a escollir aquell tema i no un altre. D'una banda, l'actitud dels alumnes implicats, que varen fer les paus allà mateix davant dels raonaments de la professora i dels seus companys; i de l'altra, l'actitud de la resta de la classe, que va recolzar la professora i va preocupar-se en tot moment d'intentar resoldre aquest petit conflicte.

Per introduir el debat, la professora va explicar que totes les formes de convivència necessiten ser regulades d'alguna manera i que en quasi tots els aspectes de la vida hi ha regles o normes, posant uns quants exemples.

També va recordar la definició de normes, allò que ens indica la manera de fer un acte o la manera de comportar-se en una situació determinada. Finalment, va dir que, encara que hi ha moltes classes de normes, calia distingir entre normes socials i normes morals, tot i que no hi ha una separació ben clara.

Les normes socials es refereixen a les conductes que afecten les relacions entre les persones, mentre que les morals tenen com a finalitat resoldre conflictes relatius a interessos enfrontats entre persones o dins d'una comunitat. Per intentar d'esbrinar, a nivell personal, dins quin tipus de norma es podien encabir les seves actuacions, la professora va demanar els alumnes que es fessin la següent pregunta: Quan faig servir una norma o decideixo de no fer-ho, ho faig tenint en compte el que pensa o em diu la societat, o ho faig, a més, tenint en compte el que crec que està bé o malament?.

Abans d'encetar el debat, calia explicar les funcions encarregades a la figura del moderador, que en aquesta primera ocasió seria exemplificada per la professora, i les normes que tots els participants havien de respectar. El moderador és la figura encarregada de donar la paraula, de fer participar tothom, de resoldre els conflictes que puguin aparèixer entre posicions enfrontades, i de tancar el debat fent esment de les idees més importants que els participants hagin aportat al debat, els punts d'acord, els problemes que s'han generat en el desenvolupament del debat, i els punts que resten oberts.

Pel que fa a les normes, els alumnes van acordar les següents:

- Aixecar la mà per a demanar la paraula.
- No fer al·lusions personals; és a dir, aprendre a separar la persona de les seves opinions
- Respectar les opinions dels altres i argumentar les pròpies
- Escoltar atentament per tal de no repetir arguments, sino enriquir-los

El debat va començar amb la discussió d'un fragment del llibre *Leviatan*, de l'autor anglès Thomas Hobbes:

"Així doncs, trobem tres motius principals de baralla en la naturalesa de l'home: primer la competició; segon, la inseguretat; tercer, la glòria. El primer fa que els homes envaeixin per guanys; el segon per seguretat i el tercer per reputació".

La professora va relacionar aquest fragment amb el tema dels insults, que van provocar l'incident abans mencionat. Un alumne va comentar que era una forma comuna de fer broma entre ells i que de tant en tant acabava malament. Aleshores la professora va demanar que pensessin en els insults que es deien habitualment i en el límit que hi havia entre la broma i la baralla quan no ens prenem seriosament el que significa desqualificar una persona.

Alguns alumnes van dir uns quants insults a instàncies de la professora, i aquesta va reflexionar sobre el fet que semblava evident que, en fer referència a aspectes negatius de les persones, qualsevol disputa en què apareguessin els insults provoqués la possibilitat que tothom es sentís violent. També era força raonable que una broma que et fa sentir violent, deixés de ser una broma i es pogués interpretar com una agressió.

En opinió d'una alumna, tot depenia de qui t'insultava, del tipus d'insult i de si de debó aquella persona tenia l'intenció d'ofendre't. En resposta a aquest argument, la professora va concloure dient que, encara que sense tenir cap intenció de fer-ho, una persona pot ofendre una altra quan la insulta; i que això passa perquè no ens posem en el lloc de l'altre i no tenim en compte què pensa ni com se sent en aquell moment.

A la sisena sessió d'aquesta segona unitat didàctica, es va parlar del marc de la convivència. La vida social de les persones es fa en grup, però per a poder parlar de grup cal tenir en compte les següents condicions:

1. Les persones que el formen han de mantenir relacions regulars.

2. Consciència, dels seus membres, de participar en i del grup.
3. Han de compartir unes activitats, unes creences o uns objectius.
4. El grup ha de tenir una estabilitat i duració relativa.
5. El grup ha de ser identificat com a grup per part dels altres.

En relació a aquestes condicions, la classe va ser definida com a un grup, el principal objectiu del qual era l'aprenentatge que els alumnes, havien de fer d'uns continguts preestablerts mitjançant un conjunt d'activitats compartides que, alhora, possibilitaven el manteniment d'unes relacions regulars i definides, entre ells. La definició d'aquestes relacions era responsabilitat dels alumnes i de la professora. El paper d'aquest era vetllar per l'assoliment de l'objectiu i el seguiment d'unes normes comunes i, de forma especial en aquest crèdit, fer pensar als alumnes en les formes que feien servir per relacionar-se amb els altres.

Per a que els alumnes prenguessin consciència de com es relacionaven amb els altres, la professora va preparar una activitat en què els alumnes havien de triar i raonar, primer individualment i després en grups de tres o quatre persones, cinc "pistes" d'un llistat de trenta-tres frases que els ajudarien a reflexionar sobre el fenomen de les relacions interpersonals (veure anexe 2). La professora en va triar una "Busca amb interès fer bons amics, augmentar l'amistat" i la va justificar verbalment per exemplificar-ho.

Una alumna va escollir les següents frases, argumentant-les així:

- Esforçat per superar els prejudicis respecte als altres. "Crec que és molt important superar els prejudicis perquè sinó seria molt difícil la convivència".
- Sigues obert, sincer. "És important ser sincer amb els altres perquè si et guardes el que sents per a tu, acabaràs per trencar la relació".
- No utilitzis l'agressivitat sense veritable necessitat. "Crec que amb la violència no vas enlloc, es millor dialogar".
- Procura mirar els ulls de les persones quan hi parlis o quan et parlen. "És

important mirar als ulls, així pots saber si et diuen la veritat o si t'estan mentint”.

- No utilitzis cuirasses, carotes. Sigues tu mateix, sigues autèntic. “Si utilitzes una careta, tard o d'hora, no podràs aguantar amb la ‘farsa’, i a més no estaràs a gust amb tu mateixa”.

Després de la tria individual, venia l'elecció grupal. Els membres del grup on estava l'alumna de la qual acabem de conèixer els seus arguments, van escollir les següents frases amb aquestes paraules:

- Sigues obert, sincer. “Perque la sinceritat és el principal de l'amistat, s'ha de ser obert amb les altres persones, sempre amb la veritat per davant”.
- Accepta l'altre com és. “Tots som iguals, no es pot jutjar malament als altres pel seu aspecte físic. Tots tenen dret a divertir-se en aquesta vida tenint amics”.
- No utilitzis cuirasses, carotes. Sigues tu mateix, sigues autèntic. “Una persona ha de comportar-se natural, tal com és, sense falsetat. Moltes persones fingeixen tenir un altre caràcter, sent hipòcrita, per quedar bé davant els altres”.
- Busca en l'interior de les persones. “Totes les persones en el fons tenen bon cor, s'ha de mirar els seus sentiments, respectant-les sense tenir en compte si té alguna malaltia, si és lletja, etc. No ens hem de fixar en la part superficial”.
- Somriu abans de parlar, sempre que puguis fer-ho amb naturalitat. “Somriure abans de parlar dóna molt bona impressió, s'han de pensar les coses abans de dir-les i sempre sent tu mateix, amb naturalitat”

Amb aquestes reflexions els alumnes van posar en pràctica, tenint en compte el seu marc de relació quotidiana, les seves capacitats per discutir i negociar amb els companys allò que entenien per convivència. El resultat de la sessió és ben palès. Els alumnes amb les seves opinions ens mostren que, tant subjectivament com intersubjectivament, coneixen i saben expressar alguns dels significats que ajuden a comprendre el concepte de convivència, com ara ‘dialogar’, ‘igualtat’ o ‘respecte’. De vegades l'ètica, com a disciplina, ha tractat aquests significats de forma grollera en transmetre'ls sense tenir en compte que les persones, pel fet de conviure, els posen en pràctica dia a dia.

Al final d'aquesta sessió, la professora va preguntar als alumnes quins temes voldrien debatre el dia següent. Aquets temes varen ser els sentiments i el masclisme. Així doncs, a la setena sessió, la professora va preparar aquests debats amb la finalitat de practicar i dinamitzar els aspectes relacionals dels conceptes treballats a les classes anteriors. Ambdós debats eren recolzats per un article periodístic relacionat amb el tema, que es van repartir entre els alumnes i que serviren com a plà de discussió: Gotas Saladas, de Joan Barril; i En el reino de los hombres, de Cristina Cubero. (Veure anexe 3).

El primer debat va ser el del masclisme. Els alumnes van llegir individualment l'article corresponent. Tot seguit, la professora va destacar-ne algunes de les afirmacions, contextualitzant culturalment i socialment aquesta informació. Després va demanar als alumnes que exposessin si ajudaven els pares a les tasques quotidianes de la llar. La majoria dels nois i noies deien que ho feien. Aleshores, tenint en compte el que havien llegit i la seva pràctica quotidiana pel que fa al treball domèstic, la professora va demanar que reflexionessin individualment sobre les afirmacions que previament havia destacat. Aquestes reflexions serien posades en comú i, a manera de conclusions, serien penjades al plafó dels valors de la convivència.

A l'hora de posar-les en comú, els alumnes van destacar el fet que algunes dones treballaven el doble que els homes, perquè treballaven fora i, a més, a casa; que era "molt fort" que en alguns països les dones fossin venudes, no poguessin sortir soles al carrer o que haguessin d'ocultar el seu cos. En aquests països, les dones no tenien els mateixos drets que els homes, eren esclaves dels seus marits, i això era una injustícia, una discriminació perquè les dones també tenien dret a sortir i disfrutar de la vida. Una altra alumna va dir que la majoria de dones d'una certa edat, treballaven a casa. També van afegir que la seva generació era més liberal i que tenien una altra forma de pensar i de relacionar-se.

Fruit de la discussió d'aquestes idees, els alumnes i la professora van acordar penjar al plafó les següents conclusions:

1. Les dones han de tenir els mateixos drets que els homes.
2. Les dones haurien de tenir els mateixos sous que els homes.
3. Els homes han d'ajudar a les feines de casa.
4. Les dones treballen el doble que els homes.

El segon debat, el dels sentiments, va seguir la mateixa dinàmica que el primer. Aquest cop, però, l'article era molt més literari que l'anterior i per aquest motiu la professora només en va triar els dos últims paràgrafs per llegir a classe. La intenció d'aquesta lectura era que els alumnes parlessin d'allò que feien quan estaven tristos i de com superaven aquests moments¹⁸.

Els alumnes van dir que quan se sentien tristos, o bé es tancaven a la seva habitació i es desfogaven llegint, escoltant música, escrivint en un diari, plorant, etc.; o bé demanaven ajuda als seus amics i amigues i parlaven dels seus problemes. També que, de vegades, cal fer front a les coses amb més alegria i més bon humor. Com en el debat anterior i després de la discussió dels diferents punts de vista, es van establir les conclusions següents:

1. Quan estàs "depre" no has d'estar sol/a.
2. Tots, alguna vegada, tenim sentiment tristos.
3. Tots hem de tenir sentiments.
4. És important parlar dels sentiments.

A la vuitena sessió va desenvolupar-se el tema dels drets humans com a normes d'una comunitat mundial, unes normes que haurien de ser respectades a qualsevol lloc del món.

¹⁸ Per a que l'adolescent esdevingui una persona autònoma, cal que es deslligui emocionalment de les figures adultes, especialment del pare i de la mare. Aquest procés cap a la independència pot ser difícil i contradictori perquè, d'una banda, l'adolescent té la necessitat d'autoafirmar-se, cosa que fa oposant-se a l'adult, i de l'altra, té la necessitat de sentir-se protegit. Davant d'aquesta dificultat, és necessari que pugui anar expressant tot allò que pensa i que sent sense por, aprenent a raonar les seves pròpies idees i comportaments amb llibertat i tolerància.

La professora va demanar els alumnes que redactessin un llistat de les normes que ells consideraven més importants per al manteniment de la convivència. Alguns d'aquestes normes eren: prohibir la venda de drogues, no portar armes pel carrer, no agafar res que no sigui teu, no beure quan s'ha de conduir, respectar els altres, no cremar els boscos, poder dir el que es pensa, etc. La finalitat d'aquesta activitat era que els alumnes prenguessin consciència que la llibertat d'acció individual està limitada pel fet de viure en societat.

2.3 Tercera unitat didàctica

La tercera unitat didàctica va tenir també una extensió de vuit sessions. En aquestes sessions es va treballar el tema dels drets humans, com a font de solucions per resoldre els conflictes de convivència amb els altres, i es van presentar alguns problemes de convivència actuals i diverses propostes de solució. Aquestes propostes tenien en comú la intenció de concienciar els alumnes de la importància de participar, posicionar-se i comprometre's personalment en la resolució d'aquests problemes.

La sessió inicial d'aquesta unitat va coincidir amb un esdeveniment de caire internacional i reivindicatiu: la **Marxa Mundial** contra l'explotació laboral de la infància, l'anomenada **Global March**. Aquesta marxa va ser ideada i planificada per sensibilitzar l'opinió pública sobre l'explotació dels infants. Com a mesura de pressió als països més afectats per aquesta mena d'explotació, la marxa recollia firmes i emprentes digitals com a mostra de solidaritat amb els nens i nenes que no havien pogut anar a escola per aprendre a llegir i a escriure. Aquestes firmes van ser lliurades a la seu de l'Organització Internacional del Treball, a Ginebra, on es celebraria posteriorment una conferència que prepararia un nou tractat internacional que prohibís les formes de treball infantil més inacceptables.

La recollida d'emprentes i de firmes de tot l'institut va ser realitzada, de forma voluntària, per uns quants alumnes de "Els valors de la convivència". A l'hora de l'esbarjo, van organitzar tandes per responsabilitzar-se de l'activitat durant els dos dies en què va funcionar, van muntar una parada amb unes taules i unes cadires al pati de l'escola, i van posar-hi cartells i articles dels diaris que explicaven:

- Què significava la marxa.
- Perquè i per qui havia estat concebuda.
- Quina era la finalitat i el sentit de la recollida d'emprentes.

Abans, però, la professora va parlar amb els tutors del centre i els va demanar la seva col·laboració. D'aquesta manera, tots els alumnes de l'institut van prendre consciència d'allò que representava la Global March i van apropar-se a la parada amb la intenció de solidaritzar-se amb tots els infants que no poden gaudir d'una educació, sovint pateixen unes condicions de treball inhumanes i, fins i tot, posen en perill les seves vides. Crec que la participació de la gran majoria d'alumnes i professors en aquesta activitat va representar un bon exemple pràctic d'allò que són els valors de la convivència.

A la primera sessió, la professora va repartir als alumnes una fitxa informativa sobre el treball infantil i l'explotació laboral de la infància. En aquella fitxa els alumnes van trobar informació sobre els següents temes: la distribució territorial en percentatges dels 250 milions de menors de quinze anys que treballen en el món, els factors claus que condueixen cap a l'explotació infantil i les circumstàncies que, segons la Unicef, permeten afirmar que el treball infantil comporta condicions d'explotació (veure annex 4). Bona part de la classe va ser destinada a llegir i comentar aquestes dades; la resta del temps va ser dedicat a confeccionar les pancartes i a escollir les opinions o protestes sobre el treball infantil que hi figurarien.

Tot i que alguns alumnes havien tingut alguna experiència laboral esporàdica, les condicions de treball no es podien comparar amb les que la fitxa deia que patien alguns infants d'Àsia, Àfrica i Amèrica del Sud. Les dimensions de l'explotació hipotecaven el futur d'aquests infants que eren víctimes de la pobresa, de la manca d'educació (el lema de la marxa va ser *De l'explotació a l'educació*) i de la cultura del consumisme¹⁹.

La següent sessió va ser destinada a un altre debat, però en aquesta ocasió les posicions respecte al tema a debatre van ser prefixades i repartides a l'atzar per la professora; és a dir, una part de la classe havia d'estar a favor dels pares i una altra part en contra, independentment de la seva opinió general. Aquest debat va tenir el suport d'un article d'"El Periódico de l'estudiant" on es recollien opinions de nois i noies de diverses edats sobre els seus pares (veure anexe 5). Cada alumne va llegir i comentar aquest article amb els companys que formaven el seu grup, per tal d'exposar i elaborar els raonaments de la seva postura amb les idees trobades en el document i d'altres aportades pels membres del grup.

Aquesta manera dualista d'enfocar el debat, tenia la intenció de concentrar les reflexions i opinions dels alumnes, des del marc de les seves pròpies vivències personals, al voltant dels conflictes derivats de la relació amb els pares per qüestions com el control de l'adult sobre l'adolescent, la receptivitat dels pares a l'hora de dialogar o l'acceptació i confiança que rebien dels mateixos.

En aquest sentit, és significatiu que aquest dualisme es veiés reflectit, en el decurs del debat, en un tòpic portat a col·lació per un alumne del grup que criticava els pares: "De vegades (els pares) ens tracten com a nens i d'altres com si fóssim grans".

¹⁹ En relació a aquest aspecte i tal com diu Kailash Satyarthi, l'organitzador de la marxa, els empresaris contracten als nens perquè els hi surt a compte i perquè són més fàcilment explotables.

En el desenvolupament del debat va sorgir una dificultat estratègicament relacionada amb l'enfocament del debat, que demanava el manteniment d'una permanent confrontació dialèctica entre les postures: alguns dels alumnes que anaven a favor, confonien el que deien els que anaven en contra amb allò que aquests companys realment pensaven. Això va provocar certa perplexitat entre els alumnes del grup que defensava els pares. Semblava que hi havia una relativa facilitat per trobar arguments en contra i certa dificultat de trobar-los a favor. Des del seu rol de moderadora, la professora va decidir ajudar el grup que tenia més dificultats per tal d'equilibrar les postures i mantenir el to del debat.

A la tercera sessió, la professora va repartir una adaptació per a nens i joves dels trenta articles de la Declaració Universal dels Drets Humans (1948). Aquesta adaptació fa servir un llenguatge més planer que no pas la declaració de les Nacions Unides (veure anexe 6). Abans de desenvolupar les activitats i els conceptes relacionats amb aquest tema, es va mencionar la relació entre la "Global March", els Drets Humans i la Declaració dels Drets dels Infants.

La "Global Marh" és una iniciativa de defensa dels Drets Humans²⁰ i, més concretament, de la Declaració dels Drets dels Infants (1959). Van ser comentats alguns dels drets que formen part d'aquesta declaració, com per exemple, el dret a tenir un nom i a ser d'un país, el dret a l'amor i la comprensió dels teus pares i família, o del govern si els pares no poden fer-se càrreg de tu, o el dret a anar gratuïtament a l'escola.

²⁰ Concretament dels següents articles, que van ser comentats a classe:

- Article 4: Ningú té dret a fer-te esclau seu i tu no has de fer que ningú sigui esclau teu
- Article 26: Tens dret a anar a l'escola i tothom ha d'anar-hi. L'ensenyament ha de ser gratuït. Tens dret a aprendre un ofici o a continuar els estudis mentre ho vulguis. A l'escola, has de poder desenvolupar totes les teves aptituds i t'hi han d'ensenyar a conviure amb els altres, siguin de la raça, de la religió o del país que siguin. Els teus pares tenen el dret d'escollir què t'han d'ensenyar a l'escola i com.

A continuació es va exposar la noció de deure com la permissibilitat de fer alguna cosa, en relació de reciprocitat amb la noció de dret. Aixó vol dir que el dret d'una persona implica el deure, per a les altres persones, de respectar aquest dret. Aquesta reciprocitat no tindria cap raó d'ésser si no tinguéssim en compte el respecte incondicional a la dignitat de la persona i la relació d'igualtat entre els persones, fonaments dels drets humans.

Després de llegir individualment el seguit d'articles de la Declaració Universal, cada alumne havia d'escollir dues notícies dels diaris, una que tingués en compte els drets humans i una altra que no respectés aquests drets; l'havia d'enganxar a la llibreta i havia d'explicar perquè havia arribat a aquella conclusió. Per poder realitzar aquesta activitat es van repartir diaris entre els alumnes. Amb aquesta activitat els alumnes podien prendre consciència de les relacions entre els Drets Humans i algunes situacions actuals i reflexionar sobre els conflictes que ens envolten, fent-se un criteri propi a l'hora que s'interessaven per les qüestions públiques.

La quarta sessió d'aquesta unitat didàctica va aprofundir en el contexte històric i sociocultural en què va aparèixer la Declaració Universal dels Drets Humans. La declaració era conseqüència directa de la destrucció i l'alienació provocades per la Segona Guerra Mundial. Va néixer amb la intenció d'evitar, per sempre més, un conflicte d'aquelles dimensions i per protegir les minories ètniques, sobre la idea que les persones ens podem posar d'acord per resoldre els nostres conflictes i poder viure en pau amb els nostres veïns.

Des de l'any 1948 fin a l'actualitat, havien hagut més de cent cinquanta guerres en tot el món. La professora va qüestionar l'eficàcia de les institucions que s'encarregaven de fer respectar els drets humans arreu del món, com les Nacions Unides, i va parlar, en un altre nivell, de la dificultat d'arribar a acords en la nostra vida quotidiana quan hi ha interessos enfrontats entre les persones o entre els grups.

Per desenvolupar i prendre consciència de les dificultats que implica arribar a un acord, la professora va idear una activitat en què els alumnes, donada una situació fictícia, havien de prendre una decisió consensuada. Dividits en dos grups, els representants d'una indústria dedicada a l'explotació de la fusta d'una banda i els indígenes i els representants de diverses Organitzacions no Governamentals (ONG) de l'altra, els alumnes havien de dialogar sobre els respectius interessos i preferències i trobar una sortida al conflicte. Una noia va resumir el procés d'entesa de la següent manera:

"Hem arribat a un acord, hem decidit que l'empresa talaria una part de la selva i que donaria certa quantitat de fusta als indígenes per fer les seves vivendes. Respecte als animals, els traslladarien de lloc i intentarien no alterar el seu ecosistema. Per cada arbre tallat, l'empresa en plantaria dos. Ha sorgit un problema quan els indígenes han demanat una garantia. No es refiaven gaire. Aleshores hem dit que si després d'un any no es complia l'acord, no es talarien més arbres".

Per a la cinquena sessió estava programat un debat sobre les drogues que havia de ser introduït per un video. El video en qüestió era un reportatge de TV2 realitzat per l'equip del programa "Línea 900" sobre les drogues de disseny; però el video va ser utilitzat aquell dia per una altra activitat i la professora va decidir deixar aquest debat per a la propera sessió. Aleshores va proposar un text, la llegenda japonesa "Isogai el humilde", com a tema de debat.

Després d'haver llegit individualment aquesta llegenda, els alumnes van debatre sobre les següents premises, proporcionades per la professora com a plà de discussió:

- La importància i el valor d'ésser un mateix.
- La condició humana i la seva relació amb la pobresa i la riquesa.
- La relació entre riquesa i felicitat.
- Les seves expectatives professionals, allò que volien fer en un futur.

La principal finalitat de la funció educadora és que els nostres alumnes aprenguin que ésser un mateix és prendre opcions autònomes i coherents amb allò que volen. En aquest sentit, la lògica de les opcions que prenia el personatge de la llegenda mostrava la coherència mantinguda en el procés d'arribar a ésser un mateix.

Respecte a la pregunta si la riquesa pot donar la felicitat, els alumnes no es posaven d'acord. Uns deien que si tenies molts diners podies tenir totes les coses que desitgessis, i uns altres afirmaven que era més important no quedar-se sol i tenir algú que t'estimés, la qual cosa no depenia de la riquesa de les persones. Aquestes postures es van anar apropant en reconèixer uns que es pot viure feliç estant sol, i els altres que no pots comprar l'amistat d'una persona.

La dinàmica d'aquest debat es va desenvolupar amb la professora com a moderadora. Aquesta va anar introduint les premises abans comentades davant les quals els alumnes havien de desenvolupar els seus arguments. Tanmateix la professora va fer referència a diferents criteris per a desenvolupar i defensar les opcions escollides, com per exemple:

- Fonamentar l'argumentació en la recerca de les contradiccions de la postura contrària.
- Donar la volta als arguments que mostren els punts febles de la nostra postura.
- Plantejar situacions extremes.

Tots aquests criteris tenien la intenció d'enriquir el diàleg, primer fent que els alumnes possessin en pràctica aquestes estratègies d'una forma activa i, segon, fent-los conscients que el diàleg té com a objectiu la investigació comuna dels temes i implica l'ús de la tolerància activa i el respecte a l'altra persona i als seus punts de vista.

A la següent sessió, es va realitzar el debat sobre les drogues de disseny que havia estat ajornat el darrer dia de classe. Abans de veure el video, la professora va presentar els continguts que es disposaven a veure i va demanar als alumnes que paressin atenció al tractament dels continguts al llarg del document. També va repartir entre els alumnes una crònica d'Albert Lladó, *Les ombres de l'èxtasi*, i un article d'opinió de Vicenç Batalla, *Una droga saltimbanqui*, per si algú estava interessat a ampliar els seus coneixements sobre les drogues de disseny o tenir més informació a l'abast.

En el video del programa "Línea 900" es recollien les opinions dels consumidors d'aquests tipus de drogues i les dels experts en toxicologia, medicina i salut. Aquestes opinions eren confrontades permanentment pels realitzadors del reportatge. Així, els primers explicaven els efectes "beneficiosos" que tenien per a ells les píndoles, sovint combinades amb altres drogues. A continuació els experts alertaven sobre els riscos i les greus conseqüències que tenien per a la salut dels joves aquestes mal anomenades noves drogues i que els consumidors desconeixien perquè consideraven aquestes drogues gairebé del tot innòcues.

El programa també mostrava alguns dels llocs on la policia sospita que és habitual el consum d'aquestes substàncies: discoteques conegudes per molts adolescents d'arreu de Catalunya, sovint idealitzades per alguns d'ells com a autèntics llocs de culte. El reportatge concluïa amb una data per a la reflexió: el consum d'èxtasi havia provocat catorze morts a Espanya des de 1989, i tant el nombre d'urgències com de morts augmentava any rere any.

Tant els continguts com el tractament que es feia del mateixos en el programa van impactar molt els alumnes i van atreure tot el seu interès. Un dels alumnes va comentar que anava amb un grup que feia i li feia fer coses que no li agradaven, però que les havia de fer si hi volia pertànyer i no quedar en ridícul davant els seus companys, que eren més grans que ell.

Aleshores la professora va reflexionar sobre les alternatives que tenia davant aquesta situació, quant a la voluntat de superar les pressions del grup i esdevenir un mateix. Fora d'aquest cas i un parell d'alumnes que no van manifestar la seva postura, la impressió de la professora va ser que els alumnes tenien una postura ben definida en relació a les drogues.

La setena sessió portava per títol "Els drets de la Terra" i es va centrar en la catàstrofe ecològica del Parc Nacional de Doñana. Amb l'assessorament de la professora, els alumnes van analitzar les causes, les conseqüències, les possibles solucions, la responsabilitat del desastre i els temes amb què es relacionava aquest atac a la naturalesa. Per a l'elaboració de l'anàlisi i com a guia de discussió, es va fer servir un article aparegut a "El Periódico de l'estudiant": *Objectiu, salvar Doñana*.

L'objectiu d'aquesta activitat era, d'una banda, prendre consciència de les conseqüències ecològiques i socioculturals d'aquesta catàstrofe; i d'altra banda, ajudar l'alumne a analitzar la informació i a fer-ne una valoració crítica mitjançant la reflexió individual i la discussió en grup de les manifestacions de l'article en qüestió.

En primer lloc, els alumnes van discutir sobre les causes dels fets ocorreguts a Doñana, assenyalant com a fonamentals la proximitat de la indústria al parc natural i el fet que ni el mur de contenció de l'embassament ni el sistema d'alarma en cas d'accident fossin els adequats. Pel que fa a l'atribució de responsabilitats, els alumnes creien que el factor proximitat era responsabilitat tant de l'empresa com del govern i, quant a la inadequació del mur i del sistema d'alarma, la responsabilitat era només de l'empresa.

Les principals conseqüències d'aquest esdeveniment eren l'enverinament i mort d'una gran quantitat de peixos, aus i vegetals que destruïa la cadena alimentària d'aquesta reserva de la biosfera; la

contaminació del riu Guadiana, dels pous, les aigües subterrànies i els cultius dels agricultors de les rodalies; i el temor dels treballadors de l'empresa a perdre el seu lloc de treball. Tant l'empresa com el govern eren els encarregats de netejar el parc de residus tòxics i d'indemnitzar les persones afectades. Altres solucions eren posar preses, tenir cura de les instal·lacions i augmentar el control i la seguretat de les mateixes. La millor solució era, en opinió dels alumnes, de sentit comú: no posar indústries d'aquest tipus a la vora d'entorns naturals protegits com el de Doñana.

Davant la complexitat dels fets recollits a l'article, els alumnes van fer un llistat d'altres temes que consideraven directament relacionats amb la catàstrofe i que alhora mostraven la situació dels agents implicats: la crisi dels treballadors, el paper de les ONG dedicades a la protecció del medi ambient, el tractament de la zona contaminada per part de l'empresa i les mesures polítiques que endegaria el Ministerio de Agricultura respecte als afectats.

Davant l'interès de la classe, a la darrera sessió d'aquesta tercera unitat didàctica la professora va decidir ampliar els coneixements dels alumnes respecte a la catàstrofe de Doñana a la propera sessió. Per tant, els objectius serien els mateixos que s'havien treballat el dia anterior. En aquesta ocasió, el material de treball va ser un reportatge sobre Doñana, d'uns trenta minuts de durada, que havia emès el programa "Informe Semanal" de la primera cadena de televisió espanyola.

Després de veure el vídeo del reportatge, la professora va començar el diàleg demanant als alumnes si recordaven quins eren els espais naturals protegits a Catalunya. Els alumnes van citar els Aiguamolls de l'Empordà, el Llac de Banyoles, la zona volcànica de la comarca de la Garrotxa, la Fageda de'n Jordà i, fins i tot, la Pineda de Sant Feliu de Guixols al costat de l'institut.

Tot seguit la professora va reflexionar sobre la necessitat de tenir cura d'aquests llocs i, també, dels àmbits que les persones construïm per desenvolupar les nostres relacions socials, els espais públics que compartim en la nostra convivència quotidiana, com per exemple, el mateix institut. Per què s'havia de tenir cura de l'escola? Qui havia de tenir cura a l'escola?

Aquestes preguntes van fer reflexionar els alumnes sobre l'estat de les diferents instal·lacions i de la responsabilitat de tots dels membres de la comunitat escolar vers aquests equipaments, en especial del pati, que els alumnes de tercer estaven encarregats de netejar periòdicament. Alguns van mostrar el seu desacord amb aquesta activitat amb l'argument que era un treball que havia de fer la persona encarregada de netejar l'escola. La professora va manifestar la seva opinió: era una irresponsabilitat embrutar el pati i demanar que una altra persona el netegés. No era el mateix netejar les aules que el pati, que no s'embrutaria tant si tots anéssim més en compte.

Davant el fet que algunes de les mancances assenyalades pels alumnes en les seves crítiques eren àmpliament compartides per gairebé tota la classe, inclosa la professora, i possiblement per la resta d'alumnes i professors del centre, la professora va demanar que pensessin en les accions que es podrien fer per concienciar els seus companys i, amb el suport d'aquests, poder aconseguir les millores que demanaven per al seu institut. Amb aquesta premisa al cap, una alumna va pensar amb una bustia de suggeriments, una bona manera d'aconseguir el recolzament dels companys, de fer-los participar en el funcionament del centre i de millorar la seva qualitat.

2.4 Quarta unitat didàctica

A la quarta i última unitat del crèdit la professora es va proposar endegar el procés de creació de la bustia de suggeriments. Aquesta activitat hauria de trobar el seu espai entre les sessions ja programades per a aquesta unitat. El tema central d'aquesta unitat era la reflexió sobre les actituds bàsiques per a l'assoliment d'una convivència democràtica. Aquest treball de reflexió es concretaria en la confecció de mapes conceptuals sobre aquestes actituds. Com a punt final, la programació del crèdit incloïa una avaluació del crèdit per part dels alumnes. Tenint en compte el treball a desenvolupar amb aquestes actituds, la creació de la bustia representava la vessant aplicada d'aquest treball, una mostra de participació democràtica que tenia com a finalitat afavorir la comunicació i la convivència en el centre.

La primera sessió tenia dos objectius: concretar les accions destinades a la creació de la bustia i reflexionar sobre la manera de donar a conèixer el projecte als tutors i delegats de classe de tot el centre, demanant la seva col.laboració. Amb l'ajuda de la professora, el projecte va quedar definit mitjançant la discussió de totes les propostes dels alumnes, que van acordar els següents punts:

- Posar una bústia a l'espai on es troba la consergeria, que sigui visible des de l'exterior, que posi *Bústia de Suggeriments*.
- Els suggeriments que es facin poden ser anònims, només hauria de constar el nivell al qual pertany l'alumne/a o el professor/a.
- És millor que la bústia sigui tancada amb clau per evitar la seva obertura sense permís.
- La presentació dels suggeriments ha de ser clara i entenedora. S'establiran en format de paper adequat per tal efecte.
- Els suggeriments han de ser seriosos i realistes (que es puguin complir). Faran referència a reformes o novetats que es proposin per millorar la dinàmica del Centre.

- Per portar a terme aquest projecte hi ha dues possibilitats²¹:
 1. Es proposarà primer als tutors de cada grup, que s'ocuparan, durant l'espai de les seves tutories, de portar la proposta als seus alumnes i, també, controlaran que les que es facin siguin adequades.
 2. Es proposarà primer als alumnes/delegats i si la majoria hi està d'acord, ho proposarem als professors.

A la segona sessió d'aquesta unitat didàctica va desenvolupar-se una part de les activitats destinades al treball i la reflexió sobre les actituds democràtiques. Les actituds escollides per la professora en aquella sessió van ser la pau i la no violència, i la metodologia emprada va ser la creació d'un mapa conceptual en què les relacionava amb altres conceptes i valors.

Abans de tot, però, la professora va repartir entre els alumnes uns petits articles del diari AVUI relacionats amb el tema de la violència, com a material base per a la reflexió inicial i la contextualització general del tema, que la classe va llegir tot seguit. Els conceptes i valors amb què es van relacionar les actituds d'aquesta sessió eren proposats i discutits pels mateixos alumnes. D'aquesta manera el procés de construcció del mapa conceptual va esdevenir una activitat que, tot rebent el suport i la guia de la professora, feia participar tots els alumnes en la construcció relacional i dialògica del coneixement. A continuació s'exposa la línia argumental seguida pels alumnes en el desenvolupament d'aquest mapa conceptual:

La pau és una condició necessària per a la convivència, una alternativa a la resolució dels conflictes mitjançant la violència. Amb la família, el grup cultural de referència i els mitjans de comunicació aprenem a comportar-nos de forma violenta, tant físicament com verbalment, i a manifestar inconscientment aquesta violència amb accions egoistes i provocadores; a més, aquestes accions es veuen reforçades per una societat competitiva .

²¹ D'aquestes possibilitats els alumnes van decidir-se per la primera. Restava pendent establir el format de paper que seria l'adequat per a la presentació dels suggeriments, cosa que van fer en sessions posteriors.

L'opció per la pau implica un deure ètic i una actitud basada en el pacifisme. La no violència pot ser un estil de vida, una forma de resoldre els conflictes o una estratègia política: com a estil de vida suposa basar les nostres relacions amb els altres en la cooperació i el respecte a la diferència; com a forma de resoldre els conflictes implica aturar la violència diària i fer front als conflictes amb el diàleg, el pacte i el consens; com a estratègia política suposa denunciar la injustícia i afavorir la comprensió i la cooperació en la vida col.lectiva .

La següent sessió recuperava el projecte de la bustia. En aquesta ocasió, els alumnes havien de redactar un document amb l'objectiu de donar a conèixer el projecte als tutors i als delegats de classe, i de demanar-los la seva col.laboració. En aquest document haurien d'exposar-se tots aquells elements que definien el projecte com, per exemple, els seus responsables, els seus objectius i intencions, els destinataris als quals anava adreçat i la manera de participar-hi. El document de presentació del projecte a la comunitat educativa va ser redactat entre tots els alumnes:

Srs/Sres tutors/es i delegats/des:

Tots els alumnes de 3r d'ESO del crèdit variable "Els valors de la convivència" hem pensat en fer una bústia, on tots els nois i noies de l'IES Sant Feliu i també els professors i professores puguin exposar els seus suggeriments.

Així moltes coses, somnis i desitjos es podran fer realitat gràcies a la possibilitat que ens donarà la bústia de comunicar-los i què tothom hi participi.

Amb aquest projecte volem aconseguir transformar les nostres aules prefabricades en un institut millor on els alumnes i els professors/es tinguin l'oportunitat d'escriure les seves opinions.

Per portar a terme aquest projecte, us demanem la vostra col.laboració per encetar-lo en aquest final de trimestre.

Gràcies per la vostra atenció

Després de l'elaboració d'aquest document restava confeccionar dos cartells: un cartell per la bústia i un altre per la parada on es recollirien els primers suggeriments de companys i professors. D'altra banda s'havien de prendre decisions respecte als següents aspectes:

- Què havia de contenir la fulla de suggeriments i el seu format final?
- Com s'establiria el torn d'atenció de la parada durant l'hora del pati?

Aquests van estar els continguts de la quarta sessió. Els alumnes van dissenyar els dos cartells i van discutir sobre els continguts i el format de la fulla de suggeriments, establint la configuració que s'exposa a continuació:

<p><u>SUGGERIMENTS</u></p> <p>Alumne/a:</p> <p>Grup:</p> <p>Professor/a:</p> <p>Àrea:</p> <p>En aquesta fulla podeu exposar els vostres suggeriments de millora d'algun aspecte de l'organització del Centre. Aquests seran valorats periòdicament.</p> <p>Aspecte/s a millorar:</p> <p>Suggeriment/s de millora:</p>	<p>Data:</p>
--	--------------

Un cop resolt això només mancava distribuir els alumnes al llarg dels dos dies en què la parada romandria oberta, a l'hora del pati, per rebre els suggeriments que els alumnes haguessin pensat durant les tutories. L'aspecte organitzatiu d'aquest projecte comptava amb l'experiència de la recent recollida d'emprentes digitals, la qual cosa va permetre que el procés fos àgil i dinàmic, i que tant alumnes com professors hi participessin força.

Un altre aspecte important, sense el qual l'organització del projecte no hauria estat possible, va ser el compliment del compromís voluntari d'atenció de la parada per part de tots els alumnes que se n'havien responsabilitzat de montar i atendre la parada. En tot moment es va seguir l'horari pactat per als dos dies: durant la mitja hora de pati els alumnes, per parelles, es rellevaven cada quart d'hora. Els suggeriments recollits en aquells dos dies serien llegits i analitzats a la propera sessió.

La cinquena sessió va tenir com a objectiu la reflexió personal sobre els conceptes i valors treballats en el mapa conceptual de la segona sessió. La proposta de reflexió es concretava en l'anàlisi i la interpretació individual de deu respostes a la pregunta "Què vol dir ser no violent?", extretes del llibre "Els valors de la convivència" d'Irene Puig (Veure anexe 7). La reflexió personal pretenia que els alumnes entenguessin el significat de les respostes, que mostressin el seu punt de vista respecte al seu significat i que argumentessin si estaven d'acord o no amb aquestes respostes.

Algunes de les respostes a aquesta pregunta demanaven un grau de reflexió important. Per ajudar-los en la seva comprensió, la professora va aclarir els dubtes dels alumnes i també va esmentar que el mapa era una bona eina per resoldre un mateix algunes d'aquestes incerteses.

En aquest sentit, la reflexió individual va ser recolzada per la discussió dels continguts i els valors relacionats amb la pau i la no violència i l'elaboració posterior del mapa conceptual que, d'una banda, reflectien el procés desenvolupat en el tractament dels continguts de les anteriors unitats didàctiques, i de l'altra, n'eren conseqüència. No hem d'oblidar que un dels objectius del crèdit era fomentar l'expressió de les pròpies opinions mitjançant la reflexió individual, i aquesta es complementa amb la discussió grupal realitzada en els debats.

La sisena classe d'aquesta unitat fou l'espai on van ser valorats els suggeriments de millora que contenia la bústia. Aquest anàlisi es va realitzar d'una manera general amb els criteris que prèviament s'havien definit en l'elaboració del projecte, la qual cosa va guiar les primeres impressions dels alumnes del crèdit. També es va valorar el resultat global del procés d'endegament de la bustia, la participació i la revisió dels objectius.

Per a la comprensió de les activitats de la sisena classe és fonamental tenir en compte les expectatives generades pel projecte de la bústia de suggeriments en els alumnes. Aquests van ordenar els suggeriments per cursos, després els van llegir i van començar a debatre algunes de les següents propostes de millora, tant dels altres alumnes com del professorat:

Primer d'ESO:

1. *Mobiliari:*

- Un porxo més gran. Els dies que plou no hi ha espai per a tots.
- Posar guixetes per deixar els llibres, les carteres...
- Reparar la valla que envolta el centre.

2. Altres:

- Intentar no jugar a les classes ni trencar-les.

Segon d'ESO:

1. *Mobiliari:*

- Que les portes dels lavabos de 2n es puguin tancar adequadament.
- Posar més bancs a la zona on es juga a futbol i a la pineda.

2. Altres:

- Es podria posar un nom més bonic al nostre centre.
- Els alumnes hauriem de ser més escoltats i deixar-nos participar més en el centre.

Tercer d'ESO:

1. Mobiliari:

- Posar més bancs al pati, sobretot a la pineda.
- Posar màquines d'esmorzar i de begudes.
- Posar miralls als lavabos de 3r i 4t, sabó i tovalloles.
- Arreglar les portes del lavabo.
- Posar alguna font més.
- Posar més papereres a la pineda.
- Pista de basquet d'asfalt o quelcom que no sigui sorra.

2. Horari:

- Horari del dia: 8.30 a 14 i de 16 a 18.
- Tenir menys hores a la tarda.
- A les tardes, entre classe i classe, deixar cinc minuts de descans.
- Fer festa els dimecres i els divendres a la tarda.
- Sortir a les 17.
- Pati per la tarda.

3. Altres:

- L'institut hauria de ser més dels alumnes i per als alumnes.
- Poder sortir fora del centre durant l'estona de pati.
- Fer més excursions.
- Explicar per a tota la classe, no només per uns quants i no puntuar només els exàmens.
- No fer tants exàmens.
- Netejar el camí de pujada i el llac, que provoca males olors.
- L'acollida dels alumnes i dels professors en el centre s'ha de millorar.

4t d'ESO:

1. Horari:

- Que al batxillerat les classes només siguin al matí perquè sinó és molt pesat.

2. Altres:

- Poder sortir fora del centre durant l'estona del pati.
- No va bé que les matemàtiques i les llengües es facin un trimestre sí i l'altre no. No va bé, es perden classes i no s'avança.
- El nivell és baix i ens ho trobarem al batxillerat.
- Els treballs dels alumnes s'haurien d'exposar a l'exterior, fora de les aules.

La professora va passar una còpia a la directora i aquesta va dir que moltes de les peticions dels alumnes havien estat contemplades en el projecte de reforma de l'institut per al curs vinent, alegrant-se de la coincidència de criteri. Per altra banda, va mostrar la seva preocupació pel fet que els alumnes demanessin que s'expliqués per a tota la classe i no només per uns quants. Aquest document també es va penjar al plafó del crèdit "Els valors de la convivència". Alguns professors el llegiren atentament, mostrant així un interès per l'opinió dels seus alumnes i reflexionant sobre tots aquells aspectes que els hi afectaven més directament

La coherència del crèdit demanava que el diàleg no només fos present dintre de l'aula, sinó també a tot l'institut, i els alumnes van tenir l'oportunitat de reconèixer en els seus professors els valors amb què havien treballat.

A la següent sessió es va repetir el treball realitzat amb el primer mapa conceptual, però aquest cop aplicat als valors del respecte i la tolerància. Ser ser tolerant i tenir respecte pels altres i les seves opinions són dues actituds que demanen alhora responsabilitat i solidaritat; és a dir, ser coherent amb

un mateix i saber posar-se en el lloc de l'altre per conèixer el seu punt de vista, la qual cosa no significa que el compreguem i compartim.

Amb aquest raonament com a base, els alumnes van fer una "pluja d'idees" sobre allò que entenien per respecte i tolerància. Fruit d'aquesta estratègia metodològica, es va confeccionar el mapa conceptual amb l'argumentació que s'exposa tot seguit.

Respectar als altres com són és la base de l'amistat, de la vida familiar, de la vida en parella i de la convivència ciutadana. Sense respecte no pot haver convivència perquè el respecte fa que valorem als altres, encara que no els compreguem ni compartim les seves opinions, i els tractem com el que són, com persones. La tolerància significa respectar les opinions, les creences i les actituds dels altres, encara que siguin diferents de les nostres.

El respecte i la tolerància fan que la democràcia sigui possible i que la nostra societat sigui plural. Una societat plural és aquella que és oberta a totes les opinions, que garanteix els mateixos drets i exigeix els mateixos deures a tots els membres que la formen. Amb la finalitat de garantir la pluralitat de la nostra societat, la democràcia vetlla pel respecte i la tolerància i lluita contra la intolerància, contra la imposició de determinades maneres de fer i de pensar.

La intolerància té diferents noms: racisme, totalitarisme, fonamentalisme, discriminació i, fins i tot, contaminació del planeta. La tolerància significa integració, democràcia, diversitat, solidaritat i ecologisme. Les "raons" de la intolerància poden ser la raça, les idees polítiques o religioses, l'explotació del medi ambient, el gènere, l'edat o la situació laboral.

En aquesta ocasió també es va portar a terme una activitat de reflexió individual després de la confecció del mapa conceptual. L'activitat constava de nou preguntes que feien referència, d'una forma directa i planera, a

diferents aspectes i situacions que demanaven a l'alumne una presa de decisions, una argumentació del seu posicionament i la possibilitat de manifestar una visió personal i crítica dels aspectes i situacions presentats. (veure anexe 8).

A la vuitena sessió es va treballar un aspecte que s'havia detectat en alguns dels alumnes al llarg del desenvolupament de les unitats didàctiques i que, malgrat va ser superat per la pròpia dinàmica del grup, la professora va considerar important de tractar de forma explícita a l'acabament del crèdit. Així doncs, l'últim debat del curs tindria com a tema l'autoestima.

Per introduir el tema del debat els alumnes van llegir una poesia de'n Rudyard Kipling que portava per nom "*L'èxit comença a la voluntat*", i tot seguit va començar el debat amb el comentari i la discussió d'alguns dels aspectes a què feia referència la poesia. Els alumnes van encetar el debat discutint sobre la voluntat dels altres de no deixar-te arribar a assolir l'èxit i sobre la competitivitat. Abans però, com els hi va fer veure la professora, s'havia de definir l'èxit i tenir en compte que aquesta paraula significa coses ben diferents en funció de les creences, les opinions i les actituds de les persones. L'èxit era, segons la poesia, una actitud de confiança en un mateix que no té res a veure amb la competitivitat.

Un altre aspecte important introduït per la professora en el debat, era el fet que l'èxit té un contravalor, el fracàs, al qual s'havia de saber donar resposta, saber com actuar davant ell, com referse'n i com retrobar el camí de l'èxit sense angoixes. Tot depenia, creia un alumne, d'allò que consideraves important en la teva vida, d'allò per la qual cosa lluitaves, d'allò que volies assolir. Aleshores la professora va explicar que tot el que una persona considerava important constituïa la seva escala de valors, i que calia fer un esforç per reflexionar, recordar i tenir present en tot moment aquesta escala a l'hora de prendre decisions o d'actuar d'una determinada manera.

La voluntat era una de les maneres d'assolir l'èxit, va dir una alumna, però ella creia que l'amistat era molt més important i que, per exemple, tenir èxit en la feina i no tenir amics ni amigues seria una desgràcia per ella. Altres companys van mostrar-se d'acord amb aquest raonament; però, com va dir la professora, no hi havia perquè contraposar-les ni renuncia a cap de les dues coses, èxit i amistat podien ser complementaris: compartir els èxits i els fracassos refermava els vincles amb les nostres amistats.

La darrera sessió del crèdit va ser dedicada a la reflexió i avaluació per part dels alumnes del desenvolupament de les activitats i el funcionament global del mateix. La professora va realitzar un qüestionari amb cinc preguntes obertes que va distribuir entre els seus alumnes. Aquesta activitat tenia una doble finalitat. La primera és la intenció explícita en qualsevol procés avaluatiu, en aquest cas conèixer la valoració que els alumnes feien del crèdit. Amb aquesta valoració la professora tindria l'oportunitat de reflexionar sobre com poder millorar la programació didàctica i la seva actuació dins l'aula. La segona era una finalitat implícita, que reflexionessin sobre quin havia estat el seu paper en el desenvolupament del crèdit i el grau de participació en les activitats proposades.

Les preguntes del qüestionari eren les següents:

- Quines coses has après en aquest crèdit?
- Quins debats t'han agradat més? Quins t'han agradat menys?
- Quins aspectes positius destacaries? Per què?
- Quins aspectes negatius? Per què?
- Pensa en alguna activitat que es pogués fer en aquest crèdit.

Crec que esdevé fonamental per entendre els protagonistes d'aquest crèdit que exposi, de forma literal, algunes de les respostes que van donar a aquestes preguntes.

Pel que fa a la primera pregunta, van dir:

- "En general a associar-me i a saber relacionar-me amb un grup de gent. He après a respectar diferents classes d'idees, a fer debats i diferents qüestions que estan relacionades amb els valors de la convivència"
- "A saber com som i com hem de reaccionar quan siguem grans. A respectar i a dialogar"
- "A respectar a la gent, a fer debats i a ser solidari"
- "He après a fer més amics, a valorar la vida, a no passar-ho malament per culpa dels altres"
- "Colaborar con los otros alumnos"
- "Moltes, com per exemple respectar més, saber valorar el meu treball, etc"
- "Com ens hem de comportar i lo important que són les coses i aguantar com et *mengen la olla*"
- "He après a respectar encara més a les persones, també a preocupar-me i interessar-me més pels problemes que passen al món. A fer debats d'una manera civilitzada. A acceptar a les persones tal com són, encara que ja ho feia però aquest crèdit m'ha ajudat a reforçar-ho encara més. I sobretot els valors que ha de mantenir una persona"
- "A fer debats, a respectar una mica als altres, a fer notícies amb els periòdics, etc."

Respecte la segona qüestió (Quins debats t'han agradat més/menys?):

- "Tots en general, perquè de tots aprens coses noves, malgrat que no t'agradin o siguin positius o negatius per tu. En el debat dels pares no em va agradar haver de parlar malament d'ells, però de tot es poden dir coses positives i negatives, bones o dolentes"
- "El que més m'ha agradat és el dels pares i el que menys el de les drogues"
- "Els que més m'han agradat van ser el del masclisme i el de la droga"
- "El dels sentiments i el de les drogues són els que més m'han agradat. El que menys el dels pares i fills"
- "El de l'Amazones és el que més m'ha agradat"
- "El debat dels sentiments i de les drogues més. El que menys el de Doñana"
- "No em solen agradar gaire però el que més m'ha agradat va ser el de les drogues i els altres no em van agradar"
- "M'han agradat tots. El més difícil per mi va ser el dels pares, perquè en el meu cas no tenia res dolent per retreure'ls-hi. Els altres debats em van agradar com el del sentiments i, sobretot, el del masclisme"
- "El de la droga i el de l'Amazones"
- "El que més el de les drogues".

Pel que fa a la tercera qüestió (Quins aspectes positius destacaries?

Per què?):

- "La importància que tots hi participin en tot. La convivència en grup, el seu 'bon' funcionament. La participació en grup de coses importants que passen al món (problemes, Global March, Doñana...)"
- "El respecte, perquè hem de respectar els altres i en aquest crèdit ens han ensenyat a fer-ho"
- "Quan vam fer allò de l'explotació infantil i quan vam començar a fer allò de la bustia, perquè m'agrada col.labora"
- "Que cadascú té les seves opinions, però més o menys tots tenim les mateixes idees. Que nois/es que no els coneixia molt bé, ara sí que els conec. La participació 'en contra de l'explotació' i els drets humans"
- "Aprendre a fer debats. Si saps, pots fer qualsevol debat"
- "Alguns debats"
- "Que he après a conèixer amb els altres i això és important"
- "Positiu, tots, perquè he après moltes coses. Com deia en la pregunta d'abans he après a valorar moltes coses. Crec que tot ha estat positiu. Si tots els 'profes' ens ensenyessin coses així ens respectariem més"
- "Aprendre a fer debats, és important saber fer debats. Veure vídeos com el d'Scorpio (debat sobre les drogues). És molt important el tema de les drogues"

Quant a la quarta pregunta (Quins aspectes negatius destacaries? Per què?):

- "No trobo molts. No se m'acudeix cap"
- "La gent no s'ho ha prè de debó, perquè crec que tot els hi sembla una tonteria"
- "Molts s'han portat malament, han molestat i no han col.laborat"
- "Que alguns nois s'han portat malament al principi, han fet xivarri, o un d'ells ens ha molestat"
- "Que molts han tingut una actitud negativa i no s'han portat bé"
- "Que et *mengen molt la olla* i no m'agrada gaire"
- "Cap"

I pel que fa a la darrera qüestió (Pensar una activitat que es pogués fer en aquest crèdit):

- "Que molta més gent participés en el crèdit i es pogués beneficiar"
- "Fer més debats, parlar de coses més interessants"

- "Recollir firmes per a que hi hagin més centres per nens maltractats"
- "No sé, recollir firmes per defensar alguna cosa"
- "Fer més debats"
- "No ho sé"
- "Més debats"
- "Veure pel.licules més sovint. Crec que va bé veure pel.licules i després fer comentaris i opinar tots els alumnes d'allò que creguin del tema proposat".

Aquestes opinions tenen el valor de recollir la perspectiva dels alumnes sobre el seu procés d'ensenyament-aprenentatge, personificant el què, com i quan del mateix i assenyalant aquells aspectes, tan positius com negatius, que en destacarien. Aquesta perspectiva és una de les millors eïnes que tenen al seu abast els educadors per reflexionar sobre la seva pràctica docent i que, malauradament, molt sovint no es té gaire en compte. Tanmateix, la comunicació és una característica que defineix el procés educatiu i esdeve un dels millors indicadors per avaluar els progressos i interessos de l'alumnat.

CONCLUSIÓ

Comunitat de recerca i gestió cooperativa de l'ensenyament

El concepte "comunitat de recerca", que debem a Ch. Sanders Pierce, és fonamental per entendre el sentit d'aquest treball -la negociació dels valors en la vida quotidiana- perquè ens permet reflexionar sobre la importància de l'actitud, tant de la persona investigadora com de l'educador, derivada del següent raonament: tota afirmació depèn d'alguna teoria²².

Així, per a l'establiment d'una autèntica comunitat de recerca fora molt valuós que considerèssim la riquesa de relacions, d'analogies i d'interpretacions que es derivarien d'unes conclusions que tinguessin en compte el procés d'elaboració global que s'ha portat a terme; és a dir, la necessitat de contextualitzar el procés, d'explicar tot allò que hem considerat seriosament encara que després ho hagim deixat de banda, i de comprometre'ns a especificar:

- Quines raons ens han portat a decidir-nos per una interpretació determinada.
- Quines possibilitats d'aprofundiment creiem que té la nostra investigació.
- Quines relacions establím amb els treballs de temàtiques i enfocaments semblants o propers.

Especificar les raons, les possibilitats d'aprofundiment i les relacions amb altres estudis de la investigació és una tasca que ja porten a terme els investigadors socials, però que quan s'arriba a interioritzar des de l'academicisme no permet tenir en compte els continguts com a estructures de relació que organitzen la informació.

²² Per entendre aquest raonament és aclaridor el que deia Schütz: "Tot el nostre coneixement (...), tant el que forma part del sentit comú com el del pensament científic, conté constructes. (...) Estrictament parlant, els fets no existeixen. Tots els fets són, de bon principi, fets que selecciona dins un context universal l'activitat de les nostres ments. (...) Això no vol dir que, en la vida diària o en la ciència, siguem incapaços de captar la realitat del món; només vol dir que captem únicament certs aspectes: els que són rellevants per a nosaltres".

El paradigma "magisterial reflexiu", proposat per J.M^a Terricabras en la darrera part del seu llibre *La comunicació. Tòpics i mites de filosofia social*, és l'aplicació del concepte peirceà a l'àmbit de l'educació mitjançant el diàleg: l'acció cooperativa d'unes persones, professors i alumnes, que contraposen raons i arguments per assegurar-se de saber reconèixer els millors.

Com diu aquest autor, no es tracta només d'ensenyar a raonar, sinó també d'ensenyar a avaluar; és a dir, d'educar el judici i això comporta, des del meu punt de vista, ensenyar a ser autònom. Per en Schütz, l'autonomia només és possible mitjançant el reconeixement de l'altre, l'ús del llenguatge i l'establiment de projectes que siguin al nostre abast. Aquesta ha estat la filosofia del crèdit. Els alumnes havien de contruir, amb el professor, els coneixements que feien referència als continguts escolars de la matèria en qüestió i havien de compartir el seu significat amb la finalitat de convertir l'aula en una autèntica comunitat de recerca.

En aquesta construcció la funció del professor és cabdal, ja que és l'encarregat d'escollir els continguts, de delimitar els grans conceptes, principis i procediments que poden tenir un paper estructurador en el bastiment del coneixement. Ensenyar el vessant que s'adequa millor a la consecució d'uns determinats objectius educatius²³, concretant la seva proposta educativa en funció del alumnes i basant-se en el consens, per a poder revisar-la, valorar-la críticament i canviar-la.

Una de les finalitats d'aquest treball era proporcionar elements d'anàlisi als professors, per a que poguessin reflexionar sobre la seva pràctica; però ara crec que, modestament, aquests elements poden fer servei a qualsevol persona interessada en el fenomen educatiu.

²³ Per exemple, en el fase de disseny d'aquest crèdit, es va enfocar l'ensenyament prioritant els continguts procedimentals i actitudinals, per sobre dels conceptuals, com a eixos vertebradors sobretot de les tres darreres unitats didàctiques; però sense oblidar la dimensió conceptual dels continguts procedimentals i actitudinals.

Arran d'aquesta consideració, en relacionar les dues parts d'aquest treball m'he adonat de la necessitat de concretar els conceptes que relaciono en l'encapçalament d'aquest apartat. Per això, definiré cadascuna de les tres perspectives (tipus de valor) en què podem pensar l'interacció educativa.

Per establir el "valor d'ús" cal definir abans el contexte que engloba la interacció educativa. Des d'una perspectiva sociològica²⁴, la realitat dels centres escolars i les aules és un context social que reproduceix les relacions de poder i els conflictes presents en la societat. Però que l'escola reproduïxi aquest context, no vol dir que l'escola hagi d'ensenyar a reproduir-lo, perquè l'educació demana compromís i, en conseqüència, no pot ser neutra.

Si acceptem amb Schütz que la comprensió del món quotidià es dirigida conceptualment, aleshores el valor d'ús fomenta aquesta comprensió quan els educadors desenvolupen situacions que ajuden als alumnes a prendre consciència de les seves teories personals, de les seves idees prèvies, per tal de tenir en compte que les relacions de poder i els conflictes no són arbitraris ni emergeixen mecànicament ni directament del context, que podem o bé reproduir-lo, o bé produir-lo, i que tenim la necessitat d'explicar la realitat des d'un punt de vista i ho fem amb una finalitat concreta.

En aquest sentit, els professors poden utilitzar situacions escolars i quotidianes que comparteixin finalitats i objectius i tenir molt present, a l'hora de programar-les, la influència en el procés d'ensenyament-aprenentatge de les experiències personals i de la reflexió conjunta amb els companys, que faciliten l'adquisició de nous coneixements.

²⁴ "La socialización no es sólo la transmisión de una herencia. Una sociedad debe desarrollar también medios de 'absorber a cada nueva generación en la estructura social' (...) que o bien anticipen los cambios en los estatus de modo que los más jóvenes, al pasar a ocupar el estatus de sus mayores, puedan ejecutar un rol que los viejos no han experimentado, o bien desarrollen estrategias educacionales que preparen a los individuos para llevar a cabo, por sí mismos, su propia socialización". Leonard D. Cain, Jr. (1976) "La vida humana y la estructura social". A: R.E.L. Faris. *La vida social. Tratado de sociología* (vol. III). Barcelona: Hispano Europea.

D'aquesta manera la comprensió del món serà resultat d'atribuir un significat personal a l'entorn -la qual cosa fa que la socialització sigui una creació permanent- per alguna intenció definida, com és aprendre, per a la qual cosa la motivació és un aspecte fonamental que mai podem donar per suposat en l'alumnat i que, amb la proposta de situacions d'aquests tipus, es treballa de forma estratègica.

El "valor de signe" aplicat a l'educació representa en primer lloc la presa de consciència per part dels alumnes dels mitjans, les metes, el curs de les activitats educatives portades a terme dins l'aula i les seves conseqüències en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge; i en segon lloc, la presa de consciència de qualsevol activitat que s'orienti cap a fites, més enllà del context acadèmic, de qualsevol activitat que els alumnes com a persones amb capacitat de decisió es proposin de realitzar.

És important fer notar que aquesta presa de consciència és possible gràcies a representacions construïdes socialment i que aquestes representacions ni són arbitràries ni emergeixen directament de la interacció educativa entre professor i alumne, sinó que són també revisables i criticables en funció de la interpretació d'aquesta interacció que facin els seus participants, de la definició que arribin a consensuar.

Entre els criteris d'anàlisi d'aquestes representacions destaquen la pretesa objectivitat de les representacions construïdes socialment i l'adequació als interessos dels participants en la interacció educativa. L'objectivitat ve determinada extrínsecament per les finalitats educatives i pel fet que la comunicació, fins a cert punt, es defineix i emmarca per la institució escolar i, més concretament, pel professor dins l'aula que, com s'ha dit abans, és l'encarregat de dinamitzar la interacció comunicativa.

Respecte a l'adequació als interessos dels participants, amb aquestes construccions socialment compartides els alumnes poden representar diferents rols però sempre comptant amb els altres. La recerca del significat i el sentit del fet de poder representar diferents rols, utilitzant tipificacions i generalitzacions, no té cap interès pedagògic si no és en confrontació amb l'altre, si no facilita als alumnes la possibilitat de donar una resposta flexible i oberta a les raons dels companys i que aquestes siguin forma crítica.

L'objectiu d'aquesta confrontació és fer dels nostres alumnes persones actives i hàbils quant l'argumentació i defensa dels seus propis punts de vista. Per a la consecució d'aquest objectiu, en primer lloc, el professor ha de presentar situacions obertes, problemàtiques, per resoldre (per definir) i ha de facilitar als seus alumnes contexts d'aprenentatge rics i variats que, al mateix temps, assegurin la repetició, l'exercici i l'habitució en el treball d'argumentació i defensa dels propis punts de vista. En segon lloc, això té una conseqüència pel que fa a la dinàmica de grup: l'organització i la conducció del grup ha de ser democràtica.

El tipus de lideratge democràtic va ser estudiat, en relació amb els estils autoritari i liberal, per Lewin i els seus deixebles Lippit i White (1939 - 1943) en una sèrie d'experiments clàssics, que van tenir una gran repercussió en la vida real de l'època en recolzar "científicament" els sistemes democràtics enfront els sistemes polítics autoritaris. J.M^a. Puig en el seu llibre *Com fomentar la participació a l'escola. Propostes d'activitats* aplica de forma magistral les conclusions d'aquests estudis a l'àmbit de l'educació i menciona els següents aspectes.

1. El tipus de lideratge democràtic facilita una presa de decisions conjunta entre els membres de la classe i l'educador.
2. Es possible la negociació amb l'alumnat per tal de fer les tasques més comprensibles i, d'aquesta manera, optimitzar-les, enriquir-les i ampliar-les segons els interessos dels alumnes.

3. El pla de treball, els mètodes, el repartiment de tasques, l'avaluació i, sobretot, la justificació de la necessitat de tots aquests punts estan sotmesos a un procés de diàleg i d'acord.
4. Pel que fa als aspectes relatius al clima del grup, aquest és alegre, tranquil i creatiu, i en la seva dinàmica s'estableixen llaços d'amistat reals entre els seus membres que depenen, sobretot, de la durada de la interacció.

Aquestes aspectes poden caracteritzar, de manera democràtica, el que representa concebre l'aula com una comunitat de recerca, com un grup autònom que actua com a agència de socialització dels seus membres.

El "valor de canvi" pretén fer reflexionar els alumnes sobre el perquè de les seves accions, en relació amb la convivència que es concreta al centre i a l'aula, i amb la finalitat que els alumnes es responsabilitzin del seu propi procés d'aprenentatge. Una reflexió d'aquesta mena es caracteritza per transcendir les situacions específiques, tenint en compte que en aquestes situacions es manifesta personalitzadament una determinada manera de fer i que no podem deixar de banda la valoració de la seva gènesi socio-històrica.

Dit d'una altra manera, argumentar i defensar els punts de vista requereix la construcció autònoma de valors des de la deliberació, la reflexió i la tria personal. Des d'aquesta perspectiva, la tasca del professor és establir marcs normatius clars i coherents i crear situacions en les quals es pugui favorir el desenvolupament d'actituds, l'acceptació crítica i el qüestionament dels prejudicis (no instrumentalització de l'altre).

Aquí resideix, crec, el veritable sentit d'allò que s'anomena personalització de l'ensenyament (atenció a la diversitat) i que permet, entre d'altres coses, que l'aprenentatge sigui significatiu. Per a què l'aprenentatge tingui aquest caràcter ha de partir de les idees prèvies dels alumnes i necessita d'un context social de referència que possibiliti l'elecció autònoma

davant de les situacions educatives proposades per l'educador.

Recapitulant alguns dels raonaments exposats fins ara, els criteris per al tractament de les diferents perspectives serien:

1. Idear situacions que ajudin als alumnes a prendre consciència de les seves teories personals.
2. Facilitar contexts rics i variats i presentar situacions obertes, problemàtiques...
3. Establir marcs normatius clars i coherents que, en relació al tipus de situacions presentades en els punts anteriors, afavoreixin el desenvolupament d'actituds i estimulin la reflexió, el contrast i la deliberació.

Davant el fet que aquestes perspectives estan estretament interrelacionades, el professorat hauria de ser conscient que la seva tasca passa per tres moments interdependents:

- el moment en què fa la programació i projectar les activitats per relacionar significativament els coneixements previs dels alumnes i els continguts que es disposa a impartir,
- el moment en què concretar aquest projecte i l'adapta a les característiques dels seus alumnes
- el moment de reflexió sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge, el seu compromís respecte una organització i conducció democràtiques del grup, i les eleccions vinculades als coneixements declaratius, procedimentals i actitudinals que ha proporcionat als seus alumnes.

Dit d'una altra manera, el professorat ha de adequar la interacció educativa a la dignitat de l'ésser humà. En el context d'aquestes conclusions, això no només significa tenir en compte i respectar els drets i deures dels alumnes, sinó adequar la interacció educativa a la seva dignitat com a membres d'una comunitat de recerca.

Per acabar aquest treball, tractaré de relacionar els següents aspectes:

- Les accions de rol vinculades amb les principals decisions que han de prendre els professors en aquest procés d'adequació
- La seva adequació al contexte de l'aula mitjançant l'adopció del diàleg com a marc pedagògic.
- Les dimensions de la interacció educativa.

En primer lloc, segons David W. Johnson, hi ha tres accions de rol vinculades amb les principals decisions que han de prendre els professors dins l'aula:

1. Posar en contacte els estudiants amb les matèries que ells expliquen
2. Fer d'intermediaris entre els plans d'estudis i els estudiants per tal que puguin treure el màxim profit.
3. Crear les condicions específiques que es requereixen a l'aula.

La primera d'aquestes accions ens parla de la dimensió curricular de la interacció educativa, la segona de la dimensió moral i la tercera de la dimensió social. No podem oblidar-nos de cap d'aquestes dimensions del fenomen educatiu. Cadascuna d'aquestes dimensions ens parla de la necessitat d'adequar els tres tipus de continguts a la realitat de l'aula.

Així, hi ha una adequació interpretativa quan els educadors posen en contacte els alumnes amb els corresponents matèries, perquè sempre ho fan des d'una determinada manera de la qual han de ser conscients; una adequació interaccional quan s'intenta que aquests alumnes aprofitin el màxim la mediació dels seus tutors; i una adequació pragmàtica quan els mestres creen les condicions necessàries per desenvolupar el procés d'ensenyament-aprenentatge, tenint en compte un grup d'alumnes concret.

En el següent quadre es relacionen tots els aspectes mencionats:

Accions de rol (presa de decisions)	Dimensions de la interacció educativa	Tipu d'adequació al contexte de l'aula
Posar en contacte els estudiants amb les matèries	Dimensió curricular	Adequació interpretativa
Assessorar els alumnes sobre com treure el màxim profit dels aprenentatges	Dimensió moral	Adequació interaccional
Crear les condicions específiques que es requereixen a l'aula	Dimensió social	Adequació pragmàtica

BIBLIOGRAFIA

- Ainlay, S. & Davison, J. (1986) Making sense of modern times. Peter Berger and the vision of interpretative sociology. Ed. Routledge New York.
- Aranguren, J. L. (1985) Ética y política Ed. Orbis. Barcelona.
- Aranguren, J. L. (1986) La comunicación humana Ed. Tecnos. Madrid.
- Aranguren, J. L. (1987) Moral de la vida cotidiana, personal y religiosa. Ed. Tecnos. Madrid.
- Aranguren, J. L. (1990) Propuestas morales Ed. Tecnos. Madrid.
- Bennett, Mark (ed.) (1997) L'infant com a psicòleg. Introducció al desenvolupament del coneixement social. Ed. EDIUOC - Edicions Proa. Barcelona.
- Berger, P. & Luckmann, Th. (1988) La construcció social de la realitat. Un tractat de sociologia del coneixement Ed. Herder. Barcelona.
- Bria, Llätzer (Coordinador) (1994) Els valors de la convivència. Ega Professors Editors. Barcelona.
- Cortina, A. (1993) Ética aplicada y democracia radical Ed. Tecnos. Madrid.
- Cortina, A. & Martínez, E. (1996) Ética Ed. Akal. Madrid.

- Edwards, D. & Mercer, N. (1994) El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Ed. Paidós. Barcelona.

- Luckmann, Th. (1996) Teoría de la acción social. Ed. Paidós. Barcelona.

- Marina, J. A. (1995) Ética para náufragos. Ed. Anagrama. Barcelona.

- Martín Algarra, Manuel (1993) La comunicación en la vida cotidiana. La fenomenología de Alfred Schütz. Ed. Eunsa. Pamplona.

- Martínez, M. i Puig J.Mª (coord.) (1991) L'educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de habituación. Ed. Graó. Barcelona.

- Pérez Serrano, Gloria. (1997) Como educar para la democracia. Estrategias educativas. Ed. Popular. Madrid.

- Puig, Irene de (1997) Els valors de la convivència. Ed. Barcanova. Barcelona.

- Puig, J. Mª. (1995) La educación moral en la enseñanza obligatoria. Ed. Horsori. Barcelona.

- Puig, Josep Mª. i altres (1997) Com fomentar la participació a l'escola. Propostes d'activitat. Ed. Graó. Barcelona.

- Rodríguez, Z. I. (1993) Alfred Schütz, hacia la fundamentación de una sociología del mundo de la vida. Ed. Universidad de Guadalajara. México.

- Scheler, M. (1983) Sociología del saber. Ed. Siglo Veinte. Buenos Aires.

- Scheler, M. (1993) El resentimiento en la moral. Ed. Caparrós. Madrid.

- Schütz, A. (1993) La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Ed. Paidós. Barcelona

- Schütz, A. & Luckmann, Th. (1977) Las estructuras del mundo de la vida Vol. I Ed. Amorrurtu. Buenos Aires

- Schütz, A. & Luckmann, Th. (1989) The structures o the life-world. Vol. II Ed. Northwestern University Press. Chicago.

- Terricabras, J. M^a (1996) La comunicació. Tòpics i mites de la filosofia social. Ed. Proa. Barcelona.

- Weber, M. (1993) Economía y sociedad. Ed. Fondo de Cultura Económica. Madrid.

ANEXE 1

PEDRALTA AL SEU LLOC

L'Ajuntament i la Comissió hi han invertit cinc milions de pessetes

Sant Feliu inicia avui els treballs per retornar Pedralta al seu lloc



J.M.BARTOMEU

Una imatge actual de Pedralta, amb la roca a baix.

JOSEP M. BARTOMEU
Sant Feliu de Guixols

L'Ajuntament de Sant Feliu de Guixols i la Comissió Gestora, iniciaran avui, dimecres, les tasques per retornar la roca caiguda de Pedralta al seu lloc d'origen. Segons han informat fonts municipals, a dos quarts de nou del matí dues potents grues enfilaran la carretera que porta a la zona, per tal de començar els preparatius de l'operació, que es calcula que pot durar tota la jornada.

Per posar en marxa els treballs s'haurà d'estassar una gran part del camí, que és d'uns cinc quilòmetres, i treure dels marges tota la brossa i les branques dels arbres que puguin

impedir el pas de les grues de l'empresa Palau de Barcelona. En aquesta operació hi intervinirà aproximadament una trentena de persones, totes elles expertes en feines del bosc, així com personal de l'empresa Enric Miquel de Sant Feliu de Guixols, a la qual l'Ajuntament ha encarregat els treballs.

Cal posar-la al seu lloc

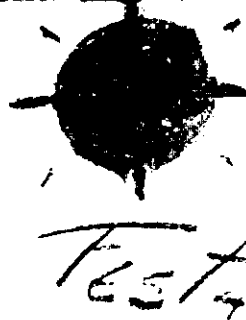
Un cop les grues siguin a l'esplanada que s'ha construït al costat de la pedra caiguda, després de lligar-la, procuraran girar-la per col·locar-la seguidament sobre una plataforma que s'ha construït a l'efecte i posteriorment deixar-la al lloc des d'on va caure, mirant de posar-

la de forma que torni a quedar basculant com abans; sempre seguint el projecte dissenyat per l'enginyer guixolenc Josep Maria Amat.

Per impedir que els curiosos puguin entorpir el normal desenvolupament dels treballs, es restringirà el pas a la zona de Pedralta a totes aquelles persones que no siguin treballadors o pertanyin als mitjans de comunicació. La part més delicada de les tasques de recuperació es farà en el decurs de la tarda.

L'Ajuntament i la Comissió Gestora han invertit en el projecte cinc milions de pessetes, que s'han aconseguit amb aportacions de particulars i també del Consistori de Sant Feliu de Guixols.

Festa



Festa

CRIVILLÉ FINS EL TÍTOL

MOTOCICLISME GRAN PREMI DE FRANÇA

“Encara queda molt per fer”

Crivillé no llança les campanes al vol malgrat haver aconseguit el liderat del Mundial ● “Tinc la impressió que Doohan ja no gaudeix d'aquella miqueta de més que tenia abans”, diu

EMILIO PÉREZ DE ROZAS
Barcelona

Ni una paraula més alta que una altra. Ni un somriure més gran que un altre. Alex Crivillé va fer els mateixos gestos de sempre al podi. És a dir, cap. “Encara queda molt per fer. Això no és com comença, sinó com acaba, i encara queden 10 grans premis per disputar”, va comentar el nen de Seva, que va afegir: “Estic content, molt content, sens dubte, però el campionat serà duríssim, i avui per ahir ha quedat demostrat que qui vulgui guanyar el títol l'haurà de barallar en cada cursa com ho hem fet nosaltres tres. I, fins i tot, a vege-



Crivillé alça la copa de guanyador al podi de Le Castellet.

però aquest any ho crec fermament. No veig que Mick gaudeixi d'aquella miqueta de més que tenia abans. D'aquella punta de velocitat, de potència, que li permetia anar-se'n abans”.

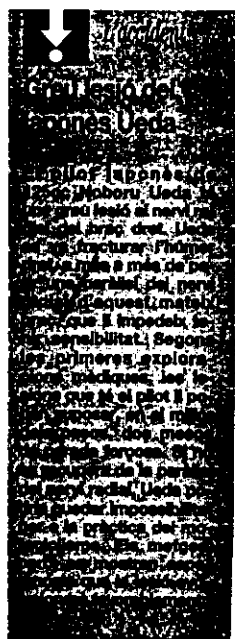
Conscient que estava parlant del tetracampió del món, de l'home que segueix mantenint-se en la cresta de l'onada tot i l'empenta de Biaggi, Checa o ell mateix, Crivillé va afegir: “Veig Mick tan fort com sempre. Segueix sent el campió de sempre i, sens dubte, el rival més dur. Tant ell com jo sabem que aquest any serà vital puntuar en totes les carreres. Tinc claríssim que el que s'ha de fer és arrencar pensant a guanyar, però sabent que el que és ideal, el que és perfecte, és estar sempre al podi”.

■ Inici complicat

El nou líder del Mundial no va voler recordar la mala sort que va tenir l'any passat amb les lesions -“això és,afortunadament, aigua passada”-. I si que va elogiar la feina del seu equip. “La veritat és que no em pensava que, després de cinc carreres, seria líder del Mundial, sobretot després de tant com em va costar aconseguir la posada a punt de la nova moto al principi de temporada”.

“Sempre et sap greu quedar tercer en un gran premi que hauries pogut guanyar”, va comentar Carlos Checa, l'altre gran protagonista de la carrera d'ahir a Le Castellet. “Però crec que durant tota la carrera he demostrat que estic preparat per guanyar en qualsevol moment”. Checa va assegurar que es troba en un estat de forma excel·lent. “Estic molt fort. Estic totalment compenetrat amb el meu equip tècnic, i sé que tindré més oportunitats de guanyar carreres. No estic preocupat. En següent aprendré i guanyaré carreres, segur”.

Sito Pons, propietari de l'equip en què corren Checa i el nord-americà John Kocinski, es va mostrar satisfet: “Carlos està aprenent, encara que sigui amb desenganys com el d'ahir, com és de difícil guanyar. Experiències com aquesta li permeten ser cada dia millor”, va afirmar l'excampió del món.



se, renunciar a la victòria per anar punts”.

Crivillé va considerar fonamental haver tingut la moto a punt en velocitat punta. “En aquestes condicions, és a dir, és ràpid, pots entrar a l'última volta en primer lloc en el volt de Signes. Si aconse-

guixes això, és molt difícil que t'avancin, perquè l'únic que has de fer és tancar els forats. Sabia que Mick atacaria en els últims revolts, perquè sempre els agafa molt bé, però m'he preocupat per controlar la situació constantment”, va explicar el corredor.

Crivillé va agrair el suport de desenes d'aficionats catalans que, aprofitant la festa d'ahir a Barcelona, van anar a animar-lo al circuit de Le Castellet. “Els es pensen que no els veig, però els veig, gairebé els sento, els sento al meu costat, animant-me. Ajuden molt quan estàs fi-

cat en una baralla com la que he mantingut amb Checa i Doohan”. A Crivillé se li va escapar ahir una cosa que molts pensen: que Doohan no sembla que tingui aquest any l'arma superior d'altres temporades. “Jo sempre havia pensat que les nostres motos eren idèntiques,

125cc

1. Sato (Honda).....a 0.292s
2. Meier (Honda).....a 0.292s
3. Azuma (Honda).....a 0.300s
4. Locatelli (Honda).....a 0.314s
5. ...
13. Vidal (Aprilia).....a 48.60s
Mundial de pilots
1. Sato (Honda).....81
2. Maneki (Japó).....81
3. Azuma (Japó).....75
4. Melandri (Itàlia).....52
5. ...
16. Nieto (Espanya).....14

250cc

1. ...
2. Rossi (Aprilia).....a 0.631s
3. ...
4. Jacque (Honda).....a 27.017s
5. ...
8. D'Antin (Yamaha).....a 49.849s
Mundial de pilots
1. ...
2. Caporossi (Itàlia).....74
3. ...
4. Jacque (França).....56
10. Cardozo (Espanya).....35
13. D'Antin (Espanya).....22

500cc

1. ...
2. Doohan (Honda).....a 0.283s
3. ...
4. Kocinski (Honda).....a 6.808s
5. ...
10. Gibernau (Honda).....a 29.754s
Mundial de pilots
1. ...
2. Doohan (Australià).....90
3. ...
4. Checa (Espanya).....70
5. ...
6. Aoki (Japó).....34

Batalla campal a la Cibeles

La celebració del títol de la Lliga de Campions del Real Madrid va acabar com el rosaria de l'aurora, amb un centenar de ferits, 5 detinguts i 25 milions de pessetes en desperfectes al centre de la ciutat

EFE
Madrid

El que va iniciar-se com una festa de madridisme per la consecució de l'anhelada Copa d'Europa 32 anys després es va acabar convertint en una autèntica batalla campal de trist final. La Font de la Cibeles, escenari de les celebracions dels títols madridistes, va convertir-se en un paratge desolador després que un grup d'aficionats violents de club madridista decidissin igualar la festa.

El balanç ho diu tot: un centenar de ferits, entre ells un policia greu, i 5 detinguts. Els incidents es van prolongar fins a les dues de la matinada i un policia uniformat va haver de ser hospitalitzat després de patir un traumatisme testicular greu mentre que la resta de ferits van ser atesos en les unitats hospitalàries instal·lades a la zona.

Fons de la delegació del govern van comunicar que els cinc detinguts pertanyen al grup d'instigadors que van llançar objectes contundents, com botelles i pedres a la policia. Els enfrontaments entre aficionats i policies es van iniciar quan un grup de joves van intentar saltar les tanques de la font de la Cibeles i la posterior intervenció de les forces per impedir el seu accés.

25 milions en desperfectes

Fons de l'Ajuntament van xifrar ahir en 25 milions de pessetes les destrosses ocasionades pels aficionats del Madrid durant la celebració del títol de la Champions League. Una marquesina d'autobús literalment desapareguda i 32 malmeses, estralls en 6 bancs, 6 suports publicitaris, 3 rellotges digitals, nombroses cabines telefòniques, tanques tortes, 75 papereres i una lluna del Museu del Prado va ser el mobiliari urbà que va quedar afectat. Totes aquestes destrosses, a les quals es podrien sumar altres encara no detectades, fan referència a la zona de Cibeles i els seus voltants del carrer d'Alcalá i el passeig de la Castellana, on abans d'ahir es van concentrar 400.000 persons, segons fons de la delegació del Govern.

D'altra banda, el director de la Fira del Llibre, Jesús García Vaillón, va valorar en tres milions els desperfectes originats a les instal·lacions de les casetes de la mostra i el robatori de mampares i altres peces. Els vigilants que custodiaven les casetes en muntatge van ser insultats i agredits amb objectes contundents.



EFE/JUAN LAVIN



EFE/JUAN LAVIN



EFE

A la part superior, dues imatges dels incidents durant la celebració a la Cibeles. A la inferior, Heynckes, Sanz i Sanchis, amb la setena Copa d'Europa.

Un acte espectacular al Bernabeu va tancar la festa

El madridisme es bolca amb el seu equip el dia després de la victòria a Amsterdam

EFE
Madrid

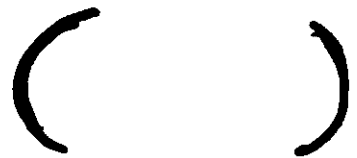
El madridisme es va bolcar ahir amb el seu equip per celebrar la victòria d'Amsterdam. Milers de seguidors es van aplegar als carrers centrals de la capital de l'Estat per celebrar l'esperada setena Copa d'Europa. L'autor del gol de la victòria davant la Juventus, el montenegrí Pedrag Mijatovic, va ser el jugador més aclamat. La festa es va tancar amb un espectacular acte al Santiago Bernabeu. Avui continuaran les celebracions amb la visita a l'ajuntament i a la comunitat autònoma.

Procedent d'Amsterdam, el conjunt blanc va arribar a l'aeroport de Barajas a tres quarts de vuit del vespre. Un miler de seguidors del Madrid van ser presents a l'arribada de l'expedició madridista, acompanyada per la somniada «setena». Des de la zona de descàrrega de Barajas, jugadors, tècnics i directius van agafar els cotxes

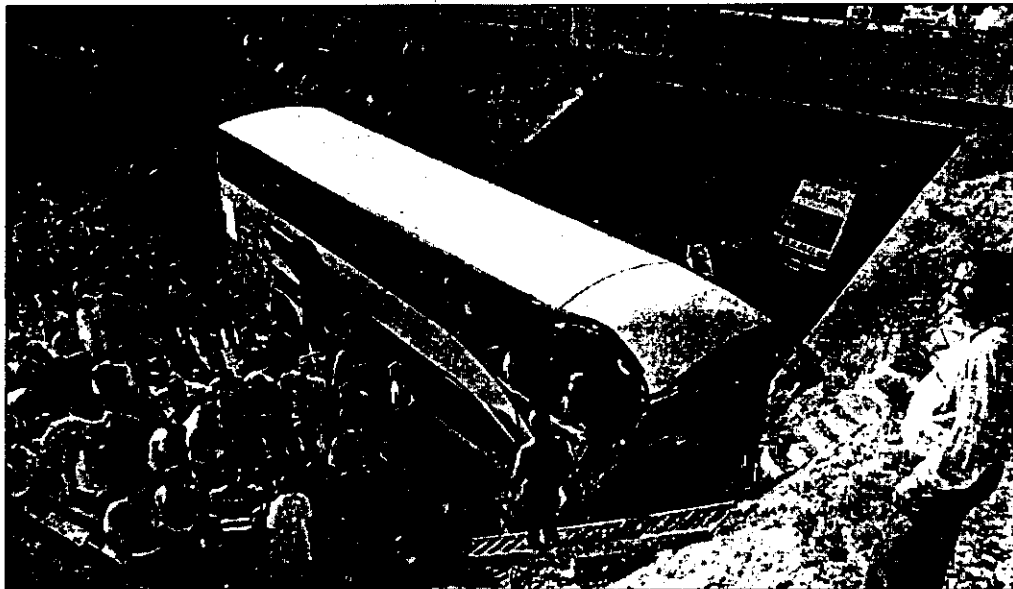
desaportables, amb els quals van fer el trajecte fins a la font de la Cibeles per continuar la celebració.

Els carrers més centrals van estar ple de gom a gom per estar al costat dels seus ídols. Des de la Cibeles, un dia després dels incidents per la celebració, els jugadors van saludar el públic i van dirigir-se fins al Santiago Bernabeu. Al l'estadi del Madrid va tenir lloc l'últim acte d'ahir de la festa. Com si d'un partit de la NBA es tractés, els jugadors van ser presentats un a un davant un públic embogit. La majoria dels jugadors portaven banderes del Madrid i, a la sortida a la gespa, celebraven la «setena» amb balls, passades de torero i el que fes falta. Fins i tot, el discutit tècnic, Jupp Heynckes, que segurament no continuarà, va ser aclamat. La celebració va servir de comiat per al porter Cañizares, futur jugador del València; per Chendo, que es retira i potser per Suker, a qui el club estudia donar la baixa.

BATA LLA DESASTROSA



SUCCESSOS



L'autocar es va precipitar per un pont de l'autopista A-7 i va caure des de sis metres d'altura a Vilafranquesa, al terme d'Alacant. Foto: EFE.

Almenys 12 morts i 35 ferits en caure un autobús daltabaix d'un pont a Alacant

Eren jubilats espanyols que vivien a París i que estaven de vacances a Benidorm

■ Alacant (Alacantí). — Almenys dotze persones van morir i trenta-cinc van resultar ferides en caure daltabaix d'un pont l'autobús en què viatjaven, al barri de Vilafranquesa,

EFE

a Alacant. En l'autobús hi viatjaven cinquanta-tres persones, la majoria de les quals eren jubilats espanyols però residents a París, i estaven passant quinze dies de vacances en un hotel de Benidorm (Marina Baixa).

En el sinistre, que es va produir cap a un quart de set de la tarda a l'autopista A-7, l'autobús va recórrer uns 25 metres en l'aire abans de caure i hi va haver implicats tres vehicles més.

Les 53 persones viatjaven en l'autocar, de la companyia La Agostense, tornaven de fer una excursió a Cartagena i anaven en direcció a Benidorm, on s'allotjaven i hi estaven passant uns dies de vacances. Segons fonts dels bombers d'Alacant, el vehicle es va estibar, després d'agafar el revolt que hi ha en el punt de l'A-7 on va haver-hi l'accident, a la sortida número 69. Tot sembla indicar que el conductor va perdre el control del vehicle a causa de la pluja, que ahir a la tarda va caure a Alacant. L'autobús va caure d'una altura

de sis metres i es va estavellar contra el terra. Segons va informar el cap de la policia local d'Alacant, Rafael Bonet, el tacobgraf de l'autocar, amb matrícula recent d'Alacant, se'l va endur la Guàrdia Civil per investigar-lo. Pel que fa a les persones que van resultar ferides, la majoria van ser traslladades a l'Hospital General d'Alacant i al de Sant Joan i, segons fonts de la Generalitat valenciana, el conseller de Sanitat, Joaquim Farnós, tenia previst desplaçar-se a tots dos centres. A causa de la gravetat de les lesions, els hos-

pitals van sol·licitar ahir als ciutadans que vagin als hospitals per fer donacions de sang.

El conseller de la Presidència, Josep Joaquim Ripoll, va manifestar ahir en roda de premsa que l'accident marcava «un dia de dol per a la nostra comunitat i per a la resta de l'Estat, ja que els morts i ferits, tot i viure a París, eren espanyols».

Els 46 morts de Torrelblanca

Un dels accidents més greus d'autocar que hi ha hagut al País Valencià i als Països Catalans és força recent, va passar el 1992

a Torrelblanca (Plana Alta) i hi van morir un total de quaranta-sis persones, que venien de Cornellà de Llobregat (Baix Llobregat) i es dirigien a l'Exposició Universal de Sevilla.

L'any 1996, també hi va haver un accident d'autocar amb víctimes mortals, que també eren jubilats. En aquest cas, la xifra es va elevar fins a catorze i i trenta-una persones ferides, a la comarca del Montsià, a Sant Carles de la Ràpita en xocar l'autocar i un camió, quan el camió estava intentant fer un avançament.

Aquesta notícia és molt important perquè va morir molta gent.

Debate sobre la ETA.

TERRORISME

La Guàrdia Civil desarticula el «comando Araba», autor d'atemptats contra el PP

Interior destaca que l'operativitat d'ETA queda ara reduïda al «comando Donosti»

■ Madrid.—La Guàrdia Civil va aconseguir desmantellar ahir el *comando Araba* d'ETA amb la detenció dels seus dos membres «alliberats» —Aitor Bores Gutiérrez, de 31

anys, i Ignacio Crispín Garcés, de 33— i vuit col·laboradors. Els dos «alliberats» (fixats per la policia) disposaven d'un arsenal d'armes i explosius per cometre atemptats i són presumptes responsables de dues

accions contra polítics del PP. El ministre de l'Interior, Jaime Mayor Oreja, va destacar que després del desmantellament d'aquest comando, l'operativitat d'ETA al País Basc queda reduïda al *comando Donosti*.

Aitor Bores Gutiérrez i Ignacio Crispín Garcés eren buscats des que van fugir al novembre de 1997 d'un control de la Guàrdia Civil a Urkiola (Biscaia), on va ser detingut un altre etarra. Tots dos van ser detinguts ahir a la matinada en un pis de Vitòria i estan acusats de set atemptats sense víctimes, entre ells l'esclat d'una bomba en una furgoneta d'un regidor del PP a Santa Kurutze Kanpezu (Àlaba), el 27 de gener passat, i la col·locació d'un altre artefacte a la seu del PP a Santander, el 21 de febrer. També se'ls imputa la col·locació d'un altre artefacte al cotxe d'un sergent de l'Exèrcit de Terra, a Vitòria, el 25 de febrer, i altres accions a Biscaia, Guipúscoa i Àlaba, com l'atemptat contra la base militar d'Araka, el 5 de maig de 1997.

Segons va explicar ahir el ministre de l'Interior, va ser un dels col·laboradors detinguts, l'empresari de discoteca Mikel Berasategi, qui, després de ser seguit per la Guàrdia Civil durant diversos mesos, va aportar pistes per portar els investigadors fins al «nuciu» del comando terrorista.

El ministre va destacar que l'operació «ha impedit dolor, patiment, angonya i tragèdia» pels atemptats que hauria pogut fer en el futur aquest comando, que,



Portal de la casa de Vitòria on van ser detinguts Crispín Garcés i Aitor Bores (a dalt). Foto: EFE.

si hagués continuat actiu, «podria haver estat un grup tan actiu com el *comando Biscaia*», desmantellat fa sis mesos per la Guàrdia Civil. Els terroristes disposaven de 119 quilos d'explosius guardats a dos pisos de Vitòria i Zornotza, principalment

amonal, així com nombrosos armament i material divers per fabricar bombes.

Mayor Oreja va lloar la «professionalitat» i la «competència» dels serveis d'informació de la Guàrdia Civil i la col·laboració exemplar de l'Audiència Nacio-

nal, especialment per part del jutge Javier Gómez de Liaño. Amb aquesta operació, la Guàrdia Civil ha aconseguit posar fi en només sis mesos als dos grups armats més importants que actuen al País Basc, el *comando Biscaia* i ara l'*Araba*.

- Estás de acuerdo con lo que está haciendo ETA?
- Crees que les gusta matar?
- Crees que este conflicto se acabará?
- Crees que los etarras son buenos?

SEGRÀ

Una bandada de gossos salvatges mata 800 ovelles a Raimat

Els animals van morir al precipitar-se a un pantà quan fugien en estampida

JOAN HERNÁNDEZ
Lleida

Una bandada de gossos salvatges va causar la mort d'unes 800 ovelles dissabte a la matinada a Raimat, nucli de població del municipi de Lleida. Els gossos van creuar una tanca electricificada darrere la qual es guardava un ramat de 1.200 animals, i van provocar una desbandada que va fer cedir la tanca. Moltes ovelles van caure llavors a un pantà pròxim i a una sèquia de reg del canal d'Aragó i Catalunya. La majoria de les ovelles van morir, no obstant, aixafades durant l'estampida.

Josep Maria Peguera, fill del ramader propietari del ramat, va explicar que l'atac devia passar entre les 5 i les 6 de la matinada, ja que cap a les 6.30 hores un pastor que anava a treballar es va trobar una ovella mutilada al costat del camí, per la qual cosa va optar per avisar els responsables del ramat. El jove va afegir que no era la primera vegada que uns gossos els mataren alguna ovella, però en cap cas en un nombre tan gran.

SEGRE / LEO DELSHAMS



Ovelles mortes a Raimat per l'acció de gossos salvatges.

El propietari del ramat, Josep Peguera, va viatjar a Raimat des de casa seva, a El Pont de Suert (Alta Ribagorça), al saber la notícia, per enterrar els animals morts i recuperar el ramat supervivent, que es va dispersar per diverses finques dels voltants. Peguera també es va posar en contacte amb l'asseguradora per tramitar la indemnització per les ovelles perdudes.

En una primera estimació, el ramader va valorar les pèrdues en uns 20 milions de pessetes, quantitat que no inclou les femelles que estiguessin prenades. Peguera baixa cada hivern a Lleida les seves ovelles i les deixa a càrrec d'un grup de pastors contractats. El ramader divideix els seus animals en dos grups, els de Raimat, que esperen per criar, i els que ja han criat, que es reuneixen a Montagut, municipi d'Alcarràs.

Les ovelles mortes no suposen un risc per a la població de Gimènells, que fa servir l'alguia potable del canal d'Aragó i Catalunya, segons l'alcalde, José Manuel Pardos (PP), perquè el cabal es tracta en una planta potabilitzadora. ■

Suharto deixa Indonèsia en mans del seu delfí

El dictador renuncia després de 32 anys en el poder, aclaparat per la pressió interna i externa

El vicepresident assumeix fer de cap d'Estat i promet un Govern sense "corruptes" i reformes

JUAN GONZÁLEZ YUSTE
Enviat especial Jakarta

Una època nova i incerta va començar ahir al quart país més poblat del món, quan el president Suharto, que va liderar durant 32 anys a Indonèsia un règim cleptòman, ple de corrupció, nepotisme i violacions dels drets humans, va presentar la seva dimissió, aclaparat per les circumstàncies. Segons fonts properes a la família, citades per algunes agències estrangeres, Suharto i les persones que li són pròximes continuaran al país.

Suharto, de 76 anys, va compareixer davant les càmeres de televisió i, amb veu tremolosa, va llegir una declaració en que va anunciar que "es retirava" del seu lloc i cedia els poders al seu home de confiança i vicepresident, Bacharuddin Jusuf Habibie, de 61 anys, que va jurar immediatament el càrrec i va prometre un Govern "sense corruptes". Els estudiants que ocupen des de fa quatre dies la seu del Parlament de Jakarta, en un acte de protesta contra el règim, van esclatar en crits de joia.

Opinions pessimistes

Abandonat pels seus aliats interns, pressionat per les potències internacionals i incapacitat de fer front a la creixent protesta popular i a la gravíssima crisi econòmica, el segon president de la història de la República d'Indonèsia va llançar finalment ahir la tovallola.

Ara comença un futur atzarós, sobre el qual molta gent té opinions pessimistes. Hi ha dubtes més que fundats que Habibie pugui mantenir-se en el poder els cinc anys que hereta de Suharto, que va ser reelect per setena vegada consecutiva fa només dos mesos.

"És extremadament difícil per a mi continuar al capdavant d'aquest país", va declarar Suharto en el seu breu discurs de dimissió. Envidiat d'altres comandaments militars amb el gest impavid, de magistrats i legisladors amb les mans més aviat trasmutades, el vell dictador va donar la mà al seu pròxim i successor, i es va retirar després de l'escena política.

El ministre de Defensa i cap de les forces armades, el general Wiranto, va prendre llavors la paraula i va advertir que l'Exèrcit no permetrà que es produeixin disturbis ni intents de desestabilitzar el país. Per si en quedava algun dubte, Wiranto va dir que les seves tropes protegirán els parlamentaris i la "família del president", fent referència als molts fills de Suharto que s'han fet multimilionaris i controlen centenars d'empreses al llarg de l'arxipèlag.

Una sensació d'allegrement barrejada amb por del que passarà ara, era la tonica dominant ahir entre els ciutadans de Jakarta. Algunes ambaixades, inclosa l'espanyola, van enviar missatges

AFP/MAMA VIDON



Suharto, a l'esquerra, va comunicar la seva dimissió ahir, flanquejat per Habibie, a la dreta, i diversos comandaments militars.

als seus nacionals recomanant-los que no sortissin al carrer i que seguessin el curs dels esdeveniments per ràdio o televisió.

Alguns països, com Taiwan, el Japó i Corea del Sud continuen enviant avions per evacuar els seus ciutadans i una força naval nord-americana, que transporta 2.000 marnes, s'acosta a

les costes de Java, per si s'ha d'utilitzar la força militar en les tasques de repatriació.

A les zones residencials, els propietaris hi han instal·lat pel seu compte barricades als carrers i han contractat guàrdies armats per protegir-se d'intents de saqueig. Els hotels aconsellen als seus clients "mantenir la calma,

quedar-se a les habitacions i allunyar-se de les finestres".

La ciutat està presa per milers de soldats vestits amb uniforme de campanya. Molts d'ells s'han pintat la cara en el millor estil Rambo. Hi ha tancs i barreres de filferro espinós. No funciona el transport públic, els comerços estan tancats i a penes circula al-

gun automòbil pels carrers. Les properes 48 hores seran absolutament decisives.

El tot just nomenat cap de l'Estat indonès va dirigir ahir a la nit al país a través de la televisió. Pujant amb total desvergonyiment al carro de la protesta estudiantil, el nou home fort va dir que "la lluita d'aquests joves

El canvi de president d'Indonèsia provoca una crisi en el país

INDONÈSIA CANVI A DE GOVERN

L'Índia atòmica



Un membre d'una plataforma cívica japonesa exhibeix una pancarta on mostra el seu rebuig per l'explosió de tres bombes nuclears.

El nacionalisme indi, que dona l'esquena a Mahatma Gandhi, necessita tornar a escalfar l'ambient, treure pit davant del Pakistan, que fa poc provava els seus míssils balístics, accontentar l'ala maximalista del govern de coalició, donar un avís al Caixmir i un altre a la Xina. El poeta Vajpayee ha tret el trident. I ho fa, afirma, per defensar la pau.

«Quan vaig saber —assegurava el Mahatma Gandhi—, que la ciutat d'Hiroshima havia quedat aniquilada per la bomba atòmica, no vaig deixar que es transparentés en mi cap emoció. Vaig dir senzillament: «La humanitat corre cap al suïcidi si el món no adopta la no violència». El Pandit Nehru, el pare d'Índira Gandhi, el primer ministre de la independència índia, va condemnar les proves nuclears «que no s'aturen, tot i saber els grans desafiaments que causen en el present i els que causaran en el futur». Però Índira Gandhi es va apuntar a la «grandeur» nuclear. Totes les enquestes indiquen, tant a l'Índia com al Pakistan, que han llurat tres guerres des de l'any de la independència i la separació, que l'escalada nuclear és necessària i oportuna.

Els pakistanesos se senten vexats perquè

van perdre aquestes tres guerres i a l'Índia no li importaria donar al seu enemic l'estocada final. Creix d'aquesta manera la temperatura bel·licista a l'àrea. Fa ja alguns anys que els serveis secrets dels Estats Units apunten cap al subcontinent asiàtic com el punt en què podria esclatar un conflicte de tipus nuclear.

El 1974 un dels països més pobres del món, l'Índia, va ingressar amb el número sis

«Els polítics indis han sabut adaptar el pensament de Ghandi als seus interessos. L'explosió de les tres bombes serveix per apuntalar la confiança en si mateixos»

en el club de les potències nuclears. El doctor Homi Bhaba, el savi atòmic indi, va ser l'artífex d'aquesta primera explosió en el subcontinent, en la seva central de Trombay. Ningú no va recordar les paraules de Nehru, i enca-

ra menys la seva filla, la primera ministra Índira. «Sota cap circumstància construïrem la bomba. Però la Xina ja havia provat la seva el 1964.

Com fer soluble la bomba atòmica amb el pensament pacifista de Gandhi? Li ho vaig preguntar el 1965 a Calcuta, en plena guerra de l'Índia i el Pakistan, la segona, al primer ministre Shastri: «La no violència de Gandhi no significa —va respondre—, l'exaltació de la covardia, al contrari. L'-ahimea' (no violència), en cap cas significa l'evasió del perill. Si vostè ha llegit els seus llibres sabrà que el Mahatma va preferir sempre la violència necessària a la covardia».

Els polítics indis han sabut adaptar el pensament de Gandhi als seus interessos. L'explosió de les tres bombes al Rajasthan serveix, diuen, per apuntalar la confiança en si mateixos. No s'aturen les tensions entre l'Índia de majoria hindú i la República islàmica del Pakistan. La diferència és ostensible, l'Índia compta amb 950 milions d'habitants, el Pakistan amb 135 milions. Míssils pakistanesos (sembla que Islamabad compta també amb la bomba atòmica) i bombes nuclears índies.

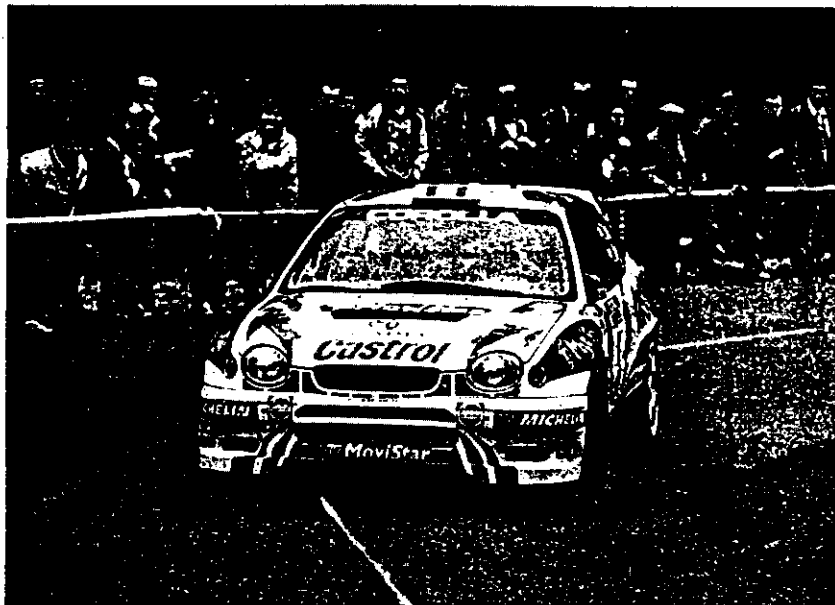
MANUEL LEGUINECHE

Paud't Neliru condemna que es fan a la india proves nuclears, i cada prova que fa perjudica a l'india.

Sainz remonta hasta la segunda plaza

El campeonato, al rojo vivo

Colin McRae está a un paso de su segundo triunfo de la temporada. El escocés ganó el Rally de Portugal —superando a Sainz por tan sólo dos segundos, la menor diferencia en la historia del campeonato del mundo— y puede convertirse en el primer piloto que repite triunfo este año, ya que hasta ahora las victorias se las han repartido cinco pilotos: Sainz en Montecarlo, Mäkinen lo hizo en Suecia, el británico Richard Burns en el Safari de Kenia, McRae en Portugal y Didier Auriol en el Catalunya. De acabar la carrera de Córcega con McRae y Sainz en las dos primeras plazas, el Mundial pasaría a ser un duelo cerrado entre ambos pilotos. Sainz es el actual líder, con 22 puntos, y pasaría a tener 28, mientras que McRae subiría hasta la segunda posición con 24 puntos y pondría la lucha por el título al rojo vivo.



El Toyota de Sainz, en uno de los tramos especiales disputados ayer durante la segunda etapa del rally de Córcega

AJACCIO. Servicio especial

El escocés Colin McRae incrementó su ventaja al frente de la clasificación general tras disputarse la segunda etapa del Rally de Córcega. El piloto del equipo oficial Subaru tiene 47 segundos de margen sobre Carlos Sainz, segundo clasificado, y casi 52 segundos sobre el italiano Piero Liatti, tercero de la general. Para Sainz la etapa de ayer le permitió remontar posiciones ya que el piloto de Toyota había liderado la carrera durante gran parte de la primera etapa hasta que un error en la elección de neumáticos le hizo bajar hasta la cuarta plaza. Ayer el madrileño consiguió recuperar diferencias y subir hasta la segunda posición, aunque cedió otros doce segundos a un McRae

que parece ser ya inalcanzable.

El escocés no demostró sentirse afectado por la polémica que hubo en la etapa del lunes cuando fue descalificado, aunque luego se le readmitió, por haber utilizado neumáticos no conformes al reglamento. McRae fue ayer de nuevo el más rápido y se impuso en tres de los seis tramos cronometrados de la etapa.

Susto inicial

Pese a estar en la segunda plaza, el piloto español se mostraba satisfecho al término de la etapa. "Tengo la sensación de haber hecho un buen trabajo", dijo Sainz, para quien su Toyota Corolla "se está comportando perfectamente, aunque estamos preocupados al inicio de la jornada ya que el motor falló un poco

cuando nos dirigíamos a la primera prueba especial. Hubo cierta tensión porque nos costó un poco volver a arrancar el motor, pero luego no pasó nada cuando estábamos en los tramos e incluso llegamos a marcar el mejor tiempo en dos de los seis tramos especiales del día". El problema del Toyota de Sainz se debió al incorrecto funcionamiento de una válvula en el sistema de admisión del motor que empobrecía la mezcla del combustible, pero quedó pronto solventado.

Aunque la diferencia con respecto a McRae es amplia, el piloto madrileño no descartó la victoria aunque reconoció la dificultad de conseguirlo, sobre todo por la gran influencia que tiene en los resultados las cambiantes condiciones cli-

matológicas que registra esta carrera. "Es difícil predecir qué tiempo hará y si éste influirá en la lucha por la victoria. Por ejemplo, en el último tramo de hoy las condiciones eran muy cambiantes y nosotros no lo disputamos en la situación más

óptima para lograr un buen tiempo", explicó Sainz.

El madrileño empezó la etapa desde el cuarto puesto, pero tardó poco en superar al francés François Delecour (Peugeot 306 Maxi) —que es cuarto y primero de la categoría de 2 Litros, en la que no participa Seat en esta carrera— y a Liatti. Sainz alcanzó la segunda plaza en el segundo tramo de la jornada y la mantuvo hasta el final, aunque no pudo acercarse a McRae, sobre todo en el tramo final, cuando reapareció la lluvia. Mitsubishi se quedó sin representantes y puede perder el liderazgo en el Mundial de Marcas. El primer día dejó la carrera Mäkinen, campeón del mundo en 1996 y 1997, al no poder arrancar el motor antes de un tramo y ayer abandonó el británico Burns, que era octavo tras la etapa inicial, después de romper la suspensión delantera derecha en la penúltima especial del día.

En el grupo N el líder sigue siendo el austriaco Manfred Stohl (Mitsubishi), actual líder de la Copa del Mundo de esta categoría, con un minuto y 44 segundos de ventaja sobre el segundo clasificado, el uruguayo Gustavo Trelles, también con Mitsubishi, campeón mundial en 1996 y 1997. Hoy, miércoles, se disputará la tercera y última etapa, con un recorrido total de 329,45 kilómetros, 134,65 de ellos correspondientes a seis tramos cronometrados. ●

CLASIFICACIÓN

Segunda etapa

1. McRae (Subaru)	2h. 49'21"5
2. Sainz (Toyota)	o 47"1
3. Liatti (Subaru)	o 51"8
4. Delecour (Peugeot)	o 1'17"8
5. Thy (Ford)	o 1'35"9
6. Auriol (Toyota)	o 1'40"9
7. Paruzzi (Peugeot)	o 1'41"5
8. Bugalski (Citroën)	o 2'45"6
9. Konkunen (Ford)	o 3'54"4
10. Doerfler (Citroën)	o 4'07"6

FULL DE L'ALUMNAT:

Llegeix a poc a poc cadascuna de les següents frases i assenjala amb un cercle el número de les que creguis més importants o necessàries.

"33 PISTES PER RELACIONAR-SE AMB ELS ALTRES".

- 1.- Mostra oberta i sincerament el teu interès pels altres.
- 2.- Vés a trobar als altres, sense pretendre o esperar que vinguin primer a tu.
- 3.- Busca amb interès fer bons amics, augmentar l'amistat.
- 4.- Somriu abans de parlar, sempre que puguis fer-ho amb naturalitat.
- 5.- Pregunta als altres per les coses que els interessin.
- 6.- Esforça't per superar els prejudicis respecte els altres.
- 7.- Presenta't tu primer sense esperar avergonyit a que ho facin els altres.
- 8.- Conversa amb els altres sobre temes que puguin interessar-los.
- 9.- Parla poc, és a dir, deixa expressar abastament als altres.
- 10.- Contesta totes les preguntes, sempre que et sigui possible.
- 11.- Mostra interès pel que digui l'altre.
- 12.- Mostra cordialitat en el teu tracte amb els altres.
- 13.- Mostra't amb naturalitat.
- 14.- Sigues tolerant, no et tanquis en banda.
- 15.- Parla de manera comprensible.
- 16.- Sigues obert, sincer.
- 17.- No presumeixis de tu mateix, de les teves coses i les teves activitats.
- 18.- Sigues comprensiu respecte els altres: la seva persona, idees, sentiments, defectes.
- 19.- Escolta amb atenció als altres i procura recordar el que diuen.
- 20.- Mostra't - sempre que puguis - sense tensions, segur de tu.
- 21.- No utilitzis l'agressivitat sense veritable necessitat.
- 22.- Sigues autocrític, però sense passar-te.
- 23.- Fes propostes: idees, activitats, en que els altres puguin fer algun paper.
- 24.- Posa't en el lloc de l'altre, "posa't a la seva pell".
- 25.- Presenta els teus punts de vista amb la màxima imparcialitat possible i sense arrogància.
- 26.- Busca en l'interior de les persones.
- 27.- Procura parlar amb el major nombre possible de persones del grup.
Crida-les pel seu nom.
- 28.- No busquis ser el centre; procura viure pendent dels demés.
- 29.- Practica l'educació: dóna les gràcies, demana les coses - si us plau -
- 30.- Procura mirar els ulls de les persones quan hi parlis o quan et parlen.
- 31.- Accepta l'altre com és.
- 32.- Evita mostrar-te escèptic, "passota", de tomada de tot.
- 33.- No utilitzis cuirasses, carotes. Sigues tu mateix, sigues autèntic.

ANEXE 3

JOAN BARRIL



Gotas saladas

Los adultos siempre envidian las lágrimas adolescentes

Las lágrimas son la destilación del dolor. En una primera edad, el dolor es físico: una caída, un rasguño, un pinchazo en el patio de la escuela. Más adelante empezamos a entender que las lágrimas no son una consecuencia del cuerpo, sino de algo más gascoso. Cuando los niños lloran lo hacen ante el desconocimiento de lo que les está ocurriendo. Aquella caída que tanto duele, ¿dejará secuelas? Aquel rasguño, ¿comportará una cicatriz? Aquel pinchazo, ¿exigirá el segundo pinchazo de la vacuna antitetánica? El cuerpo aguanta todo lo que le echen. Es el alma la que se fortalece precisamente con el llanto. Abrazamos a un niño de corta edad y le susurramos que, sobre todo, no llore. Y mientras le decimos cosas al oído alguien aprieta la esponja que tenemos instalada en la nuca y nos invade un llanto denso y sosegado. No hay mejores lágrimas que las propias. Las lágrimas son el fluido que permite que los engranajes de la razón y de la pasión no se encasquillen.

Pero a veces vemos lágrimas insolubles que no son nuestras pero que de algún modo nos pertenecen. Son lágrimas que fluirían fértiles sobre los surcos de nuestro propio rostro, pero que no se pueden resistir en los ojos ajenos. Cuando el hijo ve llorar a alguno de sus padres, el mundo se desvanece. Cuando el padre ve llorar a uno de sus hijos por una causa desconocida, algo se rompe en algún lugar del manual de instrucciones. Estábamos tan seguros del refrán que dice *Quien bien te quiere te hará llorar* que nos habíamos atrevido a erigirnos durante los años de crecimiento en onopolizadores exclusivos de sus penas. Toma, niña, ríe para papá. Ahora no rías, niña, ahora te toca llorar porque papá así lo ha decidido y para que



De pronto nuestra hija mayor llora y su llanto es infranqueable como el Amazonas

aprendas lo dura que es la vida. La vida, realmente, es dura y a veces la endurecemos por falta de previsión. Hay muchas penas sueltas por ahí y nadie, por adulto que sea, es capaz de coleccionarlas todas. De pronto, nuestra hija mayor llora y su llanto es infranqueable como el Amazonas. Nos mira y sólo quiere ver su propio dolor. Nadie le enseñó que el vértice entre la felicidad y la tristeza es una hoja de afeitar muy afilada y ahora acaba de cortarse.

Cuando nos lloran solemos sacudir-

nos las lágrimas no queridas con un simple acto de comprensión. Llorar es una sucesión de contracciones musculares tan espontánea como reír. Incapaces de ponerle presas a los embalses de la pena nos limitamos a explicarla y a explicárnosla. Ya se sabe: la niña está enamorada. Ya se sabe: es ley de vida. Y lo decimos como si la ley de los sentimientos fuera una ley justa e implacable. Implacable lo es; justa, habría que verlo. No hay manera humana de aquilatar y clasificar la tristeza humana. No hay jerarquías en las lágrimas excepto para aquellas que son fingidas. Cuando vemos el llanto adolescente asistimos a un llanto que ya no nos es dedicado como grito de alarma o como protesta sin palabras. El llanto adolescente surge de las más profundas simas del sentimiento. Y, de tan porfundo que nos llega, incluso acaba produciéndonos la intransferible sensación de la envidia. ¿Cuánto tiempo hace que no amábamos así? ¿Por qué la serenidad neblinosa de la casa segura ha de ser mejor que la angustia del naufragio o que la alegría desesperada de la playa?

De las muchas cosas imposibles de la edad supuestamente madura la más imposible es la del regreso a los cielos y los infiernos de esos primeros amores feraces y feroces, vastos como la selva y devastadores como un incendio. Podemos regresarnos a la infancia de la mano de nuestros niños, podemos beber la experiencia de los abuelos. Pero nadie se atreve a volver al bosque encantado de la adolescencia y de la primera juventud, ahí donde los besos son dulces, las noches son blancas y la sal de la vida es el velo de una lágrima agazapada, siempre a punto de saltar para decolorar a los príncipes azules y degradarles a la mera condición de colegas de exploraciones de territorios inciertos. ¶

En el reino de los hombres

Las desventuras de una periodista española en Arabia Saudí

El Torneo del Rey Fahd me ha permitido ser la primera periodista en un campo de fútbol saudí y vivir mi más desagradable experiencia Por Cristina Cubero

Habían preparado una recepción en una sala especial del aeropuerto. Sólo para autoridades futbolísticas y periodistas. Empiezan a llegar árabes, vestidos todos con largas túnicas blancas. Decido no separarme del grupo de prensa, unos compañeros franceses de "L'Equipe" y "France Football". No hay una sola mujer. Creo que piensan que soy una secretaria de Havelange. No me hacen ni caso. Pero entro en el país en apenas cinco minutos.

Nunca acreditarme para una competición fue tan duro. Pido mi acreditación en la sala de prensa y no está lista. Me preguntan si soy periodista o traductora. Así hasta cuatro veces. Me miran y sonríen. Pero no es una sonrisa de amabilidad. La organización decidió asignarme una persona para que me acompañase siempre que lo necesitara. Es decir, siempre. Se llama Abdullah. Es un estudiante de informática pequeño y delgado, con el típico mostacho y acné. Estoy demasiado cansada como para seguir esperando a que peguen la fotografía. Mañana terminaré los trámites.

Cubierta de pies a cabeza

Tras dormir siete horas, bajo a desayunar vestida con unos vaqueros y un jersey ancho de manga lar-

ga. Hice la maleta en Barcelona con la ropa más discreta del armario. Intento acceder al buffet del desayuno y un camarero me indica que me dirija a recepción. Discretamente me advierten que es mejor no entrar sola a desayunar, que me tengo que buscar un hombre porque una mujer sin compañía podría molestar al resto de los hombres, árabes se supone. Además, me indican que las mujeres en Riad cubren su cuerpo con una túnica negra que es imprescindible, más aún hoy que es viernes, el día de fiesta santo de la semana. Le pregunto dónde puedo comprar esa túnica y saca de un armario una bolsa: es mi "abbaya", la prenda negra que cubrirá mi cuerpo durante todo el viaje.

No sé ni cómo moverme con esta tela pesada y enorme. Me encuentro a Abdullah cuando intento cerrar la túnica para no pisármela. "Good, very good", me suelta satisfecho. Abdullah no deja que se acerquen a mí. Discute con periodistas locales que intentan conocer mi opinión sobre no sé qué, porque no les entiendo. Me entrega mi acreditación y me explica que será la primera mujer periodista en acceder al estadio del Rey Fahd. Las mujeres no pueden acceder a los estadios de fútbol, así que el presidente de la FIFA tuvo que exigir al rey Fahd que permitiera al menos durante este torneo la entrada de mujeres. Sabía que al menos una periodista había solicitado la acreditación. Esa misma tarde empieza el torneo.

Mujeres saudíes

La dimensión del papel de la mujer saudí me la da Naim durante una "fejoda" organizada por la embajada brasileña. Allí no necesito llevar "abbaya"; es como un oasis. Naim tiene nacionalidad brasileña y trabaja en la embajada, aunque vive en Riad desde que tenía un año. Está casado desde hace ocho meses. Su madre escogió diez mujeres para él y se quedó con la última. Se casaron sin haberse visto la cara. Ella tiene 16 años. La familia de Naim pagó 10.000 dólares en oro, y si él decidiera abandonar a su esposa tendría que pagar 30.000 dólares más.

Como el contrato de un futbolista: fiehaje y clausula de rescisión.

Le pregunté a Naim qué hace normalmente su mujer. "Nada." Como las demás. Tienen que estar en casa y cuidar del marido. Naim permite que ella enseñe los ojos. No están permitidos los métodos anticonceptivos. Desde que tienen la primera menstruación, la familia puede venderlo o casar, que es lo mismo— a sus hijas. Esclavas desde que nacen. La mujer saudí no puede casarse con un hombre que no lo sea, mientras que ellos tienen total libertad. El problema es que a la occidental que se casa con un saudí se le anula el pasaporte. En Riad hay una elevada comunidad de brasileñas, en general mujeres de clase baja que se liberaron de la pobreza casándose con un hombre rico saudí. Turismo sexual. Y a no tiene derechos.

En la embajada de Brasil conocí a un príncipe. Su padre es una de las diez fortunas del mundo: Khalid Waleed Bin Talad Bin Abdulaziz Ac-Saud. Apenas 18 años y aspecto de rapero, con pantalones anchos y un chaleco negro. Le pregunté por la situación de las mujeres en su país y me dijo que yo tenía que comprender. "Es nuestra cultura. He viajado por medio mundo y sé que es difícil que lo entiendas. ¿Si puedo cambiar esta situación? Es nuestra cultura. No puedo decir si es justo o no".

Me quejaba porque en el restaurante del hotel siempre ponían un biombo para separar mi mesa de la del resto del restaurante, donde sólo había hombres. Durante el viaje intenté hablar con alguna mujer saudí. Fue imposible. ●

De verdad, ¿viagas sola a Riad? Se dirigió a mi nada más entrar en el avión de la compañía Air France. Es madrileña y la acompaña su hijo de diez años. Su marido trabaja en Riad, en una compañía de petróleo. Hasta octubre del año que viene no vuelve a Madrid. Refleja cansancio en sus ojos. "Nunca salgas sola y cubrete de negro", me advierte. En el mismo vuelo viaja Joao Havelange, presidente de la FIFA. "Los periodistas acreditados para el Torneo de Fútbol del Rey Fahd, que abandonen el aparato en primer lugar." Recojo el equipaje de mano e intento llegar hasta la salida. Pero no me dejan pasar. "Perdone, ¿usted es periodista?", le pregunto a un pasajero árabe que bloquea el paso. Me mira con desprecio y mantiene su posición. Insisto. Me devuelven la mirada. Hago un quiebro y sigo por el pasillo de al lado.

ANEXE 4



FITXA INFORMATIVA SOBRE EL TREBALL INFANTIL I L'EXPLOTACIÓ LABORAL DE LA INFÀNCIA:

250 milions de nens i nenes explotats

"A Malàisia, nens i nenes treballen fins 17 hores diàries a les plantacions de cautxú, exposats a les picades d'insectes i serps. A Tanzània, cullen cafè amb el risc d'inhalare pesticides. A Portugal, nens i nenes de només 12 anys treballen en la construcció.

L'explotació laboral de la infància vulnera tots els drets de la Convenció sobre els Drets de la Infància.

En un món on hi ha una gran acumulació de tecnologia i de coneixements fàcils de compartir no hi pot haver excuses per a no garantir els drets de totes les nenes i tots els nens, especialment dels més desfavorits.

Quants nens i nenes treballen?

No se sap exactament.

En molts països se suposa que no existeixen dades sobre treball infantil, i sovint es constata que aquest tipus de treball és "invisible" (sector domèstic, llar, camp...). Malgrat tot, la xifra és de l'ordre dels 100 milions.

La immensa majoria de les nenes i els nens treballadors viuen a l'Àfrica, l'Àsia i l'Amèrica Llatina. La meitat es concentra a l'Àsia. El nombre decreix a mesura que augmenta la renda per capita, i també a mesura que s'estén l'educació bàsica i disminueix el nombre de components de la família. A l'Europa de l'Est i a la central el treball infantil s'ha estès considerablement a partir dels bruscos canvis provocats pel trànsit cap a una economia de mercat.

Les arrels del treball infantil

Hi ha tres factors clau que condueixen cap al treball infantil:

- La situació de pobresa: Els menors són mà d'obra fins i tot abans que els seus pares, i més encara quan aquests no tenen feina. El pitjor del cas, però, és que hi ha persones disposades a explotar-los.

- La manca d'educació: El 30% dels alumnes que comencen l'educació primària no l'acaben. En alguns països, aquest percentatge arriba al 60%. Les famílies no poden fer-se càrrec de les despeses escolars. A més, hi ha moltes zones on no hi ha escoles o són molt lluny, i sovint els mestres tenen una formació precària i

els continguts no responen a les necessitats de l'entorn.

- Els patrons culturals: Com més dur i perillós és un treball, més es considera que correspon a una persona marginal, pobra o pertanyent a una minoria ètnica. És probable que a l'Europa del Nord treballin nens i nenes africans o turcs. A l'Argentina treballen els boliviens i els paraguaians.

La cultura del consumisme sap crear uns desigs de consum que condueixen els nens i nenes a treballar i que els allunya de l'escola.

Font: Informe sobre el estado mundial de la Infancia.

Carol Bellamy, directora executiva de la Unicef.

Què hi diu la Unicef?

Segons la Unicef, el treball infantil comporta condicions d'explotació si es donen les circumstàncies següents:

- Horari laboral massa llarg.
- Treball que produeix tensions indegudes de tipus físic, social o psicològic.
- Treball i vida al carrer en males condicions.
- Remuneració inadequada.
- Responsabilitat excessiva.
- Treball que obstaculitza l'accés a l'educació.
- Treball que mina la dignitat i la pròpia estima de nens i nenes, com ara l'esclavatge, el treball ser-

vil o l'explotació sexual.

- Treball que perjudica el ple desenvolupament social i psicològic.

Parlem del treball de nens i nenes

El treball infantil servil té lloc sobretot a l'Àsia meridional, on nens i nenes són oferts pels seus pares i mares a canvi de préstecs quan compleixen 8 o 9 anys. A l'Índia és una transacció molt comuna, i els posen a treballar en la fabricació de cigarretes, catifes, llumins, pissarres i seda. Alguns treballen fins 20 hores sense des-

- Pel que fa a l'explotació sexual, cada any mig milió de nens i nenes es veuen atrets o forçats a entrar en la prostitució, amb la qual cosa queden exposats a malalties respiratòries i de transmissió sexual, al VIH, a embarassos no desitjats, a l'addicció als narcòtics...

- De vegades també es veuen obligats a treballar des dels 8 anys en l'elaboració de maons i teules a Colòmbia i al Perú, o en plantacions de sucre al Brasil o de te al Nepal. També hi ha treball al carrer, enllustrant sabates, netejant, etc.

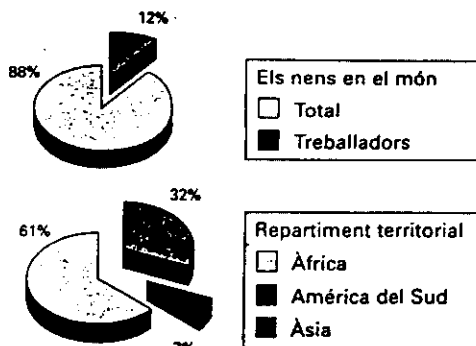
Sabies que...?

1. El cost estimat de l'escolarització de tots els nens i nenes l'any 2000 és de 6.000 milions de dòlars anuals, a més de les despeses actuals. Pot semblar una quantitat molt alta, però representa tan sols l'1,1% de les despeses mundials en armament.

2. El Banc Grameen de Bangladesh ha aconseguit un gran reconeixement internacional pels èxits en la concessió de crèdits als membres més pobres de la societat, que en la seva majoria són dones.

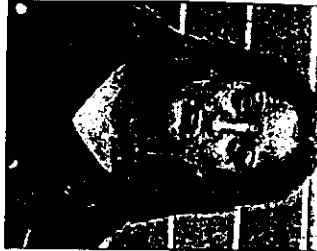
ALGUNES DADES

- 2.000 milions de nens en el món.
- 250 milions de nens treballant, dels quals:
 - 120 milions treballen a temps complet, és a dir, més de 8 hores diàries.
 - 90 milions treballen almenys 6 dies la setmana.
- Repartiment territorial dels 250 milions de menors de 15 anys que treballen en el món:
 - Àsia: el 61% del total, és a dir, 153 milions de nens. (Aquests 153 milions representen el 17% dels menors de 15 anys d'Àsia i l'11% de tota la seva població.)
 - Àfrica: el 32% del total, és a dir, 80 milions de nens. (Aquests 80 milions representen el 20% dels menors de 15 anys d'Àfrica i el 17% de tota la seva població.)
 - Amèrica del Sud: el 7% del total, és a dir, 17,5 milions de nens. (17,5 milions representen el 20% dels menors de 15 anys.)



ANEXE 5

ELS PARES.



Yolanda Sayago, 17 anys
 "Abans, jo tenia molta confiança amb el meu pare, però quan em vaig fer gran i vaig començar a sortir, no."



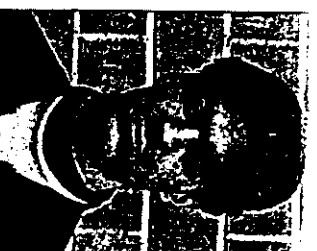
Alejandra Escanilla, 17 anys
 "Hi ha coses que no els pots explicar, perquè crec que no les entendrien; ells són d'una altra època."



John Chan, 18 anys
 "Ei posen dins d'una bombolla, el protegeixen massa. A vegades no et deixen equivocar-te."



Sandra Figuera, 18 anys
 "El millor és anar amb la veritat per davant; si saben les coses per altres, encara s'empenyen més."



Daniel Arosa, 17 anys
 "Prefereixo solucionar els meus problemes tot sol abans que explicar-los-hi i que em posin alguna pega."



Cristina Mateos, 17 anys
 "Al principi, costa entrar, però després d'explicar-los els teus problemes, et quedes la mar de bé."

Ana Jimenez, de 17 anys

"De vegades et diuen: et teu germà pot sortir quan vulgui, però tu no, perquè pots tornar embarassada."

Anna Olori, 13 anys

"Les causes dels problemes són la falta de temps per parlar, que els pares no saben escollar i entendre els fills i l'excess de televisió."

Mireia Salazar, 12 anys

"La comunicació amb els meus pares és molt difícil ja que quan els parlo només escolten la meua germana."

Nadia Nieto, 17 anys

"Tinc cinc germans i cap m'ha obert cap. De vegades, els pares es passen amb les normes, però ho fan pel teu bé."

Mariona Isam, 16 anys

"Un problema pot ser quan els pares treballen i disposen de poc temps per als fills. Amb tolerància i comprensió hi hauria relacions millors."

Anna Lucas, 13 anys

"Els pares ens imposen la seva autoritat com uns dictadors i no t'hi pots negar, perquè és pitjor."

Jordi Jurado, 18 anys

"Abans d'acabar una frase, el meu pare ja ha dit que no. Després diu que no parlem; sinó em deixa..."

Sergio Martínez, 17 anys

"Com que no sap mai com reaccionaran, perquè potser et castiguen o et donen un pal, prefereixo no explicar els meus problemes."

Irene Aranda, 18 anys

"Naturalment que a casa hi ha d'haver uns límits d'hores, perquè si no no et veurien el país."

Javier González, 20 anys

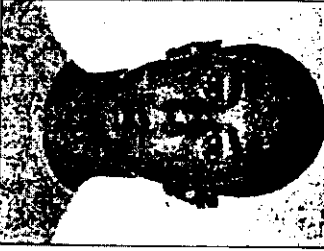
"Els van ser joves com nosaltres, però cada generació és diferent. El que passa és que tenen por que ens succeeixi alguna cosa."

Oscar Lara, 19 anys

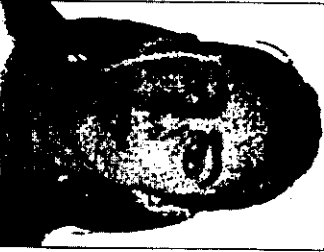
"Quan t'ens menys de 18 anys, t'imposen les seves normes perquè ets petit, i quan t'ens més edat, perquè vius sota el seu sostre."

José Molina, 19 anys

"Crec que el que la més por de tot és explicar els teus problemes, però si hi ha confiança, no passa res."



Carlos A. Rodríguez, 14 anys
 "Els problemes parlexen de nosaltres, que només pensem a dir-ent-nos i no conflictuem en els pares."



Brisa Marín, 12 anys
 "Els pares no estan prou atents als problemes dels fills; i llavors aquests fan coses per fer-se notar."



Francisco de la Cruz, 13 anys
 "Pensó que avui en dia els nens tenen una gran timidesa respecte als seus pares."



Sònia Espinola, 17 anys
 "Crec que no ens donen prou confiança per poder-los dir qualsevol cosa que ens atreci."



Carolina San Miguel, 14 anys
 "A causa de la feina, els pares quan arriben a casa estan molt cansats. Els hauríem d'ajudar una mica."



Àlex Osés, 14 anys
 "Hi ha coses que no es poden compartir amb els pares; per la seva edat tenen una altra manera de pensar."



Isabel Bischofing, 14 anys
 "Són antiquats i no poden comprendre i resoldre els nostres problemes perquè estem més modernitzats."



Eudald Bonaferra, 11 anys
 "Crec que els principis problemes sorgexen per bestieses, i més quan algú està en l'edat del 'pavo'."

ANEXE 6

DECLARACIÓ UNIVERSAL DELS DRETS HUMANS (1948)

Article 1: Quan neixen, els nens són lliures i cadascun ha de ser tractat equitativament. Tots tenen raó i consciència i han de comportar-se amistosament els uns amb els altres.

Article 2: Totes les persones poden reivindicar els drets següents encara que:

- siguin de sexe diferent,
- tinguin un color de pell diferent,
- parlin un idioma diferent,
- pensin coses diferents,
- creguin en un altre religió,
- posseeixin més o menys béns,
- hagin nascut en un altre grup social,
- procedeixin d'un altre país. Tampoc no importa que el país en què vius sigui independent o no.

Article 3: Tu tens el dret a la vida i a viure en llibertat i en condicions de seguretat.

Article 4: Ningú no té el dret de fer-te esclau seu i tu no has de fer que ningú sigui esclau teu.

Article 5: Ningú no té dret a torturar-te.

Article 6: La llei ha de protegir-te de la mateixa manera a tot arreu i igual que a totes les altres persones.

Article 7: La llei és igual per a tothom; ha de ser aplicada a totes les persones de la mateixa forma.

Article 8: Has de poder sol·licitar ajuda jurídica quan no es respectin els drets que el teu país et concedeix.

Article 9: Ningú no té dret a enviar-te a la pressó, a mantenir-t'hi o a enviar-te fora del teu país injustament o sense raó vàlida.

Article 10: Si has de comparèixer a judici, aquest haurà de celebrar-se en públic. Les persones que et jutgin no han de deixar-se influir per altres.

Article 11: Se t'ha de considerar innocent mentre no es demostrï que ets culpable. Si ets acusat d'un delictes, sempre hauràs de tenir dret a defensar-te'n. Ningú té dret a condemnar-te ni a sancionar-te per una cosa que no hagis fet.

Article 12: Tens dret a demanar protecció si algú intenta perjudicar el teu bon nom, entrar a casa teva, obrir-te la correspondència o causar-te molèsties, a tu o a la teva família, sense raó vàlida.

Article 13: Tens dret a circular d'una banda a l'altra dins el teu país. Tens dret a sortir del teu país per dirigir-te a un altre i has de poder tornar al teu país si vols fer-ho.

Article 14: Si algú et perjudica, tens dret de dirigir-te a un altre país i a demanar que t'hi protegeixin. Perds aquest dret si has mort algú o si no respectes això que està escrit aquí.

Article 15: Tens dret a pertànyer al teu país i ningú no pot impedir-te, sense una raó vàlida, de pertànyer, si ho vols, a un altre país.

Article 16: De seguida que una persona arriba a l'edat prevista per la llei, té dret a casar-se i a fundar una família. A l'hora de casar-se, no hi té cap importància ni el color de la teva pell, ni el país del qual procedeixes, ni la teva religió. Els homes i les dones tenen els mateixos drets quan són casats, i també quan s'han separat. Ningú no ha d'obligar una persona a casar-se. El govern del teu país ha de protegir tota la teva família.

Article 17: Tens dret a posseir els teus propis béns i ningú no té dret a desposseir-te'n sense una raó vàlida.

Article 18: Tens dret a professar lliurement la teva religió, a canviar-ne i a practicar-la individualment o amb altres persones.

Article 19: Tens dret a pensar el que vulguis i a dir el que vulguis, i ningú no ha de prohibir-t'ho. També has de poder compartir les teves idees amb persones de qualsevol altre país.

Article 20: Tens el dret d'organitzar reunions pacífiques o participar-hi de manera pacífica. És impropri obligar ningú a pertànyer a un grup.

Article 21: Tens dret a participar en els afers públics del teu país, bé pertanyent al govern o bé elegint els polítics que tinguin les mateixes idees que tu. Els governs seran elegits regularment per votació, i la votació ha de ser secreta. Has de tenir dret a un vot, i tots els vots han de tenir el mateix valor. També tens el mateix dret que qualsevol altra persona a col·locar-te en la funció pública.

Article 22: La societat en què vius t'ha d'ajudar a desenvolupar-te i a aprofitar al màxim tots els avantatges (culturals, laborals i de benestar social) que hi ha a la teva disposició i a disposició de tots els homes i dones del teu país.

Article 23: Tens dret a treballar, a triar lliurement la feina i a rebre un salari que et permeti viure i mantenir la família. Si un home i una dona fan la mateixa feina han de rebre la mateixa paga. Totes les persones tenen dret a associar-se per defensar els seus interessos.

Article 24: La jornada de treball no ha de ser massa llarga, ja que tota persona té dret a descansar i ha de poder fer vacances periòdiques pagades.

Article 25: Tens dret a disposar d'allò que et calgui perquè tu i la teva família no agafeu malalties, no passeu gana, tingueu vestits i habitatge i rebeu ajuda si no tens feina, si estàs malalt, si ets vell, si la teva dona o el teu marit han mort, o si no et pots guanyar la vida per qualsevol altra causa que no puguis evitar. La mare que ha de tenir un fill i el fill han de rebre ajuda especial. Tots els nens tenen els mateixos drets, tant si la mare és casada com si no ho és.

Article 26: Tens dret a anar a l'escola i tothom ha d'anar-hi. L'ensenyament ha de ser gratuït. Tens dret a aprendre un ofici o a continuar els estudis mentre ho vulguis. A l'escola, has de poder desenvolupar totes les teves aptituds i t'hi han d'ensenyar a conviure amb els altres, siguin de la raça, de la religió o del país que siguin. Els teus pares tenen el dret d'escollir què t'han d'ensenyar a l'escola i com.

Article 27: Tens dret a participar en les arts i les ciències de la teva comunitat, com també en els avantatges que reportin. En la teva qualitat d'artista, escriptor o científic, les teves obres han de ser protegides i has de poder beneficiar-te'n.

Article 28: Perquè els teus drets siguin respectats, cal que hi hagi un "ordre" que els protegeixi. Aquest "ordre" ha de ser local i mundial.

Article 29: Tens obligacions envers la comunitat, ja que només dins seu pot desenvolupar-se plenament la teva personalitat. La llei ha de garantir els drets humans. Ha de permetre a cadascú respectar els altres i, recíprocament, ser respectat.

Article 30: Cap societat ni cap ésser humà d'enlloc no pot prendre's la llibertat de desenvolupar activitats per a destruir els drets que acabes de llegir.

ANEXE 7

Violència - No violència

En Bernat i els seus amics

En Bernat i la seva colla voltten pels carrers de la ciutat. Estan avorrits. Arriben a una cruïlla i decideixen fer un concurs de punteria. Els sembla que pot ser divertit tirar pedres contra els fanals, i s'engresquen tant que després trenquen a cops de peu els vidres d'una cabina telefònica. En Bernat, però, pensa tot d'una que algú podria veure'ls i denunciar-los. Quan ho fa saber als amics, es burlen d'ell, li diuen que és un gallina, i algú afegia que si els seus pares han ajudat a pagar tot allò amb els impostos, també és una mica seu, i per tant en poden fer el que els sembli.

• Els actes de vandalisme, com ara la destrucció de la propietat pública, són un problema greu a les nostres ciutats. Llegiu aquest text i debateu honestament sobre el tema a partir de les qüestions següents:

- a) ¿És impossible o exagerada l'escena descrita? Per què?
- b) ¿De part de qui estaríeu i per què?
- c) ¿Creieu que la decisió de la colla és una solució per a l'avorriment? Per què?
- d) Com es poden justificar accions com aquestes davant la policia o davant dels pares?
- e) ¿Us sembla que s'haurien de castigar aquestes accions? Com?

- Discussiu, per grups, si esteu d'acord amb aquests deu punts. Poseu en comú les vostres conclusions i després proposeu entre tots un nou punt, que seria l'onzè.

Què vol dir ser no violent?

1. Prendre consciència que el poder més actiu i revolucionari és l'estimació.

2. Acceptar, no sols intel·lectualment, sinó també vivencialment, la igualtat total i absoluta entre les persones.

3. Tenir el convenciment que una vida humana val més que totes les idees del món juntes.

4. Veure el món com la casa de tots, on tothom ha de trobar-se a gust.

5. Ser una persona amb ple domini d'ella mateixa, i no pas un conjunt de passions i d'instints.

6. Tenir una gran dosi de flexibilitat en el tracte amb les altres persones.

7. Reconèixer que la dignitat de les persones no es fonamenta en les seves idees ni depèn de la seva procedència social.

8. No veure mai en una altra persona un enemic, sinó algú que actua de manera diferent.

9. No admetre la injustícia o l'opressió dels altres.

10. Saber dialogar i estar en disposició de donar una altra oportunitat a qui ens ha ofès.

ANEXE 8

Pla de discussió

- ¿Pots respectar una persona, si aquesta persona no t'agrada?
- ¿Pot ser que una persona t'agradi i que no la respectis?
- Posa un exemple d'una cosa que tu respectes i que altres persones no respecten.
- Posa un exemple d'una cosa que altres persones respecten i que tu no respectes.
- ¿Respectes les persones que són més fortes que tu i, en canvi, no respectes les que són més dèbils que tu?
- ¿Respectes més les persones que fan moltes coses bones que no pas les que en fan poques, de coses bones?
- Tu mateix o tu mateixa, ¿et respectes?
- Els dies que estàs content o estàs contenta amb tu i et respectes, ¿tendeixes a apreciar i respectar més els altres, o no?
- ¿Et sembla que són dignes de respecte tots els éssers humans? ¿També aquells que acostumen a ser desagradables amb les altres persones?