

**L'EDUCACIÓ EN VALORS I ELS EIXOS
TRANSVERSALS DES DE L'ÀREA DE LLENGUA I
LITERATURA**

**EUGÈNIA
BOFILL MALAGARRIGA**

*“Per a poder llegir correctament, en veu alta,
una poesia o una prosa, cal comprendre-la i
sentir-la profundament”*

Artur Martorell

*“Los dilemas morales son breves narraciones
que plantean un conflicto de valores. Se trata de
situaciones que no ofrecen una solución
única(...) lo cual obliga a los alumnos a
reflexionar, argumentar y justificar con razones
la alternativa que les parece más justa”*

Josep M^a Puig

ÍNDEX

	Pàgines
0. INTRODUCCIÓ	4
1. ELS TEXTOS NARRATIUS COM A CAMÍ PER A L'ADQUISICIÓ DE VALORS, HABILITATS COGNITIVES I SOCIALS	6
1.1. OBJECTIUS	6
1.2. DIFICULTATS	7
1.3. PERSPECTIVES	8
1.4. CARACTERÍSTIQUES DELS ALUMNES DE L'ESO	9
2. MARC TEÒRIC	12
2.1. LES INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES	12
2.2. LA INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL	13
2.3. ELS SENTIMENTS	13
2.4. COMPETÈNCIA SOCIAL	15
2.5. LA PERSONALITAT MORAL	24
2.6. FILOSOFIA PER A NENS	28
2.7. ELS EIXOS TRANSVERSALS	30
3 LECTURES COMENTADES.....	34
3.1.- "EL TESOR DELS SABERS OBLIDATS" DE JACQUELINE DE ROMILLY	34
3.2.- "REALIDAD MENTAL Y MUNDOS POSIBLES" DE JEROME BRUNER	36
3.4.- "LA IMAGINACIÓN LITERARIA EN LA VIDA PÚBLICA" DE MARTHA NUSSBAUM	40
3.5.- "RECIENTOS PARA DEMIÁN" DE JORGE BUCAY	41
3.6.- "TRABAJO EN GRUPO EN PSICOLOGÍA INFANTIL. EL GRUPO ALADINO" DE ROSA AGULLÓ	42
ED. PPU. 1999	42
3.7.- "SOBRE EL DESCREDITO DE LA LITERATURA Y OTROS AVISOS HUMANISTAS" DE CARLOS GARCIA GUAL	44
3.8.- "TEMAS TRANSVERSALES Y EDUCACIÓN EN VALORES" DE FERNANDO G LUCINI	46
4. EXPLICA'M UNA HISTÒRIA SI VOLS RESOLDRE EL PROBLEMA.	49
4.1. LA NOSTRA PROPOSTA	49
4.2. APRENDRE A PARTIR DE DILEMES MORALS. EINES DE TREBALL	50
4.3. PROCEDIMENTS PER TREBALLAR LA LITERATURA I ELS VALORS	53
5 DESCRIPCIÓ DEL PLA DE TREBALL	55
5.1. ORGANITZACIÓ	55
5.2. METODOLOGIA DE LES UNITATS DIDÀCTIQUES	55
5.3. EXPERIMENTACIÓ	56
6 L' AVALUACIÓ	59
7 UNITATS DIDÀCTIQUES.....	61
7.1 QUÈ PASSA QUAN ET TROBES A DISGUST EN UNA CASA? MARCUS FUIG DE DYLAN	63
7.2 QUÈ PASSA QUAN ENS TROBEM UN CADÀVER?	67
7.3 QUÈ PASSA QUAN AL PATI JUGUEM A "PITXI"?	70
7.4 QUÈ PASSA QUAN LES COSES ES MIREN DES D'UNA ALTRA PRESPECTIVA?	74
7.5 QUÈ PASSA QUAN S'HA TRENCAT UN VIDRE I VIUS SENSE ELS PARES?	78
7.6 A QUÈ ESTEM TOTS EXPOSATS?	81
7.7 QUÈ POT PASSAR QUAN ARRIBA UN NOU VEÍ?	85
7.8 QUÈ PASSA QUAN LES COSES ES COMPLIQUEN?	88
7.9 QUÈ POT PASSAR QUAN ARRIBEN LES VACANCES?	91
7.10 QUÈ PASSA AMB EL TEU COS, MARTA?	95
7.11 QUÈ PASSA QUAN NO PODEM REVELAR QUI SOM?	98
7.12 QUÈ VOL DIR "TRIOMFAR A LA VIDA"?	101

7.13 QUÈ PASSA QUAN LES COSES ES MIREN DES D'UNA ALTRA PERSPECTIVA?	104
7.14 QUÈ PASSA QUAN UNA VACA VOL LES NOSTRES FLORS?	107
7.15 QUÈ SENTIM QUAN ALGÚ MORT?	111
7.16 QUÈ LI PASSA A L'AVI?	114
7.17 QUÈ PASSA QUAN LA PRESSIÓ DE GRUP ENS VA EN CONTRA?	117
7.18 QUÈ PASSA QUAN TENIM LA DÈRIA DE COMPRAR?	122
7.19 QUÈ PASSA QUAN ENS TROBEM UNA DONA D'AIGUA?	125
7.20 QUÈ PASSA QUAN ENS ENAMOREM?	128
8 BIBLIOGRAFIA GENERAL	131
ANNEXOS	135
ANNEX 1	135
<i>Comentari de les classes impartides per la professora Eugènia Bofill al grup d'atenció preferent de 1r d'ESO de l'IES L'ALZINA.</i>	<i>135</i>
<i>Avaluació de les unitats didàctiques elaborades per la professora Eugènia Bofill el curs 1999-2000 i posades en pràctica a l'IES MIQUEL TARRADELL.</i>	<i>137</i>
ANNEX 2	139
<i>FULL DE COAVALUACIÓ DE COMPETÈNCIA SOCIAL</i>	<i>139</i>
<i>COMPETÈNCIA SOCIAL—RESUM TRIMESTRAL</i>	<i>140</i>
ANNEX 3	141
<i>QUADRE DE VALORS</i>	<i>141</i>
<i>QUADRE DE CONTRAVALORS</i>	<i>141</i>
<i>QUADRE DE SENTIMENTS</i>	<i>142</i>
ANNEX 4	143
<i>GRAELLES D'OBSERVACIÓ DE LES ACTIVITATS</i>	<i>143</i>
ANNEX 5	150
<i>FRAGMENTS NARRATIUS DE LES UNITATS DIDÀCTIQUES.</i>	<i>150</i>

0. INTRODUCCIÓ

Si és veritat que l'educació moral ha estat present a l'escola, no és menys cert que durant anys va ser difícil parlar-ne i defensar-la com a part important de l'educació dels alumnes.

De les classes magistrals de la nostra adolescència, en les quals els alumnes escoltaven i memoritzaven d'uns llibres eters, però on difícilment participaven activament, hem anat passant, o seria convenient anar passant, a unes classes en les quals sovint resoldre correctament dilemes morals i conflictes hauria de ser una forma d'aprendre al mateix temps que ajudés a la formació integral dels alumnes.

Mentre abans s'entenia per educació moral imposició o adoctrinament religiós o polític, ara el concepte de moral ha canviat substancialment com intentarem demostrar a continuació.

Com diu la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo en el seu preàmbul:¹

" En la educación se transmiten y ejercitan **los valores que hacen posible la vida en sociedad**, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los **hábitos de convivencia democrática y de respeto** mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su **capacidad para integrar**, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria"

Entendre que l'escola és coresponsable del procés formatiu integral dels alumnes implica reconèixer que el seu paper no es pot limitar a transmetre uns coneixements o unes habilitats intel·lectuals. La necessitat de la formació en valors, el desenvolupament de la capacitat de judici, l'adquisició d'hàbits de convivència respectuosos amb els altres, la construcció d'una autonomia personal, és, avui que la diversitat cultural augmenta i el desenvolupament vertiginós de la tècnica ens imposa nous reptes, **una de les necessitats bàsiques que la societat demana de l'escola i els centres de secundària**

Però fer aquesta feina ben feta és un repte ja que entre altres raons no interessa al sistema, a la societat organitzada actual, que vol perpetuar l'actual estat de coses i uns valors, entre altres, que són l'economia del profit, l'individualisme, la competitivitat i l'afany de poder. Mentre que l'educació, si és com ha de ser, fomenta l'altruisme, la solidaritat i l'afany d'igualtat. Aquesta veritat l'ha exposada la pel·lícula de Bertrand Tavernier *Ça commence aujourd'hui* i d'aquí el fet que ha apassionat a la majoria de professionals que ens dediquem a la pedagogia d'una o altra manera. **En conclusió**, una pel·lícula, i no cap assaig teòric, ha estat el que ha provocat un debat entre els professors sobre què passa a l'escola, exactament el que nosaltres plantejem en aquest projecte per a secundària: **a partir de la literatura, una de les maneres més imaginatives per veure-hi clar, entendre la realitat, i educar en valors.**

Diverses institucions s'han plantejat aquestes prioritats. Citem, a tall d'exemple, les "Segones Jornades d'Educació en Valors" del 19 de febrer d'aquest any, promogudes per la Fundació Bofill, la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya i l'Associació de Mestres Rosa Sensat o I Congrés Estatal d'Educació Emocional, dels dies 3, 4 i 5 de febrer

¹ *Legislació d'ensenyament de Catalunya*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya 1995

d'enguany. El repte és com convèncer els professors i els pares d'aquest camí i com podem treballar conjuntament els valors a l'actual societat.

Pel que fa a la metodologia, les tècniques repetitives i les classes magistrals no semblen el millor mètode per a l'adquisició dels valors. És per aquest motiu que donem una gran importància a la metodologia de les unitats didàctiques, que segueixen la manera de treballar dels cursos de competència social, seguint una opció d'ensenyament significatiu actiu.

És en aquest marc, de compromís del professorat en l'educació integral de l'alumne, la qual té en compte factors intel·lectuals, afectius i socials, que proposem unes activitats sobre lectures que creïn situacions d'aprenentatge i pràctica per establir uns valors ètics basats en el diàleg sobre la base d'actituds raonades, participatives i crítiques, que tinguin presents els eixos transversals del currículum que esmentem a continuació:

- . educació ambiental
- . educació per la pau
- . educació del consumidor
- . educació per la igualtat
- . educació per la salut
- . educació per la interculturalitat

L'educació que desitgem pretén formar persones reflexives, que puguin integrar-se autònomament a la societat i per això cal que tinguin criteris. **Aquests criteris s'adquireixen mitjançant l'observació, la discussió, la disciplina i en definitiva formant-se una personalitat moral.**

El treball que presentem, seguint les pautes del projecte inicial, comprèn una primera part en la qual es recullen els aspectes teòrics i conceptuals que justifiquen la part didàctica. En segon lloc, tenim unes lectures complementàries que han enriquit l'enfocament teòric per la seva diversitat. En tercer lloc, tenim la nostra proposta "Explica'm una història si vols resoldre el problema" amb la descripció del pla de treball, incorporant l'experimentació i l'avaluació. En quart lloc, les unitats didàctiques que són les que donen sentit al conjunt i per últim els annexos que entre altres documents faciliten els textos narratius adreçats als alumnes, graelles d'avaluació i d'activitats.

1. ELS TEXTOS NARRATIUS COM A CAMÍ PER A L'ADQUISICIÓ DE VALORS, HABILITATS COGNITIVES I SOCIALS

Aquest és el tema d'estudi proposat: veure com des de l'àrea de llengua i literatura, concretament en llengua i literatura catalanes, es poden treballar les lectures amb procediments i activitats que potenciïn l'augment de les capacitats cognitives, les habilitats socials i els valors, aconseguint que les relacions amb els altres i amb un mateix millorin. Amb la intenció que la interpretació d'aquestes lectures reposi sobre els valors que han de presidir la nostra vida personal i social i ajudin a resoldre satisfactòriament alguns dels conflictes que tota persona es troba al llarg de la vida. Aquest és l'origen del títol del treball que presentem: "Explica'm una història per resoldre el problema".

1.1. OBJECTIUS

L'objectiu principal és potenciar la lectura com a font de coneixements i adquisició de valors, tenint en compte l'aspecte lúdic i plaent.

Si llegir no ha de ser significatiu, si llegir no emociona, no suggereix, no du recompenses intel·lectuals o enriquiment emocional, llegir és inútil. La nostra feina és demostrar als alumnes que la lectura pot representar un plaer i una ajuda per a madurar la pròpia personalitat, desenvolupar el sentit crític i conèixer el món.

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

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

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

Lligat a aquests tres objectius del projecte, s'ha de destacar el desenvolupament de la **consciència moral**, que va associat al previ millorament de les **habilitats cognitives** i al posterior desenvolupament de **les habilitats socials**. Aquestes capacitats estan subjectes a processos de desenvolupament. No naixem amb el ple domini d'aquestes funcions, sinó que es van madurant al llarg de la vida.

L'objectiu final és que cada alumne/a utilitzi de forma conscient i voluntària les diferents capacitats morals que tingui. L'escola hi ha de contribuir de forma decidida.

Juntament amb la maduració de la intel·ligència moral, cal que considerem també **elements culturals de valor** que permetin orientar el procés d'elaboració moral de les situacions conflictives. Cada societat ha elaborat unes pautes de comportament, que reconeix com a bones i vàlides per regular el comportament dels seus membres. Aquestes guies de valor estan formades per diferents elements com models o representacions exemplars de comportaments ètics que han de propiciar algun tipus d'imitació, teories i conceptes que descriuen la moralitat humana o pautes normatives de l'organització social.

1.2. DIFICULTATS

La Reforma Educativa, malgrat plantejar-se de forma explícita que calia ensenyar a més a més de conceptes i procediments, actituds, valors i normes, i que tant en la prescripció del continguts (primer nivell de concreció) com en els eixos transversals figuren valors com la pau, la tolerància o la no discriminació, el cert és que hi ha hagut un endarreriment de les humanitats en general, i de la literatura en particular, com un dels camins per ensenyar a pensar, i com ja hem dit aquesta és una de les bases de l'educació.

Moltes veus ens alerten sobre aquesta qüestió. Podem citar, a tall d'exemple, la de Carlos GARCÍA GUAL a *Sobre el descrédito de la literatura y otros avisos humanistas* plantejant que la nostra societat ha deixat d'interessar-se per **l'educació, en un sentit global**. La seva prioritat és orientar els estudiants vers una formació molt especialitzada i tècnica amb l'objectiu de trobar una sortida laboral competitiva. García Gual és pessimista pel que fa al futur de l'ensenyament de les humanitats.

Una professora de grec francesa, Jacqueline de ROMILLY², d'altra banda, ens parla des de l'experiència de molts anys de docència de la força de la literatura com una font de creixement moral i d'exploració de nosaltres mateixos i del món. En un dels capítols, "La marca dels valors", ens parla del paper de la lectura de textos narratius, millor si han estat llegits en veu alta pel professor, perquè encara que ens pensem que aquestes lectures s'obliden immediatament, aquests textos són uns **veritables tresors oblidats** (en el sentit que la persona no sap que els recorda) fins que un dia, molt lluny de l'escola i dels mestres, l'exalumne, que ara és una persona madura, és conscient de la saviesa apresada en aquells textos i segurament serà capaç de resoldre els conflictes més difícils de la seva vida gràcies a ells. La marca que aquests deixen, ens diu Romilly, encara que pot semblar feble, es percep en la personalitat moral i la sensibilitat de qui ha tingut aquesta sort, de tenir bones lliçons i bons textos.

La literatura treballada des dels valors moldeja, en definitiva, d'una manera especial, la nostra personalitat moral.

Molts autors reivindiquen la literatura, i tots els seus gèneres, inclòs el cinema, com una de les formes de donar respostes vàlides, en el terreny dels valors morals, a la complexitat de la vida actual són un exemple els llibres de Martha Nussbaum³, Kieran Egan⁴, Jerome Bruner⁵. La literatura ens permet ser alhora i successivament botxins i víctimes, patricis i plebeus, esclaus i herois, homes o dones. Ningú pot negar que els protagonistes dels llibres, espais televisius o herois cinematogràfics són els models de bondat, valor, bellesa i veritat.

² *Els tresors dels sabers oblidats*. J. De Romilly

³ *La imaginación literaria en la vida pública*. M. Nussbaum

⁴ *La comprensión de la realidad en la educación infantil i primaria*. K. Egan

⁵ *Realidad mental y mundos posibles*. J. Brunner

Però la realitat de l'aplicació de la LOGSE a Espanya i en concret a Catalunya ha fet que la diferència entre allò que es pretén ensenyar i allò que veritablement s'ensenyi hagi augmentat considerablement. Diversos articles han començat a aparèixer en diaris i revistes plantejant les conseqüències de la Reforma pel que fa a la situació de la literatura com per al nivell real de coneixements dels nostres alumnes. Els resultats tant si observem el descens progressiu del nombre d'alumnes que han cursat literatura després de la generalització del batxillerat i després triada per examinar-se'n a la Selectivitat, com els coneixements generals de la competència lingüística bàsica (saber llegir, saber escriure i entendre-ho) són una prova irrefutable de la situació actual⁶.

1.3. PERSPECTIVES

S'ha parlat molt del “**gust per la lectura**”, del “**plaer de llegir**” i de la necessitat de desvetllar aquesta emoció a l'escola. Res més difícil. Entre altres raons perquè el plaer mai el trobem a l'inici de res que ens costa un treball i llegir i entendre el que es llegeix requereixen un esforç pacient i rigorós. El plaer de llegir no és un estadi inicial sinó un sentiment tardà. És la satisfacció sempre provocada que s'esdevé amb l'experiència. Per aconseguir aquesta fita no serveix qualsevol lectura, sinó que es necessita una lectura que comporti una actitud de diàleg i de misteri. Una lectura a través de la qual el lector és capaç de sentir que dintre seu trontolla alguna cosa ben íntima i important.

L'atracció per la lectura prové, en gran part, de les emocions que suscita. Hi ha en la recepció d'un text diversos processos com el d'atorgar significació o el procés cognitiu, però també hi ha el procés afectiu, que apel·la directament a la nostra capacitat emotiva. Efectivament les emocions són la base del principi d'identificació, que és el motor essencial de la literatura de ficció: identificar-se amb un personatge, reconèixer-s'hi i glatir pel que li passa com si ens passés a nosaltres mateixos. Però hi ha un últim procés bàsic i fonamental, l'argumentatiu. Un escriptor treballa a favor o en contra d'uns determinats valors socials. Argumenta a favor o en contra de determinats fets o personatges...El lector, en llegir, té tres possibilitats de posicionament: a favor o en contra del que argumenta l'autor, o amb indiferència respecte a allò que s'hi manifesta. Sigui quin sigui el tipus de text, el lector ha de prendre posició respecte al que s'hi descriu, ha d'emetre judicis de valor.

D'altra banda, sembla que el desig d'escoltar literatura per part de la societat està creixent, com ho prova l'augment de recitals de poesia, la vitalitat del teatre o el boom del cinema. Fins i tot des del camp de la medicina, metges i psicòlegs, com a forma d'exploració i teràpia, fan servir cada vegada més, contes populars i la narrativa en general, Jorge BUCAY⁷, o Rosa AGULLÓ⁸ que citem a l'apartat 4 de *LECTURES COMENTADES* d'aquest projecte. Són exemples concrets de l'acceptació social de l'ús de la literatura com a teràpia psicològica

L'èxit pedagògic dels contes, i el món de la ficció, per ensenyar valors morals és tan antic com la humanitat, des de la Bíblia, passant per Ramon Lull, fins les faules de La Fontaine o J. Carner. De vegades hem de tornar a les grans evidències: **sense ensenyament de la cultura de la humanitat difícilment l'escola podrà formar persones.**

⁶ Jordi Gàlvez “Fora la literatura” *Avui* 31 de maig)

⁷ *Recuentos para Demián* o *Cuentos para pensar*. J. Bucay

⁸ *Trabajo en grupo en psicología infantil. El grupo Aladino*. R. Agulló

Després d'un temps en què s'havia posat molt l'èmfasi en les reflexions literàries pendents de la forma i l'estructura, i evidentment aquests plantejaments teòrics havien arribat a les escoles, ens cal resituar-nos a secundària i des d'una visió eclèctica i oberta, pensar en quines són les mancances més evidents dels alumnes i com podem contribuir en la seva resolució des de la nostra àrea.

La lectura crítica pot ser una eina de gran ajuda, amb l'estudi dels desenvolupaments temàtics i els valors presents en els personatges. Hem d'incorporar l'aventura de descobrir el per què dels comportaments, posant l'èmfasi en la resolució dels conflictes, com els nostres alumnes els resoldrien i comparar-los amb com es resolen en el text. No podem oblidar tampoc les tècniques psicològiques, com per exemple les que es deriven del descobriment de la intel·ligència emocional. La lectura i comprensió crítica tenen un gran paper en aquest context ja que recreen la vida en dos plans, el dels fets i el dels pensaments dels personatges i la ficció ens transmet a l'hora l'emotivitat de qui ho viu i la manera com soluciona el conflicte. És exactament igual com es produeix el procés mental i les accions de la nostra vida. El **seu missatge és molt més penetrant** que a través de formes més fredes i despersonalitzades com l'assaig o l'explicació teòrica.

1.4 CARACTERÍSTIQUES DELS ALUMNES DE L'ESO

Els alumnes de secundària són persones en un moment clau de la seva existència en què estan en ple procés de construcció de la personalitat, procés que resulta complex i sovint conflictiu, tant per als que l'experimenten -els nois i les noies- com per als qui conviuen amb ells, els familiars, i el professorat. Sovint trobem difícil de comprendre la forma en què s'expressa exteriorment aquest procés.

A més a més, seria desitjable que durant aquesta etapa s'aconseguís, a través del conjunt d'activitats d'ensenyament, ampliar els seus coneixements de la realitat - física, tecnològica, social, artística...- i contribuir a l'elaboració d'una escala de normes i valors que els permetin inserir-se en la societat. També s'hauran de construir un autoconcepte ajustat i positiu per anar-se formant una personalitat moral que els permeti ajudar els altres.

Es considera com a **adolescència** l'etapa del desenvolupament humà que s'inicia amb la pubertat -pels volts dels 11 o 12 anys- i dura fins aproximadament els 18. En aquest període, l'ésser humà es veu afectat per un complex conjunt de processos **fisiològics i psicològics**, dels que deriven canvis cognitius, afectius i en la socialització, que afecten globalment l'individu.

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

A més, intenten conformar la seva aparença als ideals estètics en vigor. I troben nombroses dificultats a assemblar-se als models que els proporciona la societat contemporània. L'estètica actual és monolítica: les noies han de ser esveltes i estilitzades i els nois alts, forts i

musculosos. Els mitjans de comunicació, la moda femenina, els seus ídols -cantants, actrius, esportistes- exhibeixen uns cossos lluny de la realitat de molts dels adolescents, i aquests sovint fan un judici negatiu de la pròpia imatge corporal, al temps que temen l'opinió dels altres, que just en aquesta època comença a comptar molt. Això provoca en general neguit i inquietud - descobreixen i han d'acceptar un cos nou que, a més, no és el que els agradaria tenir-, i en casos extrems es produeixen distorsions greus, que poden adoptar la forma de patologies alimentàries -anorèxia, bulímia-, amb una incidència social preocupant....; per això, la lectura de fragments on es veuen reflectits aquests problemes com en la novel·la de G. Lianas⁹ poden ser molt útils.

Per això no ens ha d'estranyar que necessitin informar-se i tranquil·litzar-se sobre temes tan diversos com la menstruació, l'acné, l'ejaculació, els mètodes anticonceptius, les malalties de transmissió sexual, etc. I si no troben explicacions científiques satisfactòries les buscaran en altres llocs -revistes, converses entre ells...- que poden donar lloc a deformacions o mitificacions diverses. A més de l'innegable paper que ha de jugar la família en l'aclariment d'aquests aspectes, el centre de Secundària també és important que hi ajudi, perquè és un fenomen que afecta simultàniament tots els alumnes i, per tant, és d'interès general.

En segon lloc, atendrem els **canvis psicològics**, que es manifesten en canvis cognitius, afectius i en la socialització, ja que durant la pubertat es produeixen transformacions en el substrat biològic, en les habilitats cognitives i en el funcionament cerebral: d'aquí que sigui un període crític per a l'aprenentatge emocional i social.

Durant l'adolescència, els nois i les noies controlen cada cop més de manera conscient les seves activitats i avancen en **la pròpia autoregulació**. Aquestes passes no es donen sense una gran inquietud i sensació de desconcert ja que la formació d'una personalitat pròpia posa en crisi la seguretat infantil i crea un gran desig d'independència.

L'adolescència és l'etapa de recerca de la identitat personal, i necessita en primer lloc la supressió dels forts lligams familiars, negant o qüestionant l'autoritat dels pares, professors i adults en general. És important que aquesta representació de la pròpia identitat sigui positiva i ajustada a la realitat. Per a això, necessiten que pares, professors, companys i els altres adults amb qui es relacionen, els proporcionin una certa dosi de reconeixement i de respecte. La possessió d'una autoestima positiva i la resolució dels dilemes que se'ls van plantejant de forma progressivament raonada i positiva és definitiva per a la consecució d'una personalitat moral pròpia.

En el procés de recerca de la identitat, els joves solen buscar models experimentats amb qui emmirallar-se havent rebutjat les figures familiars, aquests personatges solen ser els personatges que han assolit la fama: esportistes, artistes; o bé personatges imaginaris -herois de ficció de la pantalla petita o gran, o bé dels llibres-. És clar que en mig de la confusió de valors que brinda la societat actual a través dels mitjans de comunicació i lleure, els models oferts no són forçosament positius: hi ha força delinqüents famosos i força famosos que han forjat la seva reputació sobre sistemes de valors completament discutibles des d'un punt de vista ètic. Tot això ens porta a la necessària contribució de l'escola i d'aquesta proposta en particular.

Per tant, és fonamental que, mentre l'adolescent intenta explicar-se la realitat i interioritzar normes i valors, a l'institut se li ofereixin elements de judici i oportunitats per analitzar la

⁹ *Bitllet d'anada i tornada*. G. Lianas

realitat i assumir-la. Per això creiem que el professor i, en general, l'adult no ha de renunciar a la seva individualitat, sinó tot el contrari, com diuen Puig i Martín¹⁰ l'adult no ha de ser neutre sinó defensar amb coherència uns valors determinats i una manera de pensar. El treball a partir dels models de la literatura pot contribuir, entre d'altres mitjans, a mostrar diferents solucions i camins.

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

Finalment, en la construcció d'aquesta identitat que vol tan diferenciadora, l'adolescent necessita recórrer al grup d'iguals, la colla, amb la qual per l'altra banda, s'intenta identificar. A més, el procés és simultani: a mesura que es debilita la família com a marc de referència, s'estrenyen les relacions amb els companys de la mateixa edat. Inicialment la colla és constituïda per uns pocs membres del mateix sexe, i després evoluciona cap a grups mixtos, en el si dels quals es formaran parelles, i aquestes a la llarga seran el detonant del procés de desintegració de la mateixa colla. Al llarg d'aquest procés estableix unes estretes relacions interpersonals, que cristalitzen en l'amistat i l'amor. La màxima de Ciceró que recull Tahar Ben Jelloun¹¹: "Només hi pot haver amistat de debó entre gent de bé" ens sembla que il·lustra a la perfecció aquest procés.

¹⁰ *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica.* J.Mª. Puig i X. Martín

¹¹ *Elogi de l'amistat.* T. Ben Jelloun

2. MARC TEÒRIC

Partim del plantejament de l'educació dels adolescents com un procés global de formació de persones, amb capacitats i aptituds ben diverses, a les quals l'educació pot ajudar a potenciar les habilitats que ja posseeixen i a descobrir o incentivar les que encara no han desplegat. En aquest marc general, l'ensenyament comprensiu i obligatori fins els 16 anys ha beneficiat tot l'alumnat però especialment els col·lectius menys afavorits.

2.1. LES INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES

En aquest procés global de formació de persones, el desenvolupament de la intel·ligència és primordial. Per a aquest supòsit teòric ens basem en les hipòtesis de Howard GARDNER¹² i altres estudiosos, que admeten una àmplia diversitat intel·lectual, que va més enllà de la concepció tradicional d'intel·ligència, reduïda bàsicament a resultats lògics i lingüístics. Gardner sosté que cal ampliar l'espectre de conductes considerades intel·ligents - i que ell anomena "intel·ligències múltiples". La intel·ligència lingüística és "el tipus de capacitat exhibida en la seva forma més completa, tal vegada pels poetes". Les altres intel·ligències que ell relaciona són: la interpersonal, la intrapersonal, la musical, l'espacial, la lògico-matemàtica, la cinètica i la corporal. Pel nostre treball hem de destacar-ne dues, que resulten imprescindibles per a dur una vida satisfactòria amb un mateix i amb els altres: la intel·ligència interpersonal, que consisteix en la capacitat d'entendre a les altres persones, a copsar els estats d'ànim, els sentiments i emocions que experimenten els altres, i adequar-hi la nostra resposta i la intel·ligència intrapersonal, que és una capacitat corelativa respecte a l'anterior, però orientada cap a dins. És la capacitat de formar-se un model verídic d'un mateix i de ser capaç d'usar aquest model per desenvolupar-se eficientment en la vida. Aquesta intel·ligència, que ens dóna l'accés a la vida interior, als propis sentiments i emocions, i a la capacitat d'autocontrol, es manifesta quan una persona és capaç d'harmonitzar vida i sentiments.

Aquestes set intel·ligències, més altres dues que darrerament Gardner ha incorporat, l'existencial i l'ecològica, formarien part com a potencials biològics en brut. Alguns individus que són considerats genis en algun aspecte tenen molt desenvolupada una d'aquestes intel·ligències però en la majoria de la població les nou intel·ligències treballen juntes per resoldre problemes i per aconseguir vocacions o fites de tot tipus.

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

¹² *Intel·ligències múltiples*. H. Gardner

a la patologia i per als quals cal una intervenció especialitzada- seria convenient proporcionar estratègies per al coneixement personal i emocional, i afavorir la seva competència social.

2.2. LA INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL

Tenim una tendència a valorar matèries o enfocos que potencien tot un seguit d'aspectes tècnics, lògics, científics, lingüístics, etc. però no fan suficient atenció a una àrea bàsica de la personalitat humana, la que es refereix als sentiments i les emocions.

En aquest camp són importants les aportacions de Daniel GOLEMAN¹³, el qual remarca la importància de **conèixer i controlar les emocions** a l'hora de pensar amb claredat i de prendre decisions intel·ligents. Com ell adverteix, les institucions escolars proporcionen estratègies tecnològiques, intel·lectuals, etc. a fi que els alumnes se'n surtin en el futur, però - referint-se a l'allau de violència i agressivitat que assola l'ensenyament nord-americà -, afegeix irònicament que potser no els preparem per arribar vius a aquest futur. Goleman proposa incorporar al currículum escolar programes "d'alfabetització emocional", que ensenyin als alumnes a conèixer els seus sentiments i impulsos, a controlar-los adequadament i a aprendre a resoldre els conflictes d'una forma positiva. Aquesta necessitat apareix en una època en què **moltes famílies han deixat en mans de l'educació escolar aquest tipus d'aprenentatges emocionals**, que fins ara s'havien dut a terme de forma quotidiana a través de la família.

La educació emocional és la resposta, que recollint les aportacions de la psicologia i altres ciències, cristal·litza en propostes concretes d'intervenció encaminades a la prevenció dels efectes nocius de les emocions (por, ira, ansietat, tristesa) i la potenciació de les emocions positives (alegria, humor, amor, felicitat), per assolir un millor benestar personal i social.

2.3. ELS SENTIMENTS

La majoria de problemes no són discernibles només emotivament, sinó que cal una combinació amb els criteris ètics. La solució que tendeix a adoptar-se combina l'objectivitat que pretén aportar el coneixement racional i la subjectivitat i autonomia de la decisió personal conscient.

En aquest context cal tenir en compte les aportacions de José Antonio MARINA¹⁴, plantejant l'important paper que juguen **els sentiments** en la nostra vida. A *Diccionario de los sentimientos*, ens sistematitza aquest món terminològic que reuneix sentiments, actituds i valors que des de l'inici de la cultura s'han anat formant. Ens planteja que :

“L'univers afectiu està format per un sistema de representacions semàntiques bàsiques, que són el resultat de l'experiència. Aquestes adquireixen un format narratiu. Un succés desencadena un sentiment perquè afecta al subjecte en el seu benestar o en les seves aspiracions. El sentiment desencadena a la vegada nous desitjos i pot manifestar-se en expressions i comportaments, que a la vegada poden despertar nous sentiments. Cada camp sentimental, entès com a família lèxica, té una narració bàsica, que va evolucionant d'acord amb els desencadenants, les intensitats, els comportaments que provoca o el punt de la història en què se situa l'èmfasi. En aquest sentit, aquest diccionari recorda la investigació que va fer Propp sobre els contes populars. Va descobrir que hi havia un nombre limitat

¹³ *Inteligencia emocional*. D. Goleman

¹⁴ *Diccionario de los sentimientos*. J.A. Marina

d'arguments que donava lloc a un nombre infinit de contes gràcies a la combinació dels elements.” (Marina, pàg. 17)

D'aquesta manera, ens planteja que en el cas dels sentiments els lingüistes i els psicòlegs coincideixen en què la millor manera de definir, descriure o identificar sentiments és narrar una història o explicant l'origen del terme dins el context i la seva evolució. En diferents investigacions es comprova, per exemple, que els jutges de diferents cultures van reconèixer adequadament les expressions facials de cada emoció a partir de narracions prototípiques.

Fidel a aquest mètode, Marina organitza la terminologia seguint la manera com s'han definit els conceptes dins dels principals diccionaris i conclou que es poden distingir quatre grans grups de paraules que encara que no totes designen pròpiament sentiments, tenen relació directa amb la implantació afectiva en la realitat:

Termes cognitius: veure, sentir, pensar, imaginar, percebre, ...

Termes afectius o avaluadors, que es divideixen en dos grups:

motivacionals: desig, impuls, tendència, ànsia, preocupació, cobdícia, ambició...

sentimentals: tristesa, alegria, ira, enveja, nostàlgia, ...

Termes qualificadors de l'acció, d'acord amb tres aspectes:

Coneixement: conscient, inconscient, reflexiu, ...

Voluntarietat: intencionada, impulsiva, incontrolada...

Manera de realitzar-la: tenacitat, distracció, minuciositat, obstinació...

Termes relacionats amb trets de personalitat:

Caràcter: orgullós, soperbi, malhumorat, apassionat

Hàbits: pacient, mandrós, mentider, agressiu...

Actituds: irònica, condescendent, conciliadora...

Els quatre apartats es relacionen. El coneixement influeix en els sentiments i es influït per ells. Els estats d'ànim canvien amb l'acció i provoquen canvis en l'acció. Els sentiments es desencadenen per un esdeveniment, però també per les peculiaritats de cada subjecte. El llenguatge serveix per narrativitzar l'emoció i cada llengua ha creat la pròpia taxonomia dels fenòmens afectius. Així Marina, recollint diversos diccionaris, proposa diferenciar:

Afectivitat: és la tonalitat o l'estat emotiu que impregna l'existència del ser humà, i en particular la seva relació amb el món. Els tipus més importants són:

Sensacions de dolor i plaer

Desitjos i satisfacció del desig

Sentiments.

Emoció: són un tipus d'afecte, més intens i complex, que impliquen manifestacions expressives, conductuals, reaccions fisiològiques i estats subjectius. Són breus i estan centrades en un objecte que canvia la conducta i la cognició, reorientant-les.

Una emoció que dura més d'unes hores es converteix en **estat d'ànim** o en una **passió**.

Sentiment: és un estat en el que s'està o al que s'arriba, que pot manifestar-se com a emoció i com a passió, que causa una disposició a l'acció i que inclou en la seva definició més d'una dimensió del sentir (atractiva/ repulsiva, rellevant/ irrellevant).

2.4. COMPETÈNCIA SOCIAL

El programa de competència social va ser dissenyat pel professor R. Ross de la Universitat d'Ottawa i els responsables de la seva introducció a Espanya van ser M. SEGURA¹⁵ i V. GARRIDO¹⁶. Aquest curs pretén ajudar l'alumnat a aconseguir una millor relació interpersonal mitjançant el desenvolupament de la intel·ligència emocional, la maduresa en el raonament moral i els valors i l'adquisició del control emocional i habilitats socials. És un programa preventiu, que dins el Pla d'Acció Tutorial o com a crèdit específic pot ajudar a millorar la convivència i l'aparició de conductes conflictives. El programa ha estat experimentat a Catalunya amb bons resultats, tot i que sense que s'hagi fet encara un índex de correcció. Es voldria estendre aquesta proposta arreu i també adequar el programa a àrees, com llengua i literatura catalanes en aquest projecte, perquè puguin ser molts més professors disposats a treballar valors amb la mateixa metodologia. Pel que fa al contingut hi ha tres blocs temàtics:

- a) **Habilitats cognitives**
- b) **Raonament moral i valors**
- c) **Habilitats socials**

a) **Habilitats cognitives**

Les capacitats cognitives expliquen com utilitzem la ment per comprendre les coses, interpretar els fets, o resoldre problemes; és a dir, fan referència a la forma com les persones elaborem judicis sobre els fets, pensaments i sentiments, en base als quals prenem decisions i actuem. Si no s'utilitzen aquestes capacitats adequadament, es malinterpreten els fets o sentiments propis i dels altres, es creen problemes o s'agreugen els que ja existien. Segons G. SPIVAC i M. B. SHURE¹⁷ els pensaments necessaris per a la resolució de problemes personals i interpersonal es concreten en els següents:

El **pensament causal** és la capacitat de determinar la causa d'un problema i donar una explicació raonada sobre el que succeeix. Si no s'és capaç d'elaborar aquest pensament encertadament, tot s'atribueix a la casualitat o bé a motius incontrolables; per tant, si atribuïm els fets, o els nostres èxits i fracassos, a factors externs i imprecisos no serem capaços de controlar la seva aparició i fer alguna cosa per millorar les coses; en canvi, saber trobar-ne les causes implica que podem fer-nos una idea de com intervenir-hi en una pròxima ocasió. Cal saber diferenciar entre els fets i les causes d'aquests fets. Generalment creiem que conèixer les causes d'un problema porta a solucionar-lo.

El **pensament alternatiu** és l'habilitat d'imaginar el major nombre possible d'alternatives per a un problema, amb una ment oberta que permeti la màxima creativitat possible. Així es poden trobar sortides diferents per a un problema, que ens allunyin de la repetició dels mateixos comportaments i que permetin trobar solucions diferents a la violència en conflictes

¹⁵ *Curs de competència social.* M. Segura, J. Exposito i M. Arcas

¹⁶ *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social.* V. Garrido

¹⁷ *Social adjustment of young children: a cognitive approach to solving real-life problems.* G. Spivack i M. Shure

diversos. Un problema pot ser més fàcil de resoldre si s'analitza des de perspectives diferents i es proposen opcions variables per a solucionar-lo.

El **pensament conseqüencial** permet preveure les conseqüències d'un fet abans que es dugui a terme. Consisteix a projectar el pensament en el futur i suposar què pot passar si faig o dic tal cosa. És útil utilitzar missatges adreçats a decidir la forma correcta d'actuació, tenint en compte les possibles conseqüències. Llavors cal analitzar si les conseqüències són positives o negatives; en cada cas es poden plantejar diverses qüestions de futur, ja que no sempre les conseqüències de les nostres accions són immediates. Si tenim en compte l'edat dels nostres alumnes, que poden ser imprudents i impulsius, que estan mediatitzats per l'acció per l'acció immediata i sense perspectives de futur, és fonamental inculcar aquest pensament.

El **pensament de perspectiva** és l'habilitat que ens permet posar-nos en el lloc de l'altre; pressuposa una actitud empàtica, comprendre per què pensa o actua així l'altre, o per què ha reaccionat d'una o altra forma. Ens permet comprendre millor els motius dels altres, fins i tot per defensar les nostres postures en cas d'ésser manipulats. És una forma de pensament que desconeixen les persones agressives i de conducta violenta. Aquest pensament és molt útil per comprendre les raons de l'altre, i sobretot valorar els seus límits. Abans de criticar cal sempre fer servir aquest pensament.

El **pensament mitjans/fi** és una capacitat complexa que suposa saber-se marcar objectius i organitzar els mitjans per assolir-los. Per a això cal dur a terme una sèrie d'activitats: delimitació dels objectius; anàlisi dels recursos de què es disposa; buscar l'ajut de les persones necessàries o aconseguir els mitjans que facin falta; programar i temporalitzar les accions. Saber on es vol anar és el primer pas per intentar arribar-hi; per això cal marcar-se objectius possibles i realistes, amb un grau d'exigència i dificultat assolible.

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

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

En situacions d'estrès s'accentuen aquests pensaments distorsionadors que impedeixen veure les coses amb claredat. Així mateix, les tendències negatives o pessimistes accentuen l'encarcament en la forma de pensar, que es manifesta en prejudicis, expectatives falses i conclusions preconcebudes. Pel que fa a l'autoestima, les distorsions suposen sempre una deformació negativa de la realitat i un atac a la nostra autoestima

b) Valors morals i raonament moral

Però s'insisteix que el creixement moral suposa un **creixement paral·lel** o previ en la capacitat intel·lectual de raonament, en l'habilitat lingüística i en la facilitat de relació social...*"Tant en l'enfocament religiós com en el racionalista-conductivista, els valors ja estan*

determinats i s'imposen, o es procura "inculcar-los" a les noves generacions. El camí elegit per Piaget i Kohlberg és diferent. Amb una visió evolutiva de la persona, intenten concretar quins són els estadis de raonament moral pels quals passa una persona normal en l'adquisició de valors, és a dir, en el creixement del seu raonament moral." (M. Segura i altres Educació Secundària obligatòria. Programa de competència social: Habilitats cognitives. Valors morals. Habilitats socials.) (pàg. 41)

La responsabilitat del professor de cada àrea en l'educació en valors, a la secundària obligatòria, és un dels reptes que hem d'assumir amb el nou sistema educatiu. El coneixement dels estadis de raonament moral del nostre alumnat a través del mètode dels dilemes ens pot ajudar a transmetre més adequadament l'educació en valors que pretenem. La incidència sobre el seu estadi moral també ens facilitarà el possible ajut que necessiti l'alumne en tot moment.

Un llibre clau, en l'evolució de les idees, per retornar la importància de la educació moral i els valors, i com aquest creixement moral de l'individu, no pot anar separat del creixement de les altres habilitats cognitives i socials, és el llibre *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*.¹⁸ Amb un enfoc cognitiu evolutiu, planteja que **el raonament moral és una norma d'actuació sense la qual no hi ha veritable avenç de la humanitat.**

La inclusió dels valors morals, treballats sota la forma dels "dilemes morals" seguint la proposta de Lawrence KOHLBERG, ens condueix a la veritable raó de tot aquest treball educatiu: **totes les tasques de coneixement d'un mateix, aprenentatge de l'assertivitat, tàctiques comunicatives, etc. s'han de sustentar sobre una base ètica;** no es tracta només d'ensinistrar els alumnes en la presa de decisions i altres estratègies, sinó que aquestes decisions, conflictes resolts... han de ser positius per a ells i respectuosos per als altres, el comportament assertiu ha d'evitar ser manipulador, la capacitat de liderat s'ha d'enfocar cap a finalitats socials constructives.

La tesi que el creixement moral no es pot separar del creixement cognitiu i les habilitats socials, és l'adoptat també per Manuel Segura de la Universitat de Canàries, amb els cursos de competència social que juntament amb el Departament d'Ensenyament de Catalunya s'estan desenvolupant en diferents instituts de secundària i també a primària, encara que no coneixem tant el sector.

Com diu Kohlberg dins el llibre *El crecimiento moral...*, la literatura té un ric potencial per promoure el desenvolupament moral, i cita els exemples de professors de literatura com Gramble y Garrod que plantegen la necessitat de fusionar el sentit moral i el curriculum de literatura. Recull les paraules de E. Turiel a *Conflict and Transition in Adolescent Moral Development*:

"No es sorprendente que la mayoría de los profesores de enseñanza media, incluso los que tienen escaso conocimiento de la psicología del desarrollo, vean el período de la adolescencia como de turbulencia, inconsistencia, frustración. Pero es en esos procesos, sometidos a presiones, "stress", como la gente joven tiene acceso a las condiciones que la promueven a niveles más avanzados de conducta humana" (pàg. 158-160)

I també l'experiència didàctica de Ladenburg que va triar obres com *L'Estranger* de Camus, o *La conversió dels jueus* de Roth, obres que permetessin als alumnes investigar els seus propis

¹⁸ *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. R. Hersh i altres

valors a través de la vida dels personatges, com podien ser l'amistat, l'autoritat o la pròpia identitat. Aquesta teoria del desenvolupament moral per estadis exigeix que els alumnes s'enfrontin a realitats alternatives. Només construint una nova manera de pensar es pot promoure el creixement. El fet d'implicar els alumnes en l'assumpció de rols i obrir la seva ment a maneres de raonar més adequats catalitza el creixement. En prendre la perspectiva de l'altre, un es fa conscient de com era d'inadequat el propi raonament. Es tracta en definitiva, de la necessitat d'oferir raonaments més enllà del nivell actual de cada alumne.

Tot el que hem exposat es pot resumir per a Kohlberg en:

Desenvolupar uns fonaments

Identificar temes morals

Relacionar els temes morals amb la vida dels alumnes

Utilitzar un material que promogui l'assumpció de rols

Presentar als alumnes estructures de raonament més adequades

Kohlberg considera que el desenvolupament moral és un procés que es produeix una sèrie d'etapes qualitativament diferents i que l'estructura del seu pensament moral es pot aïllar del seu contingut.

Distingeix tres nivells en el desenvolupament:

- preconvencional
- convencional
- postconvencional

Cada nivell comprèn dos estadis. En el preconvencional l'individu només reacciona a les regles de bo i dolent segons ell mateix, en el convencional les accions satisfan les exigències del mitjà social i familiar i en el postconvencional és el nivell dels principis i valors culturals sense que la validesa depengui de la qualitat de les persones.

Els sis estadis segons Kohlberg són:

1. **Heteronomia.** El seu únic fre és el temor al càstig. És l'estadi normal dels nens, però també dels delinqüents, que només es frenen pel temor de ser detinguts.
2. **Egoisme mutu.** Comença en el moment que es descobreixen les regles del joc i el fet que cal complir-les no per por al càstig, ni per respecte als altres, sinó per egoisme, a partir de la convicció que si no les compleix els altres també farien trampa i tot seria un caos. És la llei del talió, et respecto, si em respectes.
3. **Expectatives interpersonals.** A pareix un factor afectiu. Es manté lleialtat als companys per afecte i especialment pel desig de sentir-nos estimats. La pitjor tempesta que es viu en aquest estadi és el conflicte d'expectatives.
4. **Responsabilitat i compromís.** Comença l'edat adulta pel que fa a la moral. Actuar bé és fer allò que lliurament t'has compromès. Compleixes per responsabilitat no per obligació.
5. **Tots tenen dret.** Implica una obertura al món i al compromís a la realitat social, justícia i injustícia de les lleis.
- 6.- **Tots som iguals.** Cal creure en la igualtat i en la dignitat de totes les persones. Fer a l'altre el que vull per a mi.

c) **Habilitats socials**

Les habilitats socials són conductes **que faciliten la comunicació interpersonal**, a través de les quals expressem sentiments, actituds, desigs, opinions o drets als altres. Les habilitats socials parteixen d'una actitud interior de respecte envers l'altre, i estan guiades per un reconeixement ètic dels seus drets. Precisament, introduir la seva adquisició i pràctica en el context educatiu té per finalitat reconduir les conductes problemàtiques, agressives i de malestar entre els alumnes.

La forma d'actuar en una situació depèn dels pensaments i sentiments que s'experimenten abans, durant i després dels intercanvis amb altres persones. I l'actuació pot ser inadequada degut a:

La falta d'empatia: no saber posar-se en el lloc de l'altre.

Deixar-se portar per pensaments automàtics, negatius, distorsionats

Deixar-se arrossegat pels sentiments negatius, generalment la ira

No saber trobar la forma adequada de respondre a la situació, per falta de models.

Per tant, les conductes socialment hàbils requereixen capacitats cognitives, domini de les emocions, algun entrenament en les habilitats socials, però especialment hi ha d'haver uns **criteris morals** que guiïn l'actuació, per tal que no esdevingui manipuladora o cínica. Perquè en el fons de les relacions humanes hi han d'aparèixer uns valors com l'amistat, la sinceritat, la fidelitat, el respecte, el desig de justícia... Si no és així, un individu pot utilitzar aquestes habilitats per manipular els altres per al seu profit.

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

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

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

L'habilitat per identificar l'estat emocional de l'altre, detectar els seus sentiments a través de l'observació dels senyals corporals i verbals.

L'habilitat per adoptar la perspectiva de l'altre, és a dir, aplicar el pensament de perspectiva. Cal reconèixer els estereotips que influeixen negativament en la forma en què percebem l'altre.

L'habilitat d'evocar una resposta afectiva, cosa que es pot aconseguir després d'escoltar activament el missatge de l'altre i establir-hi una bona comunicació.

Molts joves tenen problemes per adoptar la perspectiva de l'altre. En els casos de manca absoluta d'empatia ens trobaríem davant conductes violentes i delictives: és el cas de criminals, psicòpates, violadors, pederastes o d'alguns maltractadors a la llar. També en èpoques de guerres o períodes repressius els torturadors o soldats són induïts a l'absència total d'empatia per tal que puguin realitzar els seus actes criminals sense remordiments. D'aquests fets n'hi ha testimonis abundants a la literatura.

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

2. L'assertivitat es considera l'essència de les conductes socialment hàbils. Consisteix a saber expressar davant dels altres els propis sentiments, actituds, desitjos, opinions o drets de forma apropiada a la situació i amb una actitud de respecte envers l'altre.

Existeixen tres estils de conducta en les relacions interpersonals:

- a) L'agressiu
- b) El passiu
- c) L'assertiu

Responen a les tres alternatives existents davant d'un conflicte: lluitar, fugir, o assumir el conflicte i raonar la seva solució. Lluitar vol dir buscar l'enfrontament, emprar la violència física o verbal, agredir l'altre i vulnerar els seus drets. Per contra, fugir implica no defensar els propis drets, deixar-los en mans dels altres, escapar i no afrontar el problema, per retrobar-lo a la curta o a la llarga. Raonar seria la conducta estrictament humana. Resoldre racionalment els conflictes implica utilitzar el sentit comú, la intel·ligència, i cercar acords i pactes a través de la negociació.

a) **L'estil agressiu** es caracteritza per l'actitud prepoten dels qui el practiquen: intenten aconseguir els seus objectius a qualsevol preu, i fan valer els seus drets i les seves necessitats per sobre de tot; això sí, no tenen en compte els interessos ni les necessitats dels altres, i expressen les seves opinions i pensaments de tal manera que sovint no respecten els drets dels altres. Es comporten egoïstament, només els interessa guanyar, i fan que l'adversari se senti perdedor. Aquesta actitud és desconsiderada i moltes vegades deshonest perquè es basa en la creença que els altres són inferiors o no tenen els mateixos drets que ells. Només l'agressiu es creu amb el dret d'aconseguir allò que vol. Intenten dominar i, per aconseguir-ho, poden arribar a humiliar els altres, amb insults o amenaces, fins i tot amb l'agressió física o fent ús de la força. Donen ordres i dirigeixen, imposen les seves normes, encara que sigui obligant els altres. Les persones manipuladores a vegades utilitzen els mateixos recursos, però sense expressar-los directament.

- La comunicació verbal agressiva es caracteritza per amenaces, insults i paraulotes, o expressions hostils i humiliants. Criden per parlar, i no escolten les respostes dels altres: imposen la seva opinió. Els gestos típics del comportament agressiu són una mirada desafiant i moviments invasors del territori de l'altre amb el seu cos i altres gestos hostils com empentes, postures tenses disposades a atacar. Aparenten estar enfadats i així

aconsegueixen dels altres el que volen, per temor. Els agressius acostumen treure partit del seu comportament, perquè els proporciona poder damunt dels altres.

b) **L'estil passiu** implica no ser capaç d'expressar els propis desigs o necessitats i deixa als altres el camp lliure perquè no tinguin en compte o no respectin la persona passiva. És l'estil de les persones "sacrificades", que mai no saben dir "no", sempre tenen por de molestar i dobleguen les seves necessitats a les dels altres, evitant els conflictes a risc de perjudicar-se elles mateixes. Volen estar bé amb tothom, però sovint se senten incompreses o manipulades, molestes perquè els altres no les tenen en compte, tot i que no perceben que és la seva actitud la que ho fa possible. Sovint tenen un problema d'autoestima i tenen un sentiment d'inferioritat. També assumeixen papers subordinats respecte als altres, i sovint es troben fent coses que no desitgen però a les quals no han sabut negar-s'hi tot i que després es queixen. En general, són persones que no es defensen, esperen que els altres prenguin les decisions, i no diuen res encara que sàpiguen la resposta correcta, no gosen demanar favors o ajuda i prefereixen retirar-se abans que fer-se notar.

- El comportament verbal que caracteritza els passius és un to de veu baix i poc fluid, possiblement quequejant, amb vacil·lacions i silencis. La seva actitud gestual consisteix a defugir el contacte visual, mirant cap avall amb expressió de timidesa o submissió, la cara i barres expressen tensió, les espatlles estan caigudes, les mans es belluguen exageradament i la postura general aparenta incomoditat.

c) **L'estil assertiu**: és el més adequat perquè permet a l'individu expressar-se lliurement i aconseguir els objectius proposats, ja que qui així es comporta controla millor el seu entorn, es controla millor a si mateix, i s'expressa d'una forma honesta i franca. El missatge assertiu expressa les necessitats pròpies, els desigs i drets, sense cap servilisme. Una expressió assertiva deixa obert el camí per a la comunicació sense interferències de poder en cap dels dos sentits i obre les ports a l'acord.

L'objectiu del comportament assertiu no és simplement aconseguir allò que un desitja, perquè d'aquesta forma seria possible que es menyspreessin els drets i interessos d'altres persones: ser assertiu vol dir ser capaç de defensar-se, i en molts casos implicarà haver de negociar per arribar a un acord. Per actuar assertivament prèviament cal pensar les conseqüències del que s'ha de dir, i posar-se en el lloc del receptor de manera que sigui just per a un mateix i no perjudiqui els altres i per això la persona assertiva ha de tenir una personalitat moral elevada. Totes les persones tenen els mateixos drets a manifestar les seves necessitats i opinions.

- El comportament verbal de l'assertiu ha de correspondre's amb el missatge: el to de la veu ha de ser adequat, i s'han d'evitar vacil·lacions o silencis equívocs, així com paraules despectives o expressions que incloguin prejudicis. La conducta assertiva es reflecteix en una expressió relaxada, una expressió facial tranquil·la i amable, la veu ferma, la mirada directa i els gestos adequats per transmetre confiança i seguretat.

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

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

Aprendre a ser assertiu comporta la defensa dels propis drets, sense menystenir els dels altres; ser responsable dels propis comportaments; saber demanar i acceptar una negativa; acceptar la crítica i ser capaç de criticar sense ofendre, constructivament; mostrar-se enfadat quan així sigui, però sense que suposi una amenaça per a l'altra gent; evitar manipular i ser manipulat. La persona assertiva tracta tothom amb amabilitat i respecte, defensa els seus drets sense trepitjar els de les altres persones, arriba a les seves metes sense haver d'apartar els altres pel camí.

3. La comunicació és la forma que tenim d'entrar en relació amb els altres i és la base de qualsevol treball per millorar les relacions interpersonals. Com acabem de veure, és fonamental que es basi en l'empatia i s'expressi amb un estil assertiu. Els aspectes no-verbals de la comunicació són tan importants que poden arribar a aportar més de la meitat de la informació.

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

Concretament l'adolescència és una etapa on incrementar les possibilitats de comunicació amb els altres permet d'ampliar el cercle d'amistats, millorar les relacions amb l'altre sexe, i té efectes favorables en la construcció de la personalitat i de l'entorn social. Justament un dels aspectes que els adults trobem a faltar és la capacitat dels joves d'expressar-se, més enllà de l'argot juvenil i del reduïdíssim repertori de frases fetes; i la pobresa expressiva no es dona només en el camp específic de les matèries escolars, sinó també en l'àmbit d'expressió del seu món emocional. Per tant, la família i l'escola ha de vetllar per millorar l'expressió d'aquests adolescents.

A través del llenguatge comuniquem els propis pensaments, informem sobre fets o actituds, preguntem, demanem informació, sol·licitem ajuda o informació, l'agraïm, raonem, argumentem i, fins i tot, discutim.

Per a totes aquestes finalitats ens calen estratègies adequades, que depenen del tema de la discussió, del context, de les relacions entre els interlocutors, dels objectius de la conversa... Sovint els joves no s'aconsegueixen una comunicació completa i aquesta és la causa de mals entesos i de males relacions amb els altres.

Una comunicació correcta i fluïda requereix continguts explícits i clars, sense vaguetats, imprecisions o generalitzacions; cal emprar també el mateix codi, és a dir uns elements del llenguatge que signifiquin el mateix per a l'emissor que per al receptor.

Saber escoltar allò que ens diu l'interlocutor és la base per establir una bona comunicació: **Hi ha una estreta relació entre saber escoltar, saber parlar i comunicar-se bé.** Escoltar bé suposa respectar a qui parla, esforçar-se per comprendre el que diu, obrir el diàleg si el tema ens interessa, o bé, si no ens interessa, canviar de tema o donar per acabada la conversa amb correcció. Hi ha persones que, espontàniament, saben establir una bona comunicació; en canvi, n'hi ha d'altres que fracassen repetidament a causa de: no saber iniciar el contacte, esperar que sempre siguin els altres qui enceten la conversa, contestar només amb monosíl·labs, sentir-se incòmodes en els silencis i no saber com acabar la conversa.

Una de les activitats més freqüents en els centres de secundària i dins el context de l'aula és intervenir a fi de fer un comentari, preguntar, o demanar alguna cosa: aquesta situació té també unes regles que, de seguir-se correctament, faciliten enormement el clima de diàleg.

Un tema que pot semblar extern al que ens ocupa però que, en canvi, considerem fonamental per a la comunicació és el de l'ús de l'insult, les paraulotes, els mots "crossa" i la permanent agressivitat verbal que es troba en boca de molts adolescents. L'ús d'aquest llenguatge empobrit té relació amb l'autocontrol i reflecteixen la capacitat de raonament moral i el control de les emocions, perquè vol dir que no s'és capaç de graduar entre la simple molèstia, l'empipament o la còlera. Donat que cada cop és més important el món audiovisual, i fins i tot la literatura, se'n fan ressò, creiem que és un bon material per treballar-hi.

També és molt important el component no verbal de la comunicació com l'expressió facial, l'espai físic, el gest....Ara bé, tots aquests factors tenen un component cultural molt marcat, i allò que en una cultura representa un gest amistós en una altra pot suposar un desafiament; per exemple, els pobles mediterranis disminuïm la zona de proximitat i som més propensos al contacte físic que les cultures nòrdiques, on no s'expressen tan sovint els gestos afectuosos o les emocions en general. Desconèixer aquests aspectes pot donar lloc a malentesos i a alguns problemes de comunicació com per exemple l'ús de registres diferents, interpretacions injustes, comprensió errònia...

Una bona comunicació facilita l'aprenentatge de les habilitats socials que tot adult haurà de dominar i que l'escola pot contribuir a desenvolupar. Algunes d'aquestes habilitats socials són:

Saber escoltar.

Saber demanar un favor.

Saber elogiar el què està ben fet

Saber disculpar-se per alguna cosa

Saber dir que "no"

Saber presentar una queixa

Saber mostrar el desacord

Saber expressar els propis sentiments

Saber fer front a la por, al ridícul i al fracàs.

Saber negociar.

Saber ajornar la resposta fins que la situació estigui més calmada.

Saber acceptar la crítica i admetre els errors.

Pel que fa a la formulació de crítiques, per exemple, s'ha de procurar que siguin sempre constructives, és a dir, que serveixin per millorar els comportaments. En tots els casos cal expressar assertivament el sentiment que la crítica ha desvetllat. L'objectiu en fer una crítica ha de ser eliminar una situació molesta, corregir un error, però no pas ridiculitzar o humiliar.

Tot i que les crítiques siguin constructives, realitzades a partir de l'empatia, a través de missatges assertius, respectuosos, i que ofereixin alternatives de millora, el receptor pot reaccionar de moltes maneres: pot acceptar els suggeriments i agrair les observacions crítiques; pot no fer-ne cap cas, com si sentís ploure; pot reaccionar agressivament, contraatacant, o bé posant-se a la defensiva; en tot cas, cal acceptar que cadascú és l'amo d'ell mateix i té dret a decidir com vol viure i fins i tot a equivocar-se.

2.5. LA PERSONALITAT MORAL

La personalitat moral està formada per diferents dimensions, com són la consciència moral autònoma, el seny moral, el món dels valors, l'empatia o la presa de perspectiva social i el control d'un mateix.

Pel que fa **als criteris ètics i els valors necessaris per a la construcció d'una personalitat moral** partim del punt de vista del professor Josep M PUIG,¹⁹ el qual ens planteja, amb abundància de recursos pràctics i exemples, com podem ajudar a formar una personalitat moral des de l'àmbit de l'escola.

Segons Puig i Martín²⁰ la **personalitat moral** es pot definir com un sistema o xarxa format per nou dimensions:

La consciència moral.

El seny moral (capacitat per diferenciar el bé del mal).

Empatia i presa de perspectiva social.

Autoconeixement i autoestima.

Autoregulació o control d'un mateix.

Sentiments i emocions morals.

El món dels valors.

Hàbits i virtuts.

Obertura al sentit últim de l'existència.

Tot amb tot, la personalitat moral té una naturalesa sistèmica en la qual el resultat és més que la suma de les parts.

1. **La consciència moral** és un dels elements constitutius de la personalitat moral. Podem dir que sense una consciència que reguli, legisli i orienti els nostres actes, no hi ha personalitat moral.

La consciència és una capacitat psicològica dels individus que els permet adonar-se de la pròpia activitat. En usar aquesta capacitat, el subjecte té la possibilitat de "saber" sobre tot allò que li succeeix. Parlem de consciència quan s'és capaç d'adonar-se dels punts de vista i comportaments i a més a més s'activa la capacitat de regular-los i activar-los.

La formació de la consciència moral s'inicia a la infantesa quan s'és capaç de jutjar accions i conductes, encara que no sigui a través de l'argumentació racional, sinó amb manifestacions emotives que expressen el rebuig o malestar davant determinades actituds a través de la indignació o el ressentiment.

¹⁹ *La construcción de la personalidad moral, La educación moral en la enseñanza obligatoria.* J.Mª Puig

²⁰ *La educació moral en la escuela.* J.Mª Puig i X. Martn

El desenvolupament de la intel·ligència va en paral·lel a la formació de la consciència moral. L'autonomia és el resultat d'un llarg procés de desenvolupament i construcció personal. Primer tenim la moral heterònoma, és a dir etapes en què el subjecte utilitza criteris externs per jutjar, valorar i actuar i ens referim a l'autonomia moral quan el subjecte és capaç d'orientar-se atenent a la seva pròpia raó i quan fonamenta les decisions per si mateix. Segons Piaget, són les relacions de cooperació i les relacions entre iguals les que més fomenten l'autonomia moral.

2. El seny moral és la capacitat per diferenciar el bé del mal. La facultat individual per a reflexionar, argumentar i emetre judicis sobre la correcció o no dels comportaments humans ha estat tradicionalment l'element clau de la personalitat moral.

El seny moral és aquesta capacitat que permet a cada persona formar-se opinions raonades. Tanmateix, la validesa i rectitud d'un judici moral depenen en últim terme de criteris que fan referència a la forma que aquests s'apliquen, com ser l'imperatiu categòric Kantian *“obra de tal manera que puguis desitjar que la màxima de la teva acció es converteixi en llei universal.”*

Tots aquests criteris adueixen una regla o un procediment ètic que determina com es pot jutjar amb imparcialitat un conflicte moral.

Un dels autors que més ha estudiat el desenvolupament del seny moral és Kohlberg amb la seva teoria dels sis estadis, de la qual ja n'hem parlat en l'apartat 2. 4. d'aquest treball.

3. Empatia i presa de perspectiva social. La moral requereix la capacitat de veure les controvèrsies des de més d'una perspectiva o punt de vista. Per altra banda, el comportament moral suposa sempre interacció social, la qual resulta difícil o limitada si un no és capaç de col·locar-se en la posició dels altres. L'empatia serveix per expressar la facultat d'entesa, comprensió o comunió afectiva amb els altres. A diferència de l'empatia, la presa de perspectiva social o role-taking té un accent menys emotiu i es relaciona amb la comprensió cognitiva. Té tres dimensions o habilitats:

L'habilitat per comprendre que els altres també tenen punts de vista tal vegada diferents dels nostres i ser capaç d'anticipar el que els altres poden pensar o sentir.

L'habilitat per relacionar dos o més elements simultàniament.

L'habilitat per relativitzar el propi punt de vista quan es té en compte el dels altres.

Podem dir que la presa de perspectiva social progressa des de la infantesa fins arribar el moment en què el subjecte presenta les habilitats esmentades.

4. Autoconeixement i autoestima. La influència que té un concepte positiu en l'èxit personal i en l'adaptació social de l'individu és un factor assenyalat amb freqüència creixent entre els especialistes. Quan parlem d'autoconeixement fem referència a tenir una imatge correcta i adequada del “jo”. Té tres aspectes bàsics:

Prendre consciència d'un mateix, reconeixent-se com ser diferenciat dels altres.

Implica un procés de clarificació d'un mateix a propòsit de la pròpia manera de pensar de sentir i actuar. Els desitjos, motivacions, valors de cada persona difereixen de la forma de ser dels altres.

L'autoconeixement suposa assumir i donar sentit a les experiències del passat però també projectar-les cap el futur.

L'autoestima té un caràcter menys cognitiu i més actitudinal. Es refereix a l'actitud que un té amb si mateix. Es tracta d'una experiència de sentir-se a gust i a disgust de la manera de ser. L'autoestima depèn de la confiança en les pròpies possibilitats, el reconeixement de la capacitat personal i el convenciment d'estar preparat pels reptes de la vida i també el considerar-se digne del triomf i de l'èxit. Està molt relacionada amb el dret a la plena realització i la felicitat. El desenvolupament d'aquests conceptes respon més al resultat de les experiències viscudes en relació al que s'ha aconseguit i els ideals del que a un li agradaria arribar a ser.

5 Autoregulació o control d'un mateix. L'autoregulació es refereix a la capacitat de l'individu per comportar-se d'una manera autònoma, per construir una forma de ser coherent amb els principis, criteris i idees que el subjecte defensa i valora. S'entén com una capacitat que permet dirigir per si mateix la pròpia conducta. En aquest sentit, està intimament vinculada a l'esforç d'autodirecció i al treball que sobre nosaltres fem per aconseguir la coherència i l'autonomia. L'autoregulació intevé en tres direccions diferents i complementàries:

Autoregular-se suposa portar conductes coherents amb els propis judicis. Exercir la voluntat de decidir

L'autoregulació permet l'adquisició d'hàbits morals desitjables .

L'autoregulació contribueix a construir la manera de ser pròpia de cada individu.

Aquesta capacitat és universal, però això no vol dir que a totes les edats es tingui el mateix domini, és un aprenentatge lent i laboriós. Quant el subjecte es reconeix autor de les seves decisions descobreix els efectes de les seves accions tenen sobre si mateix, els altres o el context. Aquesta presa de consciència de les conseqüències que es deriven de la pròpia conducta influeix de forma directa en el sentiment de responsabilitat.

Cultivar el sentit de la responsabilitat equival a fomentar en l'educació el treball, l'esforç i la disciplina.

6. Sentiments i emocions morals. Dificilment podem explicar qualsevol de les capacitats morals sense paralar dels sentiments i les emocions. La intensitat amb la que intervenen en qualsevol presa de decisions posen de manifest la diversitat de les personalitats morals i la necessitat d'atendre-les. De fet aquests impregnen, condicionen les capacitats com el judici moral o el seny moral, la comprensió, la presa de perspectiva social o l'autoregulació. Les principals emocions morals són les següents.

Indignació

Empatia i compasió

Responsabilitat i compromís

Autoestima

Orgull, vergonya i culpa.

7. El món dels valors. Els valors són propietats de la realitat que percebem en la relació que les persones establim amb el medi natural i humà. En conseqüència els valors no existeixen per si mateixos ni són entitats reals independents, però tampoc són meres vivències subjectives i particulars. Els valors tenen un sentit en la mesura en què s'encarnen i cristalitzen en experiències i realitats concretes.

Els valors són aquells principis que estimem i volem perpetuar transmetent-los a les generacions futures com eixos bàsics per a la identitat i supervivència col·lectiva. Totes les societats traspassen els seus valors utilitzant diferents mecanismes des de tots els àmbits públics i privats. De manera implícita formant part de l'atmosfera social, o de forma explícita a través de programes d'adoctrinament religiosos, polítics...

En primer lloc, els valors es converteixen en criteris de judici en la mesura que el subjecte recorre a ells per reconèixer la rectitud, bondat o correcció dels actes o idees humanes. Són punts de referència que permeten posicionar-se en relació moralment controvertits i que aporten certesa en el que és correcte moralment. La seva incorporació a la personalitat moral requereix que el subjecte els aprecii i es vinculi a ells afectivament.

En segon lloc, els valors cristalitzen en actituds que orienten la conducta i conformen la seva personalitat. Són les actituds que el subjecte valora i que ens agradaria controlar i incorporar a la nostra personalitat.

En tercer lloc els valors permeten la formulació de normes de comportament. Les normes són de naturalesa més circumstancial que els criteris i les actituds. Quan una norma s'accepta ja sigui per tradició, per llei o per acord, exigeix una notable obligatorietat en el seu compliment.

Cal assenyalar la importància de les situacions conflictives en la selecció dels valors. Són aquestes situacions les que de manera especial ens obliguen a establir una jerarquia entre diferents valors, a prioritzar quins valorem per damunt de tot.

Segons Karl R. Popper *"Tot i que els diferents valors entren rapidament en conflicte, això no implica que la nostra moral o la nostra agenda sigui inconsistent. La seguretat i la llibertat entren molt sovint en conflicte. Però comprendre el conflicte en el marc dels nostres valors és l'única manera d'evitar una ideologia dogmàtica i de mantenir la ment oberta"*²¹. (Pàg 17)

Hi ha un consens en què els valors universals constitueixen el fons rebut en comú per la consciència humana. Com diu el sociòleg Abdelwahab Bouhdiba: *"L'autonomia personal, la llibertat, la dignitat o la solidaritat constitueixen denominadors comuns a totes les filosofies, religions o ètiques"*.²² (Pàg 19)

A cada comunitat priven uns valors per damunt d'altres i això comporta l'aparició d'uns conflictes nous que caldrà resoldre. Com diu Manuel Delgado *"S'ha d'acceptar la evidència incontestable que és impossible una total harmonització de tots els valors moral i estils de vida que es coneixen a la societat. Aquesta visió idíl·lica que sovint es difon és uprobablement una utopia irrealitzable i cal fer-se a la idea que sempre existirà un cert llindar de conflictivitat en la convivència entre grups que s'autosingularitzen"*²³ (Pàg. 94)

8. Hàbits i virtuts. Aquest apartat parteix de la recerca del plaer i del goig de viure tenint la vida i la felicitat com a valor suprem. Entenem per virtuts les disposicions individuals, estables i uniformes que condueixen els humans a voler el bé, a comportar-se de forma correcta i actuar en una direcció valuosa des del punt de vista moral. Són disposicions i hàbits morals, no es tracta d'hàbits reduïts a una pura mecànica conductual, sinó que estan relacionades amb la dimensió afectiva i amb la dimensió racional.

²¹ *Valors i diversitat cultural a les societats d'Europa i del Magreb.* K. R. Popper (dins de Roque M.A. coord)

²² *Valors i diversitat cultural a les societats d'Europa i del Magreb.* A. Bouhdiba (dins de Roque M.A. coord)

²³ *Diversitat i integració.* M. Delgado

Les virtuts no es poden entendre al marge dels valors perquè són la cristallització d'aquests. En funció de cada circumstància concreta i especialment de cada context cultural unes virtuts específiques es converteixen en més desitjables que altres. Virtuts com la prudència, la resignació o l'obediència han donat pas a altres com la solidaritat, el compromís, la coherència... això no vol dir que les velles virtuts perdin la seva raó de ser, sinó que els conflictes pels quals passa una comunitat suposa un reclam de determinades virtuts i conceptes.

9. Obertura al sentit últim de l'existència. Fins ara hem definit la personalitat moral atenent les seves capacitats psicològiques i els seus components sociològics, tanmateix l'individu no queda reduït a aquests nivells. L'ésser humà també es defineix per la capacitat de qüestionar-se el per què? De la seva existència i el com donar sentit a la seva vida. És una dimensió antropològica. S'ha intentat explicar aquesta dimensió com la capacitat per qüestionar-se el sentit de la pròpia vida i del cosmos. Algunes de les característiques que ens poden ajudar a entendre aquesta dimensió són:

Un estat mental en què el subjecte és manté actiu i interrogant.

Estar obert a aquests tipus d'interrogants requereix un elevat nivell de consciència de si mateix i també suposa, en molts casos, un estat espiritual en què el subjecte experimenta una harmònica fusió de la seva existència amb el món.

Un cert estat de desesperació, com si la sensació de felicitat que sorgeix de l'experiència de comunió amb la resta del cosmos inclogués en si mateixa una certa angoixa.

L'educació en valors pretén ensenyar a viure col·lectivament de manera justa i solidària. Ho vol fer intentant respectar a la vegada la consciència personal de cada subjecte i els normals compromisos de convivència en què es sosté la societat. Tanmateix, aquest objectiu de convivència justa i a la vegada respectuosa amb les opcions personals mai s'aconsegueix immediatament ni amb massa facilitat. Les relacions que configuren la vida de cada persona i la vida de la col·lectivitat estan constantment afectades per conflictes que enfronten els individus amb ells mateixos i amb els altres. Aquests conflictes poden arribar a enfrontaments col·lectius entre cultures i pobles. **Plantejar-se aquests conflictes amb criteris de justícia i buscant el benestar de tots, és la feina que l'educació en valors pretén ensenyar a realitzar.**

Puig conclou que **sense educació moral**, en el món de les noves tecnologies de la informació i Internet, el jove no podrà tenir una educació integral ni podrà contribuir correctament a transformar el món.

2.6. FILOSOFIA PER A NENS

L'existència de programes complets per treballar aspectes interpersonals i intrapersonals obre les portes a la introducció d'aquest tipus de propostes en el si de l'Ensenyament Secundari. Algunes d'elles tenen correspondència amb treballs a l'Educació Primària: sobre els valors, treballats justament a partir de la lectura narrativa. Aquest és el cas del programa *Filosofia per a nens* de Matthew LIPMAN, A. Margaret SHARP i altres, que inclou *Investigación ética. Manual del professor para acompañar a Lisa*, i la novel·la per al alumnes "o *Buscant el sentit. Manual d'instruccions per acompanyar el Pimi* i la novel·la *Pimi*, traducció al català, adaptació i comentaris de Josep M. TERRICABRAS.

L'educació moral des d'aquesta proposta de "*Filosofia per a nens*" no està centrada en l'aprenentatge d'unes regles i uns valors concrets, sinó en desenvolupar la capacitat de pensar de forma autònoma i crítica a partir del diàleg i raonament filosòfic.

*"Así pues, la narración no es solamente un modo de conocer, es un modo de pensar porque implica rastrear las relaciones que constituyen el flujo y reflujo de la conciencia, una investigación en la vida emocional que anima y restaura lo que descubre."*²⁴ (pàg. 117)

No és un model purament intel·lectualista; el que plantegen Lipman i Sharp és que per arribar a ser persones morals els joves han d'aprendre a actuar en comunitat, desenvolupant per si mateixos la seva capacitat de gestionar adequadament les situacions que se'ls plantegen.

És un mètode que convida els joves a implicar-se en una comunitat d'investigació. Ara bé, encara que el mitjà privilegia la comunicació entre iguals, això no converteix "*Filosofia per a nens*" en un enfoc psicològic que doni només sortida a les tensions emotives entre ells, sinó que és un mètode que es centra en l'adquisició de conceptes i valors universals i generals a partir de la base del diàleg filosòfic.

Com es veu en la cita següent, de J.Terricabras, en la introducció a "*Pimi*":

"Pimi és un programa que cultiva les arts de raonament, de la lectura i del llenguatge, i que es dedica, per tant, a aguditzar les habilitats de pensament, mentre dona als nens una oportunitat perquè, a través d'una investigació dialògica i cooperativa, puguin pensar filosòficament sobre les idees que els interessin" (pàg. 25)

Ara estudiarem els diferents nivells: cognitiu, afectiu i pràctic de l'educació moral tal com la plantegen Lipman i Sharp.

1.- Nivell cognitiu: "*Filosofia per a nens*" no renega de la tradició sinó que, al contrari, es proposa posar el jove en contacte amb les convencions, normes, costums.. que les generacions anteriors han elaborat. En conjunt tot aquell saber que la societat necessita per funcionar de forma harmònica i evolutiva. Això sí apel·lant al judici crític i creatiu del jove.

2.- Nivell afectiu: Es considera que una educació moral pertinent ha de tenir com a finalitat i com a resultat el desenvolupament del jove en el nivell dels sentits i sentiments. En definitiva, la persona ha de ser conscient del que considera un valor positiu i un valor negatiu. S'ha de reconèixer els seus límits i debilitats i ha de saber comprometre's amb objectius que ella mateixa s'ha fixat.

3.- Nivell pragmàtic: Es planteja que l'utilitarisme és el que sosté tota praxis de manera que el benestar del jo ha de compaginar-se amb el benestar dels altres. Els principis pragmàtics de continuïtat i d'unitat ens fan veure que el desenvolupament de l'autonomia moral està vinculat a l'actitud cooperativa. Així doncs, cal treballar el pensament de perspectiva per tal d'ajudar-lo a jerarquitzar prioritats i a considerar els fets en el seu just valor. Això està vinculat al necessari desenvolupament de la lògica i la imaginació.

²⁴ *Crecimiento moral y filosofía para niños. F. Garcia Moriyón*

2.7. ELS EIXOS TRANSVERSALS

Actualment resulta difícil referir-se a l'educació en valors sense parlar dels ensenyaments transversals. Aquests s'han convertit en eixos des dels quals organitzar les propostes de contingut i les propostes d'acció educativa. De fet serien aquelles línies mestres pel que fa a educació moral que configuren el clima moral del centre educatiu.

Una educació atenta a les necessitats del món no pot deixar fora de les aules aquells temes i conflictes que de forma contínua són viscuts i discutits pels humans, com són la violació dels drets humans, el racisme, el deteriorament ecològic, l'abus de poder, el sexisme, l'explotació d'uns països per part d'altres.

L'ensenyament dels transversals pretén formar ciutadans responsables, coneixedors dels seus drets i deures, i compromesos amb la societat i el moment històric. Per aconseguir aquests objectius es parteix del conflicte com a procés de canvi d'actituds, orientat a buscar solucions justes i constructives. El tractament d'aquests problemes exigeix el domini de les tècniques de resolució de conflictes i la mediació. S'han de triar temes que siguin reconeguts com a prioritaris o especialment preocupants. També hem de tenir en compte la importància que l'ensenyament dels transversals dona al fet de connectar l'escola amb la vida.

D'aquesta manera el centre educatiu haurà de decidir com aquests temes quedaran reflectits en les diferents matèries i com aconseguir que el centre reculli les necessitats i reptes del barri i comunitat on està ubicat. La voluntat que l'ensenyança dels transversals impregni el procés educatiu va més enllà de la seva presència en les diferents matèries i ha de cristalitzar en un clima o atmosfera moral de centre, així com han d'inspirar els documents que el centre elabora i que tenen una incidència directa en la vida quotidiana. Per últim assenyalar el seu caràcter globalitzador, promovent models interdisciplinaris. Només un treball continuat en aquestes direcció pot aconseguir desenvolupar entre els alumnes una profunda actitud crítica i solidària.

Eixos transversals

- 1. Educació per la pau**
- 2. Educació per la interculturalitat**
- 3. Educació per la igualtat**
- 4. Educació ambiental**
- 5. Educació del consumidor**
- 6. Educació per la salut**
- 7. Educació vial**

1. Educació per la pau.

Sentit

Es fonamenta en dos conceptes: el concepte de pau positiva i la perspectiva creativa en la resolució de conflictes. Es tracta de reconèixer que la violència no només està present en conflictes bèlics, sinó també en totes aquelles situacions en què no són respectats els drets individuals i en què els individus no poden desenvolupar plenament les seves potencialitats. En referència a la perspectiva creativa en la resolució de conflictes, es proposa ajudar l'alumne a prendre consciència del conflicte com procés natural que no té perquè ser considerat un fet negatiu i indesitjable.

Objectius

Implica l'educació en la resolució positiva, dialogant i harmònica dels conflictes. Es buscaran formes creatives de resoldre'ls, respectant la dignitat i els drets de les minories o dels més dèbils.

Continguts

L'educació per la comprensió internacional i el rebuig a les guerres, educació per als drets humans, drets col·lectius com a pobles, educació mundialista i multicultural, educació per al desarmament al món.

2. Educació per la interculturalitat.**Sentit**

L'educació intercultural pretén ser un mitjà per aconseguir una societat plural i democràtica on les persones de diferents cultures, llengües, costums i creences puguin compartir un mateix espai i conviure en pau. A Europa, en les darreres dècades, la immigració de països no europeus ha estat el fenomen que socialment ha generat l'interès per la interculturalitat. Als instituts de Catalunya aquesta realitat ha arribat de forma generalitzada en aquests últims anys i tot sembla indicar que la tendència serà a l'alça.

Objectius

Cal educar en el respecte i la tolerància de les diferents formes d'entendre la vida, com a fruit de la diversitat, desenvolupant actituds obertes, potenciant el sentit crític. Els objectius de l'educació en la interculturalitat són cultivar actituds interculturals positives, millorar l'autoconcepte personal dels alumnes, potenciar la convivència i cooperació i promoure la igualtat d'oportunitats més enllà de la compensació.

Continguts

Cal treballar la prevenció del racisme, el coneixement de diverses cultures. Ja que aquest eix és d'una importància progressiva i relativament nou (Lucini no l'esmenta, per exemple) poden ser útils els llibres de M. Delgado *Diversitat i integració* (1998) perquè és un dels autors que planteja d'una forma més novedosa la qüestió del respecte a les cultures pròpies i la integració en els nous països. També el curs *Polítiques d'educació intercultural a Europa*, realitzat del mes de febrer al maig de 1999 a l'Institut Català de la Mediterrània, així com *Immigració i escola* de R. Crespo (1997).

S'ha de buscar el diàleg entre les diferents cultures, a partir del coneixement dels trets més característics de cada una, treballant els valors com la tolerància, i el dret a la diferència. En la nostra proposta això es fa a partir de narracions i llegendes de les diferents cultures. Els textos literaris com a produccions llunyanes en el temps i en l'espai, poden ser una forma d'enriquiment cultural, tot ajudant l'alumnat a comprendre la interculturalitat. Així per exemple hem utilitzat en aquest treball *L'aventura de Saïd* de J. Lorman, *Les mil i una nits*, o *El racisme explicat a la meva filla* de Tahar Ben Jelloun.

3. Educació per la igualtat d'oportunitats d'ambdós sexes**Sentit**

Aquest ensenyament prioritza els valors de la igualtat d'oportunitats dels dos sexes. Cal posar molta atenció a les situacions de discriminació de la dona respecte a l'home que s'han donat històricament i que encara es donen.

Objectius

Desvetllar una actitud crítica davant d'estereotips i prejudicis sexistes. Es pretén ajudar els alumnes a prendre consciència de situacions quotidianes (familiars, laborals,) en què les dones no tenen els mateixos privilegis que els homes, en igualtat de condicions. La LOGSE posa molta atenció en la igualtat d'oportunitats dels dos sexes, o el que és el mateix, la coeducació. És a dir , amb independència del sexe al qual pertanyin les persones tenen dret a gaudir de les mateixes oportunitats, sense condicionants o limitacions imposades en funció del sexe. Realment els instituts mixtes van ser un pas, però cal no fer diferències de continguts i el llenguatge tradicional també era sexista i cal canviar aquestes pautes, sovint inconscients per part dels professors/eres, que en molts casos segueixen donant-se, fidel reflex d'una societat basada o centrada sobre el valor universal i preponderant del model masculí.

Continguts

Per tant, és necessari vetllar perquè el llenguatge i els continguts no reproduïxin desigualtats i introdueixin coneixements i capacitats com la sensibilitat, l'afectivitat, els sentiments o la tendresa que tradicionalment s'han vinculat al patró femení, al costat d'altres valors com la seguretat, l'autoestima o l'ambició del model masculí.

4. Educació ambiental.

Sentit

L'educació ambiental parteix de la preocupació pel planeta i la seva progressiva degradació. Planteja la necessitat de millorar el compromís i la participació activa en la millora del medi ambient.

Objectius

L'objectiu fonamental i últim de l'educació ambiental és defensar, protegir i millorar el medi ambient i la qualitat de vida. Aquest objectiu ha d'ajudar el possible retorn a l'harmonia amb la natura, per restablir un equilibri de l'ecosistema i per afavorir el desenvolupament del ser humà en plenitud.

Continguts

L'educació ambiental ha de tendir a promoure l'interès, el coneixement i l'increment de la sensibilitat dels alumnes per a ser capaços de mirar, acollir, comprendre, protegir i transformar el medi ambient.

Implica el naixement d'una nova ètica que ha de posar èmfasi en l'adopció de valors i actituds integradors tant a nivell humà com tècnic, orientats a la preservació i solució dels problemes del medi ambient. Es busca, en conseqüència, una modificació en el comportament cognitiu i afectiu de l'alumne.

5. Educació del consumidor.

Sentit

L'educació del consumidor parteix de la preocupació pel consum incontrolat de les societats occidentals. Es proposa un canvi d'actituds i una inversió dels valors dominants, creant una actitud crítica i responsable davant del consumisme. L'entenem, doncs, dins d'un context d'humanització.

Objectius

L'adquisició de la informació rellevant sobre drets i deures del consumidor, la interiorització d'actituds respectuoses, responsables i crítiques en l'ús de productes i consum. També hem d'ensenyar a denunciar les estafes i enganys produïts pels tècnics de venda o altres tipus de mitjans.

Continguts

Cal fomentar l'educació en la presa de decisions autònomes i responsables, atenent les necessitats bàsiques personals, desenvolupant una llibertat conscient, alliberant-se d'actituds

consumistes, descontrolades i irreflexives. En aquest sentit, és útil conèixer les tècniques i el llenguatge publicitari així com desenvolupar una actitud crítica davant del mateix.

6. Educació per la salut.

Sentit

La salut és molt més que l'absència de malalties, és un estat complet i global de benestar, és doncs, un estil de vida saludable i feliç i a la vegada és un dret fonamental de tot ésser humà, de qualsevol ètnia i condició socio-econòmica; un dret que s'emmarca en un projecte social d'igualtat.

Objectius

Hem de considerar el desenvolupament de l'ensenyament per la salut com un procés dinàmic que suposa una progressiva transformació de la manera de viure, s'ha d'obrir als conflictes bàsics relacionats amb la salut que tenen actualment els joves, com els problemes d'anorèxia, bulímia i altres manifestacions de no acceptació del propi cos. També s'ha de preocupar de l'educació sexual sana i lliure.

Ha d'incloure una part informativa, però per afavorir què hi hagin veritables canvis de conducta, cal no quedar-se al nivell informatiu i integrar-lo dins la dinàmica curricular.

Continguts

Valors que encaminin els alumnes cap a uns bons hàbits alimentaris, al no consum de drogues, tabac o alcohol, i els alertin dels problemes de la vida sedentària i que desenvolupin en l'alumnat postures crítiques i responsables de la seva salut.

7. Educació vial

Sentit

L'educació vial tractarà problemes relacionats amb els accidents (que ha Catalunya han augmentat considerablement aquests darrers anys), el deteriorament del medi ambient i del paisatge, la consideració del cotxe o de la moto com una aspiració màxima dels ciutadans, l'estrés que genera la pressa, o el gran problema de la soledat compartida.

Objectius

Les finalitats prioritàries són l'adquisició d'un adequat comportament vial, la conscienciació que es deriva de la imprudència i el descens de l' accidentalitat infantil i juvenil.

Continguts

Des de l'educació vial es poden treballar valors relacionats amb la llibertat i la pròpia realització personal, valors que ajudin a l'aprenentatge i interiorització de normes i pautes de conducta, com són la responsabilitat, el respecte i la tolerància.

Valors relacionats amb la solidaritat i l'esforç per aconseguir una més gran qualitat de vida, especialment per aquelles persones o col·lectius amb més dificultats de moviment.

Caldrà discutir en cada centre com es poden treballar els eixos transversals però una de les maneres que creiem poden ser més efectives, per a crear un bon clima de centre, és que els diferents equips docents assumeixin aquest treball.

3 LECTURES COMENTADES

- 3.1.- "El tesoro dels sabers oblidats" de Jacqueline De ROMILLY
- 3.2.- "Realidad mental y mundos posibles" de Jerome BRUNER
- 3.3.- "La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria" de Kieran EGAN
- 3.4.- "La imaginación literaria en la vida pública" de Martha NUSSBAUM
- 3.5.- "Recuentos para Demián" de Jorge BUCAY
- 3.6.- "Trabajo en grupo en psicología infantil. El grupo Aladino" de Rosa AGULLÓ
- 3.7.- "Sobre el descrédito de la literatura y otros avisos humanistas" de Carlos GARCÍA GUAL.
- 3.8.- "Temas transversales y educación en valores" de Fernando G. LUCINI.

3.1.- "El tesoro dels sabers oblidats" de Jacqueline De ROMILLY²⁵

Aquesta autora francesa ha publicat diversos textos sobre cultura grega, educació i alguna obra narrativa, però és sobretot una humanista. *El tesoro dels sabers oblidats* és una reflexió sobre la dimensió ètica i moral de l'ensenyament i una reflexió sobre la cultura que s'oblida però que queda en l'interior de nosaltres. En els primers capítols analitza els mecanismes de l'oblit, i especialment els sabers oblidats. Arriba a la conclusió que els records són coneixements que es conserven i s'erosionen i que van units a uns sentiments positius o negatius. Partint de les seves experiències com a professora de grec en diversos instituts i universitats i en petites anècdotes de la seva vida quotidiana, l'autora ens mostra com alguns records, que ens pensavem oblidats perquè els vam aprendre a l'escola, poden retornar a la nostra memòria en virtut d'associacions complexes i com a través d'ells podem resoldre amb saviesa els conflictes del present.

En el capítol IV, "La marca dels valors", ens parla del paper formatiu de la lectura dels textos literaris, millor si han estat llegits en veu alta per part del professor i a classe, perquè esdevinguin una via oberta a reaccions afectives o morals. La marca que aquests deixen, encara que pot semblar tènue, és capaç de durar molt més que altres coneixements i moldeja, d'una manera especial, la nostra personalitat moral. L'experiència literària pertany al terreny dels sentiments i cada coneixement que va unit a emocions reduplica el seu valor. Aquests impulsos afectius van traçant els nostres gustos i les nostres aspiracions. Ens fan ser el que som.

"La literatura ens permet ser, alhora o successivament, l'assassí i la víctima, el rei de palaus resplendents i el pobre que es mor de fam, i conèixer també totes les emocions de civilitzacions avui extingides, ser esclau, celebrar sacrificis, adorar divinitats de formes i designis increïbles per a nosaltres. Ens permeten ser home o ser dona, ser un nen o bé un vell, i, de totes aquestes situacions, neixen, una vegada més, veus que ens parlen en una mena de confidència universal." (pàg. 99)

És molt interessant el capítol V, "Per una formació afectiva i moral". Romilly planteja la relació directa entre literatura i moral, "la literatura ho ofereix tot i, tal com es diu ara, "en directe". Una de les principals preocupacions de la societat actual i de l'escola és com

²⁵ De Romilly, J. *El tesoro dels sabers oblidats*. Edicions 62 Barcelona 1999

combatre la violència. Romilly ens diu que s'ha de combatre des de l'escola i amb vacunes com la literatura amb exemples de comportament. "La literatura és el terreny de la diversitat"

"Naturalment, qualsevol nen pot aprendre, de l'experiència concreta de la seva vida, lliçons de tipus afectiu i moral que formin la seva personalitat. La veritat és que l'experiència acumulada en la literatura, o en la història d'una civilització, ofereix un registre infinitament més vast i més colpidor que la majoria de les vides. I és, sobretot, la literatura la que presenta l'avantatge sense parió d'oferir al nen que triï." " Davant les llacunes de la formació actual, n'hi ha que han trobat a faltar els cursos de moral i de civisme que hi havia abans. No tinc res en contra del fet que es tornin a impartir; però no n'estic gaire segura, de l'eficàcia. (pàg. 117)

"Contràriament, la literatura, igual que la història o la filosofia, és com un immens catàleg - il·lustrat i commovedor- de totes les qualitats, de totes les conductes que els homes han pogut admirar en el transcurs dels temps i de tots els valors que han considerat valuosos. La literatura ofereix a la mainada aquests valors, deixa que reaccionin i, així, alguns d'aquests valors a poc a poc els penetren.

Els nois s'hi habituen; però primer els trien, com es trien els amics; i després d'haver-los triat, cada vegada hi estan més vinculats i cada vegada els comprenen més bé. "(pàg. 118)

El valor de la literatura és superior perquè es capaç de produir dins nostre unes emocions que estan reservades a l'art:

"Pel que fa a la resta, constatem que no és solament perquè un escriptor ha sabut observar la realitat que ens ajuda a reconèixer-la; no és ni tan sols perquè ha sabut trobar els mots exactes per descriure-la; és perquè, fent ús del valor poètic dels mots i també de les metàfores i de les seves possibilitats de suggestió, està afegint a l'estricta observació múltiples evocacions, gairebé infinites" (pàg. 174)

Totes les cultures han tingut un gran respecte per determinats valors que avui semblen oblidats com la saviesa, un valor essencial. Sempre que d'algú es diu "és un savi" aquesta expressió té connotacions positives encara que la persona sigui molt gran. Un altre valor que l'antiguitat remarca és la valentia (o el coratge) de, per exemple, una Joana d'Arc. És el coratge de defensar unes idees fins al final. Una altra virtut, sovint desacreditada, és la puresa (o solidaritat), que podem definir com la disposició d'ajudar els altres encara que perilli la nostra vida, com Antigona. D'altra banda, el sentit del civisme, de l' acceptació de les regles, de la pertinença a una comunitat, com l'Hèctor clàssic, que es troba en el compromís d'aprendre a negociar, a dialogar, a no renunciar. Si algú ha llegit la mort de Sòcrates, segueix Romilly, relatada en els "Diàlegs" per Plató, no oblidarà fàcilment la seva empremta en el seu cor. Tots aquests exemples o infinitat d'altres ofereix la lectura de textos del passat, i aquesta cultura que sembla que s'oblida és, per tant, la més recomanable, la més eficaç.

3.2.- "Realidad mental y mundos posibles" de Jerome BRUNER²⁶

Què pot aportar la literatura a l'ensenyament dels valors i a la formació d'una personalitat moral?

Si anem als clàssics medievals tots utilitzaven la tècnica dels "exemplis" com la millor manera d'ensenyar moral. Però si anem a l'actualitat, *El món de Sofia* J.Gaarder ha estat llegida per multitud de lectors que no haurien aguantat un curs de filosofia pura. La literatura com també el cinema ofereixen grans possibilitats de captar l'interès del receptor i de fer arribar uns valors que siguin útils per a comprendre el funcionament de la vida i de l'home.

"Els actes de la imaginació donen sentit a l'experiència" amb aquest subtítol el llibre de J. Bruner es centra en plantejar que la ciència cognitiva s'ha centrat massa en els aspectes sistemàtics i lògics de la vida mental, i ha oblidat tot allò que pot aportar la imaginació a través de la creació de relats, mites i ficció en general, per al coneixement de la ment.

El capítol "Aproximación a lo literario" planteja els valors que amaga la literatura.

"Ahora bien, hay un segundo paso en el análisis literario que rara vez se toma en cuenta. Una vez que hemos clasificado un texto en lo que se refiere a su estructura, su contexto histórico, su forma lingüística, su género, sus múltiples niveles de significación y lo demás, todavía podemos desear descubrir de qué manera el texto afecta al lector y, en realidad, a qué se deben los efectos que produce en el lector. ¿Qué es lo que hace que las grandes obras reverberen con tanta vivacidad en nuestras mentes por lo común mundanas? ¿Qué es lo que les da a las grandes obras de ficción su poder: en el texto y en el lector? ¿Puede una "psicología" de la literatura describir sistemáticamente qué sucede cuando un lector ingresa en el Dublín de Stephen Dedalus a través del texto del "Retrato del artista adolescente"? La manera usual de abordar estos temas es referirse a procesos o mecanismos psicológicos que funcionan en la "vida real". Se dice que los personajes de una historia son motivadores debido a nuestra capacidad de "identificación" o porque, en su conjunto, representan el elenco de personajes que nosotros, los lectores, llevamos inconscientemente en nuestro interior" (Pàg. 16)

En un relat es construeixen diversos panorames simultaniament. Ens interessa fixar l'atenció en la relació de la **narrativitat i els problemes ètics**. Des d'aquest prisma tenim dos panorames en tot relat. Un és el panorama de l'**acció**, de la història en la qual els constituents són: personatges, intenció, situació, instruments...L'altre és el panorama de la **consciència**: el que saben, pensen o senten, o deixen de saber, pensar o sentir els que intervenen en la història. Els dos panorames són essencials perquè es produeixen simultaneament i provoquen canvis importants. Per exemple és la diferència que hi ha entre el moment en què Edip comparteix el llit amb Iocasta abans d'assabentar-se que és la seva autèntica mare i després de saber-ho. L'acció és la mateixa però el panorama de la consciència fa que sigui viscuda pel protagonista i pel lector d'una manera radicalment diferent. En tota narració hi ha una **realitat psíquica**, posada per l'autor, que avança amb la dinàmica dels fets, amb l'objecte de crear un efecte dramàtic (o còmic...) en el receptor.

²⁶ Bruner, J *Realidad mental y mundos posibles* Editorial Gedisa. Barcelona 1996

*"En realidad, es un invento de los novelistas y dramaturgos modernos la creación de un mundo compuesto totalmente con las **realidades psíquicas** de los protagonistas, dejando el conocimiento del mundo "real" en el dominio de lo implícito" (pàg. 27)*

De les múltiples definicions de relat podem apropar-nos a les més obertes com les que ens dóna *"la narrativa s'ocupa de les vicissituds de la intenció" o "el que li dóna unitat al relat és la manera en què interactuen els conflictes, els personatges i la consciència"*

Hi ha una sèrie de transformacions que, segons Todorov, fan que l'acció del verb passi de ser un fet consumat a ser un fet psicològicament en desenvolupament: Distingeix transformacions simples i complexes, l'efecte de les quals sempre és afegir informació sobre l'estat de l'activitat mental que acompanya la frase verbal principal, situant-la en el panorama de la consciència

Posem un exemple d'una frase expositiva: "tal persona, el Jordi, comet un delicte, pega el seu germà"

Transformacions simples:

1. Mode. La modalitat subjectiva l'acció: hauria de , podria, voldria.."El Jordi podria pegar el seu germà", ja entrem en les presuposicions o els implícits, ja no és un fet , és el pensament mental d'algú.
2. Intenció. Aquí l'acte queda inclos en la seva intensió: espera, té la intenció de, pensa..."El Jordi pensa pegar el seu germà"
3. Resultat "El Jordi aconsegueix pegar molt fort el seu germà"
4. Manera "El Jordi desitja fortament pegar el seu germà"
5. Aspecte "El Jordi està començant a pegar el seu germà"
6. Estat " El Jordi no pega el seu germà!"

Transformacions complexes:

1. Aparença "El Jordi fa veure que ha pegat..."
2. Coneixement " El Pau s'assabenta que el Jordi ha pegat..."
3. Suposició " El Pau preveu que el Jordi..."

3.3.- "La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria" de Kiegan EGAN²⁷

En el capítol 1 "Algunas consecuencias educativas de la fantasía de los niños" planteja que la **fantasia** no és el pol oposat a la **racionalitat** com de vegades es presenta, sinó una de les millors maneres de racionalitzar i entendre la vida.

"Una cuestión básica, y creo aceptada en general en la actualidad, consiste en la, hasta cierto punto paradójica situación de que la fantasía refleja la realidad y se refleja en ella constantemente. Con frecuencia transforma alguna característica de la realidad con el fin de reflejarse mejor en ella o en otras características de la misma. La fantasía es una literatura de la paradoja. Es el descubrimiento de lo real en lo irreal, lo creíble en lo increíble, lo fidedigno en lo no fiable. De este modo, al tratar con las fantasías de los niños, que, a su vez, se refieren a lo bueno y lo malo, el amor y el odio, el miedo y la seguridad, y así sucesivamente, no nos dedicamos a vacíos intelectuales, sino a las formas primitivas y a los primeros desarrollos de los conceptos más profundos y fundamentales que utilizamos para dar sentido al mundo y a la experiencia" (pàg. 36)

No és pertinent, doncs, fer la distinció clàssica **fantasia versus realitat quotidiana** ja que per exemple les histories de barrufets podem dir que no formen part de la realitat habitual dels nens però en canvi sí els **conflictes** entre el bé i el mal, la seguretat i la por, el gran i el petit. Per tant quan els nens estan ficats en les seves fantasies, en cert sentit estan immersos també en la trama de la seva experiència quotidiana. Si volem entendre l'accés intel·lectual dels nens al saber hem de començar considerant què els dona la fantasia. I veurem que és un dels mitjans més obvis i interessants d'accés als poderosos i insubstituïbles conceptes abstractes que els proporcionen les estructures subjacents dels contes fantàstics, les categories fonamentals sobre les que aprenem de manera progressiva a donar sentit a tot l'univers i a la experiència humana. Els nens amb la història de Robin Hood aprenen a utilitzar i ampliar els conceptes bàsics: rebel·lar-se a la tirania, no deixar-se manipular, tenir coratge, arriscar-se per una causa justa, voler un món millor...aprenen a decidir millor allò que cal fer en cada circumstància.

*"Por tanto, lo que confiere significado a determinado contenido no es la experiencia concreta de los niños en su vida cotidiana sobre él en particular, sino que el contenido en cuestión puede articularse en relación con los **conceptos abstractos subjacentes** que los niños conocen con mayor profundidad. Parece, pues, que los conceptos abstractos proporcionan el medio para acceder a la comprensión de un contenido particular" (pàg. 37)*

Al capítol III "La forma narrativa i la organizació del significado" planteja que els nens queden enganxats, igual que els adults, a la forma narrativa. L'estructura és universal: presenta un inici que planteja unes expectatives, tot és possible, un nus que complica les situacions, a través del qual les possibilitats es redueixen de forma gradual i un desenllaç en el qual les possibilitats es redueixen sense ambigüitat a una de sola, que es resol. La invenció de la narració o millor el descobriment que són animals narradors a nivell històric constituï un moment clau en el descobriment del funcionament de la ment. Per aconseguir fer entenedors molts principis de la ciència racional i empírica ha calgut confeccionar relats sobre ells. Segueix sent actualment una de les maneres de fer intel·ligibles, de manera general, resultats

²⁷ Egan, K *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Ediciones Morata SA. Madrid 1991

científics i principis filosòfics. En aquest capítol Egan passa revista a les funcions psicològiques que desenvolupen les narracions i els seus potencials usos en educació. Es centra en tres aspectes nous que són la **fluïdesa metafòrica**, la **imaginació** i l'**emotivitat** de la forma narrativa.

Un aspecte clau dels relats consisteix en què són narracions que orienten les nostres respostes afectives front als esdeveniments. Quan llegim un bon relat, les sensacions d'expectació, desorientació o temor es moldegen mitjançant el moviment de la història mateixa. Sabem que la història ha acabat quan per fi sabem com sentir-nos amb una frase com "i ella va entrar en un jardí de roses". Les històries es converteixen en narracions perquè fixen un final en el qual es completa allò que es va plantejar al principi. Com deia Kafka "el sentido de la vida consiste en que se acaba".

Un dels aspectes més interessants d'aquest estudi, citant Bettelheim, són els parells oposats (calent / fred, bo / dolent...) en els contes fantàstics. En una cultura primitiva un nen en pot tenir prou amb una dotzena de conceptes que discriminaran entre pesos, velocitats o qualsevol altra qualitat útil. En canvi en una cultura desenvolupada els nens hauran d'aprendre no només conceptes utilitaris sinó també "abstractes", passar dels problemes contextualitzats als descontextualitzats encara no se sap exactament com es realitza, però sembla que a través dels parells oposats, per després trobar els termes intermedis, comencem a controlar el camp conceptual. Proporcionen l'accés als fets sense grau de complexitat, la porta d'entrada cap a representacions més elaborades de la realitat per mitjà de la mediació.

També el pensament metafòric sembla acostar-se més al que és immediat i local, accedint a una captació conceptual de l'experiència concreta, en un sentit més profund i per aquelles realitats que són més difícils de donar sentit.

3.4.- "La imaginación literaria en la vida pública" de Martha NUSSBAUM²⁸

La literatura i la imaginació literària poden tenir un **efecte subversiu** front a la idea de racionalitat expressada habitualment per la ciència econòmica utilitarista. Per això, la literatura hauria de formar part d'una educació en favor d'una idea de racionalitat pública més àmplia que la idea d'individu com a maximitzador d'utilitats. Nussbaum analitza la novel·la "Tiempos difíciles" de Dickens i arriba a la conclusió que només les lliçons que les novel·les proporcionen poden ser la base per governar adequadament un país de persones lliures i per desenvolupar la nostra vida quotidiana com a ciutadans.

La literatura fa pensar sobre un mateix i les vides diferents que hauríem pogut viure.

*"invitan a sus lectores a ponerse en el lugar de gentes de muy diversos tipos y a asumir sus experiencias. Las **emociones y la imaginación** del lector, en consecuencia, permanecen muy activos, y es la naturaleza de esta actividad y su relevancia para el pensamiento público lo que me interesa. Las obras históricas pueden, de hecho, producir formas similares de actividad, si están escritas en un estilo narrativo atractivo. Pero, en tanto en cuanto promocionan la **identificación y compasión** en el lector, se asemejan a las obras literarias. Y, ciertamente, sólo en raras ocasiones muestran el efecto de las circunstancias en las **emociones** y el mundo interior (lo cual constituye una parte central de la contribución de lo literario)." (pàg. 45)*

*"Esto me lleva a una cuestión más general acerca del género: la novela es concreta hasta un punto con frecuencia sin paralelo en otros géneros narrativos. Adopta como su tema, podríamos decir, la **interacción entre aspiraciones generales humanas y formas particulares de vida social** que o bien permiten o bien impiden esas aspiraciones, y que las conforman poderosamente en el proceso. Las novelas (al menos las novelas realistas como la que voy a considerar) presentan **formas persistentes de necesidad y deseo humanos**, tal y como ocurren en situaciones sociales concretas. Las novelas se dirigen hacia un lector implícito, que comparte con los personajes ciertas esperanzas, miedos y preocupaciones generales humanas y que, debido a ello, es capaz de formar lazos de identificación y compasión con los personajes. " (pàg. 46)*

La novel·la és també un focus de plaer, ja que les operacions morals no són independents de la seva excel·lència estètica, i una novel·la avorrida no tindria el mateix poder moral.

Així "Tiempos difíciles" té humor, aventures, sentit del grotesc, del sorprenent, té música, ritme i moviment. El seu llenguatge és líric i ple de figures poètiques. El seu contingut és una font constant de sentiments humans i experiències alligonadores. Acaba amb una comparació que vull recollir: "aquesta novel·la, com el circ, és plena de vida i llum".

²⁸ Nussbaum, M *La imaginación literaria en la vida pública*. Revista Isegoría. El "Proemio" 1994

3.5.- "Recuentos para Demián" de Jorge BUCAY²⁹

És un llibre de relats curts amb una breu explicació del context en què s'emmarquen. Alguns són contes tradicionals, altres d'autors moderns, alguns modificats i altres creats per ell mateix, aquest llibre és un compendi de situacions conflictives però alliçonadores de comportaments morals i d'habilitats socials. El to és molt familiar i amb una alta dosi de sensibilitat i simpatia cap a la condició humana.

Bucay és un metge argentí dedicat a la psiquiatria a Buenos Aires. Va començar a escriure gairebé sense proposar-s'ho amb una sèrie d'anecdotes de la seva consulta, amb reproducció de diàlegs reflexius entre ell i els seus pacients, "Cartas para Claudia". L'èxit l'animà a seguir escrivint i li seguien "Recuentos para Demián", i "Cuentos para pensar", del mateix tarannà. Els contes eren el millor recurs per donar resposta als pacients davant els problemes psiquiàtrics. Aquest ús terapèutic pot resultar-nos interessant per il·lustrar fins a quin punt la narrativa pot tenir altres utilitats, en aquest cas la força curativa davant malalties mentals, anant més enllà de la funció que tradicionalment se li atribueix, la funció estètica. La fama que es guanyà, a l'Argentina primer i després a Espanya, es deu en part a la manera amena i sincera d'explicar-se a través de relats alliçonadors com funciona la vida i la nostra ment

Gràcies a una psiquiatra amiga de Córdoba, en les visites freqüents que fa a aquesta ciutat, entra en contacte amb les editorials espanyoles i publica "Recuentos". A la introducció ens explica la gènesi dels seus llibres:

"Un día, hablando con una colega con quien controlaba sus pacientes, noté que venían a mi memoria infinitos relatos, fábulas y anécdotas con las cuales yo explicaría a ese paciente, a quien no conocía, su actitud de vida.

Me di cuenta de que, a solas con mis pacientes, había recurrido con frecuencia a esa manera de decir lo que deseaba.

Me di cuenta de cómo mis pacientes recordaban más mis relatos que mis interpretaciones, ejercicios, o comentarios.

Recordé el impacto profundo de los relatos del modelo Ericksoriano.

Me di cuenta, en suma, de que estaba utilizando cada vez más una poderosa arma didáctica y por supuesto terapéutica." (prològ de J. Bucay al llibre "Recuentos")

²⁹ Bucay, J *Recuentos para Demián*. Los cuentos que contaba mi analista. Editorial Losada 1994

3.6.- "Trabajo en grupo en psicología infantil. El grupo Aladino" de Rosa AGULLÓ Ed. PPU. 1999³⁰

Aquest estudi psicodinàmic m'ha fet pensar en els múltiples usos de la ficció literària. En aquest cas es tracta de conèixer un grup de nois amb dificultats a partir de la iniciativa de confeccionar un conte entre tots ells. Es proposa de crear uns dibuixos i un text a partir del conte tradicional "Aladino y la lámpara maravillosa". La finalitat era conèixer millor les dificultats de cada noi quan estan en grup i tenen una feina encomanada, per reproduir les condicions que tenen a l'escola, i pugui servir de diagnòstic d'uns adolescents, entre 12 i 13 anys, que han demanat ajuda psicològica. Aquest estudi es realitzà en el CAPIP de la Creu Roja de Barcelona, Servei de Psicologia del nen i de l'adolescent de la Fundació E. Torras de Beà.

"Pensé en la confección del cuento como un posible elemento facilitador de identificaciones, proyecciones y canalización de fantasías por medios indirectos. SIRLIN y GLASSERMAN afirman que la dramatización de cuentos, sobre todo cuentos clásicos, produce placer al niño y sirve para proyectar fantasías. Tenía interés en investigar sobre ello y averiguar si estos grupos cortos y con finalidad exploratoria, y si el hecho de tener una consigna de este tipo se convierte en un elemento facilitador y, a la vez, canalizador de fantasías que posibiliten la exploración por un medio indirecto como es el cuento" (pàg. 9)

Les conclusions són altament positives ja que els nois es van engrescar i obrir i també van experimentar una evolució de la seva conducta cap a uns comportaments més adequats i progressius. Com explica Eulàlia Torras en el pròleg, els resultats no només foren exploratoris sinó també terapèutics:

"Però además, la autora se ocupa también de los elementos terapéuticos que toda tarea exploratoria bien hecha aporta, en mayor o menor medida según las características del grupo y también del niño o adolescente. En realidad aún más, puesto que en el desarrollo de esta elaboración está también presente el hecho, evidente en clínica, de que cuando la psiquiatría y la psicología infantil, la salud mental y la enfermedad, se entienden dinámicamente, la exploración es la esencia del tratamiento." (pàg. 13)

El cap. II "La evolución del grupo Aladino" recull l'evolució progressiva del grup.

"A lo largo de las sesiones se dieron situaciones de cooperación, cosa que fomentó la aparición de momentos muy vivos y expresivos donde se apreció el diálogo y la comunicación. Compartieron ideas, hicieron votaciones, buscaron formas democráticas de ponerse de acuerdo. Ya en la primera sesión hicieron propuestas y comentarios. Hemos visto que se dieron momentos en que podían escucharse los unos a los otros, y compartir aportaciones tratando de formar equipo entre ellos. A mi entender, a pesar de las dificultades que surgieron, los chicos se interrelacionaron y mantuvieron un buen nivel de comunicación, tanto entre ellos, como conmigo. Me parece que la idea de realizar un cuento les unió.(...) Todos estos aspectos proporcionaron al grupo elementos de comunicación y de intercambio que posibilitaron su evolución. Cada miembro dio y recibió, pero cada uno hizo su propia evolución en el grupo. También cada uno realizó su propio proceso, dependiendo de sus

³⁰Agulló, R. Trabajo en grupo en psicología infantil. El grupo Aladino. Editorial PPU 1999

condiciones personales al llegar al grupo y tambien de las capacidades que pudo desarrollar en él." (pàg. 117)

3.7.-"Sobre el descredito de la literatura y otros avisos humanistas" de Carlos GARCIA GUAL.³¹

Explica Diógenes Laercio que quan Zenó de Citio va anar a Delfos a consultar l'oracle d'Apol·lo sobre com fer-se savi, la resposta va ser "ficat en la pell, comparteix les idees, dels morts", cosa que l'astut fundador de l'estoïcisme interpretà com una incitació a la lectura dels grans filòsofs i poetes difunts i va fer bé ja que en aquell moment a Atenes no quedava cap gran figura del pensament. Un clàssic és un llibre que mai acaba de dir tot el que té per dir. Tota lectura a fons té un aire d'aventura i les seves conseqüències poden ser molt més impactants. La nostra realitat està construïda amb paraules i imatges que la nostra memòria és deutora d'encontres capritxosos i silenciosos.

Aquest estudi de C. Garcia alerta sobre alguns perills de l'educació actual. En el capítol "Sobre la degradación de la educación universitaria" planteja per on pot fallar la Universitat actual:

*"Es decir, las Universidades han dejado de interesarse por la **educación** de sus estudiantes. En el mejor de los casos dan información actual (aunque algo incompleta), especializada al máximo (però cada vez más necesitada de ser completada luego con algunos "masters"), y orientada hacia una pronta colocación en el mercado de trabajo. Éstos son los objetivos de las actuales reformas. Lo curioso es que muchos ignoran que la Universidad quiso en otras épocas ser algo más. Lo que A. Bloom echa de menos: **el humanismo, la educación cultural, una cierta ética basada en los valores** de la tradición occidental, todo eso es algo que ahora parece olvidado."* (pàg. 69)

Si la més alta instància cultural té aquest problema, el sector de l'ensenyament secundari també, ja que l'esperit de les noves reformes és el mateix. La literatura catalana i castellana ha perdut amb la Reforma, la LOGSE i posteriors lleis, espai, claredat, i valor en la Selectivitat. C. Garcia li dedica l'apartat "Una crisis no solo universitaria" Es pessimista pel que fa al futur:

"En las cuestiones de educación y enseñanza, no me hago ninguna ilusión; no creo que estas reflexiones, quejas y avisos nostálgicos sirvan para provocar cambios en la marcha de las cosas, sea en la degradación universitaria o sea en el desprestigio de la literatura. Si me permito en algunas líneas, y al paso, manifestar alguna confianza en futuras correcciones, y elogiar de paso algunos desvelos programáticos, o a las labores de algunas comisiones oficiales nombradas para evaluar y parchear las desventuras educativas, lo digo con un deje marcado y consciente de ironía." (pàg. 24)

Segons Nussbaum qualsevol educació que pretengui "cultivar la humanitat" en el món actual ha de:

1. atendre a la capacitat del ser humà de practicar un examen crític respecte a si mateix i a les seves tradicions
2. ha de fomentar l'habilitat de veure's a un mateix no simplement com a ciutadà d'una regió, sinó també com un ésser humà unit a tots els altres humans per llaços de reconeixement i afecte.
3. ha de desenvolupar el que ens proposa anomenar "la imaginació narrativa"

³¹ Garcia Gual, C. *Sobre el descredito de la literatura y otros avisos humanistas* Editorial Península Barcelona 1999

Ens interessa centrar-nos en el tercer objectiu: la clara funció educadora de la "imaginació narrativa":

" En todo caso, si la educación quiere proponer a los jóvenes una imagen del mundo, un modo de comprender y sentir y, por tanto, una permanente interpretación del entorno vital, debe advertir cómo la visión del mundo de los educadores resulta en mucho deudora de esa narrativa. Por eso, le es muy necesario tener en cuenta la influencia psicológica de esos relatos que van presentándose desde uno y otro ámbito, orales y escritos, y van imbricándose en nuestras propias historias y, por eso, debe advertir la secuctora impronta y la riqueza imaginativa de los mismos." (pàg. 36)

El cas de Plató és analitzat per Garcia:

"Platón hacia bien en replantearse el problema al diseñar un nuevo programa de educación para su ciudad ideal. Aunque, por otro lado, nos parezca discutible su intento de expulsar a los poetas y de censurar los viejos mitos para dejar la enseñanza monopolizada en manos de los filósofos" (pàg 37)

3.8.-“ Temas transversales y educación en valores” de FernandoG LUCINI³²

De “Temas transversales i educación en valores” ens ha interessat especialment el capítol tres “Conceptualización. Valores i objetivos básicos de los temas transversales” en què passa revista a quins són aquests eixos transversals, fa una breu aproximació als suports conceptuals i, per últim, orienta sobre els valors i actituds que els sostenen. Amb aquestes reflexions Lucini pretén oferir un material bàsic per als professors, els quals haurien d’ampliar amb idees personals, com hem intentat fer nosaltres en l’apartat didàctic buscant suports literaris.

Els eixos transversals que Lucini esmenta són

- 1. Educació per la pau**
- 2. Educació per la igualtat**
- 3. Educació ambiental**
- 4. Educació del consumidor**
- 5. Educació per la salut**
- 6. Educació Vial**

A diferència d’altres autors com J M Puig a “ La educación moral en la escuela”, no hi ha l’eix de la interculturalitat que nosaltres hem inclòs també en l’apartat 2.7. del Marc teòric.

1. Educació per la pau. Suport conceptual: dossiers sobre la guerra de Kosovo publicats aquest any 1998-99 per diferents ONG i premsa en general

A partir de les reflexions del concepte de pau positiva, és a dir de situacions d’igualtat i reciprocitat, i del concepte de conflicte, desenvolupar en els alumnes l’educació en la no violència i en la creació d’estructures i situacions de justícia, tant en el pla de les vivències internes i personals com especialment en el de les relacions socials.

Implica l’educació en la resolució positiva, dialogant i harmònica dels conflictes. buscant formes creatives de resoldre’ls, respectant la dignitat i els drets de les minories o dels més dèbils.

Cal treballar en els següents àmbits: educació per a la comprensió internacional, educació per als drets humans, drets col·lectius com a pobles, educació mundialista i multicultural, educació per al desarmament al món.

"En todo caso, se trataría de propuestas superadoras de las estrategias de contacto. Propuestas que, conciliando información y vivencia, generan implicación afectiva y apoyan el trabajo en actitudes y valores en aquella información.

En este sentido, el llamado "enfoque socioafectivo" (utilizado en el campo de la "educación para la paz") puede muy bien sugerir diversas actividades dirigidas a la promoción de esta emoción "empática". (Unidades didácticas de educación para el desarrollo, Hegoa)

2. Educació per a la igualtat. Suport conceptual: "Materiales para coeducar" diversos autores 1991,i "Proyecto de Centro desde la perspectiva coeducativa" B. Salas 1992. "El conocimiento del medio" Moreno i altres autors i "Virtudes públicas" de V. Camps, en el qual

³² Lucini, F.G . *Temas transversales y educación en valores* . Editorial Alauda/Anaya Madrid 1993

planteja la necessitat de salvar i potenciar, com a cosa positiva per a tots, les qualitats i funcions que tradicionalment han estat atribuïdes a les dones:

"Las virtudes femeninas son cualidades que han existido de hecho, y que es preciso conservar y salvar porque son realmente cualidades"

Un dels grans pilars sobre els quals s'ha d'educar és el de la igualtat. La LOGSE posa molta atenció en la igualtat d'oportunitats dels dos sexes, o el que és el mateix, la coeducació. És a dir, amb independència del sexe al qual pertanyin les persones tenen dret a gaudir de les mateixes oportunitats, sense condicionants o limitacions imposades en funció del sexe. Realment els instituts mixtes van ser un pas, però cal no fer diferències de continguts i el llenguatge tradicional també era sexista i cal canviar aquestes pautes, sovint inconscients per part dels professors/eres, que en molts casos segueixen donant-se, fidel reflex d'una societat basada o centrada sobre el valor universal i preponderant del model masculí.

Per tant, és necessari introduir coneixements, descobriments i experiències dels dos sexes, ocupant càrrecs de responsabilitat en tots els camps socials, compartint les feines domèstiques, i desenvolupant capacitats com la sensibilitat, l'afectivitat, els sentiments o la tendresa que tradicionalment s'han llogat al patró femení al costat d'altres valors com la seguretat, l'autoestima o l'ambició en l'altra banda.

3. Educació ambiental. Suport conceptual: "Cuenta con tu planeta" d'Animación y promoción del medio, Els textos, entre d'altres, de les: Conferència de les Nacions Unides 1972, Congrés de Moscou 1987, Conferència de Rio de Janeiro 1996.

L'objectiu fonamental i últim de l'educació en valors és defensar, protegir, i millorar el medi ambient i la qualitat de vida. Objectiu que ha de suposar el possible retorn a l'harmonia amb la natura per restablir un equilibri de l'ecosistema i per afavorir el desenvolupament del ser humà en plenitud.

L'Educació ambiental ha de tendir a promoure l'interès, el coneixement i l'increment de la sensibilitat dels alumnes per a ser capaços de mirar, acollir, comprendre, protegir i transformar el medi ambient.

Implica el naixement d'una nova ètica que ha de posar èmfasi en l'adopció de valors i actituds integradors tant a nivell humà com tècnic, orientats a la preservació solució dels problemes del medi ambient. Es busca, en conseqüència, una modificació en el comportament cognitiu i afectiu de l'alumne.

4. Educació del consumidor. Suport conceptual: textos d'escriptors com Fernando Savater "Ètica para Amador" 1991, reflexió que l'autor fa al seu fill sobre que les coses són importants però encara més les persones i acaba aconsellant al seu fill: "Por favor, no te rebajas; deja las rebajas para los grandes almacenes, que es lo suyo"

"Los proyectos en la educación para el consumo en la escuela" del Gobierno Vasco.

L'educació del consumidor parteix de la preocupació pel consum incontrolat de les societats occidentals. Es proposa un canvi d'actituds i una inversió dels valors dominants, creant una actitud crítica i responsable davant del consumisme. L'entenem, doncs, dins d'un context d'humanització. Cal educar en racionalitzar, i fer més transparent i solidària la societat de consum, i això quan no calgui denunciar les estafes i enganys produïts pels tècnics de venda o pels productors.

Cal fomentar l'educació en la presa de decisions autònomes i responsables front al consum, atenent les necessitats bàsiques personals, desenvolupant una llibertat conscient, alliberant-se d'actituds consumistes descontrolades, i irreflexives. En aquest sentit és útil conèixer les tècniques i el llenguatge publicitari així com desenvolupar una actitud crítica.

5. Educació per la salut. Suport conceptual: "Carta fundamental de la organització Mundial de la Salut" (OMS), "Conferència Internacional de Ottawa para la promoción de la salud" de 1986, "Pla educatiu de prevenció de la sida" Generalitat Valenciana, Programes "Decideix" "Préssec" de l' Ajuntament de Barcelona.

La salut és molt més que l'absència de malalties, és un estat complet i global de benestar, és doncs, un estil de vida saludable i feliç i a la vegada és un dret fonamental de tot ésser humà, de qualsevol ètnia i condició socio-econòmica; un dret que s'emmarca en un projecte social d'igualtat. Ha de considerar el desenvolupament en la salut com un procés dinàmic que suposa una progressiva transformació, s'ha d'obrir als conflictes bàsics relacionats amb la salut que tenen actualment els joves, com els problemes d'anorexia, bulímia i altres manifestacions de no acceptació del propi cos. També s'ha de preocupar de l'educació sexual. Ha d'incloure una part informativa, però per a què hi hagi veritables canvis de conducta cal no quedar-se al nivell informatiu i integrar aquest eix transversal dins el currículum de les matèries.

6. Educació Vial Suport conceptual "Diseño Curricular Base de la Comunidad Vasca"

L' educació vial ha de ser contemplada des de dos punts de vista: des de la consideració de la problemàtica del trànsit i l'acceptació de les seves normes com a conductors de vehicle o com a vianants, i des d'una posició crítica i compromesa amb uns valors ètics que humanitzin la vida de les ciutats a nivell de contaminació acústica, ambiental...

Per tant, l'educació vial tractarà problemes relacionats amb els accidents (que ha Catalunya han augmentat considerablement aquests darrers anys), el deteriorament del medi ambient i del paisatge, la consideració del cotxe o de la moto com una aspiració màxima dels ciutadans, l'estrés que genera la presa, la frustració o el gran problema de la soledat compartida. Aquests dos aspectes han de complementar-se mutuament i podríem concretar unes conseqüències pel que fa als valors i actituds:

valors relacionats amb la llibertat i la pròpia realització personal

valors que ajudin a l'aprenentatge i interiorització de normes i pautes de conducta, com són la responsabilitat, el respecte i la tolerància

Valors relacionats amb la solidaritat i l'esforç per aconseguir una més gran qualitat de vida, especialment per aquelles persones o col·lectius amb més dificultats.

4. EXPLICA'M UNA HISTÒRIA SI VOLS RESOLDRE EL PROBLEMA.

4.1. LA NOSTRA PROPOSTA

El treball que estem realitzant, "Explica'm una història si vols resoldre el problema" o com treballar Literatura i Valors, parteix d'aquesta experimentació positiva dels cursos de competència social i del desig de concretar en cada àrea **l'educació en valors**, en el nostre cas en l'àrea de la llengua i literatura catalana.

Aquest esforç de prendre consciència de la importància de treballar des de l'escola el creixement moral dels joves s'hauria de generalitzar a totes les matèries i impregnar tot **el clima del Centre educatiu**.

El treball que presentem no consisteix en un programa complet i independent, sinó que aplica una metodologia i unes activitats de lectura que poden ser complementàries de programes com els que hem citat de competència social, de resolució de conflictes *I Can Problem Solve* (Shure), o programes d'educació emocional professors / alumnes...

"Explica'm una història si vols resoldre el problema" pot utilitzar-se des de la tutoria o des de l'àrea de llengua catalana.

Les diferents unitats didàctiques volen ser exemples pràctics per als professors, ampliables en un futur segons l'adequació a la realitat concreta dels alumnes, **de treball de valors dins l'àrea de llengua i literatura catalanes** o de com es poden introduir en la lectura de fragments de novel·les juvenils, una sèrie de propostes encaminades a treballar valors, que contemplin aspectes del desenvolupament de la consciència intrapersonal i de les relacions amb els altres. Si aquestes propostes es van aplicant a través de les lectures, al llarg de l'ESO, els nostres alumnes hauran pogut desplegar múltiples possibilitats d'avançar en l'adquisició de valors i habilitats.

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

En el cas que en el Centre no es facin encara programes d'aquest tipus, aquestes propostes són igualment útils en tant que activitats amb una lògica i una coherència, i perquè obren espais de reflexió i permeten considerar la literatura com a font d'aprenentatge del treball de valors que tan urgent és iniciar als nostres alumnes.

Un altre factor a concretar és el del destinatari d'aquestes propostes.

No creiem que aquest programa a l'igual que els de competència social s'hagin d'adreçar únicament als alumnes pretesament "incompetents" o amb dificultats sinó que, en fer-los extensius a tot el grup, es dona la possibilitat a tots els alumnes d'avançar en la formació d'una personalitat moral autònoma; és més, per a algunes activitats de "modelat" és

imprescindible la presència d'alumnes que dominin el comportament a presentar, per tal que els altres ho puguin veure i imitar.

Aquesta postura no hauria de tancar tampoc les portes a l'ús d'aquestes unitats didàctiques per a grups reduïts, com crèdits de reforç o adreçats a alumnes amb mancances reconegudes de tipus conductual. S'ha de tenir present que aquest material ja ha estat experimentat durant aquest curs en un grup d'alumnes de primer d'ESO amb dificultats d'aprenentatge amb bons resultats.

En tots els casos cal adequar les activitats proposades a la realitat concreta dels alumnes, introduint els canvis oportuns. S'integren en els crèdits comuns o variables que comptin amb la lectura de novel·les juvenils entre les seues continguts. Per tant, són destinades a tot l'alumnat.

4.2. APRENDRE A PARTIR DE DILEMES MORALS. EINES DE TREBALL

Una de les parts més interessants del llibre *La educación moral en la enseñanza obligatoria* de Josep M^a PUIG des del punt de vista dels objectius plantejats en aquest projecte, és l'apartat III, "Proceso de enseñanza y aprendizaje moral", que se centra en descriure els components essencials del procés d'ensenyament en l'àmbit moral i les activitats i recursos metodològics.

D'entre les activitats i recursos dissenyades en aquest projecte es posa molt l'èmfasi en l'ús de dilemes morals, la comprensió en profunditat, la dramatització dels textos i la discussió i confrontació de valors fent ús dels següents recursos:

- 1. Discutir dilemes morals**
- 2. Exercicis de role-playing**
- 3. Comprensió crítica**
- 4. Mètodes socio-afectius**

1. Discutir dilemes morals

Els dilemes morals són situacions de problematització moral que tenen en comú la situació de crisi que provoquen en l'individu, així com la necessitat de trobar una solució satisfactòria. Solució que suposa haver integrat l'experiència generadora del conflicte en la pròpia personalitat i haver-se deixat interpel·lar i modificar per ella.

"Los dilemas morales son breves narraciones que plantean un conflicto de valores. Son historias cortas que se refieren a hechos problemáticos; es decir, a situaciones que presentan una disyuntiva de valor que no tiene fácil arreglo porque es necesario optar entre valores en alguna medida deseables. Por lo tanto, se trata de situaciones que no ofrecen una solución única ni una solución totalmente clara, lo cual obliga a los alumnos a reflexionar, argumentar y justificar con razonamientos la alternativa que les parece más justa. Parece ampliamente aceptado que la discusión sistemática de dilemas morales favorece el paso de un estadio moral al siguiente" (Pàg. 163)

Davant dels conflictes a partir de textos narratius, cada alumne experimenta, posant-se en el lloc del personatge en el nostre cas, un conflicte cognitiu d'ordre moral la resolució del qual l'obliga a pensar i adquirir millors criteris de judici. El dilema el sent l'alumnat quan es queda sense raons que el convencin per resoldre el conflicte, quan existeixen dues línies de

raonament oposades i totes dues estan en contradicció. Finalment fent servir la intel·ligència moral prenem una solució. És aleshores quan comprenem com funciona la vida.

L'aprenentatge a partir de dilemes planteja que després de superar el moment dels punts de vista diferents i/o contraris però defensables per alguna raó, i haver passar per una situació de crisi de raons i criteris, s'aconsegueix avançar cognitivament. Així doncs, es trenca la seguretat inicial, el fer sense pensar, i s'entra en una actitud de discussió d'alternatives i comparació de raons. L'objectiu prioritari és el desenvolupament del seny moral

Els dilemes cognitius d'ordre moral a partir de textos literaris tenen l'aspecte positiu afegit que ajuden a formar la personalitat moral dels alumnes sense que ells se'n adonin que són els veritables protagonistes, sense l'angoixa o la proximitat afectiva que seria viure el conflicte en la pròpia pell. No hi ha canvis i creixement moral sense conflictes.

Les fases de la dinàmica i discussió de dilemes que hem utilitzat en les unitats didàctiques per treballar conjuntament literatura i valors són:

1. Fase de correcta comprensió del dilema per part dels alumnes. Fent preguntes com: Aquí hi ha algun problema? Qui el té? Quins problemes té tal personatge? Aquests han de comprendre correctament quin és el problema. Aquesta fase és primordial.
2. Fase d'adopció d'una postura individual i posterior exposició i/o confrontació amb els companys. Els alumnes prenen consciència de la situació a nivell individual.
3. Fase de discussió en grups reduïts orientada a produir, examinar i comparar raons, amb els companys i amb el professor.
4. Fase de posada en comú del treball en grup. En un debat general és important introduir aspectes no contemplats i analitzar les conseqüències de cada opció i transferir-les a situacions quotidianes.
5. Repensar individualment els propis criteris i posada en comú de canvis i enriquiment personal, així com l'alternativa triada per a la resolució del dilema

Quan finalment mous fitxa i decideixes hi ha una seguretat moral més forta que abans.

2. Exercicis de role-playing

Si treballem a partir de textos literaris ens és molt convenient la lectura dramatitzada dels mateixos. Amb el teatre s'aconsegueix que els alumnes es sentin implicats amb els personatges que llegeixen. Poden captar i assumir els seus conflictes d'una manera molt més intensa que si no fem l'activitat teatral. Com en el cas dels dilemes, el personatge del text serveix per projectar damunt d'ell la intel·ligència moral per comprendre'l i resoldre el conflicte.

Es molt útil després de l'escenificació d'una escena, fer una ronda d'opinions sobre com ha anat i quin alumne i grup ha aconseguit fer-ho millor i per què. Per a alumnes amb problemes és una de les millors teràpies. La comprensió de conceptes abstractes, com el significat de persona inhibida, agressiva, assertiva, a partir de petites escenificacions, és molt més fàcil i clar que a partir de definicions teòriques. Com diu Puig:

"La dramatización o role-playing es un método cuyo uso en educación moral resulta especialmente indicado por cuanto facilita el desarrollo de la capacidad para ponerse en el lugar de otras personas, para comprenderlas y, en definitiva, para salir de sí mismo y conseguir una correcta percepción de los conflictos de valor. Lograr esa percepción correcta o ampliada de la realidad depende de la disposición para adoptar otros puntos de vista personales y sociales. La posibilidad de reconocer el punto de vista en que se sitúan los demás es imprescindible para lograr un comportamiento correcto en el ámbito de lo moral. Los juegos de dramatización y los análisis, reflexiones y discusiones que deben seguirlos son una oportunidad para aprender a adoptar otros puntos de vista y para demostrarlo a propósito de conflictos morales." (pàg. 176)

3. La comprensió crítica

La comprensió sobre textos literaris requereix escollir fragments amb temes que impliquin un conflicte de valors, fent pensar els alumnes a través de les paraules i els fets del text (personatges i autor), ajudant a considerar les causes i els motius que conformen aquella situació i les alternatives que davant la mateixa tenen els subjectes concrets. Per estimular el procés, una de les millors estratègies és la interrogació didàctica. L'enfoc és diferent de la comprensió argumentativa, per exemple, ja que en aquest cas els temes són tractats des de l'experiència dels conflictes viscuts. En aquest sentit, la comprensió a través de l'experiència literària ens apropa als sentiments, i no només al raonament, i per aquest motiu ens apropa a un millor coneixement de nosaltres mateixos i de la realitat.

"La tarea de narrar actúa en una doble dirección: construye un conocimiento contextual y concreto sobre el comportamiento moral humano, y contribuye asimismo a la construcción de la identidad moral en tanto que historia personal y modo de ser que nos diferencia e individualiza. En primer lugar, hemos dicho que el lenguaje narrativo es relevante en la formación moral de los sujetos en la medida que proporciona un conocimiento de los valores a partir de una aproximación totalmente encarnada y concreta a las realidades singulares que son objeto de la atención del narrador y del lector. Es decir, el lenguaje narrativo no es el lenguaje del juicio teórico y abstracto, sino el lenguaje del entendimiento cuidadoso y esforzado de personas con nombre propio y acontecimientos irrepetibles, aunque se trate de narraciones de ficción" (pàg. 203)

El llenguatge narratiu és molt característic, ja que juga amb el món metafòric, amb el sentit de l'humor, amb un seguit de recursos que li són propis i que afecten directament el món afectiu de qui els llegeix, creant una atmosfera difícil d'oblidar. De vegades, el principal significat que s'obté és de tipus sensitiu i emotiu. Tota història, tan si ho fa de manera explícita com no, està formada per un conjunt d'esdeveniments i per uns estats de consciència que tenen els protagonistes, de tal manera que sovint hi ha una relació discordant entre el que passa i el que senten o les intensions que tenien els personatges i els resultats. Són en aquests conflictes on es viuen experiències morals essencials. Mostren que això que ha passat a uns subjectes en el terreny literari és igual a allò que també va passar-los o pot, en un futur, passar-los a ells en un futur.

Els mètodes sòcioafectius

La informació no sempre suposa un canvi d'actituds ni un desenvolupament de la sensibilitat empàtica. És necessari provocar un tipus d'experiència personal molt més completa que la

propiciada per la recepció d'informació descriptiva sobre situacions moralment importants. La creació artificial de situacions, a través de textos narratius i la seva dramatització, permet obtenir experiències sobre situacions difícilment accessibles d'una altra manera.

Seràn interessants les preguntes del tipus de: què has sentit representant aquest personatge? què pot sentir tal personatge davant d'aquesta situació? de quina manera cal pronunciar aquesta frase en funció del conflicte plantejat, estarà enfadat, alegre, preocupat, tafanejant...?

"Los enfoques socioafectivos pretenden desarrollar la sensibilidad moral a partir de la experiencia, pero saben asimismo que tal sensibilidad no adquiere grosor moral ni perdura en el tiempo sin el esfuerzo por conceptualizar y dar valor a los sentimientos. Las experiencias vividas toman toda su fuerza cuando se prolongan por medio de la reflexión y se generalizan más allá de las situaciones singulares que las han provocado. Cuando lo cognitivo y lo afectivo quedan vinculados por la actividad del sujeto se dobla su eficacia y persisten en la memoria sus logros" (pàg. 215)

Els mètodes socioafectius són necessaris per aprendre la creativitat emocional, entenent-la com aquest poder transformador de la persona en la seva totalitat per a percebre, sentir, pensar i expressar-se mogut per emocions, sentiments i altres factors determinants.

4.3. PROCEDIMENTS PER TREBALLAR LA LITERATURA I ELS VALORS

Hi ha tot un conjunt d'activitats, que hem repartit entre les diferents unitats didàctiques, que ara d'una manera general voldríem ressenyar, ja que podrien distribuir-se d'una altra manera ja que en la majoria dels textos serien perfectament realitzables. Hem volgut que com a mínim sortissin una vegada.

Activitats per a una bona lectura

1. Segons el moment:
2. Segons l'element treballat
3. Segons l'operació realitzada

1.- Segons el moment:

Escalfament previ a la lectura

-Especulació (Es possible ser amiga d'una noia que no menja i dir-li a la infermera aquest fet sense perdre la seva amistat?)

-Qüestionari previ (informació sobre el tema, autor...)

Exploració del nus del text

- Graella amb l'estat anímic de cada personatge
- Graella amb avantatges, inconvenients i dubtes d'una acció
- Deduir temes

Debatre aspectes

Establir caràcters (establir dualitats)

Acusar i defensar personatges

Ordenar esdeveniments

Determinar valors en joc

Relacionar parts

Completar fragments (Pensar com pot continuar un fragment)

Moments posteriors a la lectura

Establir l'estructura (Esquema d'accions esdevingudes)

Especular sobre alternatives (Què hagués passat si el protagonista hagués trucat per telèfon a la policia?)

Reescriure la història en un altre gènere

Fer un debat

Escriure un altre text sobre el mateix tema

Buscar informació complementària

Dramatitzar l'escena

Relacionar el text amb experiències de la seva vida

2.- Segons l'element treballat:

a) Relació amb la societat

- Estudi de la vida dels personatges en relació a la societat (Opinions sobre la vida de l'alta societat o dels immigrants...)
- Relació amb la vida dels estudiants (Diferències, semblances...)
- Relació amb la història de la cultura (Explicació del mite o del tema dins la història)
- Extreure del text referències a la situació política del moment

b) Relació amb l'autor i la seva obra

- Buscar informació sobre el moviment literari, l'autor
- Analitzar el tractament d'un tema per part d'aquell autor
- Fer paral·lelismes amb altres autors de la cultura
- Constatar diferències amb altres experiències

c) Relació amb l'anàlisi textual

- Situació comunicativa (adequació)
- Coherència (progressió temàtica, valors, estructura...)
- Recursos estilístics i lèxics

3.- Segons l'operació realitzada

- Comprensió lectora (predicció, subratllar paraules clau, explicar el significat de paraules subratllades, resum, posar nous títols a parts)
- Manipulació textual (substitució, acabament, continuació, composició)
- Taxonomia i resolució de problemes (raons per les quals es fan determinades accions i les seves conseqüències)
- Comparació (Contrast entre textos literaris i relacions intertextuals)
- Creació oral i escrita (Descriure un dia de la teva vida a l'estil de la M. Rodoreda)
- Ampliació del lèxic (Buscar o relacionar frases fetes amb el que s'ha treballat)
- Debat sobre valors i contravalors en joc
- Escenificació d'un fragment del text
- Analitzar els sentiments i emocions viscudes pels personatges i pels lectors

5 DESCRIPCIÓ DEL PLA DE TREBALL

5.1. ORGANITZACIÓ

Als apartats 1 i 2, hem vist el marc teòric amb els **aspectes teòrics i conceptuals** que ens han semblat més indicats per a la consecució dels objectius educatius, adequant-los a l'etapa evolutiva que ens interessa, l'adolescència. Hem analitzat el paper de les diferents intel·ligències, de les emocions i sentiments, els tipus de pensaments essencials en els processos cognitius, l'autoconeixement i l'autocontrol, les habilitats socials i la creació d'una personalitat moral.

A l'apartat 3, hem introduït una sèrie de **lectures** que ens han resultat útils per a desenvolupar l'enfoc de la proposta. El que es presenta sobre aquestes lectures no és ni un resum complert ni són comentaris crítics exhaustius, però participen d'aquestes dues idees, destacant els capítols i parts que tenen més relació amb el nostre projecte.

A l'apartat 4 **hem comentat la nostra proposta** "Explica'm una història si vols resoldre el problema" i les principals eines didàctiques en què es sustenta

Als apartats 5 i 6, exposarem l'**experimentació** que s'ha realitzat en tres IES de característiques diverses durant el segon i tercer trimestre d'aquest curs 1999-2000. i l'**avaluació** que consta de la part més teòrica i unes graelles d'autoavaluació a l'annex núm 2. També presentem els vídeos enregistrats d'algunes sessions seguint aquesta metodologia amb una finalitat avaluadora.

A l'apartat 7 hem desenvolupat **les unitats didàctiques** que consta de vint unitats didàctiques. Cadascuna té dues parts: la primera adreçada al professorat, amb orientacions metodològiques i resolució d'exercicis, i una segona adreçada als alumnes amb els textos.

A l'apartat 8 presentem la **bibliografia** general i específica de les unitats didàctiques.

Per últim, afegim uns **annexos**, amb els comentaris d'avaluació de l'experimentació segons l'opinió de diferents professors, annex núm 1, les graelles sobre diferents tipus d'activitats, i pautes d'avaluació a l'annex núm 2, els quadres de valors i sentiments a l'annex núm 3, les graelles d'observació de les activitats a l'annex núm 4 i els fragments narratius de les unitats didàctiques preparats per ser utilitzats pels alumnes a l'annex núm 5.

5.2. METODOLOGIA DE LES UNITATS DIDÀCTIQUES.

La nostra tesi parteix de la idea, que és també l'adoptada per M. Segura en els cursos de competència social, que el creixement moral no es pot separar del creixement cognitiu i les habilitats socials, per aquest motiu cada unitat didàctica concreta algun aspecte referit a aquests tres àmbits: Habilitat cognitiva, Eix transversal, Habilitat social.

D'altra banda, tindrem en compte la coincidència d'aspectes de la nostra proposta amb quatre dels eixos bàsics del currículum de llengua i literatura catalanes i els tres primers són objectius terminals: del currículum específic de llengua:

1) lectura: els alumnes han de practicar la lectura silenciosa i la lectura expressiva en veu alta, i en ambdós casos arribar a la comprensió del text, literari o no. S'ha de procurar motivar els alumnes perquè s'interessin per les possibilitats de la lectura com a mitjà per interpretar la realitat, i que en facin una lectura crítica i autònoma, valorant-la segons criteris personals i educant la seva sensibilitat.

Aquests objectius són els que presideixen la nostra proposta buscant textos que puguin ser apropiats als objectius educatius i per facilitar aquesta tasca s'han agafat textos narratius en detriment d'altres opcions de tipologia textual.

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

Bona part de les activitats a l'entorn dels fragments narratius tenen un suport oral i es basen en l'intercanvi d'opinions, en el diàleg, el debat en l'apartat "Activitats de confrontació d'actituds i valors"

3) llengua escrita: els alumnes han de fer per escrit diverses activitats a partir del suport literari, vivencial, d'exposició de les pròpies idees o producció creativa pròpia.

En aquest cas l'element motivador per a la producció de textos serà la lectura i les activitats sobre la mateixa. El treball principal de llengua escrita es farà a partir de l'apartat de les unitats didàctiques "Activitats creatives" Els alumnes han de produir textos personals, inferint al seu món allò que s'ha vist al text.

4) teatre: per tal de treballar les habilitats socials són molt útils els exercicis de representació de petites escenes, fent el modelat més vivencial a partir d'ensenyar els tres possibles comportaments: l'agressiu, l'inhibit i l'assertiu. .

Per a la millor comprensió dels textos narratius s'ha pensat de presentar-los en forma de guió dramàtic ja que n'augmenta la participació i l'experiència vivencial, tant important en qüestions emocionals.

5.3. EXPERIMENTACIÓ

Les unitats didàctiques que presentem han estat experimentades amb alumnes de primer a tercer d'ESO, i intenten recollir alguns dels trets i processos que caracteritzen l'adolescència per aconseguir, a través de les activitats proposades, que els alumnes assoleixin un desenvolupament moral el més elevat possible.

L'organització de les activitats abans i després de l'experimentació ha sofert canvis ja que no sempre s'aconseguien els objectius proposats. Així, per exemple, ens vam adonar que la manera d'iniciar i acabar les classes havia de millorar cap a la creació d'un clima favorable i l'explicitació del que s'anava a treballar. Un dels debats amb els professors implicats va ser com fomentar la participació de l'alumnat i que ho possibilitava. Vam arribar a l'acord que en la mesura del possible era millor seguir les següents pautes:

crear un clima inicial agradable.

Disposició de les cadires en cercle.

Fer rodes de preguntes amb una àmplia participació.

Valorar positivament totes les aportacions.

Fer escenificacions per entendre conceptes.

Després de l'experimentació els diferents apartats han quedat de la següent manera:

Introducció al tema i clima d'acollida (escenificació d'una escena, preguntes ràpides sobre la qüestió o presentació per part del professor)

Explicació inicial del que es llegirà (context, autor, característiques del registre...)

Lectura del text (Se'n poden fer dues: una del professor i l'altra per part dels alumnes per grups)

Comprensió lectora

Activitats de confrontació d'actituds i valors

Raonament entre tots, a manera de síntesi (metacognició)

Activitats creatives

La intenció de l'experimentació no era plantejar-se cap validesa universal ni preteníem emetre judicis de valor generalitzables, sinó veure el grau de pragnància. Volíem observar com funcionaven les diferents unitats per tal de poder fer retocs i canvis, si era necessari, abans d'incloure-les al projecte de la llicència.

Com ja plantejaven en el projecte inicial, hi havia el desig d'experimentar com treballar valors i dilemes morals a través de la literatura en tres Centres educatius de característiques diferents:

“Les propostes didàctics recolliran diversos nivells d'experimentació, i pretenen poder-se adaptar a la realitat educativa d'IES molt diferents. He triat una tipologia de centres que em permetin avaluar de forma inicial les propostes pràctiques d'aquest projecte, en cas que em sigui concedida la llicència.”

Els tres centres triats pel curs 1999-2000 han estat

IES Cardedeu de Cardedeu de la Roca

IES L'Alzina de Barcelona

IES Miquel Tarradell de Barcelona (centre d'atenció educativa preferent)

S'han triat centres que presentessin realitats educatives diferents des d'un punt de vista geogràfic, social i de volum d'alumnes i professors.

L'experimentació s'ha hagut d'adequar a cada Centre a unes circumstàncies concretes i diferents:

1. IES l'Alzina. Ubicat al barri de Sant Andreu de Barcelona, amb un nombre d'alumnes amb dificultats diverses mig, ja que disposa d'una aula UAC i que treballa en grups reduïts per a les assignatures instrumentals del primer cicle: de tres grups se'n fan quatre a les tres matèries instrumentals, castellà, matemàtiques i català. L'experimentació la he realitzada jo mateixa juntament amb el professor de llengua catalana Aleix Clos, als alumnes amb més dificultats del primer cicle d'ESO.

2. IES Miquel Tarradell. Ubicat al barri del Raval de Barcelona, amb un nombre significatiu d'alumnes amb dificultats d'aprenentatge i un tant per cent elevat d'alumnes

vinguts de diferents països, la majoria no comunitaris. L'experimentació s'ha realitzat en totes les classes de Competència social de tercer d'ESO, com a complement del programa, per part dels professors Pepe Checa i Natxo Almirall i amb la meua assistència d'observadora en algunes sessions.

IES Cardedeu. Ubicat al Vallès, amb un nombre d'alumnes conflictius baix. L'experimentació s'ha realitzat a través del Seminari de Llengua i literatura catalanes i concretament amb el professor Francesc Vinyas, en forma de sessions d'intercanvi d'experiències abans de les classes. En aquestes sessions vam parlar de l'oportunitat d'ensenyar valors i hàbits socials a través de la literatura i li vaig anar lliurant unitats segons les anava elaborant. També els vaig informar dels cursos de Competència social i la seva metodologia ja que no els coneixien.

Haig de fer constar que en els tres instituts vaig exposar les meues intencions al Director del Centre, que em van mostrar el seu interès i ajudar a facilitar la feina de posar-me en contacte amb el professorat que podia estar interessat. Vam concretar la forma de treballar que com s'ha vist és totalment diferent en cada centre.

Les reunions que el Departament de Formació permanent de Direcció general sobre Seguiment de Competència social han organitzat aquest any m'han servit també per explicar com es poden treballar valors a través de la narrativa juvenil i de la literatura en general.

Aquest curs he participat en el seminari sobre valors i formació moral a la secundària organitzat per la facultat de pedagogia i la Fundació Bofill sota la direcció de Josep M^a Puig, X. Martín i J. Trilla. Han participat sis instituts, entre els quals hi havia l'Alzina i el Miquel Tarradell. El debat sorgit en aquest seminari ha facilitat la discussió sobre temes relacionats directament amb l'objectiu de la meua llicència.

Com que l'experimentació no l'he fet jo directament amb alumnes a l'IES de Cardedeu, els vídeos que aportem es refereixen només als dos primers Centres, IES. L'Alzina i Miquel Tarradell, a l'annex nº2.

L'experimentació ha constatat que els textos i les activitats didàctiques funcionaven correctament i que els alumnes s'ho passaven bé treballant d'aquesta manera. Pot semblar un resultat modest, però per nosaltres és un bon resultat.

Sovint hi ha hagut modificacions d'activitats dins les diferents unitats didàctiques com per exemple una tendència a transformar els textos narratius en forma teatral per a facilitar la lectura a alumnes amb dificultats, o l'afegir l'apartat inicial d'introducció al tema, després de constatar la dificultat de fer entendre sovint als alumnes quin era el tema tractat.

Tota aquesta dinàmica ha implicat un seguit de reunions entre els professors de cada institut, a part de les classes realitzades, per preparar la intervenció, discutir la metodologia, i avaluar els resultats...

Afegeixo les valoracions que altres professors que s'han implicat en el projecte han volgut lliurar-me en l'annex núm. 1.

6 L' AVALUACIÓ

En la nova ordenació del sistema educatiu, s'entén l'avaluació com:

“l'anàlisi del procés d'ensenyament/aprenentatge que permet verificar la coherència i el grau d'eficàcia amb que s'han concretat cadascun dels passos de l'esmentat procés i ajustar l'ajut pedagògic a les característiques individuals de l'alumnat (Departament d'Ensenyament, 1994)

Com veiem, l'avaluació és una part integrant del mateix procés d'ensenyament, és aprenentatge..

Si l'avaluació ha de seguir els criteris i les pautes metodològiques que hem donat a la resta d'activitats de les unitats didàctiques, és evident que haurem d'avaluar continguts i procediments però fonamentalment actituds. L'haurem d'entendre com a comunicació professor/ alumne, ja que tota la proposta es fonamenta en l'actitud dialògica. Procurant aconseguir una avaluació que sigui útil al professorat en la seva actuació docent i gratifiqui l'alumnat en el seu aprenentatge i els orienti en aquest procés.

Cal passar d'una avaluació quantitativa, basada en l'examen que es fa al final del procés, a una avaluació entesa com a comunicació, dins un paradigma qualitatiu. La interacció social a l'aula entre professorat i alumnat i entre els mateixos alumnes afavoreix que aquests reconguin els seus errors i com superar-los. Com la va definir Nunciati (1988) i Jorba i Sanmartí a Catalunya (1993) aquesta avaluació formativa (o formadora) té com a principal finalitat que l'alumne pugui gestionar els seus errors i reconèixer quines són les seves dificultats en la mesura que constata, d'una manera superior als mètodes intuitius i repressius, la situació real dels alumnes.

Aquesta avaluació formadora inclou l'autoavaluació i la coavaluació. Permet que els alumnes participin de manera activa, a l'igual com hem definit l'enfoc de les altres activitats, buscant la participació activa i donant una gran importància a la comunicació oral i a l'esforç individual.

Aquest tipus d'avaluació, continuada i global, que mesura més el grau d'esforç i treball dels alumnes que no pas els resultats finals, en cap cas ha de ser menys exigent que l'avaluació tradicional, ja que està present en tot el procés i fa servir instruments molt diversos: graelles autoavaluatives, dossiers amb tot el material recopilat, conversa individual, qüestionari de definicions, opinions expressades oralment i per escrit, notes de resultats d'intervencions, de murals, i totes aquelles activitats que tinguin significat i siguin coherents amb els objectius didàctics.

Hem de tenir present que l'alumne quan constata que el professor es fixa en ell i en la seva actuació normalment millora. Aquest fet condiciona l'autoimatge i l'autoestima que es forma l'alumne en relació amb les seves capacitats i possibilitats de seguir amb èxit l'escolarització. Es un clàssic la frase de Rosenthal respecte al compliment de les professions: “com més positiva és la imatge que ens formem d'un alumne, més tendència tenim a avaluar-lo positivament i a animar-lo, i també a l'inrevés.”

D'altra banda, el fet de posar en pràctica activitats que comporten una nota o qualificació de manera habitual, acostuma a resultar positiva perquè aconsegueix un grau de concentració

superior en la feina i diverteix els alumnes. S'ha de desmitificar la importància i transcendència que sovint és dona a la nota i a l'avaluació i observar-la de manera més quotidiana i pensant que emetre judicis, com han de fer els professors, és una part de la feina i que la faran d'acord amb els seus criteris morals i mai tindran l'objectivitat però tampoc les limitacions d'una màquina, que només pot avaluar coneixements tipus test.

En les sessions realitzades als instituts des del primer dia es va informar els alumnes que cada dia es passaria un full d'autoavaluació (annex 2) en el qual l'alumne és posaria una nota (Bé, Malament, Regular) en relació a una sèrie d'ítems que eren molt importants:

Puntualitat
Participació
Feina escrita
Atenció

Tot i que les notes se les posava cada alumne, el professor signava al costat i donava la seva opinió sobre aquella nota, ja que si no la considerava adequada tenia la facultat de poder-la canviar. D'aquesta manera hi havia una constància de les sessions i una avaluació diària de l'actitud. El full se'l quedava el professor després de cada dues setmanes, fomentant la responsabilitat de l'alumne fent que l'hagués de portar cada dia.

Com a resum d' un període de temps més llarg, que coincideix amb l'avaluació i amb l'objectiu de posar la qualificació per a la sessió d'avaluació s'omplia un altre full (annex3) en el qual es recollia un resum dels ítems avaluats diàriament i unes preguntes que tenia com objectiu la seva implicació i opinió sobre el treball fet a classe:

Què es el que més t'ha agradat?
Què t'agradaria canviar?

També sabien des de l'inici que havien d'anar recollint la feina feta en un dossier i que una part de la nota seria l'avaluació d'aquesta feina escrita.

7 UNITATS DIDÀCTIQUES

Les 20 unitats didàctiques que presentem estan destinades al professorat. De les preguntes n'hi algunes amb suggeriments que poden ajudar en el treball de classe, normalment estan en cursiva, en cap cas són les úniques possibles respostes.

A l'annex 3 podeu trobar exercicis amb quadres específics.

A l'annex 4 podeu trobar tots els textos preparats per treballar amb els alumnes.

L'ordre de les unitats és aleatori però es recomenava una lectura prèvia de totes per poder triar les més adequades al nivell de la classe

Els textos literaris s'han buscat d'un nivell de segon o tercer d'ESO majoritàriament dins del que habitualment es considera literatura juvenil. S'han fet adaptacions de molts d'ells i en algun cas s'ha traduït al català.

CONTINGUTS PER TEMES

1 Què passa quan et trobes a disgust en una casa. Marcus fuig de Dylan Agressivitat i conflictes familiars. Nick Hornby "Una mena de pare" pàg.230

2. Què passa quan ens trobem un cadàver Saber diagnosticar bé Mentides i malentesos i valor de l'honradesa "Mil i una nits"pàg. 59

3. Què passa quan al pati juguem a "pitxi"? Acceptar les regles del joc i les pressions d'un líder de grup Lipman i altres "Lisa" Episodi 14 de "Filosofia para niños"

4. Què passa a Troia? Perseverar per aconseguir un objectiu. Posar-se en el lloc de l'altre. Homer "Ulisses" adaptació Riba i Monzó adaptació del conte "A les portes de Troia"

5. Què passa quan s'ha trencat un vidre? Agressivitat entre germanes i valorar les conseqüències de les accions. Pat Barker "Cartes a Iris"

6. A què estem tots exposats? Problemes d'acollida de l'emigració i ús de l'agressivitat. Lorman "L'aventura de Saïd" pàg. 67-70

7. Què pot passar quan arriba un nou veí? Saber posar-se d'acord entre veïns i educació pel medi ambient. Rodoreda "Mirall trencat" pàg 119

8. Què passa quan les coses es compliquen? Defensa del medi ambient i dels drets dels pobles a la seva terra. M. Aritzeta "Emboscades al Gran Nord" pàg 102-106

9. Què passa quan arriben les vacances? Espotllar una relació per egoisme. Antoni Marí "El vas de plata" fragments de "Corregir el qui va errat" pàg 81-90

10. Què passa amb el teu cos, Marta? Saber ser fidel a una amiga sense seguir els seus passos. Problemes d'anorèxia i culte al cos Gemma Lienes "Bitllet d'anada i tornada" pàg 80-81.

11. **Què passa quan no podem revelar qui som?** Saber mantenir un objectiu a llarg termini i no deixar-se portar pels altres. Chrétien de Troyes “El cavaller de la carreta” pàg 59-60
12. **Què vol dir “triomfar a la vida”?** Ser hospitalari i tenir un comportament modèlic. Angels Garriga adaptació de la “Llegenda de Filemó i Baucis”
13. **Què passa quan les coses es miren des d’una altra perspectiva?** Com es resolen conflictes sorgits per tradicions culturals diferents. M. Aritzeta “Emboscades al Gran Nord” pàg 94-95.
14. **Què passa quan una vaca vol les nostres flors?** Prohibicions i regles socials diferents. Pere Calders adaptació del conte “El problema de l’Índia” pàg 139.
15. **Què sentim quan algú mor?** Acceptar la mort d’algú que estimem. Jostein Gaarder “El palau de les granotes” pàg 81-82
16. **Què li passa a l’avi?** Convivència amb malalts familiars i gent gran. Antoni Marí “El vas de plata” conte fragments “Sofrir amb paciència les flaqueses i molèsties del proïsme” pàg 107.
17. **Què passa quan la pressió del grup ens va en contra?** Adaptació a l’escola i a una nova situació. Nick Hornby “Una mena de pare” pàg 38-39
18. **Què passa quan tenim la dèria de comprar?** El consum i la pressió ambiental. Jaume Cela “No mireu sota el llit” pàg. 59-63 i Jorge Bucay “Recuentos para Damián” conte “La ejecución” pàg. 218-220
19. **Què passa quan ens trobem una dona d’aigua?** Arribar a acords i mantenir-los. Adaptació de la llegenda “les dones d’aigua del Montseny”
20. **Què passa quan ens enamorem?** Crisi d’adolescència. Núria Albó “Natàlia” pàg 71-78

Pensament alternatiu. Conflictes interpersonals entre nois motivats per problemes entre adults. Àmbit familiar. Habilitat social de saber decidir i maneres de solució de conflictes Eix transversal: educació per la pau

UNITAT 1: Conflictes familiars i inconvenients d'utilitzar l'agressivitat.

7.1 Què passa quan et trobes a disgust en una casa? Marcus fuig de Dylan

Introducció i clima d'acollida

Representació d'una escena: hi ha una cua per entrar al cine. Després de fer-la durant mitja hora ve una persona gran i es cola sense manies Quina és la nostra reacció? Representar l'escena de com ho faria un agressiu, un assertiu i un inhibit

Roda de comentaris sobre la realització

Explicació inicial del professor

El fragment que llegirem es situa a Londres quan el model de família ha deixat de funcionar. Ens trobem amb en Will que fa de pare adoptiu de Marcus un noi adolescent, que té molts problemes a l'escola i està molt deseparat, sense que la seva mare, una divorciada exhippy, ho sàpiga. Will també té problemes perquè després de fracassar múltiples vegades amb les dones ara s'acaba d'enamorar de la Raquel i per caure-li més simpàtic li diu que té un fill, en Marcus, que té la mateixa edat del seu, el Dylan. El Marcus i en Will han anat a la casa de la Raquel per passar-hi el dia, però les coses van d'aquesta manera:

Fragment de "Una mena de pare" de N Hornby Primera part. Pàg. 230-231

Narrador "El Marcus ho havia intentat sincerament. Sabia que el dinar amb la Raquel era molt important per en Will i també sabia que si ell ho feia bé avui, llavors en Will potser pensaria que hauria d'ajudar-lo d'alguna manera amb l'Ellie. Però aquell nen, el Dylan, es va quedar mirant fixament el Marcus duranr uns segons i llavors la va prendre amb ell

Dylan - I una puta merda- *N* va ser la primera cosa que va dir

Marcus - Ah si?- *N* va dir el Marcus, en un intent de guanyar una mica de temps. Era evident que ja se li havia escapat alguna cosa, tot i que no estava gaire segur quina era.

D -Escolta'm bé, si el teu pare surt amb la meva mare, et mato, T'ho juro, hòstia. Et mato.

M -Oh, no pateixis, és bon tio- *N* va dir el Marcus

N El Dylan se'l va mirar com si fos boig

D -Se me'n fot si és bon tio. No vull que surti amb la meva mare. O sigui que no us vull tornar a veure aquí mai més ni a ell ni a tu. Entesos?

M -Home- va dir el Marcus- No sé pas si depèn realment de mi.

D -Val més que sí

M -Puc provar l'ordinador? Quins jocs tens?- *N* El Marcus sabia que un canvi de tema no funcionaria per força. A vegades funcionava, però potser no quan algú t'amenaçava que et mataria.

D -M'escoltes o què?

M - Sí, però...Em fa l'efecte que ara mateix no puc fer gaire cosa. Hem vingut a dinar i en Will...és a dir el meu pare, li dic Will, perquè, és igual... està parlant amb la Raquel, és a dir la teva mare...

D -Ja ho sé que és la meva mare, collons!

M -...a baix i la veritat és que ella li agrada molt i, vés a saber, potser ell també li agrada ella, o sigui que...

D -A ELLA NO LI AGRADA EL TEU PARE !- va cridar el Dylan de cop i volta -NOMÉS LI AGRADO JO!! (...)

Narrador El Marcus va meditar atentament les opcions que tenia....

Comprensió lectora

En quin lloc es desenvolupa l'acció?

Qui és la Raquel?

És en Will l'autèntic pare del Marcus?

Davant d'actitud de rebuig de Dylan, què fa en Marcus? Fa bé?

On l'hauria portat l'autobús, si el Marcus hagués pujat?

Qui pot ser l'Ellie?

Existeix algun conflicte? quants?

Activitats de confrontació d'actituds i de valors.

Quines són les diferents opcions de Marcus?

Quines conseqüències tenen cadascuna d'elles?

Lectura del fragment de "Una mena de pare" de N. Hornby

Segona part. Pàg. 231

Narrador La menys atractiva, en la seva opinió, i també la més improbable, era quedar-se allà i passar la resta del dia amb el Dylan, *xerrant* una mica de tot, rient una estona i jugant a un parell de jocs d'ordinador; això era evident que no passaria. Podia baixar i anar amb en Will i la Raquel, però en Will pràcticament li havia dit que es quedés a dalt, i si el Marcus baixava hauria d'explicar que el Dylan era un *psicòpata* que era a punt de tallar-li els braços i les cames, i resultaria molt desagradable. No, la decisió del Marcus havia de ser per força sortir corrents escales avall sense que ningú se n'adonés, esmunyir-se per la porta del carrer i agafar un autobús per tornar a casa; després de pensar-s'ho molt breument, el Marcus va fer exactament això.

Quan en Will el va trobar, el Marcus esperava dret en una parada d'autobús a prop del mercat. El sentit de l'orientació del Marcus no era extraordinari i de fet s'estava a la banda de carrer equivocada, esperant un autobús que l'hauria portat al West End, és a dir que segurament va ser pura sort que en Will passés a poca velocitat al costat seu i el fes pujar al cotxe.

Will (enfadat) -A què jugues? .

M - T'he esguerrat el pla?

N Després de pensar un moment i sabent que no ho hauria d'haver dit:

M - M'ajudaràs de totes maneres amb l'Ellie? (...)

W - Tornem a ca la Raquel

M - No hi vull tornar

W - T'aguantes

M - Pensarà que sóc idiota

W - No ho pensarà

M - Per què no ?

W - Perquè ja preveia que podia passar això. Diu que a vegades el Dylan és un nano difícil.

N Allò va fer riure el Marcus, amb aquella mena de riure que fas quan la situació no és gens per riure.

M – Ha, ha! Difícil? Era a punt de lligar-me i tancar-me a l'armari i alimentar-me només un cop al dia

W -Això t'ha dit?

M -No amb totes les paraules

W - És igual, ara plorava com una Magdalena

M - Ah sí?

W - Sí. Somicava com una criatura de tres anys

N El Marcus es va animar cosa de no dir, va decidir que estaria molt content de tornar a ca la Raquel. Vist el resultat, sortir corrents de la casa era el millor que podia haver fet el Marcus. Si hagués sabut que tot plegat havia d'acabar tan bé, no hauria sentit tant pànic quan en Will l'havia trobat a la parada d'autobús"

Comprensió lectora.

Comentar les expressions en cursiva buscant una expressió sinònima.

Subratllar expressions col·loquials.

Activitats de confrontació d'actituds i de valors

Per grups de quatre heu de treballar sobre

1. Feu un resum del conflicte plantejat més important. Expliqueu-lo el més clarament possible (tres línies)
2. Comenteu l'actitud del Dylan. Si la considereu injusta, discutiu les raons i analitzeu el perquè de la seva actitud
3. Comenteu l'actitud del Marcus. Falla en algun aspecte?
Què hauríeu fet vosaltres en una situació semblant?
4. Comenteu l'actitud d'en Will. Us ha sorprès en algun moment? Quins valors es destacarien?
Creieu que en la nostra societat molts pares anirien a abuscar el seu fill que s'ha escapat, sí? no?
5. Escriviu les opcions que pot triar el Marcus
6. De totes les opcions trieu-ne dues i expliqueu les conseqüències.

Raonament entre tots, a manera de síntesi .

Es comprova que hagin fet correctament el resum del conflicte, que podria ser semblant a

El Dylan no vol que la seva mare tingui per nòvio / amic en Will i per aquest motiu l'amenaça de mort si en Will no deixa en pau la seva mare. Davant d'aquest conflicte en Marcus fuig.

Es posen a la pissarra els defectes o errors que cometien els personatges segons han dit els grups.

Dylan: utilitzar l'amenaça i l'agressió verbal

Marcus: fugir davant d'un conflicte

Wilt: dir una mentida a la Raquel per caure-li millor

Transfons del problema:

La Raquel ja ha tingut altres amics que no han congeniat amb Dylan, el qual els veu com una amenaça a la plena dedicació de la seva mare, per aquesta raó ell és tan amenaçador amb Marcus. Per altra banda, Marcus no sap enfrontar-se als problemes i el que ha fet ja en altres ocasions és escapar-se en comptes d' encarar-s'hi. Will anant a buscar Marcus demostra que se l'estima i que esta disposat a lluitar per ell.

Es pot dir que Wil salva Marcus d'un nou problema, equivocar-se d'autobús, i el convenç perquè torni amb ell. Quina força sentimental els ajuda
Per últim, tenim el problema de fins a quin punt els fills tenen dret a dirigir la vida íntima dels pares, com fa Dylan amb la mare.

Treball creatiu

1.Tenint en compte el final que heu llegit, com creieu que podria ser el diàleg entre la Raquel i el Dylan per finalitzar d'aquesta manera:

" - El Dylan et vol dir una cosa, Marcus -va dir la Raquel quan ell i en Will van entrar.
- Perdoneu, Marcus -va remugar el Dylan-. No et volia dir totes aquelles coses."

2.Un cop ho hagueu discutit dins el grup, ho heu d'escenificar.

3.- Escriu una frase resum del que hem treballat

*amb mentides les coses surten malament
no es guanyen els amics amb amenaces
si vols ser respectat, respecta els altres.*

Pensament de conseqüència. Conflictos interpersonals entre adults. Àmbit medieval Habilitat social de saber dir la veritat, encara que sigui tard Eix transversal: educació per la interculturalitat i per la igualtat de sexes . Valors: honradesa, solidaritat

UNITAT 2: Com estan les coses?

7.2 Què passa quan ens trobem un cadàver?

Introducció i clima d'acollida

Penseu els factors a tenir en compte al comprar una moto de segona mà.

Explicació inicial del professor:

Aquesta història és molt antiga, ve de Pèrsia. És anònima del segle XIV. Explica la història de dos germans reis, Xahriar i Xah Zaman, que descobreixen que les seves dones són adúlteres aleshores es posen molt tristos i se'n van fins davant del mar i vet aquí que se'ls apareix un geni molt alt i corpulent el qual té una dona i s'hi fan amics i aquesta els ensenya un collar amb cinc-cents setanta anells i els diu que els amos de cadascun dels anells, sense excepció, l'han posseït i que el geni encara no s'ho ha ensumat. Ells es queden bocabadats que a un geni, un ésser superior a ells, li hagin passar coses tan grosses, i es senten consolats. Seguidament van a casa seva i fan tallar el cap a les seves esposes i al servei de la casa.

A partir d'aleshores i com a conseqüència de l'odi que li va quedar cap a les dones, cada vegada que el rei Xahriar prenia una noia verge, després la feia matar. Durant tres anys va fer el mateix fins que una noia, Xahrazat, que era una bona lectora i sabia moltes històries, va descobrir la manera de mantenir-se en vida: li explicava una història però no el final i el rei li concedia l'honor de tornar la nit següent per acabar-la.

La història que us explicaré es situa en una ciutat de la Xina, fa molt i molt temps, en la qual hi vivia un sastre a qui li agradava molt caminar amb la seva dona. Un dia es va trobar un geperut i el va convidar a sopar a casa seva. Li van donar peix i entre mos i mos la conversa sovint deixava pas a clares mofes envers el convidat. A mig sopar, la dona del sastre, volent-li fer una gràcieteta, va agafar un bon tros de peix i li va entaforar a la boca dient-li que no calia mastegar. El geperut se'l va empassar sense, però el peix tenia una espina que se li clavà al coll i l'home sen va anar de dret a l'altre món. I aleshores l'arribada de l'alba sorprengué Xahrazad i callà.

Lectura d'un dels contes de les "Mil i una nits": El sastre, el geperut, el jueu, el cuiner i el cristià.

"*Xahrazad* -M'han explicat, magestat, que el sastre, en veure que el convidat queia estès a terra, exclamà:

Sastre - Què Déu ens empari! Aquest desgraciat ha vingut justament a casa nostra a fer el darrer badall! Ara sí que estem ben posats!

Dona - No n'hi ha per tant, home!. No cridis el mal temps, que no coneixes el que diu el poeta?:

Per què em trenco el cap amb problemes que només porten tristesa i dolor?

Per què asseure's sobre el foc si encara crema? Asseure-s'hi no aporta res de bo.

S - Ah, no? I què podem fer, doncs?

D - Aixecat! Agafa aquest drap de seda, embolica el mort i carrega-te'l a coll. Segueix-me, farem veure que duem un nen malalt

X El sastre no s'ho va fer repetir i s'apressà a agafar el geperut.

D - Fill meu, si Déu vol no serà res! - cridava la dona pel camí- , On et fa mal criatura? On et pica la verola?

S -Ajudeu-nos, necessitem un metge!

X Avançant d'aquesta guisa, ara i adés s'aturaven a demanar on podrien trobar un metge; finalment els indicaren la casa d'un que era jueu. Trucaren insistentment a la porta fins que una *veu enrogallada* ressonà a l'interior:

Serventa - Què us passa?

D - Portem un nen molt malalt. Té aquest quart de *dinar* i fes el favor de dir al metge que baixi. És urgent

X Tan bon punt va desaparèixer la criada, la dona del sastre entrà al vestíbul i digué al marit:

D - Corre, deixa el geperut aquí i fugim!

X El sastre el deixà enmig de l'escala, recolzat a la paret, i marit i muller fugiren de casa el metge com esperitats. Mentrestant, la minyona informava el jueu que a baix l'esperava una parella amb un nen malalt i que li havien avançat un quart de dinar per la visita. El jueu, en veure la moneda, va fer uns ulls com unes taronges, s'aixecà d'un bot i baixà l'escala precipitadament. Com que anava a les fosques i molt esverat, es va entrebancar amb el cos del geperut.

Metge - Senyor! Moisès! Aaron i Josuè! He ensopegat amb el malalt i l'he fet caure escales avall...Déu meu! L'he mort! I ara com em trauré aquest cadàver de casa?

X Sense més dilació, se'l carregà a l'esquena, travessà el pati de casa seva i se n'anà a explicar-ho tot a la seva muller^o.

D - I què fas aquí parat?. Estem ben posats si et quedes aquí plantat com un estaquirot! Mira, el pujarem al terrat i des d'allà el llençarem a l'eixida de cal veí, aquell musulmà que és el cuiner en cap del soldà. Pensa que aquell casalot sempre és ple de gats i gossos que es cruspeixen els ratolins i les deixalles; amb una mica de sort, abans que ningú el vegi els gossos ja se l'hauran menjat tot senser.

X I dit i fet, però el cos del geperut va fer un plataplaf tan fort just quan el musulmà anava a l'eixida que va pensar " Aquest deu ser el lladregot que ens roba la carn i el *sagí*" i decidit i sense contemplacions li clavà una garrotada tan forta que el va fer rodolar un bon tros. Veient que no reaccionava va dir *esparverat*:

Musulmà - Oh, és mort! Quina nit! Maleïts siguin la carn i el sagí! Déu meu, com he pogut matar aquest home? I a més de lladre, geperut!

X Aprofitant que era negra nit, l'abandonà i fugí cames ajudeu-me. En el mateix instant en què fugia el cuiner *embocava* el carreró un cristià que era *comissionista* del soldà. Portava una gran trompa i se la volia treure als banys per tal d'estar presentable. De refiló, li semblà distingir algú a vora seu i, begut com anava, s'afigurà que devia ser el mateix *galifardeu* que, a boca de nit, li havia pres el turbant i que, segurament, s'esperava per tornar-li a fer la guitza. Així doncs li clavà un cop de puny. Al cristià, el sobresalt li esbravà la borratxera de cop:

Cristià -Com he pogut matar aquest home? Com és que hi ha deixat la pell, només amb un trist cop de puny?

X El cristià i el cos del delictes passaren la nit a les masmorres i l'endemà el botxí va rebre ordres de preparar el cadafal. En el moment en què el botxí posava la soga al coll del cristià, el cuiner va sortir i va dir:

Cuiner – Atureu-vos! No ho feu, per pietat! Jo sóc l'assassí! Aquesta nit l'he enxampat a casa i, pensant que era un saltaparets que ens robava la carn i el sagí, li he clavat una garrotada. Per desempallegar-me del cadàver l'he abandonat en un carreró. Senyor feu-me penjar a mi!

X El botxí, doncs, va passar la soga del coll del cristià al coll del cuiner i quan es disposava a penjar-lo, el metge jueu s'obrí pas entre la multitud:

Metge – No ho facis! L'assassí sóc jo! Aquest home va venir a casa per visitar-se però vaig baixar amb tantes presses que vaig ensopegar amb ell i rodolà escales avall. Sense voler li havia llevat la vida. Pengeu-me a mi a la forca!.

X Aleshores qua el botxí passava la corda al coll del metge, ressonà la veu del sastre.

Sastre – No! No el pengis! Jo són l'autor del crim! Ahir vaig trobar-me aquest geperut pel camí i el vaig convidar a casa a sopar. La meva dona, mig en broma, agafà un tros de peix i li ficà a la boca; ell se l'empassà de cop, s'ennuegà i expirà a l'instant. L'única solució que se'ns acudí fou portar-lo a cal metge. El vam abandonar enmig de l'escala i vam fugir d'allí

Vali –Aquest cas farà història! Deixa el jueu i anem a veure el soldà a veure què hi diu.

Botxí – Ves per on! Ara aquest, ara l'altre i, al final, no n'enforcarem cap.

X I aquests esdeveniments impressionaren tant el soldà que manà que fossin enregistrats en els *annals* del regne per tal de mantenir-los vius en la memòria

Comprensió del text

1. Expliqueu el significat de les paraules en cursiva.
2. Expliqueu el significat de les següents frases fetes:

les cames hem fan figa:
m'ha fet feredat
ull de poll com una catedral
no hem donaràs més la llauna
sembla que tinguis el ball de sant Vito

Activitats de confrontació d'actituds i de valors

Per grups de quatre heu de pensar i escriure:

Avantatges inconvenients i dubtes de lliurar el cadàver a la policia
Feu un resum dels personatges que surten a la història i el seu problema
Per què creus que el vali va decidir inscriure aquest fets en els annals?

Raonament entre tots a maera de síntesi.

Es posaran a la pissarra les conclusions dels personatges i els seus problemes.
S'analitzaran els valors en joc fent veure l'actitud final positiva dels protagonistes.

És útil per treballar la universalidad de determinats valors independentment de la cultura, religió o costums propis com són: l' honradesa, la sinceritat i el sentit de l'humor.

Activitatsts creatives

Penseu una història que sigui “compromesa”, com la que hem llegit i plantegeu tres diferents sortides o alternatives. Demaneu a la classe quina els sembla més oportuna.
Representeu aquesta escena en què es recullen tres possibilitats.

Pensament alternatiu. Conflictes interpersonals entre nois i noies. Àmbit escolarHabilitat social i valors: acceptar les regles del joc i ser conscient de les pressions que exerceix un líder de grup Eix transversal : educació per la igualtat de sexes.

UNITAT 3: Regles i normes

7.3 Què passa quan al pati juguem a "pitxi"?

Introducció i clima d'acollida

Penseu les cinc normes principals perquè una sortida, o el crèdit de síntesi, funcioni, com si vosaltres fossiu els professors que han de posar-les.

Explicació inicial del professor:

Introducció de la temàtica

No sempre **la igualtat entre nois i noies**, que a nivell teòric tenim tots tan clar, es dona en els actes més quotidians. Aquesta escena ens serveix per parlar de la igualtat de drets a l'hora de jugar i de l'**existència de regles**. També de la dificultat del lideratge i dels abusos que en nom d'ella cometien els nois que són líders. A un nivell més elevat, es toca el concepte del bé, la diferència entre el "bé" per a una persona determinada, en un sentit subjectiu, i el concepte de "bé" com a forma correcta d'actuar, en el sentit de "just" (en l'oposició el que és just del que és injust) . La paraula bé té una gran complexitat semàntica i es útil fer veure als nois les diferències per captar els diferents matisos.

Sobre el text.

El text és l'adaptació d'un fragment de la novel·la *Lisa. Filosofia para niños* Episodio 14 de M.Lipman i altres autors. Ediciones de la Torre.

Lisa és la protagonista i en aquest episodi, ella i una seva amiga, Fran, volen jugar amb els companys, els quals acaben de començar un partit de pitxi. Estem en qualsevol ciutat i l'escena és quotidiana de l'hora de pati en un centre escolar.

Lectura adaptada de "El partit de pitxi" de M Lipman. (Episodi 14)

Versió teatral.

Primera part

Narrador/a: "Mickey, Sandy i Bill entrenaven al beisbol tots els dies després de classe. Mickey portava el guant, Bill la pilota i Sandy el pal i s'anaven canviant per llançar, colpejar, o córrer. De vegades, quan altres nens ho volien, jugaven un partit a l'escola després de les classes o a l'hora de pati. Ja no era beisbol sinó un partit de pitxi, sense pals ni guant, només amb la pilota però mantenint les regles del joc.

Un dia, quan un d'aquests partits estava començant, amb Mickey i Bill en un costat i Sandy i Harry en l'altre, uns quants nois es preparaven per col·locar-se en un o altre equip, en aquestes que apareixen Francesca (Fran) i Lisa.

Francesca (Fran): Hola! Que podem jugar?

Narrador/a (N): Les noies esperaven que els nois hi posessin algun impediment, però no va ser així i els tres capitans, Sandy per un equip i Mickey i Bill per l'altre, no van dir res

obertament i les van col·locar una a cada equip. Tothom sabia que Fran jugava a pitxi tan bé com la majoria dels nois, en canvi, Lisa era una patata en els esports. Van posar-les, però, totes dues les últimes de cada equip.

El joc anava avançant amb normalitat, fins que un cop que li tocava el torn a Lisa i ja havia fallat els dos primers intents, (el joc estava molt compromès perquè hi havia jugadors en la primera i tercera casella i si ella fallava perderien la partida), Mickey se li acostava i, sense dir-li res, es prepara ell a tirar la pilota.

Fran: (cridant) -Eh, espera!- No tens dret a tirar per ella, només perquè és una noia!. Això que vols fer no ho faries si fos un noi!

Comprensió lectora

La lectura es farà repartint els personatges entre els alumnes. És important que es palpi el desig de participar. (Com que és un text senzill no hi ha lèxic a comentar).

Es poden fer preguntes sobre qui són els personatges, per veure que han seguit la lectura.

Activitats de confrontació d'actituds i valors

Per grups feu aquestes activitats:

1. Hi ha algun problema en aquesta situació?
2. Qui té el problema?
3. Quines alternatives tenen els diferents personatges?
4. Tria dues alternatives i pensa les conseqüències

El professor posarà a la pissarra les idees dels grups.

A continuació es passarà a llegir com continua el text.

Lectura de la segona part del text

S'observa com Mickey no fa cas de Fran i tira la pilota encara que no és el seu torn. Tots s'empipen i Mickey decideix trencar el joc i marxar seguit per tots els nois.

Narrador: Mickey no diu res i fa com si no l'hagués sentit.

Mickey: Vinga tira'm la pilota, Sandy.

Sandy: - (des del seu lloc del "picher")-Eh, Mickey no pots fer això! Va en contra de les regles. Tu vols tirar dues vegades mentre que Lisa no n'haurà tirat cap!

N.: Molts jugadors de l'equip de Sandy van recolçar aquesta objecció.

Tom: (de l'equip de Sandy) -És veritat, Mickey, les regles són les regles! - i Bill, afirmà amb

Bill: No podem canviar les regles una vegada hem començat a jugar.

Mickey: (de mal humor) - En primer lloc ella no sap colpejar i en segon lloc és EL MEU EQUIP. JO MANO

Fran: - Què vols dir amb això que "és el teu equip"?

Mickey: -Doncs que és el meu guant, la pilota és de Bill i el pal de Sandy; si no fos per nosaltres no es podria jugar.

Fran: - Tu saps millor que ningú que és TRAMPA saltar-se el torn.

Harry: (de l'equip de Sandy) No em sembla que sigui just, Mickey...

N.: Però Mickey havia recollit ja la pilota i se'n anava seguit de Bill amb els altres nois. El joc estava trencat.

Fran: Gràcies, eh, Bill, m'has estat de gran ajuda!!

Bill : (amb la cara vermella) - Doncs no sabia amb certesa el que estaria bé fer.

Fran: - Això és patètic!.Bé per qui? Si acceptes que el que ha fet el Mickey no és just, no hi a cap raó per no intervenir. Has estat un covard!

Bill: - No entenc perquè ara l'has agafada amb mi, Fran, en comptes de ficar-te amb Mickey!-

N.: Fran i Lisa marxen juntes i pel camí comenten:

Fran: - Per què no has intervingut, Lisa? Jo he defensat el teu torn!

Lisa: - Jo crec que el que ha fet el Mickey és injust, però també he pensat que no estaria bé que m'hi fiqués, ja que Mickey era el capità del meu equip. Ha estat la meva decisió, però ara, parlant amb tu, veig que m'he equivocat."

Comprensió lectora

1.Hi ha algun problema en aquesta situació?

2. Qui ha creat el problema?

1.Què vol dir "les regles són les regles" que diu Tom? (*que les regles són per complir-les*)

2. Per què es posa vermell Bill? (*se sent culpable*)

3. Per què marxen juntes les dues noies, al final ? (*hi ha algun tipus de marginació de les noies, pel fet que els nois han marxat junts sense dir res dirigit explícitament a elles.*)

Activitats de confrontació d'actituds i valors

Pensa en el personatge de Mickey. Com és? Defectes i qualitats.

Digues les raons per les quals Mickey ha actuat d'aquesta manera.

Un cop fer aquest primer exercici de raonament es posen a la pissarra el que diuen els grups

Hi ha quatre raons que expliquen l'actuació de Mickey

Les dues primeres tenen relació amb el fet d'haver violat les regles del joc:

1.colpejar fora de torn (regles del joc)

2. intentar tirar dues vegades en la mateixa partida o línia (regles del joc)

La tercera afecta la violació dels drets d'una altra jugadora

3. Lisa té dret a colpejar la pilota quan sigui el seu torn (discriminació, en aquest cas, per raó de gènere)

4. Mickey no té dret a interrompre el joc al·legant que ell ha portat la pilota (autoritarisme)

Aquestes quatre objeccions es pot dir que formen un argument per addició de raons dirigit contra el que ha fet Mickey. Convergeixen sobre una mateixa conclusió: ha actuat malament.

Fa malament de marxar empipat, ara no podran jugar i passar-s'ho bé

Però els nois marxen amb ell, com si haguessin estat les noies les culpables del problema.

Discutiu ara sobre els altres personatges:

1. Per què Bill o Sandy no ajuda Fran?

2. Per què Lisa no diu ni una paraula? Té alguna qualitat?

3. Per què al final de la història tots els nois segueixen Mickey?

4. Per què Fran està tan empipada?

Raonament entre tots, a manera de síntesi.

Qui ha creat el problema? (*Mickey*) Per què un té la sensació que les noies són una molèstia?
Ara, un cop comentat com són els diferents personatges, i les raons que poden portar a cada personatge a actuar d'aquella manera,

Quines emocions creus que han sentit els personatges?

Fran: odi i ràbia cap a Mickey

Bill: sent vergonya per no haver parlat

Lisa: ràbia no exterioritzada

Mickey: se sent ofès.

Es posaran a la pissarra les conclusions principals sobre com són els personatges.

Fran: lluitadora, esportiva, líder, fidel a l'amistat. No en deixa passar ni una

Mickey: líder, competitiu, autoritari, de sang calenta. No sap perdre.

Bill: callat, no es vol enfrontar amb el Mickey, reflexiu,

Lisa: mala jugadora, reflexiva, sap reconèixer l'error de no dir res, una mica tímida...

Activitat creativa

D'aquests refranys tria els relacionats amb el tema que hem treballat:

Home que no juga, Déu se l'enduga

Els que juguen quan guanyen beneeixen i quen perden reneguen

El joc crema més que el foc.

Home que no sap jugar per amic meu no es pot comptar.

Qui es posa a jugar s'exposa a perdre i a guanyar.

Guanyant i perdent es fan els jugadors

El qui te la paella pel mànec fa anar l'oli allí on vol.

Qui juga es despulla.

Identifica't amb un d'aquests personatges i pensa una situació semblant a la que hem treballat.

Pensament de perspectiva. Conflictes interpersonals entre adults. Àmbit històrico-mític. Habilitat social de perseverar per aconseguir un objectiu i posar-se en el lloc de l'altre. Eix transversal: educació per la pau

UNITAT 4: El que volem

7.4 Què passa quan les coses es miren des d'una altra perspectiva?

Introducció i clima d'acollida.

Representar la següent escena:

Una infermera i un metge. El metge li fa aquestes dues preguntes:

- Vostè és la nova infermera que ve a buscar feina?
- Tinc entès que la van acomiadar perquè se li va morir un malalt?

Explicació inicial del professor:

La història que llegirem és la famosa entrada dels soldats aqueus a Troia, gràcies a la trampa del cavall de fusta. Crec que molts de vosaltres la coneixeu, però per a l'exercici que farem anirà bé que us sigui coneguda.

Hi ha moltes versions i adaptacions. Les que llegirem són dues versions de les aventures d'Ulisses d'Homer. La primera "Ulisses a Troia" és una adaptació de Carles Riba, fidel al text grec clàssic pel que fa al fil argumental. La segona és un fragment del conte de Quim Monzó "A les portes de Troia" del llibre "Guadalajara", és, per tant, un conte publicat actualment (1996) que, seguint el tema, fa canvis molt considerables.

Lectura d' "Ulisses a Troia" adaptació de Carles Riba d' "Ulisses" d'Homer. Ed. Proa nº 2

"Ulisses hagué d'acompanyar els aqueus a Troia; i des d'aleshores no va haver-hi ni un guerrer més tenaç ni un conseller més prudent. Minerva, deessa de la saviesa i de la guerra, era sempre, oculta, al seu costat i el protegia; però no li estalviava cap fatiga. En els deu anys llargs de treballs, més d'una vegada els aqueus haurien aixecat el setge si Ulisses, cosit de ferides, no els hagués *encoratjat* de nou.

A ell *es degué*, a la fi, l'estratagema del cavall de fusta. L'artífex Efeu el construï, tot buit, i dins la cavitat s'amagaren els guerrers grecs més valents. La resta de l'exèrcit va fer veure que es retirava, descoratjat; però les naus no passaren més enllà de l'Illa de Tènedos. El cavall restà sobre le sorra, com una ofrena a Neptú.

Els troians, mal aconsellats per un grec que es fingí desertor, l'entraren dins la ciutat, després d'*aterrar* un *pany* de la muralla per fer-lo pas. Només Helena, moguda per un déu propici als troians, començà a cridar cadascun dels guerrers pel seu nom, estraient la veu de la seva dona. Tots es *neguitejaren*, per la llarga enyorança, però el prudent Ulisses, que era el cabdill de tots, els contenia. Només un, Ànticles, anava a fer un crit, i Ulisses li tapà la boca amb el puny.

En venir el moment, els grecs sortiren; el gros de l'exèrcit tornà del mar; i la *descurosa* ciutat fou passada a sang i a foc"

Comprensió lectora

Busqueu un sinònim del vocabulari subratllat.

Feu un resum en veu alta del que passa en aquesta versió.

Hi ha algun problema en la història llegida?

Quin és el problema? Qui el té?

Comenteu els personatges que surten citats. Busqueu informació de qui són.

Lectura de l'adaptació del conte "A les portes de Troia" de Quim Monzó de "Guadalajara" Ed. Quaderns Crema nº 65

"El cavall de fusta queda definitivament acabat a primera hora del matí. Ha estat una feina dura. El deixen assecar durant tot un dia. A la nit, vigilant que no els vegin des de la muralla, els guerrers pugen per una escala ràpidament i sense fer soroll. Seuen tots amb ordre i paciència, ben estrets, omplint la panxa de la bèstia. Dormen amb el *neguit* que dona la certesa de la victòria imminent. Tal com havien quedat, quan arriba el matí els del campament recullen les coses i pugen a les naus. Quan desapareixen per l'horitzó, els soldats giren els ulls cap a les portes de la ciutat, no hi ha moviment.. Els guerrers aprofiten l'espera per menjar els entrepans que portaven.

Lentament passen les hores i de la ciutat no surt ningú. Al primer soldat que se n'estranya, Ulisses li ordena guardar silenci."

Soldat: - Vols dir que els troians entraran el cavall a la ciutat?

Ulisses: - Pst! Calla! Ja veuràs com sí! Els troians sortiran i, en qualsevol moment, s'enduran el cavall. Només es qüestió d'esperar.

" A primera hora de la tarda acaben l'aigua i sota aquell sol implecable, la panxa del cavall és un forn. El problema són les *miccions* i, disimuladament i incapaços d'aguantar-se més, alguns decideixen d'orinar pels racons. Però les necessitats d'Anticles no són menors sinó majors: Ulisses li ordena aguantar-se-les. Anticle diu que no pot, perd els nervis i es queixa que els troians ja haurien d'haver-se endut el cavall. No hi havien d'estar tantes hores, allà dins. Diu tot això cridant. Per fer-lo callar, Ulisses l'escanya.

Amb l'arribada de l'alba reneixen les esperances. Avui sí que vindran els troians, pendran finalment el cavall i el portaran dins la ciutat. Els ho confirma el fet que, a mig matí, senten música que els arriba de la ciutat, uns càntics estranys però innegablement alegres. Deuen celebrar la victòria. A la tarda, els troians obren finalment les portes de la ciutat. Els guerrers aqueus se n'alegren i observen des del seu amagatall com un grup de troians surt de la ciutat i s'acosta al cavall. Els aqueus s'aguanten la respiració. Els troians envolten la bèstia de fusta i la contemplen amb curiositat, però, finalment, desfan el camí, tornen a la ciutat i tanquen les portes." (...)

Passen els dies, alguns soldats moren, fa molta pudor allà dins i

"n'hi ha que jeu tan immòbils que es fa difícil saber si encara són vius. El mateix Ulisses se sent *defallir*, però no s'ho pot permetre."

Ulisses: - Els troians - repeteix cada cop amb menys convenciment- sortiran en qualsevol moment i s'enduran el cavall. Només és qüestió d'esperar.

"Quan això passi, ells (els millors guerrers, escollits entre la flor i la nata de la joventut aquea) esperaran que arribi la nit, sortiran quan tothom dormi, saquejaran la ciutat i n'abatran les

portes. Per les *escletxes* entre els taulons, Ulisses observa amb avidesa les muralles de la ciutat; i es tapa les orelles per no sentir els gemecs *agònics* dels seus guerrers."

Comprensió lectora

Busqueu un sinònim del vocabulari en cursiva.

Feu un resum en veu alta del que passa en aquesta versió.

Hi ha algun problema en la història llegida?

Quin és el problema? Qui el té?

Comenteu com són els personatges d'aquesta versió

Activitats de confrontació d' actituds i de valors

Per grups de quatre heu de pensar i escriure:

1. Quins canvis trobem entre la primera i la segona versió? N'heu de trobar cinc com a mínim. Feu dues columnes una amb "Ulisses a Troia" i l'altra amb "A les portes de Troia"

Mirant el títol ja es comencen a veure múltiples diferències.

En la primera versió Ulisses és un heroi, valent, generós, líder exemplar, un triomfador...

Mentre que en la segona Ulisses porta els millors soldats, que són els veritables protagonistes, al fracàs més estrepitos. Ell és un il·luminat que manté l'esperança contra tot pronòstic. És violent i autoritari amb els soldats (mort d'Anticles).

Quim Monzó fa una nova història. A partir de l'heroi subim el converteix en un ésser despreciable, i posant un humor pujat de to (humor negre) la serietat formal deixa pas al somriure grotesc. També es planteja un final diferent.

Raonament entre tots, a manera de síntesi.

Si canviem de perspectiva, visió d'Ulisses / visió dels soldats, els fets són vistos de manera diferent?

O si observem els fets com a troians o com a aqueus?

El pensament de perspectiva és útil per veure que les accions dels personatges, fins i tot les més lloades, com aquesta del famós Ulisses, poden ser valorades de molt diferent manera segons quin punt de vista s'utilitzi. En qualsevol cas, grans accions poden resultar negatives per algú en concret, en aquest cas, els soldats sacrificats que moren en el combat....

Com hem de valorar els fets bèl·lics?

Com hem de valorar la mort de tanta gent?

Existeix alguna raó per començar una guerra?

Les guerres i els seus protagonistes són models a seguir?

Convé de vegades, com fa Quim Monzó, desmitificar fets i personatges? T'ha passat alguna vegada

La societat actual tendeix a evitar els conflictes armats entre grans potències? Però evita altres conflictes com els econòmics que també generen problemes?

Treball creatiu

Tenir objectius (metes o propòsits) és saber on anem. L' ésser humà és l'únic capaç de marcar-se objectius i d'entusiasmar-s'hi i així lluita per aconseguir-los.

Així com l'objectiu dels aqueus era entrar a la ciutat, penseu un objectiu vostre que heu d'aconseguir. Pot ser d'ordre familiar o no. Penseu quins passos us calen seguir per aconseguir-lo.

Penseu que actualment hi ha algun personatge famós que com Ulisses té un gran poder però resulta negatiu? Busqueu exemples actuals que puguin relacionar-se amb el cas que hem analitzat.

Busqueu informació sobre Quim Monzó. Feu una llista dels llibres i activitats desenvolupades per aquest autor.

Pensament de conseqüència. Conflictes interpersonals entre adolescents. Àmbit familiarHabilitat social de saber-se ajudar entre germans i dir les coses sense agressivitatEix transversal: educació per la pau i la solidaritat

UNITAT 5: Les meves prioritats i els altres

7.5 Què passa quan s'ha trencat un vidre i vius sense els pares?

Introducció i clima d'acollida.

Representar la següent escena:

Un professor a qui admires molt et deixa un llibre i et demana que li tornis el divendres. El dijous, mentre ets a casa, et cau la llet a sobre i taca algunes pàgines.

Què faràs demà? Quina explicació donaràs a la pregunta?" veig una taca al llibre.."

Explicació inicial del professor:

La història que llegirem és apropiada a situacions de fred intens.La història que llegirem és de dues germanes, la Linda i la Kelly, que no viuen amb els pares. La Linda té 17 anys, ha començat a treballar i la Kelly en té 13 i encara va a l'escola. Dormen en el mateix llit. Una de les dues va trencar un vidre de la finestra el dia abans i això implica gelar-se, que és el que senten aquest matí hivernal.

Lectura d'un fragment de "Cartes a Iris" de Pat Barker

"El vidre de la finestra s'havia trencat i havien tapat *l'esvoranc* amb un tros de cartró: durant la nit s'havia desenganxat per una de les puntes i petava contra el marc a cada cop de vent.

La Kelly Brown, sobresaltada per la *remor*, va fer mitja volta i el braç li va *anar a petar* a la cara de la seva germana. Aquesta, més gran, es va *regirar* mig adormida bo i rondinant alguna cosa amb els llavis secs, i es va despertar tot d'una.

Linda -Vejam si t'hi mires més. De poc em *bufes* l'ull.

Narrador La Kelly va obrir els ulls *a contracor*. Va restar silenciosa uns moments, mirant d'identificar el soroll que l'havia sobresaltada.

Kelly - Ah, és això! Aquesta merda de cartró. S'ha desenganxat.

Linda - No hauria calgut posar-lo si miressis el que fas!!

Kelly - Ah, és clar, va ser culpa meva. Quan va passar tu no hi eres, oi?

Narrador La Linda es va tapar la cara amb la roba del llit. La Kelly va esperar uns moments i li va *ventar* un cop als ronyons. Ben fort. Ben fort.

- És hora que et llevis.

Al carrer es va sentir la *remor* d'unes botes d'home (pam-pam-pam) sobre l'*empedrat*: era el primer torn del dia.

Kelly - Faràs tard!

Linda -I tu, què n'has de fer?

Kelly -Et *despatxaran*.

Linda -Mira-te-la que llesta! Doncs tinc dia lliure.

Kelly -Què dius ara?

No hi va haver contesta. La Kelly estava cargolada sobre els llençols amb el cos plegat com una navalla, per *emparar-se* del fred. Com sempre la Linda s'havia quedat quasi totes les nits i tot l'edredó.

Kelly -És veritat?

Linda -Que em pengin si no!

Kelly -A prendre pel cul!

Linda -Tant me fa que em fotin fora. No em ve pas d'aquí.

Kelly -I on aniries?

Linda -Al col·legi.

Kelly -Al col·legi! No vas plorar gaire quan vas haver de marxar-ne.

La Kelly es va *desencongir*. Es va aseure a l'*espona* del llit, fregant-se els braços amb els palmells de les mans brutes."

Comprensió lectora

Comentar el vocabulari en cursiva i es poden fer preguntes sobre el text com :

Quan comença el text fa fred o calor?

Com es diuen les protagonistes?

Com es que es a punt de treure-li un ull?

Què li passa a la Kelly a l'inici, té fred?

Activitats de confrontació d' actituds i de valors

Primer individualment i després per grups de quatre heu de pensar i escriure:

1. Comenteu quina és la situació inicial de les dues protagonistes i com s'inicia la conversa?
2. Quin tipus de relació mantenen els dos personatges d'aquest text?
3. Quina pot ser la situació social de les noies a partir d'algun detall del text?

Posar-ho a la pissarra

Estan dormint

Són germanes i pobres

Fa molt fred i vent

La Kelly dona un cop de puny perquè la Linda s'aixequi.

Les han fet fora del cole...

Tenen el vidre trencat.

La Linda ha d'anar a treballar

Viuen en una casa d'acollida.

Reflexió conjunta a manera de síntesi

Es realitzarà preguntant a algú de la classe i comentant entre tots:

Quins valors i actituds remarcaries de la Kelly i de la Linda?

Creus que la Kelly vol ajudar la Linda? Què senten els personatges?

De fet la Linda, que és la germana gran, no vol anar a treballar i la Kelly la vol ajudar ja que aquesta està fent tard i li costa llevar-se.

Quan la Linda diu que té "dia lliure" parla seriosament?

Evidentment que no!

Sembla que ara que ja no va a l'escola, la troba a faltar

Quina és la que té més fred?

La Linda és més fredolica

La Kelly sembla més forta o agressiva en els seus moviments (és a punt de treure-li un ull)

Dins les relacions familiars hi pot haver contínues baralles però també els germans es poden ajudar i les relacions principals haurien de ser de solidaritat envers l'exterior.

Activitats creatives

1. Cada grup ha de preparar la representació de l'escena tenint en compte que hi ha d'haver un narrador, i les dues noies (si són dos nois només cal canviar-los els noms)

2. Quines màximes podrien ser les apropiades:

Tal faràs, tal trobaràs

Si fa fred, no trenquem els vidres

La comunicació verbal no destrossa tant com la gestual

Si no valorem el que tenim, podem anar a pitjor

Els germans es barallen però s'estimen

3. Feu unes línies parlant d'alguna qüestió familiar en la forma d'un dietari personal:

Avui la meva mare.....

Pensament causal Conflictes interpersonals entre nois. Àmbit social.
 Habilitat social: saber resoldre conflictes sense agressivitat
 Eix transversal: educació per la interculturalitat.

UNITAT 6: Alternatives i decisions

7.6 A què estem tots exposats?

Introducció i clima d'acollida

Presentació del tema de les persones que han vingut de fora, citant maneres diverses d'haver aconseguit entrar. Algú sap què són les pateres? Com s'anomenen els il·legals?

Roda de paraules sobre vivències relacionades

Explicació inicial del professor:

El fragment de la novel·la que llegirem està escrit per un autor barceloní, Lorman, que és geògraf de professió però preocupat pels problemes socials. De "L'aventura de Saïd" se n'ha fet una versió cinematogràfica amb el mateix nom. (Es pot visualitzar la seqüència)

L'argument explica alguns fets desgraciadament habituals pels quals passa un immigrant des que surt del seu país fins que aconsegueix una certa estabilitat al país receptor. La història està explicada en tercera persona amb un estil molt planer. En el primer fragment hi ha una baralla entre amics (per l'enveja del Hussein a l'amistat entre el Saïd i l'Anna). Hussein i Saïd comparteixen pis i es coneixen de petits de Xauen. Són amics encara que la situació legal d'ambdós és diferent: un té papers i Saïd no.

Lectura del fragment "L'aventura de Saïd" (pàg 67-70) de Josep Lorman:

Primera part

Narrador/a - Quan van entrar al pis es van trobar Hussein, que anava força begut. En veure'ls, va fer un somriure descarat i es va posar a parlar en bereber.

Hussein - Caram, Saïd! Ja en portes una altra. Però què els dones, a les dones?

N - Saïd el va mirar seriós, però sense ganes d'enfrontar-s'hi.

Saïd - És una periodista que hem conegut Ahmet i jo. No és el que penses.

H - Ah! Una periodista.

N. L'Anna seguia la conversa una mica cohibida i sense comprendre res del que deien.

N. Aleshores Hussein es va acostar a la noia.

H - Així doncs, ets periodista, eh, maca? I t'agraden els marroquins?

N. Anna va recular leugerament cap a la porta.

S - Deixa-la en pau, Hussein.

N. Hussein va donar mitja volta, furiós.

H - Avui ja és la segona vegada que em dius que deixi en pau una dona, mamarratxo de merda! Faré el que em doni la gana i si no t'agrada, te'n vas! Ho has entès?!

S - Anna, millor que marxis.

Anna - No penso marxar

H - La periodista marxarà quan a mi em sembli.

N. Va agafar la noia pel braç amb força. L'Anna va intentar desprendre-se'n, però no ho va poder fer. Aleshores en Saïd es va enfadar i es va llençar sobre Hussein.

S - Deixa-la anar, fill de ...

Narrador Va començar una baralla, les cadires, la taula ... tot va anar per terra. Saïd sagnava pel nas i per la boca, Hussein no tant.

Fer una ronda als grups preguntant : Qui ho ha fet millor i per què ?

Comprensió lectora

Comprovació de la comprensió lectora preguntant sobre qui és cada personatge...

Explicació del vocabulari subratllat

Activitats de confrontació d'actituds i valors

Aquestes activitats es fan en petits grups i després es posen a la pissarra:

1. Hi ha algun problema en aquesta situació?
2. Qui té el problema?
3. Existeix algun problema més important? Explica'l
4. Quines alternatives tenen cadascú d'ells per solucionar el problema.

Es llegeix la continuació del text.

Segona part de "L'aventura de Saïd"

"Després d'examinar-lo, el pare de l'Anna va agafar Saïd i el va dur a la clínica on visitava per cuidar-lo. Tenia *el septe nasal* fracturat, el llavi necessitava tres o quatre punts de sutura, i el pit, un *embenat* compressiu. En tornar a casa, el pare de l'Anna no va voler deixar marxar Saïd en aquelles condicions i el van instal·lar a l'habitació del fill gran, que estava estudiant als Estats Units. El noi se sentia incòmode, però no hi va haver manera d'oposar-se a l'amabilitat d'aquella família i al final va passar-hi la nit.

En aquella habitació estranya, plena de llibres, raquetes de tennis, trofeus esportius i títols acadèmics, Saïd va *copsar* la gran diferència que existia entre el seu món i el que ara l'envoltava. Res del que hi havia allí dins li era familiar, cap d'aquells objectes havia format part de la seva infància i joventut. Què hi feia, allí ? De sobte, es va sentir perdut i sol. Un profund sentiment de *nostàlgia*, molt més dolorós que el de les costelles *esquinçades*, el va envair i, malgrat la tibantor del llavi *sargit*, es va posar a *cantussejar* una tonada berber.

L'Anna, que el sentia des de la seva habitació, no va poder evitar un *estremiment*, commoguda per la tristesa que *traspuava* aquella melodia.

L'endemà al matí, quan Ahmet el va venir a buscar

Ahmet – T'he vingut a buscar i ja veuràs com avui no tens problemes amb Hussein

Saïd - No vull tornar al pis del carrer de la Cera. Em buscaré un altre lloc, ja que no vull veure Hussein mai més.

Ahmet -Ho comprenc. Però no és gens fàcil trobar on viure per pocs diners"

(...)

"Hussein – Ho sento és que estava borratxo. Sé que em vaig portar com un salvatge...em sap molt de greu que a més del mal que et vaig fet , ara et trobes sense casa....Per Al·là que no em mereixo que em miris a la cara!- va exclamar Hussein.

Narrador I d'un rampell va allargar el rostre per oferir-lo a Saïd
Hussein -. Pega'm! Vinga, pega'm! Vull que em peguis!
Saïd -Això no arreglarà res “

Comprensió lectora

Comprovació de la comprensió lectora preguntant sobre quina actitud i quins sentiments demostren els personatge...

Explicació del vocabulari en cursiva.

Activitats de confrontació d'actituds i valors

Al text hi ha diferents aspectes interessants per dialogar:

1.Quin és el fragment que heu trobat més interessant i per quin motiu?

el moment en què Saïd es sent sol i perdut i es posa a cantar una cançó bereber, per exemple és molt emotiu

2. Quin paper juga la música quan tens el cor ple de sentiments? Perquè la música ens posa tendres i sentimentals?

3 . Penseu si l'ajuda del pare de l'Anna, que es metge, us sembla que és pot donar igual a la realitat? Què hauria de canviar de la nostra sanitat, segons el vostre parer?

4..Quines qualitats o valors serien necessaris per resoldre aquesta situació?

5. Feu una llista dels elements positius i negatius que té Saïd en el present (Per exemple, element positiu: té l'ajuda del pare de l'Anna)

elements positius

elements negatius

--	--

Un cop comentats en grups i posats a la pissarra, es pot remarcar que la solidaritat d'Ahmet i els altres és l'element positiu millor amb què compta Saïd, com es demostra al llarg de la novel·la.

Raonament entre tots, a manera de síntesi.

Hussein al final li demana que s'hi torni: " Pega'm ,vinga, pega'm!" i li ofereix la cara. Saïd però, li diu que no serviria de res. "Si jo et faig mal, tu tens dret a tornar-t'hi." seria un cas de justícia retributiva?

"dues coses dolentes no en fan una de bona". Podem pensar que tornar el cop no està malament, és el que l'altre és mereix, però la justícia és una categoria moral i Saïd pot observar el problema amb perspectiva i adonar-se que els altres pensaran potser d'ell si s'hi torna que no es tan bona persona com havien pensat. Es a dir és bo adoptar la perspectiva d'una tercera persona que observa la situació i pensa no què puc fer (= venjant-se , tornar-s'hi) sinó, pensant des de fora, què s'hauria de fer.

actuar d'acord amb el que els altres esperen de mi.

Activitats creatives

1 Penseu una frase que resumeixi el que hem treballat.

*dos coses dolentes no en fan una de bona
amb baralles no resolem els problemes*

2 Penseu en fets semblants :

Escriviu o expliqueu als altres companys de grup: alguna vegada que m'han ajudat en una situació en la qual hi ha hagut agressivitat. (sinó és a vosaltres a algun amic/ga vostre)

3 Feu quatre vinyetes que expliquin la història:

1. Baralla
2. Conseqüències de la baralla
3. Habitació del germà gran de l'Anna amb Saïd trist
4. Al matí següent...

4 Penseu si teniu alguna cançó o música lligada a una vivència o a una persona. Digues el títol i la situació.

5 Representeu una escena en la qual hi surtin el pare d'Anna, l'Anna, Saïd i Ahmet. El diàleg ha de recollir la conversa de la nit i la de l'endemà dematí.

Pensament causal. Conflictes interpersonals entre adults. Àmbit ciutadà.
Habilitat social de saber-se posar d'acord i convèncer un veí.
Eix transversal: educació pel medi ambient

UNITAT 7: Posar-se d'acord entre veïns.

7.7 Què pot passar quan arriba un nou veí?

Introducció i clima d'acollida:

Representar l'escena: És una reunió de veïns i s'ha de defensar o estar en contra de la proposta de fer una piscina en el pati interior de les cases.

Explicació inicial del professor:

El fragment que llegirem es situa al barri de Sant Gervasi, quan precisament es va transformar d'un poble d'estiueig de torres amb camps i jardins, en blocs de pisos i cases altes.

Va ser el barri de l'autora quan era petita. Després del seu matrimoni i amb la guerra civil del 36-39 M Rodoreda va perdre la torre familiar i va viure exiliada a Brusel·les. Quan escriu aquesta novel·la, als anys 70, reviu molts records i fets viscuts del món de començament de segle, dels canvis en el barri de Sant gervasi. De vegades ens dóna una visió mitificadora però com veurem no és el cas d'aquest fragment.

Al text hi surten tres personatges principals:

- una criada o minyona, l'Armanda (que en la novel·la és una de les protagonistes i l'única que acaba convertint-se en una dona feliç)
- el senyor de la torre, l'Eladi Farriols, marit de la Sofia.
- el nouvingut botiguer de productes de neteja, l'Àngel.
- també hi surt el Sr. Fontanills, empleat o administrador del Sr. Eladi i uns jardiners

Lectura del fragment de "Mirall trencat" (pàg 119) de M Rodoreda:

(o explicar l'argument en paraules del professor, segons convingui)

"Abans de posar-se a netejar els dos pollastres que acabava de deixar a un costat de l'aiguera. L' Armanda sortí de la cuina i, tot mirant l'esplanada amb els ulls mig *clucs*, pensà que aquella calor la mataria. Al seu darrera, les hores, batudes pel sol, semblava que dormissin; no eren com les que creixien i s'arrosegaven pel voltant de la bassa d'aigua o que pujaven a escanyar els arbres, arrapades a les *soques* rasposes, i que eren verdes tot l'any. Les hores de la paret de la cuina, com les de les altres parets de la casa, a la tardor es tornaven de color de sang i s'enfilaven per aquelles parets llises perquè tenien manetes. N'arrencà un brot llarg per mirar-les; semblaven de sargantana. Amb brots d'aquells els nens, de vegades, es feien corones. "I, ara, no badis més" es digué tot eixugant-se la suor del coll amb un mocador net *com una patena*. Agafà les estisores del calaix de la cuina i tot obrint el pit d'un pollastre es recordà de les escombraries. Feia cosa d'un parell d'anys, en el carrer que estaven obrint més avall, hi havien aixecat dues cases amb botiga i l'adroguer que havia llogat la més gran havia agafat el mal costum de llençar les escombraries al peu de la porteta que donava al jardí de la casa. Ella se n'adonà i en parlà al senyoret Eladi. L'adroguer era un home *panxut*, pelat de cap, i duia un bigoti petit que semblava que li hagués de caure. El Sr. Fontanills anà a queixar-se, i l'adroguer, molt amable, li digué que estigués tranquil. Al cap de dues o tres setmanes de fer

bondat, altra vegada les escombraries. El Sr. Eladi, que no era home per tenir raons, acabà fent-les cremar pels jardiners. Les llaunes buides les enterraven. Fins que un bon dia, potser perquè s'havia llevat de mal humor, digué que ja *estava tip* d'escombraries i envià el Sr. Fontanills a veure l'adroguer, que es deia Àngel i que segons l'Armanda era un no-ningú, semblava que se'n rigués; com més el Sr. Fontanills anava a queixar-se, més escombraries deixava al costat de la porteta."

Comprensió lectora

Comentar les expressions en cursiva i fer notar que hi ha un llarg fragment descriptiu (si es vol es pot suprimir perquè no afecta l'argument)

Actituds de confrontació d' actituds i de valors

Per grups de quatre heu de pensar i escriure:

- 1.Quin és el conflicte plantejat? Explicar-lo clarament en poques paraules.
- 2.Què hauria de fer l'adroguer i què l'Eladi per resoldre el problema?
- 3.Creieu que l'adroguer té un comportament correcte? (hi ha coherència?)
Quin nivell de responsabilitat alt o baix té en el conflicte?
4. Última reflexió: creieu que el nom d'Àngel té un sentit irònic?

Raonament entre tots, a manera de síntesi

Es comprova que hagin entès el problema: *haver d'aguantar la pudor de les escombraries d'un veí que te les deixa a la finestra de la cuina.*

En quines circumstàncies canviem cadascú de nosaltres?

*En el moment que **interioritzem els valors**. No és perquè et diguin els altres que no facis una acció que deixes de fer-la, sinó quan tu entens el per què no l'has de fer, quan la interioritzes. Per això s'ha de deixar un marge de temps a l'experiència individual. També es important la coherència entre el dir i el fer. L'adroguer està provocant el conflicte però la manera de queixar-se per part de la persona afectada pot ser també determinant.*

Com es podria resoldre el conflicte, ja que al text no hi ha cap solució?

Penseu, per grups de quatre com abans, com podria continuar. Penseu les accions que es podrien prendre. Perquè l'Angel no deixa de fer-ho? tal vegada esta empipat per alguna altra cosa? És un pesat sense escrúpols?

L'actitud del "deixar fer, deixar passar" i no fer res més, per part de l'Eladi i l'Armanda, podria ser una bona solució?

Aleshores com es podria resoldre el conflicte? feu una representació teatral o petit simulacre en el qual es representa un final a la història .

Activitats creatives

1. Penseu una màxima que es pugui utilitzar en aquest cas

fes als altres el que vols que et facin a tu, per exemple

2. Penseu un títol per a la representació que tingui relació amb la recollida d'escombreries

3. Anoteu els valors i sentiments de cada personatge, segons us sembla que són

4. Busqueu en alguna biografia de l'autora quins són els trets autobiogràfics més significatius i relacioneu-la amb la novel·la "Mirall trencat"

5. Describiu una casa que tingui relació amb la vostra adolescència i algun fet viscut en aquell indret.

Pensament de perspectiva. Conflictes interpersonals entre adults. Àmbit mundial
 Habilitat social de perseverar per aconseguir un objectiu
 Eix transversal: educació pel medi ambient

UNITAT 8: Consciència sobre els recursos naturals,

7.8 Què passa quan les coses es compliquen?

Introducció i clima d'acollida

Digueu-me temes pels quals estariu disposats a lluitar: Es fa una roda sobre els mateixos i es comenta que el tema és el dels recursos naturals i el seu aprofitament.

Explicació inicial del professor:

La història que llegirem és plenament actual. Planteja l'ètica de la interculturalitat entre els indis canadencs i una companyia petrolera que vol fer pous en les terres del Nord, les quals han estat durant segles les terres de caça i d'habitatge de les tribus nòmades índies. Tenim tres personatges joves: Marina, una noia catalana, Jim i Luc, dos nois indis. La Marina s'ha enfadat per un malentes amb en Jim i Luc no ha pogut trobar una solució al problema. Se'n va de les terres dels indis a la ciutat de Quebec per quedar-se a casa d'un capellà amic seu i ...

Lectura del fragment d'”Emboscades al Gran Nord” (pàg.102-106) de M Aritzeta

Narrador “Marina, empipada amb Jim, va a demanar ajuda a l'església perquè li busquin lloc per viure i per quedar-se al Quebec a treballar. Sent una conversa prou significativa entre el capellà i Bud, un individu molt ben vestit que ella no coneix:

Capellà -I dius que la Companyia New East Oil començarà les prospeccions per obrir pous d'extracció de petroli al territori dels indis, a prop de Roberval?

Bud -Si no hi ha res de nou, sí. Ja hem començat a instal·lar el primer campament. D'aquí a un parell de dies sabrem alguna cosa segura...Tot depèn de si la Companyia vol continuar passant amb raons o va per feina i tira al dret. Legalment, no hi ha res a dir. I si surt bé, père Raymond, d'aquests salvatges aviat no se'n cantarà ni gall ni gallina

C - De vegades em fas esgarriar, Bud. Què vols dir amb això? No deueu tenir pas la intenció de jugar brut...

B - Jugar brut? I ara! I tant que no! Ja ho veureu com seran ells, com sempre, perquè són salvatges, no m'ho podeu negar, els qui saltaran com els conills. Són gent de guerra i de crits, no són com nosaltres. Com si el temps no passes! Com si ens fessin por amb les plomes i les fletxes i cridant pels descosits, fora de la llei, fora del que és de raó...Com si els països civilitzats no tinguessin els seus Parlaments per discutir!

C -Però encara se'n deu poder parlar, oi? perquè sempre aquelles terres han estat seves encara que no tinguin papers?

B - Desenganyeu-vos, père Raymond, en el món que vivim un s'ha de posar de la banda del progrés. No hi ha cap altre camí. O així, o res.

Narrador Marina se sentia les cames enrampades. Li semblava entendre que estaven a punt de provocar una rebel·lió dels indis i que això no seria tan dolent per als interessos de la Companyia. Els indis, decididament, estaven en perill. Aquella mateixa nit hi ha la celebració de les "Jornades per a l'Entesa dels pobles " i el Govern del Quebec confia en què tots els

indis faran entrega dels calumets o pipes de la pau com a símbol de la seva voluntat de negociació. Si alguna tribu no ho fa el Govern entendrà que no volen negociar.

Dilemes morals.

Hi ha algun problema en aquesta situació? Qui el té? Quin és el problema de cadascú?

Quines possibles alternatives té el capellà? i la Marina?

Quines conseqüències poden tenir cadascuna de les alternatives.

Si tu fossis el capellà que faries? Ho comunicaries sí o no?

Si tu fossis la Marina, que faries? Ho comunicaries als teus amics indis malgrat estar enfadada amb ells? Sí o no.

Raonament entre tots.

Després de la discussió per grups fem la lectura de la segona part, en la qual es dona la resposta de l'autor a l'actitud del capellà i la Marina. Es comprova que és una actitud positiva respecte els indis, encara que en el cas del capellà no arriba l'objectiu pretés de parlar amb el bisbe.

Capellà

"Narrador: El pare Raymond acabava de telefonar al bisbat per segona vegada i encara no havia pogut localitzar el seu bisbe.

Pare Raymond -Escolteu és molt urgent. No voldria pas haver de decidir en un cas com aquest-

Secretari - Monsenyor Garneau no hi és. Ja li he dit abans.

Pare R - Però és que és molt urgent. penseu que hi pot haver revolta. I què voleu que faci sense el seu consell, tot sol? Que no em podrieu dir on trobar-lo!

N Sí, és clar, això era el que deien tots, però el seu secretari segon no es podia permetre el luxe de donar crèdit a totes les urgències que se li presentaven"

Marina

Narrador: Marina volia explicar el que sabia però després de la conversa que ha sentit es segrestada pel pare de Jim i Luc, un dels caps indis més importants, ja que creu que s'ha fet amiga dels seus fills per poder passar informació de la missió secreta que aquests tenien encomanada: recollir i guardar els calumets.

Unes hores més tard la Marina, finalment alliberada, es troba amb el Luc.

Marina- Ahir al matí em vaig decidir a deixar-vos i me'n vaig anar a Roberval, on se'm va acudir anar a trobar el capellà per demanar-li que m'ajudés. Hi vaig anar, però em va fer esperar molt mentre xerrava amb un home al seu despatx. Com que ells no enllestien, m'hi vaig acostar per veure si anava per llarg i els vaig sentir sense voler. Aquell home deia al capellà que sabia la manera com vosaltres, ben aviat, començarieu una guerra. Va dir què era qüestió d'un parell de dies, és a dir, avui o demà ja tindrien notícies més concretes. Què deu haver de passar entre avui i demà perquè...

Luc - Avui a la nit és el dia fixat per recollir els calumets dins les "Jornades per a l'entesa dels pobles" i aquest Bud està intentant que no arribin tots els calumnets, si això passa pot començar una guerra perquè el Govern i la policia deixaran de recol·lar-nos. Marina, on vas posar el nostre calumnet?

Marina -És sota l'escala del molí, darrere el primer esglaó.

N Marina es va quedar molt més tranquil·la quan Luc li va donar les dues mans, amistosament, i se'n va anar. Ara ja no tenia por i sabia que tot el que havia passat era fruit

d'un joc de malentesos. Perquè sabia que Luc trobaria fàcilment el calumet i que la seva aventura hauria servit si més no per alertar els indis abans que perdessin, confiadament, l'oportunitat de defensar el seu futur al propi territori.

Valors en joc.

Observant els dos textos quins han estat els valors en joc?

El valor de l'amistat per damunt de les petites baralles.

La preservació del medi ambient.

La responsabilitat de comunicar informació important a un superior.

La denúncia del menyspreu per part de Bud cap els indis (salvatges) i les insinuacions del joc brut que sembla deduir-se de les seves paraules.

Activitats creatives

En quina mesura creus que els països productors de petroli es beneficien dels guanys finals obtinguts a les gasolineres?

Feu una redacció sobre l'explotació dels recursos naturals feta per l'home.

Pensament causal. Conflictes interpersonals entre adults/ nois Àmbit familiar
Habilitat social de saber mantenir les normes familiars.
Eix transversal: educació per la pau

UNITAT 9: Espotllar una relació per egoisme.

7.9 Què pot passar quan arriben les vacances?

Introducció i clima d'acollida

Representació d'una escena: és una escena familiar i el fill/a vol aconseguir el permís per anar a una festa . Els pares diuen que no Com ho fa? Què diu?

Explicació inicial del professor:

El conte que llegirem està escrit per un autor mallorquí però ja veureu que no és difícil d'entendre. Explica uns fets que són molt habituals en les relacions familiars i la història està molt ben explicada per un dels fills com si fos un llibre de memòries

Lectura del conte “Corregir el qui va errat” (pàg, 81-90) d'Antoni Marí:

Aquell dia ens havien deixat dormir fins molt tard i vam acabar d'esmorzar a dos quarts de dotze del matí. La meua mare ens havia preparat tot el que més ens agradava, a cadascun de nosaltres: el suc de taronja, la xocolata desfeta, les torrades amb mantega, els cervells arrebossats (la mare deia que els adolescents n'havien de menjar molts, de cervells, perquè contenien substàncies necessàries per al desenvolupament del cervell i, per tant, també de la intel·ligència, i que ens acabarien agradant), la taronja tallada amb sucre, les ensaïmades, els croissants.

La taula estava parada a la galeria i el sol, que queia gairebé vertical sobre les estovalles, semblava il·luminar el fum que sortia de les *xicres* de la xocolata, lluitar les fruites i transformar la superfície de la taula en un *llum incandescent*. Manuel va ser l'últim a seure. Va arribar com si encara estigués dormint, badallant i fregant-se els ulls amb els punys tancats i *mastegant* paraules inintel·ligibles.

Era el primer dia de vacances. Catorze d'abril, dilluns de Setmana Santa. Tindríem tota la setmana les delícies que havíem tingut dilluns? Només aquesta idea ens omplia d'alegria, també de gust. La perspectiva de les vacances, encara que fossin curtes, ens emplenava d'una profunda satisfacció. Tots ens sentíem, cadascú a la seva manera. segons la seva imaginació, el rei de la casa. El centre de la més absoluta atenció. L'origen de tot i la possibilitat de ser-ho tot.

Jo sentia com m'estimaven; sentia que totes les atencions del món anaven dirigides a mi, a nosaltres, els quatre germans. Pensava que aquelles reprimendes que ens dolien tant, i els càstigs que tan sovint ens imposaven, eren conseqüència de l'amor i la dedicació que, en un dia com aquell, sentíem amb una evidència i una claredat indiscutibles.

Vam estar molta estona asseguts a taula. Rafel va menjar tres ensaïmades i dos croissants. Manuel, va repetir de la taronja tallada amb sucre, i jo, de la xocolata. A poc a poc ens vam anar aixecant. Manuel, que sempre era l'últim en tot, es va quedar assegut, mirant per la finestra i fent figuretes de pa. La meua mare el va deixar tranquil, i quan ja ens havíem vestit per sortir amb els amics, ell encara no s'havia aixecat de la taula, amb les figuretes de pa pastat alineades en fila índia i amb més de la meitat de la taronja per menjar. Adéu,

Manuel, li vam dir, mentre Rafel i jo li passàvem a frec en direcció a la porta. Espereu-me, ens va dir i va baixar de la cadira, va sortir corrents cap al seu dormitori i en un parell de segons estava amb nosaltres, al rebedor, a punt de marxa. La mama ens va venir a dir adéu però abans em va recordar que el dinar seria a les dues i que potser la tia Catalina i l'àvia vindrien a dinar. A les dues, va repetir.

Els amics del veïnat ens reuníem a un parc a prop de casa nostra, on hi havia un estany força gran, una pista de patinatge i un petit laberint vegetal on els menuts jugaven a fet i amagar. Quan vam arribar allí, els nostres amics ja estaven xerrant, jugant, corrent o enfilant-se als arbres, tot i que últimament un policia municipal feia baixar a tothom que s'hi volia enfilear.

Gustau, un dels meus amics, que s'acabava de treure el carnet de conduir i portava el cotxe del seu pare, ens va convidar a donar-hi una volta. Estavem entusiasmats amb la proposta i disposats a passejar amb cotxe. Els que tingueu por, no pugeu. Nosaltres, ens en anem a donar una volta, va dir resolutiu. Li vaig preguntar si els meus germans també hi podien venir; després de fer una ganyota de disgust que no va durar ni una dècima de segon em va contestar que sí, però que ràpid, que ens n'anem. Pujàrem tots, a l'automòbil i arrancàrem. Anàvem una mica estrets, però això també formava part de l'aventura.

Com que feia bon temps i la temperatura era agradable, algú va proposar que anéssim a la platja, a uns cinc quilòmetres de la ciutat; i com que ningú no hi va fer cap objecció, ens en hi vam anar.

El sol havia arribat al migdia i el mar semblava un mirall, quiet i transparent. Vam baixar del cotxe i sense dir-nos res vam córrer tots cap a l'aigua. Cap a la vora, el mar s'arrijava, evolucionava en un suau anar i venir, el sol espurnejava a la crinera de les petites ones que es desfeien a la platja en un lleuger murmuri. Manuel s'havia espavilat i anava de dret a l'aigua, corrents. Els peus se li enterraven a la sorra, circumstància que dificultava la cursa; tot i així, en un tancar d'ulls era al costat de l'aigua i s'hi posava a jugar.

Mentre jo corria cap al mar, potser per l'esforç de treure el peu d'aquells milers de milions de granets de pedra picada, se'm va desenganxar la sola de la sabata dreta, just a la puntera. Vaig haver d'anar més a poc a poc: no podia avançar amb aquella sola que penetrava la sorra i que em feia entrebancar. Quan vaig arribar al costat dels altres, els vaig trobar descalços a la riba. Jo també em vaig treure les sabates i els mitjons; i els que portaven pantalons llargs se'ls van arromangar fins als genolls. Els uns es van treure la camisa i els altres es van arromangar les mànigues per jugar a l'aigua. Hi havia alguns banyistes. Al principi vaig tenir enveja de la seva audàcia; però un cop amb els peus dintre l'aigua, vaig sentir la tebior del mar i vaig pensar en l'alegria que em donaria un cabussó.

Tots ens vam treure la roba -ni tan sols Manuel, que sempre ha estat un poruc, no s'hi va pensar-. Els muntets de roba van quedar darrera d'una petita duna i a una certa distància de la platja.

Per descomptat, no portàvem banyador, però sí calçotets blancs o brasllips de color. L'aigua no era freda i podíem suportar sense esforç la frescor del mar. Sentia de quina manera se m'accelerava la sang, com em corria vertiginosament pel cos i em causava un estrany plaer, no exempt d'una certa inquietud. Potser era aquesta inquietud la que ens feia fer salts a l'aigua, esquitxar-nos o tirar-nos grapats de sorra mullada que ens omplien el cos de granets que es dissolien.

Vam anar sortint del mar. El fred i la humitat ens començaven a calar els cossos, i mentre els uns s'ajeien a la sorra, els altres es passejaven per la platja, assecant-se al sol. Algú va proposar de prendre una cervesa, però s'havia de tornar a la ciutat, perquè es feia tard.

Vam anar cap al lloc on havíem deixat la roba i ens vam començar a vestir. Però Manuel no trobava la seva. L'havia deixat just al costat de Rafel, però allà no hi havia res. Vam cercar entre la roba dels altres, però en va. L'hi havien robat tot. I entre Rafel i jo vam tapar el nostre

germà amb la nostra roba: Rafel li va deixar la samarreta i jo li vaig oferir les sabates que, quan es va adonar que se'ls havia desenganxat la sola, va rebutjar amb una ganyota de mal humor. Els meus pantalons li anaven grans i li vaig posar a l'esquena el jersei de llana. Semblàvem un exèrcit en franca retirada, delmat per l'enemic i pel rigor dels elements, disposat a depositar les armes i a rendir la ciutat que no havíem sabut defensar. Vam pujar al cotxe i Gustau va arrencar. Vaig mirar l'hora, eren les tres de la tarda i el sol continuava irradiant aquella llum transparent i càlida que havia il·luminat les estovalles de la taula de l'esmorzar i el fum de la xocolata. Llavors em vaig adonar que la meua mare ens havia dit que a les dues fóssim a casa, que l'àvia i la tia Catalina vindrien a dinar.

Després de travessar la ciutat, Gustau ens va deixar al parc i des d'allí vam anar caminant fins a casa. La gent que ens sortia a l'encontre ens mirava amb atenció: si l'aspecte de cadascun era grotesc, el conjunt de tots tres devia ser *corprenedor*.

. Al balcó de casa hi havia la mamà, l'àvia i la tia Catalina, i eren tres quarts de quatre. Quan ens van veure, les tres dones van començar a *fer escarafalls*, a posar-se les mans al cap i a comentar entre elles què ens devia haver passat. Quan vam entrar al portal, el nostre pare ens esperava. Sense dir-me res em va pegar una bufetada a la galta esquerra que em va fer caure les ulleres a terra, encara que no es van trencar els vidres. Va agafar Manuel pel canell i, sacsejant-lo, li va preguntar, rugint ¿i tu, poca-vergonya, d'on vénis amb aquesta pinta? Manuel el mirava confós, amb els ulls molt oberts i a punt de plorar. Rafel, mentrestant, havia fugit i pujava l'escala corrents, agafant-se els pantalons.

Caminau, que ja vos arreglaré quan arribeu a dalt, ens va dir el nostre pare. Jo no podia córrer. La sola desenganxada de la sabata m'ho impedia; amb el caire de cada esglaó ensopegava i no podia avançar amb prou rapidesa per alliberar-me dels cops que el meu pare, a cada esglaó, m'anava donant per tot el cos

. Vaig entrar al rebedor, i entre els crits del meu pare i el soroll que a dintre feien tots, no podia dir paraula, només vaig veure al fons del passadís, la taula de l'esmorzar ara sense sol i vaig recordar com m'havia semblat una llàntia incandescent, plena de llum aquell mateix matí.

Comprensió lectora

Comentar les expressions en cursiva buscant una expressió sinònima. Fixar-se en l'inici i el final que tenen un paral·lelisme en la referència a la llum i als sentiments interiors del protagonista.

Activitats de confrontació d'actituds i de valors.

Per grups de quatre heu de pensar i escriure:

1. Quin és el conflicte plantejat?
2. Com afecta el problema als diferents membres de la família?
3. Amb quins valors morals això no hauria passat?

Un cop hagi sortit la paraula responsabilitat a la classe cal parlar sobre aquest valor. També sobre com ens ho passem de malament quan tenim un problema d'aquest tipus. Els conflictes encara que siguin petits ens afecten emocionalment.

4. Trobeu just que se les carregi més el fill gran? Creieu que té més culpa?

5. Què opineu de l'actitud del pare?

6. Penseu si els nois quan arriben a casa podien haver fet alguna cosa encara per suavitzar el conflicte Quina?

7. Creieu que el domini del pas del temps és fàcil o difícil? Seure a taula, anar a dormir a una hora determinada és un costum bo?

8. Què creieu que els pot servir més en aquest cas: una bronca, un càstig, o una bofetada?

Un cop s'ha treballat en grups es discuteix a nivell de la classe i es posen a la pissarra accions i valors positius i negatius.

Raonament entre tots a manera de síntesi:

“ Quan la papallona estava vagarejant i donant toms tediosament en la foscor, aparegué una llum davant d'ella, i la papallona en múltiples cercles s'hi va dirigir immediatament, meravellada de tanta bellesa. No acontentant-se amb contemplar-a, volgué tocar-la com feia amb les flors, i quan ja no li quedava alè més que per reflexionar sobre la sava desgràcia, va dir.”Maleida llum, jo pensava haver trobat la felicitat amb tu. Inútilment em lamento del meu boig desig.Per mitjà de la meva ruïna he arribat a conèixer la teva destructiva naturalesa. I la llum respongué: Jo tracto així a tots els que no saben utilitzar-me com es degut”
Leonardo Da Vinci, “Cuaderno de notas” M.E. Editores, (pàg. 147-148)

Activitats creatives.

Alguna vegada us ha passat alguna situació semblant? Expliqueu-vos-les.
Trieu-ne una, la més divertida, per escriure-la.

Penseu una màxima o moralitat que es pugui utilitzar en aquest cas.

A la taula i al llit al primer crit
El bon mariner mirant la lluna ja sap què fer

Escriviu un text en primera persona tal com la mare raonaria i recordaria aquell dia. Podeu fer-ho molt exagerat.

Pensament conseqüencial L'anorèxia: conèixer els límits del nostre cos.
Relacions entre unes noies amb problemes de salut. Àmbit hospitalari
Habilitat social: saber ser fidel a una amiga sense seguir els seus passos.
Eix transversal: educació per la salut

UNITAT 10: Saber ser fidel a una amiga sense seguir els seus passos.

7.10 Què passa amb el teu cos, Marta?

Explicació inicial del professor

L'Olga i l'Adela són dues infermeres que cuiden l'Agnès i la Marta, la protagonista que explica la història. De fet, l'Agnès, era una model reconeguda i molt guapa que pel seu desig de ser perfecta no volia engreixar-se ni un gram. La Marta quan va a veure una pel·lícula no mira l'argument sinó el cos de la protagonista i es compara amb ella. Per aquest motiu les respectives famílies les han portades a l'hospital. L'Agnès fa més temps que hi és, mentre que la Marta hi ha arribat fa poc. Un dels moments claus és quan s'han de pesar ja que podran sortir de cap de setmana o no en funció d'aconseguir una fita concreta que pot ser 38, 40 o 42, segons cada cas.

Lectura de "Bitllet d'anada i tornada" (pàg. 80-81) de G Lianas

"Em quedo en un racó de la infermeria, mentre em vesteixo i observo en algunes de les meves companyes les mateixes reaccions contraposades que jo he tingut. Uns grams més o uns grams menys són per a nosaltres una cosa bona i dolenta alhora. En canvi, per a l'Olga i l'Adela, un augment és una victòria, una pèrdua, un fracàs.

-Agnès, puja -diu l'Olga, i l'anima, amb un somriure falaguer, la noia, que, de lluny i amb els ulls esbatanats de por, es mira l'artefacte com si es tractés d'un animal salvatge que li pogués clavar queixalada a la més mínima.

Retinc l'alè. En un pensament sóc capaç de preveure el merder que està a punt d'organitzar-se. El meu fracàs serà una *bajanada* insignificant comparat amb la pèrdua brutal que per força deu haver experimentat el pes d'ella. Té uns dallonces! No s'ha arrugat ni un dia en el pròposit de no menjar. Ningú no sap com s'ho munta per fer desaparèixer el menjar que amaga entre els tovallons, els mocadors, a les butxaques. Però el cert és que els aliments desapareixen, i el pes *minso* de l'Agnès desapareix amb ells.

L'Agnès puja a la bàscula, i totes l'observem amb el cor en un puny; a ningú no se li han escapat les *martingales* de la model durant els àpats. I, entre totes, l'hem ajudada perquè les infermeres no se n'adonin.

L'Adela fa *lliscar* el pes sobre la bàscula fins que arriba al punt d'equilibri.

El silenci a la infermeria és dens com una tassa de xocolata desfeta.

L'Adela llegeix el pes per a ella mateixa i l'anota a la gràfica sense dir ni una paraula. Al rostre no hi té cap expressió. L'Olga s'acosta a la gràfica, mira l'anotació amb una certa incredulitat i, finalment, somriu a l'Agnès, que, com si li haguessin tret més pes encara, s'allunya lleugera. Potser no s'ha engreixat, però, almenys, no ha continuat aprimant-se. Ja és un pas.!

Ningú no s'ho ha *empassat*.

Sembla mentida que l'Agnès pesi més que en la cerimònia anterior o que, almenys, continuï pensant el mateix. Si no hala! brutal, tu! Com s'ho deu manegar?

Perquè certament ho ha aconseguit. I ho sé no tan sols per la reacció de l'Adela i l'Olga sinó perquè quan passo pel costat de la gràfica, m'hi aturo i comprovo que la línia del pes de l'Agnès es manté estable

L'Adela em crida l'atenció amb una frase seca que m'*espetega* damunt la pell:

-Vinga, a fora.

La miro, però ella m'ignora. Fa veure que està molt ocupada amb els flascons de píndoles *arreglerats* en un armariet que, com tot a la infermeria, està tancat amb clau.

Camino amb el *cap cot* i penso en en Robert i en el disgust que tindrà quan se n'assabenti. Sóc un *capverd*, els estic fallant a tots: a ell i a la meva família. Però què hi puc fer? Em passa el mateix que a l'Antònia: no em vull engreixar"

(...)

A la següent escena l'Agnès es desmaia, després de no menjar ni una mica del sopar. Molt més endavant quan l'Agnès ja ha sortit de l'UVI i s'han fet amigues, finalment li confessa la veritat:

"Aleshores m'explicà què feia abans de la cerimònia de la pesada perquè la pèrdua de pes no es notés: bevia aigua

- Però, com? - li pregunto, *bocabadada*. Si els banys estan sempre tancats, precisament per evitar, entre d'altres, aquesta trampa.

Molt fàcil, m'explica, quan es dutxava *emmagatzemava* aigua a les bosses d'aigua calenta que li deixaven tenir al llit. Ara les hi han *requisat*"

Comprensió lectora

Comentar les expressions en cursiva buscant una expressió sinònima. Fixar-se com "fa veure que està molt ocupada", és una expressió subjectiva ja que apota més informació que la continguda en "està molt ocupada", ens diu com la Marta veu la infermera "fa veure que...", és a dir no té una bona opinió d'aquesta infermera, hi posa distància i manca de veritat en la seva pressa per fer altres coses.

Actituds de confrontació d' actituds i de valors

Per grups de quatre heu de pensar i escriure:

1.Quin són els conflictes que es plantegen? Explicar-los clarament en poques paraules.

El problema principal plantejat és que si no mengen no aconsegueixen sortir de cap de setmana ni vèncer la malaltia, però, per altra banda, no volen menjar perquè no es volen veure grasses. Així que tenen un conflicte interior que les porta a fer sovint trampes o enganys.

2.Què hauria de fer la Marta, posar-se a ajudar l'Agnès i seguir el seu exemple o explicar a les infermeres la situació? Et sembla just que surti de cap de setmana l'Agnès?

Davant d'aquest **dilema moral** que preparin els arguments a favor d'una solució o l'altra.

(una possible resposta és a l'apartat següent: raonament entre tots)

3.Compartiu la manera de fer de l'Agnès? Quines conseqüències es produeixen per aquest comportament? Citeu-ne tres

que té un problema de consciència: les mentides sempre cremen

que no sortirà de l'hospital el cap de setmana com li hauria agradat

que el seu cos cada vegada estarà més dèbil per lluitar

que es desmaia per manca d'aliment i l'han de posar a la UVI, incomunicada...

4. Les infermeres fan la seva feina bé? (sempre a partir de la informació que tenim)

Res ens fa pensar el contrari. Són unes bones professionals perquè no cedeixen i com diu el text si aconseguen "un augment és una victòria i una pèrdua és un fracàs". És a dir que posen tensió, esforç, no estan indiferents en la feina. Les connotacions negatives les posen la Marta i l'Agnès.

Raonament entre tots, a manera de síntesi

Es posen a la pissarra els arguments a favor d'ajudar l'amiga i els arguments contraris, és a dir els arguments a favor de parlar amb les infermeres

Si ajudo l'Agnès

si ajudo les infermeres

estarà més prima que és el que vol

jo perdre totes les companyes

podrà sortir els caps de setmana

pot morir-se

ella també m'ajudarà a mi

Veure que hi ha una escala de criteris: si la vida pot estar en perill, aquest argument per ell sol és suficient. Dir la veritat, que en aquest cas concret significa assumir que el pes és menor, com fa la Marta és molt millor a llarg termini perquè aquesta actitud és coherent amb la realitat. És molt important que després del debat s'unifiquin al màxim les conclusions generals

Quina solució sembla més fàcil? Evidentment ser amiga d'una altra malalta, tapar-la en tot moment està molt bé però quan tapar-la li pot significar l'agreugement de la malaltia i perillar la vida (només a la UVI aconseguen remuntar-la) cal plantejar-se fer alguna cosa, que pot ser dir la veritat a les infermeres ...

Quins **valors** han entrat en joc?

la responsabilitat de les infermeres

l'amistat entre les malaltes

la valentia d'encarar la situació

la justícia de sortir de cap de setmana perquè s'ha guanyat pes

Activitats creatives

1. Penseu una màxima o moralitat per aquest cas

si no mengem no rutllem

abans d'actuar cal pensar dues vegades les conseqüències

si el que està en perill és la vida d'algú, no cal pensar en res més

amb enganys no anem enlloc

2. Feu una transcripció del diàleg (o representació de l'escena) en què la Marta parla amb un psicòleg sobre l'anorèxia i aquest li explica també les regles o normes pel que fa a les sortides, veure la família.

3. Per grups de quatre dues persones són personal de l'hospital i dues són les amigues representeu l'escena del pes. Podeu inventar un final a l'escena en el qual la Marta i l'Agnès es fan amigues confidencials.

4. Escriviu cins línies com ho faria l'Agnès, des del seu punt de vista.

Pensament de conseqüència. Conflictos interpersonals entre cavallers. Àmbit medieval
 Habilitat social de saber mantenir un objectiu a llarg termini i no deixar-se portar pels altres.
 Eix transversal: educació per la pau

UNITAT 11: Fer una promesa i mantenir-la.

7.11 Què passa quan no podem revelar qui som?

Explicació inicial del professor:

Un cavaller es presenta a la cort del rei Artús i rapta la reina Ginebra. Galvany i Lancelot, com a bons cavallers, sortiran a alliberar-la, però s'hauran de separar. No els serà gens fàcil ja que entraran en un país en el qual els estrangers un cop hi han entrat ja no en poden sortir i es trobaran ficats dins d'aventures diverses com la que llegirem que li esdevé a Lancelot quan aquest va acompanyat d'una donzella que li fa d'escuder ajudant-lo, però és també una trampa per veure fins a quin punt Lancelot es manté fidel al seu objectiu.

Més tard, Lancelot, el més fidel vassall del rei Artús, s'enamorarà bojament de Ginebra, tot i estar casada amb el seu rei Artús, i assistirem als conflictes que aquest tindrà per voler compaginar aquestes dues fidelitats.

En l'aventura que llegirem hi surt el món dels monestirs, que com sabeu van ser el bressol de la cultura i el saber.

Lectura del fragment "La profecia del cementeri" (pàg. 59-60) de "El Cavaller de la Carreta" de Chrétien de Troyes.

"Narrador Lancelot i la donzella cavalcaren fins a l'hora *nona* a través d'un prat ja segat. Allí trobaren, en un lloc molt bell, un monestir i, prop del cor, un cementeri envoltat de murs. El cavaller desmuntà i hi entrà per resar. La donzella li subjectava mentrestant el cavall fins a la seva tornada.

Quan acabà la seva pregària i es disposava a marxar, se li acostà un monjo molt vell. En arribar on era el cavaller, aquest li pregà molt amablement que l'informàs del que hi havia dins d'aquells murs. El monjo respongué que hi havia un cementeri, a la qual cosa el cavaller li digué:

Cavaller - Conduïu-me a ell, amb l'ajuda de Déu.

Monjo - Gustosament ho faré, senyor.

¶ Llavors, el monjo l'introduí en el cementeri, i caminà per entre les més belles tombes que es podien trobar des de Dombes (Bretanya) fins a Pamplona (Navarra). Sobre cada una figuraven els noms dels qui més tard hi descansarien a dins.

AQUÍ REPOSARÀ GALVANY	AQUÍ REPOSARÀ LEONÍS	AQUÍ REPOSARÀ IVAIN
--------------------------	-------------------------	------------------------

Després d'aquests tres noms, el cavaller en llegir molts, d'altres de cavallers molt selectes, els més apreciats i els millors d'aquest país i d'altres llocs. Entre les tombes, en trobà una de marbre, que segons semblava, era una obra mestra, la més vella de totes. Aleshores, el cavaller cridà el monjo i li preguntà:

C - ¿Per a qui són preparades aquestes tombes?

M - Ja heu vist les inscripcions. Si les heu compreses, llavors ja sabreu el que diuen i el que signifiquen aquestes tombes.

C - I aquesta gran, digueu-me ¿ a qui és destinada?

M - Us ho diré amb precisió. Es tracta d'un sarcòfag que ha superat tots els altres que s'han construït. Ni jo ni ningú no n'ha vist mai un altre que fos ni tan ric ni tan ben *escolpit*. És bell per fora i molt més ho és en el seu interior. Però no us ocupeu de la seva bellesa oculta, perquè de res no us podria servir, ja que no el veureu per dins. Es necessitarien set hòmens enormes i molt forts per a descobrir-lo, si es pretengués obrir la tomba que és coberta per una pesada llosa. Hi ha una inscripció que diu així:

QUI ALCI TOT SOL AQUESTA PEDRA, ALLIBERARÀ AQUELLS I AQUELLES QUE SÓN PRESONERS EN AQUESTA TERRA, D'ON NO PODEN EIXIR, SI HI PENETREN, NI SERFS NI GENTILHÒMENS.

N Fins ara no n'ha retornat cap. Els estrangers hi resten presoners. Només la gent del país en va i en ve a dins i a fora del país al seu grat.

El cavaller avançà per agafar la llosa, i l'alçà sense el més mínim esforç. Ni tan sols deu hòmens no ho haurien pogut fer. El monjo en restà *bocabadat*. No creia possible tornar a veure aquest prodigi mai més.

M - Senyor, després del que us he vist fer, desitjaria conèixer el vostre nom. Podríeu revelar-me'l?

C - No ho podria fer per la meua fe de cavaller.

M - Això sí que em sap greu. Si me'l diguéssiu, em faríeu una gran cortesia, de la qual podríeu obtenir un gran profit"

Comprensió lectora

Comentar les expressions en cursiva i fer notar que es tracta d'un text en valencià

Dilema moral: Què fa el cavaller: dir el seu nom i qui és al monjo o callar i no saber si el profit que li promet el monjo anirà en la direcció d'alliberar la reina Ginebra?

Es demana que aixequin la mà els partidaris d'una opció i de l'altra. Es fan els grups.

Penseu què triaríeu, tenint en compte **avantatges, inconvenients i dubtes** de cada opció i les conseqüències que comporta.

Raonament entre tots

Un com treballat per grups, s' exposaran a la classe mitjançant una persona de cada grup que explicarà els arguments o raons. Es discutiran entre tots tot valorant que els dubtes són molt raonables amb els elements que tenim, ja que voler saber el nom no passa de ser una tafaneria que pot perjudicar l'alliberament de la reina. Es millor no ser massa confiat amb desconeguts encara que aquests siguin monjos...quins valors es manifesten al fragment?

la força física

la cortesia

la profecia del sarcòfeg, saber el futur: qui obri la tomba alliberarà la reina

la fe

el profit (fent veure que els guanys materials no semblen millors que els guanys espirituals)

la realitat de la mort, que cal no oblidar i arriba a tots

l'ajuda de la donzella i del monjo

Lectura de la segona part del text

"C - Sóc un cavaller, com veieu, i he nascut al país de Leonís. Únicament açò us puc dir. I vós, si us plau, digueu-me ¿qui ha de jaure en aquesta tombà?

M - Senyor el que ha d'alliberar tots aquells que hi ha captius en la trampa del regne del qual ningú no escapa.

N Després de la resposta del monjo, el cavaller es dirigí amb pas ràpid al costat de la donzella. El vell monjo de pèl canós el va seguir a fora de l'església. Mentre la donzella es preparava per reprendre el camí, el monjo li contà, amb detall, tot el que succeí a dintre i li pregà que li digués el nom del cavaller si per ventura el sabia.

Donzella Jo no conec la identitat del cavaller però m'atreveixo a afirmar que no hi cap cavaller igual en tota l'extensió per on bufen els quatre vents.

N Seguidament, la donzella deixà el monjo i s'allunyà darrere del cavaller. En aquell moment, arribaren dos cavallers que els persegien i es trobaren el monjo tot sol davant l'església. El cavaller més vell li preguntà:

Cavaller vell -Digueu-me, senyor: ¿heu vist un cavaller acompanyat per una donzella?

M - No tinc cap inconvenient de contar-vos tota la veritat: ara mateix acaben de partir. El cavaller ha entrat al cementeri i ha fet una gran meravella. Perquè ell sol i sense fatigar-se el més mínim alçà la llosa de damunt de la gran tomba marmòria. Vol socórrer la reina Ginebra. I la socorrerà sens dubte, i amb ella tots els captius. Vós bé ho sabeu ja que heu llegit moltes vegades la inscripció de la làpida. Mai no ha nascut d'home i de dona ni s'ha assegut sobre muntura un cavaller que valga tant com aquest.

N Aleshores el pare digué al seu fill:

Cavaller vell - Fill, ¿què et sembla? ¿Per ventura no és un gran home el qui ha fet aquesta gesta? Ara ja saps qui de nosaltres dos s'havia equivocat. No hagués volgut, ni per la vila d'Amiens, haver-te vist combatre amb aquest cavaller. Tanmateix, molt gran va ser la teva resistència abans de poder-te'n dissuadir. Ara ja podem tornar-nos-en, perquè faríem una gran follia si en continuàvem la persecució.

Cavaller fill -Teniu raó. No ens serviria de res seguir-los. Tornem-nos-en doncs.

N Mentrestant, la donzella cavalcava durant tot el camí molt prop del cavaller amb la finalitat d'atraure la seva atenció. Pretenia que el cavaller li confessàs el seu nom.

D -Quin és el teu nom? Si no me'l dius no podré seguir al teu costat.

Li ho implorà una i mil vegades fins que el cavaller li digué ja cansat:

C -No us he dit que sóc del regne del rei Artús? Per la fe que dec a Déu i per la seva virtut, us dic que sobre el meu nom no heu de saber res més!

N Llavors, la donzella li demanà permís per retirar-se i tornar-se'n enrere. El cavaller, l'hi concedí i li digué adéu. Així continuà cavalcant sense companyia fins que va ser molt tard."

Activitats de confrontació d'actituds i valors.

Hi ha algun problema en aquesta situació? Qui el té?

Qui és aquest personatge misteriós?

Quines alternatives tenen els personatges?

Quins valors morals demostren?

Activitats creatives

Busqueu a l'enciclopèdia o a Internet informació sobre la vida als monestirs, el paper dels monjos i expliqueu la història d'un monestir en concret.

Pensament de perspectiva. Relacions humanes. Àmbit mític i universal
Habilitat social de saber ser hospitalari, ajudar els altres
Eix transversal de la solidaritat i educació per la pau

UNITAT 12: Ser hospitalari i tenir un comportament modèlic.

7.12 Què vol dir “triomfar a la vida”?

Aquesta unitat es farà després d'haver-ne treballat unes quantes per a què serveixi de trencament i relax de tants conflictes. És una conducta modèlica

Explicació inicial del professor

La història que llegirem la va escriure Ovidi, gran poeta romà, el qual va incorporar-la a "Les Metamorfosis" d'un mite grec antic. Aquesta és una versió que va escriure l' Àngels Garriga per a la revista Cavall Fort. Ens explica una història molt alliçonadora

Lectura de la Llegenda "Filemó i Baucis"

"En una contrada anomenada Frígia, hi havia un llac d'aigües claríssimes, prop del qual es podien veure dos arbres: un roure i un *tell*, tan acostats l'un a l'altre que les branques es barrejaven com si s'abracessin.

Diuen que molt, molt de temps enrera, a l'indret on ara es veia el llac, s'aixecava una ciutat magnífica, amb cases de marbre. Un dia el més important de tots els déus, Zeus, va voler visitar la ciutat. Va cridar un dels seus fills, que es deia Hermes, i tots dos, vestits com si fossin homes, van deixar l'Olimp i se'n van venir cap a la ciutat.

Arribats que hi foren, van començar a trucar de casa en casa, demanant hospitalitat. Però ningú no els va voler rebre; uns amb excuses més o menys polides, altres amb reganys, tothom se'ls va treure del davant.

Zeus i Hermes ja se n'anaven quan, a la sortida del poble, van veure una pobra cabana feta de fang, troncs i branques; i a la porta, asseguts, dos vellets: home i dona, que reposaven tot prenent la fresca. Els dos déus disfressats s'hi van acostar:

- Dispenseu, bona gent, hem fet un llarg camí i estem cansats. Podríeu donar-nos acolliment per una nit?

- Entreu, senyors, entreu - va dir el vell-. Jo sóc Filemó i aquesta és Baucis, la meva muller; la nostra cabana és pobra i petita, però tot el que som i el que tenim preneu com si fos vostre.

Baucis va bufar les cendres de la llar, on encara hi havia una mica de *caliu*, i tirant-hi una braçada de llenya, va revifar el foc. Va posar-hi un perol per coure-hi alguns llegums de l'hortet i Filemó va encetar una *penca* de cansalada que penjava al sostre, en va tallar un tros i el va afegir per donar-los més substància. Mentre l'olla bullia, Filemó va portar una *bujola* de fusta, amb aigua clara, i va rentar els peus cansats dels seus hostes; Baucis anava parant taula amb unes tovalles velletes, però polides, i damunt hi posava plats de terrissa vermella amb dibuixos blancs, plens d'olives, raves, formatge, nous i fins una *platereta* de mel rossa treta del rusc d'unes abelles que tenien a la soca d'un arbre.

Mentre Zeus i Hermes començaven a menjar tots aquests requisits, Filemó i Baucis encara van voler agafar l'únic ànec que criaven, per matar-lo i rostir-lo en honor dels hostes. Però l'ànec se'ls va escapar d'entre mans i va córrer a refugiar-se prop de les cames de Zeus. Aleshores el déu, aixecant-se tot dret va dir:

- no cal que feu res més, bona gent; he vist prou bé la vostra pietat pels forasters. Jo sóc Zeus i aquest 's el meu fill Hermes. La ciutat veïna no ens ha vulgut acollir, però ja ha rebut el seu càstig. mireu.

Els dos vellets van sortir a la porta i van mirar cap a la ciutat; havia desaparegut i, en el seu lloc, s'estenia un gran llac d'aigües brillants a la llum de la lluna.

Zeus va continuar:

- En canvi, aquesta cabana, on tan bon acolliment hem trobat, des d'ara queda convertida en temple, i vosaltres en sereu els guardians.

Abans d'acabar de parlar, ja les parets de fang, troncs i branques havien adquirit la blancor del marbre, i una colla de columnes les circundaven. I Zeus encara va dir:

-Ara us toca a vosaltres de demanar una gràcia, la que més desitgeu, i us serà concedida.

-Jo, senyor -va dir Filemó- voldria morir quan morís la meua muller.

I jo -va afegir Baucis- voldria morir quan morís el meu espòs.

-Concedit- va dir Zeus, tot baixant amb Hermes els graons de marbre- Quedeu en pau.

Molts anys van viure encara Filemó i Baucis, guardant el temple, sempre units.

Una *vesprada* reposaven a la vora del llac, quan va semblar-los que una *boirina* els rodejava.

Es van aixecar sorpresos i es van mirar.

-Baucis -va dir Filemó- sembles un tell.

- I tu, un roure, Filemó - va contestar Baucis

Van abraçar-se amb els braços, ja convertits en branques, i així van quedar per sempre.

Aquesta és la història que els grecs contaven del roure i el tell units, que s'aixecaven prop d'un llac en la contrada anomenada Frígia"

Comprensió lectora

Comentar les expressions en cursiva i ajudar els alumnes amb preguntes de situació com ara Qui va arribar a la cabana de Filemó i Baucis?...

Els mites són històries que ens expliquen fets memorables, no pel que tenen de realitat històrica, sinó pel que tenen d'exemplaritat memorable. Aquesta història ho és i ha estat recollida per la cultura cristiana posterior, convertint els déus en sants i la família pobra en els Piar de Polònia, uns de les nissagues més antigues d'aquest país.

Activitats de confrontació d'actituds i valors

Per grups feu aquests exercicis:

- 1.Quin és el conflicte que tenen els déus (amb les menys paraules)
2. Quins valors ressalta aquesta història? Feu-ne una llista
3. Quines diferències creus que hi ha entre ser déu i ser home?
- 4.Avantatges, inconvenients i dubtes d'ajudar a qui no coneixes.

Raonament entre tots com a síntesi

En aquest text no hi ha un problema o un dilema moral, sinó una exemplaritat moral. Se'ns presenta en forma de fable una actitud exemplar en contraposició a la dels ciutadans que reben un càstig brutal, que és la desaparició de la ciutat per no haver actuat correctament. Les

possibles conseqüències de les nostres accions no sempre són tan positives com en aquest cas, que no oblidem és una exageració mítica, però és cert que si seguim un camí acaba per mostrar uns resultats.

Activitats creatives

1. Representeu la conversa que els déus tenen amb la parella de Filemó i Baucis, només la nit de la tempesta.

2. Com es podria plantejar l'actualització d'aquest tema? penseu per grups i feu per escrit

3. Digues de totes aquestes màximes quina es relaciona amb la moralitat del conte:

Qui bé fa, bé trobarà

No és per tu, sinó pel pa, que remena la cua el gos

Qui és de mel, les mosques se'l mengen

Si vols estar ben servit, fes-te tu mateix el llit

Cadascú sap on li estreny la sabata

Pensament de perspectiva. Conflictes interpersonals entre adolescents. Àmbit mundial
Habilitat social de saber dir no a una relació amorosa
Eix transversal: educació per la interculturalitat

UNITAT 13: Problemes de comprensió entre diferents cultures.

7.13 Què passa quan les coses es miren des d'una altra perspectiva?

Introducció i clima d'acollida.

Cal preparar una explicació que permeti comprendre als alumnes el diferent significat d'un gest segons sigui una cultura o una altre. Un exemple pot ser el costum de donar cops al clatell dels occidentals quan un noi va al barber. Gest que no es conegut per altres cultures i provoca confusió semblant a una agressió. El fet de portar el xador, o no, per part de les noies musulmanes.

Explicació inicial del professor:

La història que llegirem és plenament actual. Planteja l'ètica de la interculturalitat entre els indis canadencs i una companyia petroliera que vol fer pous en les terres del Nord del Canadà, les quals han estat durant segles les terres de caça i d'habitatge de les tribus nòmades índies.

Tenim tres personatges joves: Marina, una noia catalana, Jim i Luc, dos nois indis.

El primer conflicte fa referència a les relacions interpersonals entre els tres joves, que com veurem varien d'una cultura a una altra, i el segon planteja el problema social del poble indi amenaçat de quedar-se sense espai vital per culpa dels interessos econòmics.

Esdeveniments anteriors: Després d'haver amagat el calumet (pipa de la pau) en un molí vell, els dos nois indis, Jim i Luc, que tenien la responsabilitat de portar-lo a la reunió de tots els pobles indis amb el govern, juntament amb Marina van a dormir a la seva habitació del motel. Jim truca a la porta de Marina. Ella, que creu que ha passat alguna cosa amb el calumet, l'obre confiada però Jim comença a fer-li petons i abraçades. Aleshores ella comprèn que s'ha establert un malentès anterior entre ells. No és comença la casa per la taulada i Jim sembla completament enamorat d'ella i decidit a tenir-hi una relació, però ella no.

Lectura d'"Emboscades al Gran Nord" (pàg 94-95) de M Aritzeta

"Sempre ens sembla que allò que passa al nostre país, allò que sentim nosaltres, ho senten i ho fan arreu del món. I no és pas així. Els mateixos gestos i les mateixes paraules no volen dir les mateixes coses a tot arreu.

Aquest era el cas que tenien entre mans. El que era cert i indiscutible era que, entre els indis muntanyesos, quan un jove parlava amb una noia i aquesta acceptava la seva companyia, i el jove feia regals a la família d'ella i aquesta també els acceptava i la noia n'estava contenta i continuava fent cas del xicot i parlant-hi, s'havia *encetat* una cerimònia de casament.

En el cas de Jim i Marina, els signes havien estat prou clars i eren prou identificables per qualsevol indi muntanyès, de l'acceptació de l'aparellament. Però ella, que no ho sabia, no se n'havia adonat. Jim s'havia ofert a Marina per ajudar-la i prendre-la sota la seva protecció. Com és que ara el rebutjava? Si encara hauria d'estar agraïda d'ell! I què havien volgut representar, doncs, els regals que la dona de Métabetchouan havia rebut de Jim, en

representació de la família d'ella que no els podia acceptar perquè no hi era? Aquella dona índia que li havia donat acolliment li havia fet de família! Per quina raó Marina havia acceptat la companyia, els regals, i la protecció de Jim i encanvi ara no l'acceptava? Potser era per riure's d'ell? Per a Jim no hi havia manera d'entendre-ho tot això.

Marina, per la seva part, estava indignada. Què s'havia d'anar a pensar, quan Jim va trucar a la seva cambra del motel, quan ella, tan extenuada que s'havia adormit vestida, tan fora d'òrbita que no es podia ni tan sols imaginar, que ja tothom la considerava compromesa amb Jim i quasi casada?, què s'havia d'arribar a pensar, repetia ella, que el xicot trucava a la seva porta per ficar-se al llit amb ella! Sí, és clar, que ara ho entenia! Era la seva manera de casar-se. Estava contra Jim, contra Luc i contra els seus maleïts costums de casament. Per a ella casar-se no era això, no ho podia ser mai de la vida. No es podia anar tan de pressa. A més a més...ella era molt jove: qui havia dit que tindria mai ganes de formalitzar la relació casant-se a la manera índia?

Luc, a la fi, reia i es feia càrrec de la situació. Però tant Jim com Marina estaven indignats i no volien saber res de justificacions ni excuses. Tant l'un com l'altra estaven convençuts que la part contrària havia actuat amb malícia i amb ganes de *vexar*. Se sentien molt ofesos i aquell no era un clima que afavorís la realització d'una empresa comuna, com la que tenien entre mans. La fragilitat de les seves relacions podria posar en perill, per qüestions personals, l'èxit del viatge a Pointe-Bleue i tota l'operació del *calumet*"

Comprensió lectora

Expliqueu, amb les vostres paraules, què ha passat entre Jim i Marina.

Expliqueu el significat de les paraules en cursiva.

Creieu que el significat de “vexar” és humiliar i el de “calumnet” és símbol de la pau dels indis? *La resposta és afirmativa.*

Activitats de confrontació d'actituds i de valors

1. Quin és el costum indi pel que fa al matrimoni? Resumi com funciona
2. Qui té el problema en aquesta situació? Quins són els problemes de cada personatge?

Un cop pensats en grup es posaran a la pissarra i hauran de pensar

3. Quin és el principal problema de la situació de Marina i quin és el problema de Jim?
4. Quines alternatives tenen?

Raonament entre tots a manera de síntesi

Hem vist que costums diferents poden portar a malentesos o a situacions difícils de resoldre. Però conèixer aquests trets propis és una gran riquesa.

Quines han estat les sensacions que han tingut els personatges? Feu una llista dels estats d'ànim i els valors en joc necessaris per resoldre aquesta situació

Por durant la nit per part de Marina

Indignació per part de Jim

Sensació de fracàs i traïció

Activitats creatives.

1. Representeu una escena en què hi hagi un malentès com el que s'esdevé quan Jim truca a la porta de Marina al motel i aquesta li obre sense saber què passarà. Com podria desenvolupar-se aquesta situació i quina serà la reacció de la noia?.
2. Escriviu el diàleg que podria haver-hi entre Jim i Lluç sobre el què ha passat.
3. Busqueu una persona provinent d'una cultura diferent a la vostra, no cal que sigui d'un altre país, i feu una entrevista destacant tres aspectes culturals o socials diferents.

Pensament de conseqüència i de perspectiva. Conflictes interpersonals entre cultures.
Àmbit mundial
Habilitat social d'adaptació a nous hàbits i costums.
Eix transversal: educació per la pau i la interculturalitat

UNITAT 14: Prohibicions i regles socials diferents.

7.14 Què passa quan una vaca vol les nostres flors?

Explicació inicial del professor:

Pere Calders escriu aquest conte dins l'apartat "Ver, però inexplicable". El sentit de l'humor que el conte té és com la vida mateixa, la vida és deliciosament sorprenent. Per a nosaltres és tot un clàssic de la narrativa catalana. Ens parla del ridícul que podem fer en determinades situacions tot i el desig d'actuar correctament i el riure que aquestes situacions provoquen inevitablement en els altres que ens observen.

Lectura del conte "El problema de l'Índia"

"D'una manera més o menys precisa, tothom sap l'adoració que els hindús dediquen als animals. Ara bé: el que la majoria de la gent ignora és que aquesta adoració sigui tan actual i, sobretot, tan absoluta.

Jo és clar, tampoc no ho sabia. La primera vegada que vaig anar a Benarés, em pensava que segons quines coses ja no passaven i que, en el fons, no havien passat mai. Era un *escèptic*, sabeu? I la raó no *m'assistia* pas.

Així, doncs, l'endemà d'arribar-hi vaig sortir de l'hotel disposat a passejar i la meua primera *troballa* en el país estrany, la primera sorpresa diríem, va ser una vaca que caminava deixada anar per la vorera, sense aparença de tenir amo ni guardià. Europeu com sóc, vaig anar a trobar un policia.

-Mireu, policia: allí hi ha una vaca perduda. Si no la recolliu, farà alguna cosa que alterarà l'ordre públic...

- Que ella ens guardi a vós i a mi, foraster. Les meves mans no són prou pures per a forçar la seva voluntat. El que heu de fer és canviar de camí i no causar-li molèstia.

I ja va estar. A partir d'aleshores, vaig comprovar que hi havia vaques a cada carrer, *senyores i mestresses*, i que la gent les tractava amb una *submisa cortesia*.

Conèixer el món em dona un gran poder d'adaptació, i al cap d'una setmana jo podia mostrar més *finor* en el meu tracte amb les vaques que qualsevol hindú ben criat.

Mentrestant, una noia anglesa m'havia enamorat, i, galant com sóc, i sabedor d'allò que és plaent a les dones, un dia em vaig disposar a anar-la a veure portant-li un ram de flors realment *opulent*.

Estava al carrer, agafant el ram amb les dues mans, a l'espera que passés un taxi, i heus aquí que una vaca em va veure de lluny i em va mirar amb simpatia. Amb un posat *garneu*, aquella bèstia es va posar a caminar cap allí on em trobava i en arribar, va olorar-me una bona estona, sense portar-hi gens de pressa. Després, amb un cop de cap *àvid*, va allargar el morro i es menjà dues flors del ram."

Comprensió del text

Cal comentar el vocabulari en cursiva i les expressions difícils

Preguntes de situació: plantejament

Quin és el costum hindú pel que fa a les vaques?

Hi ha algun problema en aquesta situació? Qui el té? Quin és el problema de cadascú?

Quines possibles alternatives té el protagonista? Cal fer-ho individualment durant poc temps i després en grup.

-Tornar a comprar un altre ram

-Regalar-li el ram menjat i explicar-li a la nòvia el què ha passat

-Anar a queixar-se al policia de la situació.

-Intentar treure la vaca del mig i donar-li un cop perquè entengui que ha fet malament

Dilema moral:

Si tu fossis el protagonista quina alternativa triaries i per què? Escriu una possible continuació de la situació on es vegin les conseqüències.

Un cop feta la redacció us poseu en el petit grup i les llegiu i comenteu. Es poden corregir errors de tot tipus i millorar els escrits individuals.

Valors en joc:

Es comenten els valors i les actituds possibles en aquesta situació i conseqüències. Poden ser les següents:

El valor de saber aguantar-se la ira que ha provocat l'acció de la vaca

La preservació d'un costum inexplicable per als ulls occidentals però lògic en aquell context

La responsabilitat de denunciar qualsevol acció injusta a algun responsable de l'ordre.

Sentir-se maltractat injustament perquè ningú té dret a agafar la propietat privada

Dret a la revenja davant la injustícia de l'acció de la vaca

Dret a l'alimentació de supervivència de la vaca en un país pobre....

Lectura de la continuació que aporta el llibre al conflicte: nus**Segona part de "El problema de l'Índia"**

"Això era irritant. Oblidats de totes les *conveniències*, vaig posar-li la mà plana damunt del nas i la vaig empènyer cap endarrera.

La vaca sabia que no era permès a un estranger anar tan lluny. No tenia memòria que mai hagués passat una cosa semblant i, en defensa dels seus privilegis, va fer un bram profund, allargat, que es va sentir de tot el barri.

La gent *s'agombolà* al meu voltant, amb un gest d'hostilitat, i al cap d'un moment venia un policia a preguntar-me què passava. Vaig dir-li:

- No, la raó és meva, no em podeu fer res. M'estava aquí, sense voler mal a ningú, quan ha vingut aquesta vaca a menjar-se'm el ram de flors. Jo respecto la vaca, i mai no hauria estat el primer en la baralla. Però el ram és meu, l'he adquirit *legítimament* i el tinc destinat a una altra cosa.

La multitud *bramulà* d'indignació, i el policia es va mostrar als meus ulls positivament *esgarriat*:

-Ningú, a l'Índia, no s'atreveria a negar a la vaca allò que de dret li pertany. Si el vostre ram li ve de gust, esteu obligat a donar-l'hi.

I m'obligaren a fer-ho".

Dilema moral:

Ha actuat correctament el protagonista? sí o no? I el policia? I la gent?

El problema ha entrat en el cercle maligne? s'ha fet més gran o més petit?

Què pot fer ara el nostre protagonista? Penseu possibles solucions tenint en compte avantatges, inconvenients i dubtes davant la situació. Es pot fer oralment si la continuació de la història de l'exercici anterior s'ha fet per escrit.

Lectura del desenllaç de la història

"i desfent el meu camí, vaig tornar a casa de la florista. Un cop allí, havent pensat ja el que hem calia fer per a defensar els meus interessos, vaig encarregar un ram com el primer, i un altre de poca categoria, econòmic. Vaig fer que em posessin el primer en una *capsa*, ben tapat, i el segon *arranjat* per a dur-lo a les mans *ostensiblement*.

Tothom haurà comprès la meva idea. El pom econòmic em serviria per a satisfer la *voracitat* de la vaca, tot apartant la seva atenció de la *capsa*.

En tornar a passar pel lloc de la meva *dissort* primera, vaig veure que la vaca encara era allí, triant d'entre el paper de plata els *tanys* que més li *abellien*. La bèstia aixecà el cap i em mirà plena de *fatxenderia*, segura de disposar de mi al seu *arbitri*.

"Ara rai", vaig pensar. I maneiant la meva picardia, que sempre he sabut superior a la d'una vaca, vaig acostar-m'hi caminant com un *súbdit* davant del senyor. Ella, amb l'*abusivitat* que dóna l'exercici d'un poder sense límits, olirà les flors, tot somrient. Jo em vaig avançar al seu desig i li vaig allargar el ram *polidament*.

Des d'allí a prop, el policia em va enviar un gest amical d'aprovació. Quan aquella autoritat va acostar-se'm per donar-me les gràcies en nom de l'Índia, li vaig dir:

-Aquesta vegada l'avantatge és meu. El ram veritable el porto dins la *capsa*, i això que la vaca s'està menjant és un pom de quatre cèntims.

Ni mai que ho hagués dit! El policia trobà que l'engany era monstruós, i, havent-me detingut 'per respondre del meu delictes, un jutge em condemnà a tres mesos de presó, "perquè havia fet trampa a una vaca sagrada"

Raonament entre tots a manera de síntesi:

1. Ha actuat correctament el protagonista? sí o no? I el policia? I el jutge?

Quin paper juga el sentit de l'humor? I la imaginació de l'autor?

Quins sentiments us desvetlla aquest final?

Activitats creatives

1. Convertiu el text narratiu en text dramàtic
2. Penseu màximes apropiades al que és el conte
3. Ordeneu posant un nombre de l'! al 10 a les frases que segueixen segons l'anàlisi seqüencial de l'acció.

L'individu europeu (IE) empeny la vaca

Apareix el policia i s'escandalitza de l'acció de l'IE

La vaca es menja les flors

Aplicació de la justícia i empresonament de l'IE

L'IE, que està enamorat, compra un ram de flors

La vaca es menja tranquil·lament les flors

L'IE empipat avisa un policia el qual explica els costums del país

L'IE compra dos rams amb la intenció d'enganyar la vaca

El policia deté l'IE perquè ha volgut enganyar la vaca

Quan l'IE anava a veure la noia portant-li les flors content de la seva acció

4. Busca informació a l'enciclopèdia o a Internet sobre aquest autor

Pensament causal i conseqüencial Habilitat social: saber-se comportar en un ambient completament desconegut, acceptar la mort d'algú que estimem. Eix transversal: educació per la pau

UNITAT 15: La millor lluita és dins nostre.

7.15 Què sentim quan algú mort?

Explicació inicial del professor

Jostein Gaarder s'ha fet famós per la seva novel·la "El món de Sofia". "El palau de les granotes" és la història d'un nen, a qui se li acaba de morir l'avi, que una nit d'hivern es troba sol i de cop se li apareix un gnom que el fa entrar en el món dels somnis, on tot és nou i sorprenent. Primer el convida a menjar creps, i després tots dos van a caçar capgrossos, vivint unes aventures sorprenents a partir de les quals Kristoffer descobreix uns valors, entre els quals destaca la noció de la mort. La manera com passem de la realitat del somni a la vida del protagonista és molt allisonadora i interessant.

L'ambient és un bosc amb un estany i Kristoffer va en pijama i descalç. "Després de passar pel llac gran on el pare i jo solíem jeure de bocaterrosa per mirar els capgrossos, tot d'una vaig veure un gnom petitó. No hauria estat gens estrany si hagués passat lliscant furtivament entre els arbres, però no va ser així.", va aparèixer amb moltes ganes de parlar. I no va marxar ràpidament. El fragment que llegirem es situa cap a la meitat de la història i és important perquè després d'entendre el pas del temps inexorable, per primera vegada Kristoffer recorda el dia de la mort del seu avi, que és el que veritablement el preocupava.

Lectura de "El palau de les granotes" (pàg 81-82) de J Gaarder

"Tota la família del rei seia al jardí al voltant d'una taula que havien tret per a l'ocasió. M'hi vaig acostar i vaig veure que ho havien preparat tot per a una festa nocturna d'estiu amb carn a la brasa.

Abans de morir-se de sobte d'un atac de cor, el meu avi era un expert coent coses a la brasa. Aquell dia la meva mare feia un viatge turístic pels castells de França i jo era a casa els avis. Vaig entrar a la sala d'estar per fer un petó de bona nit a l'avi, com de costum. Estava estirat al sofà i quan el vaig abraçar i estrènyer no va aixecar ni un dit. Em vaig pensar que reposava, però vaig cridar l'àvia perquè quan li vaig parlar no em va respondre. Més tard, aquell mateix vespre, vaig entendre que s'havia mort.

Per sort no hi vaig haver de pensar més perquè les alteses reials em van fer senyals i van dir que, tot i que s'havia fet molt tard i era hora que els nens fossin al llit, passaríem una bona estona plegats.

Al voltant de la taula hi havia el rei i la reina, el príncep i la princesa. El gnom Umpin també hi era, i a més hi havia un senyor gran que duia un uniforme molt cerimoniós.

- Kristoffer Poffer! - va dir el bon rei-, deixa'm presentar-te el mariscal del palau

L'home tibet amb l'uniforme blau es va aixecar immediatament i es va quadrar amb un cop de taló i saludant amb la mà al front.

- Molt de gust- vaig dir tan solemnement com vaig poder. Abans no havia conegut mai cap mariscal, però sabia molt bé que a una persona d'aquestes no se li pot dir simplement "hola" o "bon dia", perquè un mariscal és la persona més il·lustre del regne.

- El gust és meu - es va limitar a dir.

Va tornar a seure i el rei va fer dringar el got amb una ploma.

- Ara ja tenim el palau lliure de salamandres - va dir-. De manera que anirà bé menjar anques de granota. Ja n'he posat unes quantes peces sucoses a les graelles.

- Protesto!- va exclamar el mariscal mentre es posava dret i m'assenyalava amb un dit llarg i tremolós-. Ara mateix aquest príncep Poffer pensava que no li ve de gust el menjar del palau. Desesperat, vaig mirar al voltant de la taula. De cop tots tenien un posat trist i seriós. La reina va sacsejar el cap enèrgicament. Ni tant sols s'havia pres la molèstia de posar-se un xal sobre les espatlles, tot i que ja feia força fresca. El mariscal va tornar a enraonar:

- Ara s'està lamentant perquè la reina no s'ha abrigat

Vaig decidir no pensar res més durant una bona estona, però aleshores la reina va dir:

- Em sembla que t'hem d'explicar per què vam acordar contractar un mariscal a palau: endevina els pensaments, perquè és el lloc on sorgeix tot el mal.

Vaig entendre que havia perdut la batalla". Cal un entrenament molt llarg per dominar els pensaments", vaig pensar "És més fàcil no dir coses lletges"

- les coses lletges sempre comencen aquí - va dir el mariscal, que es va inclinar per sobre la taula i em va clavar l'índex al front.

Vaig mirar el bon rei, però també seia amb un posat molt seriós.

- Bon príncep Poffer -va dir-, la reina ha decidit que al palau no n'hi ha prou de seure educadament a taula. Aquí, si un príncep vol que les coses li surtin bé, també ha d'aprendre a dominar el que pensa.

La reina i el mariscal, severs, van assentir amb el cap. Però el gnom Umpin es va aixecar i va picar el got:

- Senyors - va començar-, és cert que seria un avantatge que tothom fos pur de pensaments, paraules i obres. Però si almenys seu educadament a taula, se li ha de permetre que aprengui una cosa darrera l'altra. És clar que aquest príncep Poffer, com tots els altres, ha d'aprendre a dominar els pensaments, però no se'l pot fer responsable de tot el que passa al palau."

Finalment Kristoffer i el gnom són considerats culpables pel mariscal, que és un traïdor i els tanquen a la masmorra. Però aquesta és una prova que superen amb èxit, i al final de la novel·la la reina (que té trets de la seva mare acaba sent una bona amiga) i el rei (que tenia trets semblants als de l'avi) l'acompanya a veure com surt el sol i li diu:

" - Si el teu cor realment vol l'avi, segur que li pot fer cabre. Però això només és mitja veritat. L'altra mitja és que l'avi també s'ha instal·lat als teus ulls"

Activitats de situació i comprensió lectora

- 1.Quines característiques presenta el mariscal?
- 2.Quin personatge mana més al palau?
- 3.Quin et sembla que és més bondadós?
- 4.El gnom Umpin quin paper juga?
- 5.Assenyala el fragment que no està dins del somni sinó que són pensaments de Kristoffer.
- 6.Quin paper creus que juga la mort de l'avi per al protagonista ?
- 7.El creixement moral de Kristofer com s'aconsegueix?
- 8.Fes una llista de les coses que ha de saber fer un príncep , segons es desprèn del text.

Són quatre coses:

ser educat

dominar els pensaments

dominar les paraules

controlar les accions.

(En definitiva: habilitats socials, lingüístiques, cognitives i valors ètics.)

Raonament entre tots a manera de síntesi

Aprendre a controlar els pensaments és molt útil quan algú que estimem s'ha mort. Què requereix? Quin seria el pla d'acció? Posar a la pissarra algunes idees

La mort provoca sentiments de tristesa, abandó, inseguretat. La millor lluita és dins nostre, amb els nostres pensaments i la capacitat d'autocontrol. El pas del temps és un bon aliat. No hem de tenir por a conèixer gent diferent a nosaltres (com un gnom dins la història), perquè els prejudicis són negatius.

Activitats creatives.

- 1 Inventar un text en què una granota esdevingui un altre personatge.
- 2 Explica alguna vivència personal relacionada amb el tema de la mort.

Pensament conseqüencial. Relacions entre una avi i el seu nét. Àmbit familiar

Eix transversal: educació per la tolerància i la pau

Habilitat social: l'avi demostra estimar-se el net i tenir sentit de l'humor. Els pares saben mantenir la bona educació davant una conducta "sorprenent i preocupant" i el nét no sap demanar perdó.

UNITAT 16: La convivència amb gent gran.

7.16 Què li passa a l'avi?

Explicació inicial del professor:

El conte que llegirem està escrit per un autor mallorquí que fent servir la primera persona explica anècdotes familiar. Com que no podem llegir tot el conte us faig un resum de l'inici:

Explica que era un dia entre setmana com qualsevol altre: L'avi, que s'havia quedat impossibilitat en una cadira de rodes, llegia el diari mentre li tocava el sol pel balcó. Jo, el seu net, feia els deures de matemàtiques; estava avorrit mirant tota la llibreta amb calma, com els exercicis es complicaven progressivament. Tot estava en silenci fins que de cop va entrar la meva mare cantant una cançó i va començar a colorejar-se les ungles de color vermell escarlata. Quan ja les tenia acabades les va posar a la barana perquè se li assequessin al sol movent els dits com si toqués el piano, mentre taral·lejava una cançó. Adéu em va dir i em va fer un petó i va entrar a casa deixant el flascó al costat de l'avi, a la seva tauleta de nit. Vaig mirar l'avi: com tantes vegades s'havia adormit amb el diari a la falda i quan ... insòlits)

Lectura del conte "Sofrir amb paciència les flaqueses i molèsties del proïsme" de "El vas de plata" (pàg 107) d'Antoni Mari

" I quan me n'anava cap a la meva habitació vaig reparar en el *flascó* d'esmalt que la meva mare havia deixat sobre la tauleta de l'avi, que continuava dormint. M'hi vaig acostar a poc a poc i em vaig quedar observant l'avi. (...) Aquella imatge m'oferia una idea profunda i clara de l'eterna evolució del temps i de la vida. De la impotència de la voluntat i del gradual i lent *deteriorament* de l'organisme dels homes i dels éssers vius.

Les seves mans llargues i ossudes reposaven sobre el diari, immòbils i *indolents*. Tenien taques fosques i una infinitud de petites arrugues es plegaven en múltiples rugositats. Les ungles eren travessades per unes *estries* verticals que en recorrien la superfície de baix a dalt. Que diferents les seves mans, de les de la meva mare, vaig pensar. Tan llises i *vigoroses* les d'ella; tan *decrèpites* i dolorosament inhàbils les de l'avi; pies i tranquil·les en els seus moviments. No els aniria malament una mica de *grana*, a aquestes mans velles i deteriorades, vaig pensar.

De sobre la tauleta vaig prendre el flascó de l'esmalt, em vaig agenollar al costat de la butaca, i tal com havia vist que ho feia la meva mare, vaig anar aplicant aquell líquid *untuós* i transparent sobre les ungles de les seves dues mans. Vaig procurar cobrir-les amb la mateixa precisió amb què ho havia fet la meva mare, però l'avi va moure les mans i l'esmalt es va córrer i el pinzell colorejà les *falangetes* d'uns quants dits. A pesar de tot jo estava *ufanós* de la meva obra i de la decisió que havia pres. Acabada l'operació, vaig tancar el flascó, el vaig deixar sobre la tauleta i me'n vaig anar a la meva habitació.

A l'hora de dinar estaven parant la taula i la meva mare em va dir: vés a cercar l'avi que anem a dinar. Vaig anar a l'estança on era l'avi, que encara dormia en la mateixa posició en què jo

l'havia deixat mitja hora abans. Li vaig donar uns copets a l'esquena, es va despertar, em va agafar la mà dreta i, travessant el passadís, vam arribar al menjador, quan tots ens esperaven per dinar. L'avi va seure al cap de la taula i jo a la seva dreta.

Van servir la taula i l'avi va agafar el tovalló, el va desplegar amb parsimònia i, quan va alçar les mans per posar-se'l a la falda, el vermell de les ungles destacava ostensiblement sobre el blanc emmidonat del tovalló. No sé què devia pensar la meva mare, però es va quedar amb la sopera suspesa en l'aire. Sense dir res, va mirar el meu pare, i movent els ulls i arquejant les celles li va fer un gest perquè mirés en direcció a l'avi just en el moment que alçava la mà per portar-se la cullera a la boca.

Tots se'n van adonar, que l'avi portava les ungles pintades. Els meus germans es van tapar la boca per amagar-se el riure. El meu pare no devia donar crèdit al que veia: donava petites i contínues capadetes de dreta a esquerra i feia esclafir la llengua contra el paladar emetent un soroll que semblava delatar la seva contrarietat. Està fent catúfols devia pensar, està fent catúfols. (boig com una regadora, es pot aclarir). La meva mare feia profunds sospirs de preocupació. Jo no podia alçar els ulls del meu plat. L'avi no semblava que s'adonés de res; es continuava menjant la sopa, distret, i feia navegar els trossets de pa que suraven en el caldo.

Després d'un lleu estosec, el meu pare es va dirigir a l'avi i li va dir: quines ungles més elegants, papà. Sembla que estiguem al carnaval. És carmí o esmalt per les ungles? Esmalt per les ungles, va contestar l'avi. Del flascó de la teva dona. M'agrada. Aquest matí he vist com ho feia, i m'agrada. M'agrada, va repetir, i va estendre el braç dret contemplant-se les ungles. Per haver estat la primera vegada no m'ha sortit malament del tot. A tu, també t'aniria bé una mica de color. És molt fàcil d'aplicar, va afirmar, distret i com de passada, mentre s'acabava la sopa i es tocava amb el tovalló els llavis.

Comprensió lectora

Caldria comentar amb els alumnes les expressions en cursiva buscant sinònims per tal aconseguir la total comprensió del text.

Què pensa la mare que ha passat?

Què sabem només nosaltres i el protagonista?

En aquesta història hi ha un joc de presuposicions que es vol començar a desvetllar amb aquestes dues preguntes inicials.

Activitats de confrontació d'actituds i valors

pla de discussió: per grups de quatre heu de pensar i escriure:

1. Quin és el conflicte principal que té el protagonista?

2. Quins valors morals calen en una situació semblant, per part de l'avi:

experiència de la vida

paciència

sentit de l'humor

companyerisme o solidaritat amb el net

intel·ligència

2. Quins valors morals no té el noi?

El protagonista té por i se sent ridícul per això no es capaç d'actuar amb:

coratge i valentia per dir la veritat

sinceritat

*responsabilitat (no ha pensat les conseqüències de la seva acció)
disposició d'acceptar les crítiques dels pares i altres germans*

3. Quines habilitats socials demostren els pares a la taula?
i quines els germans petits?
i quines habilitats socials demostra l'avi? (el gran triomfador de la història)

4. Trobeu lògic que el protagonista no digui que ha estat ell i deixi sol l'avi?

Dilema moral: Què feu quan veiem que les culpes o la responsabilitat recau en un altre que no ha fet una cosa? Els que opineu que cal dir-ho aixequen la mà
i ara els que opineu que callar pot ser apropiat, com el protagonista
Molt bé, ara per grups doneu les raons de la vostra decisió. (pros i contres)

5. Què creieu que és més útil en aquest cas : una bronca, un càstig, o la comprensió d'haver passat per una experiència així?

Un cop s'ha treballat en grups es discuteix a nivell de la classe i es posen a la pissarra els arguments a favor i en contra de callar en un moment donat i es discuteix l'exercici 5 tot veient que si es falla una vegada es pot aprendre per a la següent.

Un cop hagi sortit la paraula sinceritat (o la idea d'assumir les propies accions) a la classe cal parlar sobre aquest valor.

També sobre com ens ho passem de malament quan tenim un problema d'aquest tipus.

Els problemes primer es presenten petits però poden tenir unes conseqüències futures si no en sabem prendre nota i comprendre la lliçó. (Fem coses sense pensar-les gaire que després no les podem reconèixer en públic perquè ens sembla que està en joc el nostre honor o la nostra dignitat.)

Activitats creatives

Alguna vegada us ha passat alguna situació semblant? Expliqueu-vos-les.
Trieu-ne una, la més divertida, per explicar-la a la classe o escriure-la.

Penseu una màxima o moralitat que es pugui utilitzar en aquest cas
com "qui la fa, la paga" , "si primer ets tan atrevit, després no et quedis avergonyit"

Escriviu un text des de la perspectiva de l'avi, tingueu en compte que ell al final pren el pel a tota la família amb les seves paraules

Pensament conseqüencial. Conflictos interpersonals entre joves. Àmbit escolar. Habilitat social de saber vèncer situacions de pressió entre iguals. Eix transversal: educació per la pau.

UNITAT 17: Alternatives i decisions

7.17 Què passa quan la pressió de grup ens va en contra?

Introducció i clima d'acollida

Presentació del tema de les pressions de grup, citant exemples amb temes com el tabac, sortir o no amb uns companys. Es pot iniciar amb preguntes o partir d'alguna vivència explicada pel professor, si cap alumne no n'explica cap de mutu propi

Representar una escena de diverses maneres: assertiva, inhibida, ...

Explicació de l'escena: Estan un grup de pares veient un partit de bàsquet en el qual juguen els seus fills. El partit està molt igualat i una mare diu a l'altra:

-Vols un cigarret dels meus?. Jo si no fumo em moro, tal com anem podem guanyar !

L'altra mare ha deixat de fumar fa una setmana i li ha de donar la resposta a la mare del Marc, el millor amic del seu fill i capità de l'equip de bàsquet. Què li dirà? Acceptarà per compromís? Es un cas de pressió i manca d'autocontrol?

Roda de paraules sobre l'escena representada o sobre situacions de pressió viscudes o conegudes i breu comentari

Explicació inicial del professor:

El fragment que llegirem es situa a Londres quan el model de família tradicional ha deixat de funcionar. Ens trobem amb en Will, un professor de l'escola de secundària, que més endavant farà de pare adoptiu de Marcus, un noi adolescent que ha canviat de barri i que té molts problemes d'adaptació a l'escola, encara que la seva mare, la Fiona, una divorciada exhippy, no ho sap, perquè ja té molts problemes depressius. Will també té problemes perquè després de fracassar múltiples vegades amb les dones ara s'acaba d'enamorar de la Raquel i per caure-li més simpàtic li dirà que té un fill, en Marcus, que té la mateixa edat del seu, el Dylan, (el que fan els adults per guanyar punts!). Així doncs, en Will i el Marcus s'ajuden mutuament. En el fragment que llegirem en Marcus comença a fer amics a l'escola.

Lectura de la primera part del fragment de la novel·la "Una mena de pare" (pàg. 38-39) de N Hornby

"Narrador Mentre anava cap a l'escola va intentar imaginar-se quin problema tenia la mare. per haver-la trobada plorant Quin problema podia tenir que ell no sabés? La mare treballava, o sigui que no eren pobres, tot i que tampoc eren rics. En tenien prou pel pis, pel menjar i per anar de vacances un cop l'any i fins i tot pels jocs d'ordinador de tant en tant. Què més et feia plorar, a part dels diners? No era la mort de cap familiar, els havien vist a tots el cap de setmana anterior a la festa d'aniversari de la seva cosina. Tenia res a veure amb els nòvios? Era ella qui s'havia tret de sobre en Roger i si hagués estat desesperada hauria pogut continuar amb ell. Què més quedava? Va mirar de recordar per què plorava la gent a "Gent del barri", a

part dels diners, la mort i els nòvies, però no li va fer gaire servei: condemnes de presó, embarassos no volguts, la sida o les drogues. Cap aplicable a la mare.

En Marcus ja ho havia oblidat tot en el moment en què va travessar la porta de l'escola. Senzillament s'havia imposat el sentit de supervivència. Si tenies problemes amb el Lee Hartley i la seva pena, amb prou feines importava que la teva mare estigués grillada o no. Però aquest matí la cosa estava tranquil·la. Els va veure recolzats a la paret del gimnàs, amuntegats sobre alguna peça valuosa; la distància el salvava i va poder entrar a la seva aula sense cap entrebanc.

El Nicky i el Mark, els seus amics, ja havien arribat i jugaven al Tetris en el Gameboy del Mark. El Marcus s'hi va acostar.

Marcus -Com va?

Nicky (sense aixecar la vista de la màquina) - Mmmm. .

Narrador El Mark estava massa concentrat per adonar-se de la seva presència. El Marcus va voler ser simpàtic i formar part del grup, però no podia llançar cap ullada a la petita pantalla del Gameboy perquè els dos amics acaparaven l'espai, de manera que el Marcus va seure en un pupitre esperant que acabessin. Però no van acabar. O més aviat sí, però van tornar a començar immediatament. No li van proposar que fes cap partida ni van plegar pel fet que ell hagués arribat.

Marcus - Anireu a l'aula d'informàtica a l'hora de dinar?

Nicky - Nossé. Potser. Tu què faràs, Mark?

Mark - Nossé. Potser hi aniré.

Marcus - D'acord. Doncs ja ens veurem allà, en tot cas.

Narrador Així s'havien conegut, a través del club d'informàtica. Era una pregunta idiota, perquè ells sempre hi anaven. Era una manera d'evitar que els bocamolls amb el cap molt pelat de vuitè es fixessin en ell a la perillosa estona del dinar.

Alumne de vuitè 1 -Ei, tu! penjat! Canta'ns una cançó!

Narrador El Marcus no els coneixia, o sigui que era evident que la seva fama s'escampava. Va mirar de fer un posat més decidit però va veure que el parell de nois de vuitè estaven plantats a la porta i a més els dos amics, el Mark i el Nicky, van començar a retirar-se.

Alumne de vuitè 1 - Ei, tu, pèl roig! Quatre ulls!

El Mark va començar a envermellir

Alumne de vuitè 2 - Tots són uns quatre ulls. Ei, tu, quatre ulls pèl roig Això que tens al coll és una mossegada amorosa?

Comprensió del text

1 Busqueu un sinònim de :

“Amb posat de pena.”

“Havia begut oli”

“Fan la murga cada dia”

2. Feu una llista dels personatges que surten i digueu qui són
Marcus, Mark, Nicky, Fiona, Roger,

3. “Va mirar de recordar per què més ploraven a “Gent del barri”. De què es tracta? Quin seria un exemple nostre de sèrie televisiva?

4. Un cop llegida la primera part es pot preguntar:
Què faries tu en una situació semblant?

Activitats de confrontació d'actituds i de valors

Per grups de quatre heu de pensar i escriure:

Qui té el problema principal? Quin és el problema ?

Quines alternatives hi ha en aquesta situació? I quines conseqüències comporta cada alternativa?

Lectura de la segona part.

Narrador Es pensaven que eren graciosos. Sempre feien bromes sobre noies i sexe. Allò ja li havia passat sovint i els tres nois sabien que no s'hi podia fer gaire cosa. Es tractava de quedar-te allà i aguantar-ho fins que se'n cansaven. El que costava més era trobar alguna cosa per fer, algun posat o aparença.

Alumne de vuitè 2 -Tu, Marcus, quin és el teu ràper favorit? Tupac? Warren G?

Narrador El Marcus coneixia aquests noms, però no sabia què volien dir ni en coneixia cap cançó, i de totes maneres, sabia que tampoc esperaven cap resposta seva. Si els en donava alguna ja havia begut oli.

Alumne de vuitè 1 - Au, anem, m'estic avorrint!

Narrador I se'n van anar. Cap de tots tres va dir res durant una estona. Després el Nicky va mirar el Mark i el Mark va mirar el Nicky i al capdavant el Mark va parlar

Mark - Marcus, no volem que tornis a venir més amb nosaltres.

Marcus Oh.! Per què no?

Nicky - Per ells

Marcus -No tenen res a veure amb mi

Mark - I tant que sí. No hi havíem tingut mai cap problema abans de coneixe't i ara ens fan la murga cada dia.

Narrador El problema era que en Marcus no podia anar a cap altre lloc. En Marcus va pensar en les paraules de la seva mare a l'hora d'esmorzar "T'hi acostumaràs", segurament perquè l'havia vist amb posat de pena. Ell li havia fet que sí amb el cap i li havia adreçat un somriure. "

Raonament entre tots, a manera de síntesi.

Tots tenim problemes i tots rebem pressions d'altres constantment, per tant, hem de procurar ser-ne conscients i evitar ser manipulats tant com puguem.

Aprendre a **dir que no** és imprescindible per no deixar-se portar pels altres, per evitar ser manipulats. A moltes persones els angoixa negar-li alguna cosa a algú que aprecien, perquè creuen que s'ho prendrà malament o deixarà de comptar amb ells. La por a no rebre l'aprovació dels altres no pot condicionar la pròpia conducta, perquè limita la nostra llibertat.

Us costa dir "no" algunes vegades? Sabeu fer-ho lliurement?

Quan una cosa no la voleu i us sentiu pressionats teniu sentiments d'angoixa?

Sabeu donar arguments clars i assertius als altres?.

Si aquesta habilitat no l'apreneu estareu sempre a les mans dels altres, siguin pares, un amic, un nòvio,... és igual.

És millor dir el que es pensa que donar excuses o mentir.

Per exemple en el cas de la mare que ha deixat de fumar quina frase us sembla millor
“no vull fumar perquè em marejo”
“el meu metge no hem deixa fumar”
“Ecs! Quin fàstic la gent que encara fuma!”
“prefereixo no enganxar-me de nou”

La manipulació consisteix a intentar que l'altre faci allò que un vol, però sense demanar-li-ho directament, sense deixar-lo triar.. De vegades es dissimula sota formes diverses:

Adoptar el paper de **víctima i una actitud passiva**. S'eviten les responsabilitats i s'aconsegueix que els altres tingun cura de nosaltres, solucionant-nos els problemes amb atencions i compassió. Però estem dominats perquè no hem elegit nosaltres.

La manipulació provoca en els altres una sensació de potència, generositat i competència, però sempre arriba el dia en què se senten atrapats en la dependència de l'altre. No s'ha de confondre l'actitud altruista d'ajudar els altres puntualment per la de substituir-los en les decisions, escanyant la seva autonomia i independència. Aquesta actitud és la de la persona **superprotectora**, que pot arribar a tenir una actitud agressiva en el seu intent d'evitar qualsevol mal als seus protegits.

Donar la culpa als altres de les pròpies responsabilitats. En l'adolescència és molt freqüent treure's les puces de sobre amb l'excusa que ha estat un altre el que més feia una cosa. També estem manipulats perquè no actuem en contra. És una actitud que defuig la pròpia responsabilitat i fa que els altres se sentin permanentment culpables.

“Tirar-s'ho tot a l'esquena” és el millor, diuen els que obliden les conseqüències que comporten els seus actes. A través de múltiples fugides, diversions, drogues, alcohol, velocitat..., quan s'encaren amb la realitat ja és massa tard. Aquests poden fer sentir als altres com antiquats, carrinclons o que no saben viure bé. És un parany atractiu per a molts adolescents manipulats per les idees superficials de la societat occidental.

Saber resistir la pressió i escapar a la influència negativa dels altres és especialment difícil en l'adolescència per la necessitat de pertànyer a una colla, a un grup d'iguals.

El grup proporciona la seguretat de compartir una visió del món, unes afeccions concretes, i dóna un recolzament positiu per fer front a determinats problemes però té l'inconvenient que en algun cas algú se sent obligat pel grup a fer coses en contra de la seva voluntat. Aquesta pressió negativa pot portar a la participació en accions impropies com gamberrades o maltractaments, anar a llocs concrets, o realitzar conductes no desitjades: fumar, beure alcohol, pràctiques sexuals...

En definitiva, ens hem de conèixer per sentir-nos bé, hem de tenir una autoestima realista i positiva i hem d'aprendre aquesta habilitat: dir “no” sense que passi res.

Activitats creatives.

Podeu relacionar aquestes màximes amb el que hem treballat?

“Salva'm i et salvaré “ (Petroni)

“El qui d'altres parla malament, a ell mateix es condemna” (Petrarca)

“Fer les coses com les fan tots “ és una màxima sospitosa que quasi sempre significa fer les coses malament” (Jean de la Bruyère)

“De dos lluitadors, el pensador venç” (Lao-tse)

“El secret de l’educació està en el respecte al deixeble” (Emerson)

“Llarg és el camí de l’ensenyament mitjançant teories; breu i eficaç mitjançant exemples” (Seneca)

“Les tres coses més difícils d’aquesta vida són: guardar un secret, perdonar un greuge i aprofitar el temps” (Benjamin Franklin)

“Ciència sense consciència no és més que ruïna de l’ànima” (François Rabelais)”Qui pensa poc, s’equivoca molt” (Leonardo Da Vinci)

Com hauria acabat la història si en Mark i en Niky haguéssin estat realment amics d’en Marcus? Acaba-la d’una altra manera. Es pot representar en una escena escrita o oral

Quins valors o defectes destacades dels tres personatges?

Mark	Nicky	Marcus
Valors		
Defectes		

Pensament alternatiu. Conflictes interpersonals entre adults. Àmbit social. Habilitat social de saber vèncer situacions de pressió ambiental. Eix transversal: educació per al consum.

UNITAT 18: El consum

7.18 Què passa quan tenim la dèria de comprar?

Introducció i clima d'acollida

Presentació del tema del consum, citant exemples amb temes com la roba, els discos, els jocs d'ordinador... Què s'opina de la publicitat?

Roda de paraules sobre situacions de consum induït viscudes i comentari

Explicació inicial del professor:

El fragment que llegirem es situa a Barcelona però com que el seu autor, Jaume Cela, no ens dóna cap concreció, podria ser qualsevol ciutat.. Ens trobem amb en Joan, un marit de caràcter amable, que té uns cinquanta anys i la Conxita, la seva dona, que té una edat semblant i que és molt activa. No han tingut fills, així que estan acostumats als capricis de l'altre. En el fragment que llegirem en Joan i la Conxita han anat de compres a una grans magatzems.

Lectura del fragment “No mireu sota el llit” (pàg. 59-63) de J. Cella

“- Conxita, no et sembla que en fas un gra massa? Fa més de tres hores que som dins d'aquest formiguer i encara no t'has decidit!

Rei meu, que n'ets d'exagerat! Si només fa una hora que voltem. És que n'hi ha tantes de coses boniques, que no sé què triar.

Mira, Conxita, jo tinc els peus que semblen de ferro, em couen com si m'hi hagués refregat un pebrot picant i les cames em fan figa. A més a més, hi ha tanta gent, que començo a marejar-me. Fa una estona, quan estaves remenant la pila de camises, he notat que algú m'estirava. La feina ha estat meva per demostrar que aquell tros de camisa, que una dona tenia entre les mans, no era dels magatzems, sinó que jo n'era el propietari i que no estava en venda. Com que sempre em cauen els pantalons, em sortia una punta de la camisa que es deu haver quedat barrejada amb les camises rebaixades. La cara que ha fet quan ha vist que em posava la camisa dins els pantalons m'ha fet feredat, semblava una lleona afamada a qui haguessin retirat una cuixa de xai quan anava a clavar-li la primera xeixalada.

Ai, i per què no m'ho deies? Jo t'hauria defensat, rei meu! Deu haver estat molt divertit, oi?

Tu, quan alguna cosa fa referència als magatzems i a les rebaixes, tot ho trobes divertit. A més a més, m'has fet posar les sabates noves i em fan mal de tots costats, estic segur que em sortirà un ull de poll com una catedral.

Mira, rei meu, saps què pots fer? Per què no surts, t'asseus al bar que hi ha davant dels magatzems i et prens una orxateta ben gelada? Quan jo estigui et vinc a buscar i agafem un taxi per tornar a casa, d'aquesta manera descansaràs una mica i no hem donaràs més la llauna. No, si a sobre la culpa és meva i resulta que el pesat sóc jo. Però mira, aquesta vegada tens raó. Me'n vaig al bar. Em compraré el diari i hi faré una ullada. (amb un pèl de malícia) Si decideixes passar-te aquí dins un parell d'hores més, tindrè temps de llegir-me fins i tot les pàgines de relax.

Apa, rei meu, relax, tu! Si sembla que tinguis el ball de sant Vito!

Narrador: Es van fer un petó i es van separar. Per sortir en Joan va haver de sobrepassar diverses trinxeres de dones mig histèriques que es barallaven per emportar-se qualsevol cosa que estava anunciada a uns preus de pel·lícula. Allunyats del camp de batalla, una colla de marits badallaven avorrits o renegaven del paper que havien de fer en època de rebaixes. En Joan, al cap d'una estona de lectura apassionada, va alçar els ulls del diari i la va veure arribar de lluny, just quan sortia per la porta principal dels magatzems. Millor dit, no la va veure, perquè anava tapada per un munt de paquets. La va reconèixer per les sabates.
(...)

Escolta'm, m'ha semblat que abans de sortir de casa em deies que només comprariem alguna cosa per a la nena; millor dit, que aniríem a la llista de bodes i no ens caldria tragar res.

Es clar, Joan, he anat a la llista, però com que tenen coses tan estranyes, he pensat que els aniria bé de tenir uns llençols blancs, a més a més estaven tan rebaixats, que no me n'he pogut estar.

Però, no em dius que els has comprat alguna cosa de la llista?

Sí, rei meu, però es que no acabo de saber per què deu servir el que els hem comprat. I m'he firat amb algunes cosetes per a casa i per a tu: unes sabatilles.

Però, Conxita, si en tinc tres dotzenes de sabatilles! Segur que t'has gastat un munt de diners!

Com es nota que mai de la vida fas el gest d'anar a comprar. Si veiessis el que val la carn t'alimentaries de fulles d'enciam. A tu el que et passa és que ets un garrepa.!"

Comprensió del text

Busqueu un sinònim de :

les cames hem fan figa:

m'ha fet feredat

ull de poll com una catedral

no hem donaràs més la llauna

sembla que tinguis el ball de sant Vito

Activitats de confrontació d'actituds i de valors

Per grups de quatre heu de pensar i escriure:

Qui té el problema principal? Quin és el problema ?

Quines alternatives hi ha en aquesta situació? I quines conseqüències comporta cada alternativa?

Raonament entre tots, a manera de síntesi

La publicitat i el consumisme intenten manipular-nos fent-nos comprar innecessàriament. Aprendre a **dir que no** a totes aquestes ofertes és imprescindible per no deixar-se portar, per no ser manipulats per la societat.

Sabeu donar arguments clars i assertius? El problema principal no es troba en la societat o en els altres sinó que és que volguem creure o no una cosa determinada. Si l'engany ens va bé, ens deixarem enganyar amb facilitat. Un explicaré una història sobre això que estem comentant del llibre de J. Bucay del llibre "Recuentos para Demián" :

“En un país molt llunyà hi havia un senyor feudal, el poder del qual només era equiparable al de la seva crueltat. El poble vivia oprimint i capficat pels impostos desorbitats que els demanava..

Nolav, que així es deia el senyor, tenia un poderós exercit del qual cada tant sortien alguns joves oficials que intentaven algun motí per enderrocar-lo...Però el Tirà doblégava aquests intents a sang i foc. Hi havia un sacerdot bondadós que es dedicava a ajudar els altres i a ensenyar la seva saviesa, que vivia amb uns 15 deixebles, que un dia els va reunir i els digué que calia ajudar el poble, i aquets li digueren que estaven distosats a fer-ho encara que els costés la vida.

Arribat el dia de la festa d'aniversari de Nolav en què tot el poble venerava la seva presència, un dels deixebles no es va ajupir al seu pas com era el costum. Uns guàrdies li van anar a recordar que el podien comdemnar a mort per aquesta acció. I la resposta va ser que ja ho sabia i que així ho esperava. Rapidament molts altres deixebles van fer el mateix. Nolav estava atònit, i sempre que no entenia una situació es posava de mal humor. Aleshores cridà el sacerdot perquè li expliqués el motiu. Aquest no li volgué explicar i va ser torturat sense resultat. Portats els deixebles a la seva presència i davant l'estat físic del sacerdot, un va dir finalment que aquell que morís executat aquell dia després de la posta del sol, es tornaria immortal. El Senyor feudal veien que la seva por a la mort quedava solucinada, considerà que aquest no podia ser altre que ell.” I d'aquesta manera el poble es va veure lliure del Tirà que l'oprimia. Per tant:

Ningú té més possibilitats de caure en l'engany del consum que qui es deixa enlluernar sense pensar per les seves propostes.

Activitats creatives

1. Representa una escena de compra de rebaixes com la que hem llegit. Pots introduir els canvis que vulguis.

2. Sintetitzo en una màxima el que hem treballat

No compres si no ho necessites

Abans d'anar a comprar, fes-te una llista del que necessites

3. Fes una auca de la trobada familiar després del primer dia de rebaixes

Pensament de conseqüència. Conflictes interpersonals entre adults. Àmbit llegendari català.
 Habilitat social de saber mantenir la paraula donada
 Eix transversal: educació per la tolerància i per la igualtat dels dos sexes

UNITAT 19: Diferents categories d'éssers.

7.19 Què passa quan ens trobem una dona d'aigua?

Introducció i clima d'acollida.

Per facilitar la comprensió del concepte de llegenda farem una ronda d'intervencions on cada alumne explicarà breument una llegenda. Els podem ajudar començant per la llegenda de Sant Jordi. En finalitzar cal destacar les múltiples versions de cada llegenda i com fins i tot a cada indret geogràfic, població... han adaptat a la seva idiosincrasia la llegenda.

Explicació inicial del professor:

"La llegenda de les dones d'aigua ", de les paitides com també se les anomena al Montseny, forma part del llegendari relacionat amb la natura i la seva relació, sovint difícil, amb l'home.

Com sabeu, hi ha moltes llegendes en les quals una dona sedueix un home, i segons es tracti de dones del mar, dels rius, de gorgs o de fonts... els noms que aquestes han tingut al llarg de la història i els països han estat diferents: sirenes, nereides, dones d'aigua, paitides (nom propi dels esperits d'aigua del Montseny). Al museu de la Gavella d' Arbúcies hi ha un audiovisual amb diferents llegendes entre les quals hi ha la famosa versió de la dona d'aigua del Gorg Negre i del pagès de la masia de Can Prat (per a més informació sobre la gènesi del tema hi ha l'estudi de X. Renau de Gualba *Dones d'aigua. El mite de la ninfa dels gorgs interpretat de nou* Ed. Altafulla).

Aquesta versió de Gualba és la més popular, es remunta a l'època medieval, a la de la Catalunya Vella i es la que llegirem. Però també us volia parlar de l'interès que des del Romanticisme ha desvetllat el tema de les dones d'aigua en autors catalans de diferents estètiques com és el cas de:

Jacint Verdaguer en el poema narratiu del *Canigó*, Joaquim Ruyra dins *Jacobé i altres narracions* el conte titulat *Les senyoretes del mar*, Víctor Català a *Solitud* cap. VI "Rondalles", Josep Carner (explicat per Joaquim Bofill -Guerau de Liost) dins *Prosa d'exili* el conte titulat "La Paitida", Eugeni d'Ors *Gualba, la de les mil veus*, o finalment l'impacte que el quadre del Col·legi d'Advocats sobre aquest tema produí al jove Dalí, segons ell mateix ens confessa, font d'inspiració del seu mètode paranoico-crític i del seu especial surrealisme.

Lectura de les "Les dones d'aigua" (versió adaptada)

"Vet aquí que fa molts anys l'amo de can Prat un capvespre va sortir a passejar i el camí el portà al Gorg Negre, un lloc d'una bellesa màgica, prop de Gualba, un poble del Montseny. Era una nit de lluna plena, la qual es reflectia en les aigües, no es movia ni una fulla, ni es sentia cap lladruc. El pagès va veure aleshores una dona de llargs cabells rossos i ulls verds. Ella li va dir que vivia allà ja que era una dona d'aigua. Cada nit des d'aquell dia el pagès anava a visitar-la fins que un dia es va decidir a demanar-li:

Pagès -M'agradaria que vinguessis a viure amb mi al mas de Gualba

Paitida -Jo estic molt bé aquí. No m'agradaria marxar.

Narrador - Però ja li havia posat un negit i la paitida anar afluint fins que li va dir que sí però li posà una sola condició:

Paitida - Vindré amb tu però has de saber que no em pots dir mai dona d'aigua i recordar-me el meu origen.

Pagès - Sí, sí, evidentment. T'ho prometo

Narrador El pagès estava encantat ja que ho trobà molt fàcil. Tingueren dos fills i anaren creixent ben criats fins que un mal dia es varen discutir sobre què calia plantar als camps si blat o blat de moro i el pagès indignat i no sabent com aturar-la li digué:

Pagès -Si tu no hi entens de camps ni de cultius, sent com ets una dona d'aigua!

N De seguida va mossegar-se la llengua per haver pronunciat en va el nom de veritat d'ella, però ella va fugir dient-li que els humans són inconstants i per més que ell li demanà que tornés ella no ho volgué fer. *Ara bé, algú durant les nits anava secretament a la masia a donar un petó als nens i el pagès trobava unes perles l'endemà que no sabia de qui eren.*

Si vosaltres aneu al Gorg Negre o a qualsevol altra font del Montseny tal vegada podreu veure-les encara i podreu jugar amb els seus cabells i escoltar les seves cançons."

Comprensió lectora.

1. Quina promesa li imposa la paitida al pagès?
2. Què és un Gorg Negre?
3. De quin indret són les paitides?
4. Explica el significat del fragment en cursiva.

Activitats de confrontació d'actituds i de valors

1. Quin és el pacte que fan la paitida i el pagès? Resumiu-lo
2. Qui té el problema en la situació creada? el pagès perquè...
3. Quines són les conseqüències de cada personatge?

La paitida es queda sense la casa i el marit, perd el seu enamorat

els nens es queden sense la mare de manera normal

el pagès perd el seu amor i la felicitat que aquesta li donava

Conclusió: tothom perd

Un cop pensats en grup es poden posar a la pissarra. Ara s'hauran de pensar:

4. Quines alternatives tenen els personatges?
- perdonar i donar una segona oportunitat per part de la paitida*
donar arguments verbals de l'error per part del pagès

Dilema moral: Davant d'un error greu del vostre millor amic o company què creieu que és millor fer:

- a) Perdonar-lo.
- b) Fer-li pagar car perquè no ho oblidí.

Us sembla que la paitida s'assembla al tipus de dona actual perquè exigeix fidelitat al pacte ?

Raonament entre tots a manera de síntesi

1. Creieu que " A més diferència, més seducció?"

2. Penseu quines altres màximes resumeixen el que hem treballat:

- tal faràs, tal trobaràs
- res és fàcil si s'ha de mantenir molt temps
- abans d'acceptar una cosa, pensa-la dues vegades

3. Quines han estat les sensacions que heu tingut sobre els personatges? Feu una llista dels estats d'ànim i dels valors en joc que, d'alguna manera, surten reflectits en aquesta història

desig i felicitat

ira i ràbia

venjant-se i separació

amor malgrat tot i tristesa

Activitats creatives

1. Compareu la versió popular que hem llegit amb l'inici de la de J Carner:

“ Van passar molts de dies sense que ningú sabés que a la clota de les Tres Minves, sobtadament, havia brollat una font. Cal dir que aquella clota era poc sovintejada, perquè s'esqueia tan desavinent; s'atuïa, brusca, en un jaç de rocaterra, però d'altra part estava coronada de faigs que s'aconduïen l'un contra l'altre, avariciosos de cap escletxa en llur ombra, i, en acabat, recorrien tota la collada. Quan havien de fer cap a la fageda, els caçadors pujaven per una drecera que els deixava tot just a l'última escorrialla d'arbres de l'altre cantó. Els carboners ja feia dos anys que no carbonaven, i els faigs havien oblidat llurs màscares que semblaven apreses dels bruixots. Ni per allí anava mai a raure cap aplegador de buscalls o d'herbes remeieres. Foren una guineu i un pigot els primers a descobrir la paitida. De dies, no la podia destriar cap ull vivent. L'hauríeu presa per una font. De nit, en canvi es feia visible, com un floc de boira esgarriat, a mig camí de fondre's. Li tremolaven els flancs, li voleiava la cabellera, l'encantament de sos ulls causava, a qui els fos davant, l'oblit de les responsabilitats o la follia, però si el passant, distret o carregat de son, no li feia cabal, tancava els ulls, com si l'haguessin punyida, i sentia una mica de fred a les puntes dels dits”. (pàg. 108-109)

2. Escenifiqueu una llegenda del vostre poble amb dos finals diferents, el tradicional i un d'inventat per vosaltres que reculli la igualtat d'home/dona.
3. Feu un debat sobre les diferències entre les activitats quotidianes dels membres de la vostra família.

Pensament causal. Conflictes entre adolescents. Àmbit entre rural i ciutadà.
 Habilitat social: saber viure els canvis de l'adolescència correctament i l'enamorament
 Eix transversal: educació per la igualtat de sexes i educació vial

UNITAT 20: Canvis de l'adolescència.

7.20 Què passa quan ens enamorem?

Explicació inicial del professor

Núria Albó és una autora de La Garriga que ha lluitat sempre per la igualtat de sexes i per la igualtat de les persones i els pobles. Ha publicat novel·la i poesia Els fragments que llegirem fan referència a fer-se gran i enamorar-se.

Lectura d'un fragment de "Natàlia" (pàg. 71-73) de N Albó.

"Després em va convidar a berenar en una granja molt bonica del carrer Petritxol i que ja coneixia perquè la meua mare ha fet emmarcar en una botiga d'aquest mateix carrer algun quadre que compra. Alguna vegada jo la hi he acompanyada i després hem anat a prendre xocolata en aquesta mateixa granja. Mentre berenàvem em passava el mateix que quan vaig a la platja i en comptes de nedar deixo que em portin les onades. Em mirava la rosa i el llibre i, de tant en tant, mirava la cara d'en Carles d'Andorra, que reia, i va dir:

-Saps que he pensat molt en tu, des de les vacances?

-Ah sí? Doncs jo no

-T'hauré d'explicar què vol dir el meu ego perquè no me'l tiris per terra tan sovint

Vaig sentir que em posava vermella i ho vaig voler arreglar.

-La veritat és que estava molt contenta després de les vacances, i en tenia molt bon record, però estava segura que no et tornaria a veure mai més, o sigui que mirava de pensar en altres coses

-Això ja està més bé.

(...)

La tarda va passar volant. També em va passar volant l'estona del tren, perquè estava plena de sentiments desconeguts. Veia els ulls d'en Carles, sentia la seva veu i la meua pell es recordava de les seves carícies. Tots aquests records eren tan bonics que reia tota sola. Ho sé perquè em vaig veure a la finestra del tren. Com que ja era fosc feia de mirall i jo m'anava emmirallant sense adonar-me'n. Aleshores vaig pensar en la història de Narcís i vaig estar contenta que el vidre del tren no fos d'aigua.

Abans de marxar, en Carles m'havia posat un senyal al llibre però no el vaig obrir fins que vaig ser a casa. Ell m'havia dit que si m'aprenia aquell poema de memòria, un tros o tot senser, me'l podria endur a tot arreu com si fos ell mateix. Que ell ja se'l sabia de memòria i que ara se'l diria sovint perquè el faria pensar en mi.

L'endemà vaig copiar la primera estrofa d'aquella poesia a l'agenda. Diu així:

"Com dos infants que van per un bosc de rondalla
 agafades les mans i el cor
 seguint el caminet que entre jardins davalla
 cap al país dels bons records,
 anem a una ciutat pintada en gris i rosa

poblada de rostres amics
 on un somni brillant però immortal, reposa
 sota nobles porxos antics"

Carles

Comprensió del text

1. Qiu explica la història?
2. En quina ciutat estan i en quin barri?
3. Quin sentiment sembla desenvolupar-se entre ells?
4. Com se senten els personatges? Posa adjectius
5. Què li demana en Carles abans de marxar?
6. Coneixes el mite de Narcís?
- 7 Subratlla on hi ha pensaments de la protagonista.

Activitats de confrontació d'actituds i valors

Per grups de quatre heu de treballar sobre:

1. Quins canvis creieu que s'esdevenen quan passem de la infantesa a la maduresa?
2. Quines conseqüències tenen?
 1. Com creieu que continua el text de Natàlia?

Lectura del segon fragment de "Natàlia" (pàg.75-78) de N. Albó

"Tothom m'havia dit que quan t'enamores veus totes les coses del món diferents, però el que no sabia era que et venien ganes de plantar cara, de ser més tu mateixa i que tot d'una tenies la força per fer-ho.

Per exemple, em vaig poder treure un remordiment de sobre un dia que arribant a classe vaig veure que no hi havia ningú al costat d'en Quim Vinyals i li vaig preguntar:

- Puc seure aquí?
- És clar! -va dir, i es va tornar vermell i tot de la sorpresa.
- Ja estic cansada de deixar-me influir per l'altra gent i em sap greu haver-te fet mal paper algun cop, perquè no t'ho mereixes gens, Quim.
- Del mal paper no te'n preocupis, però m'alegro molt que et sentis més segura.
- Si vols, el treball de llengua el podem fer junts.
- I tant, que ho vull! Ja saps que les lletres no són pas el meu fort. Jo et puc ajudar en les mates, si et sembla.

Quina diferència amb la colla de l'Ester! Elles només s'aprofitaven de la meva feina sense donar res a canvi i en Quim Vinyals de seguida m'ha ofert un favor per un altre.

Aquell dia tocava gimnàstica a segona hora i, com ja m'esperava, l'Ester va començar a provocar-me:

- Què, Natàlia, Ja tornes a estar enamorada d'aquell "sant"?
- Per què no? - vaig contestar amb tanta cara que va quedar amb la boca oberta.-És un noi molt simpàtic. No com vosaltres, que només us voleu aprofitar de la meva feina i després em gireu la cara.
- Si surts amb aquest tòtil- va dir l'Ester, que s'havia acostat- no et pensis que et vulguem a la colla.

Em van deixar i van començar a dir-se secrets i a burlar-se de mi. Jo estava molt contenta d'haver-m'hi enfrontat, però mentre em canviava em vaig adonar que tremolava pel gran esforç que havia hagut de fer, com si hagués corregut molt o m'hagués espantat. Però en lloc de venir-me ganes de plorar, com tantes vegades, em van venir unes ganes boges de riure i m'anava dient: "Les he engegades a fer punyetes", i hauria saltat el poltre o fet quatre piscines o qualsevol d'aquests exercicis amb tota l'energia que em sobrava, malgrat el tremolor.

(...)

Per culpa de les motos m'he barallat amb la meva mare:

- No m'agrada que et portin amb moto. L'Ametlla és plena de persones que han quedat mal ferides o que han mort!

Fa ben poc temps no l'hauria pas tinguda, aquesta discussió amb la mare, i ara no és que n'estigui satisfeta, però per molt que reconegui que té raó, no n'he fet cas i he continuat pujant a les motos. Això sí, quan m'acompanyen a casa dic al que em porta que em deixi una cantonada més avall perquè no hem vegin. I quan tingui 16 anys em compraré una moto meva i aniré a tot arreu amb ella. M'encanta aquesta idea. "

Activitats de confrontació d'actituds i valors

En grups de quatre heu de pensar sobre:

- 1.El personatge de la Natàlia. Com és? Defectes i qualitats
- 2.Subratllar les paraules de Natàlia que signifiquen un canvi o que demostrin que té les característiques de la crisi d'adolescència.
- 3.Pensar sobre els aspectes negatius i positius d'uns pares que es preocupen molt dels fills, com sembla que es el cas de la mare de la Natàlia.
4. Creieu que es correcte no deixar portar moto als joves per por als accidents?

Raonament entre tots a manera de síntesi

Es posaran a la pissarra les conclusions principals.

Pel que fa a les característiques de l'adolescència segons el text són:

Una força desconeguda per dir les coses i ser un mateix
Independència de criteri, respecte al grup d'amigues i família
Enamorament
Contraposició i confrontació amb la mare o amb qui es té més confiança
Dir alguna mentida si es considera que no es té prou llibertat

Activitats creatives

1. Discussió sobre el tema dels accidents entre els joves. Quines normes creieu que s'han de respectar per a tenir permís per portar una moto?

Portar el casc
Conèixer i respectar les normes de circulació
No conduir begut
Respectar la velocitat apropiada

2. Pensar un anunci publicitari que faci referència a cotxes o motos i que ajudi a fer comprendre els valors i actituds que hem comentat

8 BIBLIOGRAFIA GENERAL

Agulló, R. Trabajo en grupo en psicología infantil. El grupo Aladino. Editorial PPU 1999

Bastida, A Els conflictes bèlics Editorial EUMO Vic. Col.: Quaderns d'educació ètica.

Beltran, P Tutoria I-IV Barcelona Editorial Castellnou 1996

Ben Jelloun, T. Elogi de l'amistat Editorial Empúries Barcelona 2000

Ben Jelloun, T. El racisme explicat a la meua filla. Editorial Empúries. Barcelona 1998

Bisquerra, R GROP: Educación emocional Manuales de orientación y tutoría, Praxis1998

Bolivar, A: La evaluación de valores y actitudes Ed. Arrais,

Bruner, J *Realidad mental y mundos posibles* Editorial Gedisa. Barcelona 1996

Bucay, J *Recuentos para Demián. Los cuentos que contaba mi analista.* Editorial Losada 1994

Buxarrais, M. R. *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales.* Bilbao. Desclee De Brouwer. 1997

Caballo, V: *Teoría, evaluación i entrenamiento de las habilidades sociales* Promolibro 1989

Camps, V: *Educación en valores* Plasencia A.I.D.E.X.

Cañadell, R *La interculturalitat* Editorial EUMO Vic. Col.: Quaderns d'educació ètica.

Castiñeira, A *Estat del benestar i solidaritat* Editorial EUMO Vic. Col.: Quaderns d'educació ètica.

Coles, R: *La inteligencia moral del niño y del adolescente* Kairós 1998

Cortina, A : *La Ética de la sociedad civil* Ed. Alauda 1994

De Bono, E : *Seis sombreros para pensar* Ed. Granica 1986

De Romilly, J. El tesoro dels sabers oblidats. Edicions 62 Barcelona 1999

Delgado, M : *Diversitat i integració* EdEmpúries1998

Delval, J *Creixer i pensar* Barcelona Laia 1989

Departament d'Ensenyament. *Educació intercultural.* Orientacions per al desplegament del currículum. 1996

Departament d'Ensenyament. *Atenció a la diversitat a l'ESO: 50 idees per a l'acció.* 1996

Departament d'Ensenyament *Legislació d'Ensenyament de Catalunya.* Generalitat de Catalunya.. 1995

Draaisma, D. *Las metáforas de la memoria.* Ed. Alianza Madrid 1998

Egan, K *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria.* Ediciones Morata SA. Madrid 1991

Elias, J, Tobias, S.E. y Friedlander, B. S. *Educación con inteligencia emocional* EdPlaza y Janés 1999

Equip pedagògic de TEXT 100 *Eixos transversals* De La Galera 1999

Fibla, P: *Educació i valors* Ed. Eumo 1997

Fisher, R. Ury, W. i Patton, B: *Obtenga el sí. El arte de negociar sin ceder*

Ed. Gestión 2000 1998

Fernández, P i Melero, M: *La interacción social en contextos educativos* Siglo XXI 1995

Funes, J: *Adolescència i escola obligatòria.* "Jornades sobre educació i diversitat" 1996 UAB

Funes, J: *Escolarització obligatòria i adolescència* A "Educar" núm. 22

Garcia Gual, C. Sobre el descredito de la literatura y otros avisos humanistas Editorial Península Barcelona 1999

- Garcia Moriyón, F. *Crecimiento moral y Filosofía para niños*. De Desclee De Brouwer Bilbao 1998
- Gardner, H: *Inteligencias múltiples* Ed. Paidós 1995
- Garrido, V. *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Editorial Tirant lo Blanc València 1995
- GREM (1994-96) *Transversal. Educació moral* Enciclopèdia Cat- Ed 62
- GREM (1997) *Els drets humans i Coneixement d'un mateix* Crèdits variables d'ESO. Enciclopedia Catalana
- Goleman, D: *Inteligencia emocional* Ed. Kairós 1996
- Goldstein, A i altres: *Habilidades sociales i autocontrol en la adolescència* Ed. Martinez Roca 1989
- Gonzalez Lucini, F. *Temas transversales y educacion en valores* Ed. Alauda/ Anaya 1993
- Güell, M i Muñoz, J: *Desconeix-te tu mateix. Programa d'alfabetització emocional* Edicions 62 1998
- Habermas, J: *Conciencia moral y accion comunicativa* Ed. Peninsula 1985
- Hersh, R i altres: *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg* Ed. Narcea 1984
- Izquierdo, C: *Guia de actividades para cultivar el comportamiento socioemocional en edad escolar* A "Aula d' innovació educativa " núm 71
- Lucini, F.G . *Temas transversales y educación en valores* . Editorial Alauda/Anaya Madrid 1993
- Marina, J.A. i Lopez Penas, M. *Diccionario de los sentimientos*. Ed. Anagrama Barcelona 1999
- Martín, X , Puig, J i Trilla, J: *Cròniques per a una educació democràtica* Ed Eumo 1998
- Martorell, A. *Guiatge*. Editorial Hogar del Libro Barcelona, 1968
- Mauri, T i Gomez, I *Els valors, les actituds i les normes: què són, com s'aprenen, com s'avaluen* "A" Butlletí de mestres núm 206 A.M. Rosa Sensat
- Monereo, C: *Ensenyar a pensar a través del currículum escolar* Ed Casals 1991
- Monereo, C i Castelló, M, Bassedes, M i Miquel, E: *Instantànies. A propòsit de la diversitat educativa* Edicions 62 1998
- Morganett, R.S.: *Técnicas de intervención psicológica para adolescentes* Ed Martínez Roca 1990
- Moreno, M *Sobre el pensamiento y otros sentimientos* Revista "Cuadernos de Pedagogia, núm 271, pàg. 12-20
- Novack, J.D.: *Conocimiento y aprendizaje*. Ed. Alianza. Madrid 1998
- Nussbaum, M *La imaginación literaria en la vida pública*. Revista Isegoría. El "Proemio" 1994
- Obiols, N *Cómo desarrollar los valores a partir de la literatura* Ed Ceac 1998
- Ortega, R y colaboradores: *La convivencia escolar: qué es y como abordarla*. Ed. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía 1998
- Puig, J i Martín, X : *La educacion moral en la escuela* Ed. Edebé 1998
- Puig, J: *La educación moral en la enseñanza obligatoria* ICE 1995
- Puig, J : *Toma de consciència de las habilidades para el diálogo*. Madrid 1989
- Puig, J (coordinador) *Educar a la secundària*. Eumo Editorial Vic 2000

Puig, J i Martín, X i Trilla J. (coord). *Cròniques per a una educació democràtica*. EUMO Editorial. Vic 1998

Pujol, R i González, C. *Ètica i consum* Editorial EUMO Vic. Col.: Quaderns d'educació ètica.

Roque, M.A. (dir) *Valors i diversitat cultural a les societats d'Europa i del Magreb*. Institut Català de la Mediterrània. Barcelona 1998

Royo, M *La educación de las emociones en la enseñanza secundaria* Rev. Aula de innovación educativa núm 71 1998

Segura, M; Mesa, J. R; Arcas, M *Programa de competència social: Habilitats cognitives, valors morals, habilitats socials*. Material de formació del Departament d'Ensenyament. Seminari d'Educació per a la Pau de l'Associació Pro Drets Humans. *Nois/noies. Gènere i discriminació*. Editorial EUMO. Vic. Col.: Quaderns d'educació ètica.

Talavera, M. *Avaluació del desenvolupament de les emocions: Aplicació del qüestionari de l'educació emocional a l'ESO*. Revista GUIX núm. 260 pàg. 35-37

Torre, S i Rajadell, N : *Estrategias de cambio en el ambito social*. Universidad Madrid: Universitas 1995 pàg. 319-465

Torre, J.C : *¿Preguntar por preguntar? Utilización didáctica de las preguntas orales dentro de la clase*. Revista Comunidad Educativa núm 244 pàg. 43-47 1997

Uhl, S : *Los medios de educación moral y su eficacia* Herder 1997

Vila Abadal *Valors vells, nous valors* Ed Proa La mirada 1998

Villapalos, G i López, A: *El libro de los valores* Ed. Planeta 1990

Revistes:

Revista Guix nº 246,247 monogràfic *Habilitats socials* Ed. Graó 1998

nº 254 monogràfic *ONG: Materials solidaris* Ed. Graó 1998

Revista Senderi. Fundació Jaume Bofill

Revista RE. Revista de pensament i opinió. Edicions Murtra. Barcelona

Bibliografia de les vint unitats didàctiques.

Unitat 1: Nick Hornby *Una mena de pare* Edicions 62 El Balanci, 351 1999

Unitat 2: *La concubina del rei. Els millors contes de "Les Mil i una nits"* Ed Proa 1999

Unitat 3: Lipman i altres *Lisa. Filosofia para niños*, Episodi 14 Ediciones de la Torre 1996

Unitat 4: Homer *Ulisses* adaptació de C. Riba Edicions Proa, 2 1989

Q. Monzó adaptació del conte *A les portes de Troia dins* Guadalajara Quaderns Crema 1996

Unitat 5: Pat Barker *Cartes a Iris* Columna / Edicions de l'Eixample 1994

Unitat 6: Josep Lorman *L'aventura de Saïd* Editorial Cruïlla Gran Angular, 2 1995

Unitat 7: Mercè Rodoreda *Mirall trencat* Edicions 62 i "La Caixa" 1983

Unitat 8: Margarida Aritzeta *Emboscades al Gran Nord* Ed Empúries L'Odissea, 91 1997

Unitat 9: Antoni Marí *El vas de plata* el conte "Corregir el qui va errat" Ed 62 El balanci, 242 1991

Unitat 10: Gemma Lienas *Bitllet d'anada i tornada* Ed Empúries, Narrativa, 98 1999

Unitat 11: Chrétien de Troyes *El cavaller de la carreta* Ed Bromera A la lluna de València, 5 1988

Unitat 12: Àngels Garriga adaptació de la "Llegenda de Filemó i Baucis" Cavall Fort, 548

Unitat 13: Margarida Aritzeta *Emboscades al Gran Nord* Ed Empúries L'Odissea, 91 1997

Unitat 14: Pere Calders *Tots els contes 1936/1967* el conte “El problema de l’Índia” Llibres de Sinera. 1968

Unitat 15: Jostein Gaarder *El palau de les granotes* Ed Empúries, 113 1999

Unitat 16: Antoni Marí *El vas de plata* el conte “Sofrir amb paciència les flaqueses i molèsties del proïsme” Ed 62 El Balancí, 242 1991

Unitat 17: Nick Hornby *Una mena de pare* Edicions 62 El Balancí, 351 1999

Unitat 18: Jaume Cela *No mireu sota el llit* Edi Barcanova Antaviana, 16 1998

Jorge Bucay *Recuentos para Damián* el conte “La ejecución” pàg 215.

Unitat 19: Josep Carner *Prosa d’exili* el conte “La paitida” Ed 62 L’Alzina,3 i adaptació de la llegenda popular “les dones d’aigua del Montseny”.

Unitat 20: Núria Albó *Natàlia* Ed Barcanova El fil d’Ariadna, 27 1994

ANNEXOS

Annex 1

Comentari de les classes impartides per la professora Eugènia Bofill al grup d'atenció preferent de 1r d'ESO de l'IES L'ALZINA.

Grup destinatari: Es tracta d'un grup de 9 alumnes de 1r d'ESO que vénen de Primària amb un retard d'aprenentatge considerable i realitzen les tres matèries instrumentals de manera paral·lela al grup-classe per tal de tractar-les amb adaptació curricular.

Calendari de la intervenció: La intervenció de l'Eugènia es va realitzar des del mes de març fins al maig, durant les hores de Llengua Catalana. El primer bloc de continguts es va impartir els dijous —l'últim dia de la setmana que els alumnes tenen aquesta assignatura— i el segon, en grups de dues sessions, els dilluns i dijous —el primer i l'últim dia de la setmana que els alumnes tenen aquesta assignatura.

Descripció de la intervenció: En el primer bloc de contingut es varen treballar tres unitats de Competència Social (cadascuna d'una hora de durada). Al principi d'aquestes classes es plantejava el tema a través d'una petita representació teatral que es repetia dos o tres cops variant l'actitud dels actors; després se'n feia una valoració a càrrec de cadascun dels membres del grup i a continuació es passava a explicitar els continguts posats en joc i a concretar un seguit de conclusions del tema treballat.

En el segon bloc es van realitzar les unitats de Literatura i Valors (cadascuna de dues hores de durada) que treballen els fragments:

El partit de beisbol, M. Lipman

L'aventura de Said, J. Lorman

Una mena de pare, N. Hornby

Ulisses a Troia, adaptació de C. Riba del text d'Homer i *A les portes de Troia*, de Quim Monzó

Què passa quan ens trobem una dona d'aigua?

En tots els casos es dividia la lectura en dues parts, de manera que la primera s'interrompia en un moment de conflicte i es demanava als alumnes que inventessin una continuació. Després es continuava la lectura i es comparava la solució del text amb les que havien sortit a classe.

Valoració de la intervenció: Pel que fa referència al primer bloc de contingut, la dinàmica de classe, de caire molt pràctic i immediat, va sorprendre positivament els alumnes, i les representacions teatrals van despertar autèntic entusiasme i molta seriositat i capacitat d'observació a l'hora de comentar-les.

Pel que fa al segon bloc, el fet que el desenvolupament de cada unitat fos més lent, s'iniciés amb l'exercici de lectura i els demanés un treball escrit previ a les intervencions orals, va crear una certa confusió d'entrada. Al cap de tres o quatre hores de treball amb la nova dinàmica, els alumnes s'hi van anar acostumant i aleshores van començar a valorar positivament els textos que tenien davant i el que aquests els plantejaven.

En general els alumnes fan una valoració molt positiva d'aquesta intervenció, cosa que ha quedat palesa en l'esforç que alguns d'ells han abocat a la presentació del dossier recopilatori de totes les activitats realitzades.

Pel que fa a la meva valoració, tenint en compte que he assistit a les sessions ajudant l'Eugènia a l'hora de pautar les alumnes, he de dir que en alguns moments han estat interessats i concentrats en la feina com encara no havia tingut oportunitat de veure'ls abans i els he sentit expressar opinions, pròpies i molt enraonades, que en una classe de llengua tradicional difícilment es podrien donar.

En definitiva, aquesta experiència m'ha servit per comprendre aquest grup d'alumnes des d'un altre punt de vista més enriquidor i segurament em servirà per preparar un tipus de classes potser més adequades a les seves característiques.

Aleix Clos

Barcelona, maig de 2000

Avaluació de les unitats didàctiques elaborades per la professora Eugènia Bofill el curs 1999-2000 i posades en pràctica a l'IES MIQUEL TARRADELL.

Les unitats didàctiques elaborades per Eugènia Bofill dins de la llicència d'estudis "literatura i valors" s'han experimentat a l'IES Miquel Tarradell en dues èpoques diferents del curs escolar 1999-2000.

L'IES Miquel Tarradell és un centre situat en el districte de Ciutat Vella de Barcelona i assiteixen uns 250 alumnes de primer d'ESO a segon de Batxillerat. Una part important del'alumnat és originari d'altres països i la competència lingüística és un dels eixos principals del treball curricular.

L'experimentació de les unitats didàctiques s'ha fet a tercer d'ESO, els alumnes estaven agrupats en dues classes de 27 i impartien la classe de competència social dos professors simultaniament. La programació segueix la proposta feta per Manuel Segura i utilitza el material traduït pel Departament d'Ensenyament.

Les unitats didàctiques s'ha intercalat entre el final del tema de les habilitats cognitives i els dilemes morals i una altra vegada en finalitzar els dilemes morals i abans d'iniciar les habilitats socials.

Donades les dificultats lingüístiques d'una part important del grup vam proposar a la professora Eugènia Bofill d'introduir els textos de forma teatral i facilitar la comprensió lectora i també la teatralització de les emocions com una eina que ha de facilitar l'assumció dels problemes plantejats.

La professora Eugènia Bofill va assistir a la pràctica dels seus textos però la classe la vam portar els dos professors responsables. En algun moment es va filmar una part de la pràctica.

Els textos utilitzats per nosaltres van ser:

- . Unitat 1. Marcus fuig de Dylan.
- . Unitat 3. Què passa quan al pati juguem a "pitxi"?
- . Unitat 4. Què passa a Troia?
- . Unitat 5. Què passa quan s'ha trencat un vidre?
- . Unitat 6. A què estem tots exposats. Saïd.
- . Unitat 19. Què passa quan ens trobem una dona d'aigua?

Dins de les unitats habituals no s'havien incorporat textos literaris i ens plantejava un problema sobre la eacció dels nostres alumnes. El resultat global després d'haver treballat aquestes quatre unitats és positiva. No hem experimentat cap rebuig als textos i especialment en el cas del Saïd ha comportat que algun alumne hagi llegit tot el llibre posteriorment.

La introducció dels textos sempre va ser la mateixa:

- lectura per part del professor del text
- lectura per part dels alumnes
- comprensió lectora

representació teatral.

Una vegada feta aquesta part s'han treballat de forma específica els dilemes plantejats a cada unitat.

Les unitats Marcus i Saïd es van passar a finals del primer trimestre acadèmic i l'objectiu era treballar el pensament de perspectiva, alternatiu, causal i plantejar la resolució de conflictes sense utilitzar la violència.

El text de Marcus va cridar l'atenció per un igual a tot l'alumnat i es va treballar de forma interessant però sense aconseguir una implicació emocional de l'alumnat en les conseqüències ni en les propostes. El resultat fou positiu en tant plantejava la utilització de material nou i divers a l'alumnat que ja havia fet tot el previst dins del programa.

El text de Saïd és el que ha despertat més emocions, la segona part on s'expliciten les emocions del protagonista va facilitar la discussió sobre la improtància de mostra-les i el seu paper en les relacions interpersonals.

Ens va sorprendre positivament l'efecte d'aquest text en els dos grups i es va poder treballar el pensament causal i els conflictes interpersonals d'una forma molt intensa que difícilment hem aconseguit en altres unitats.

Els textos de les unitats 3 i 5 es van treballar abans de finalitzar el segon trimestre acadèmic. El primer es va vincular també amb activitats esportives que feia el professor d'educació física dins de la seva classe: estaven practicant el criquet. El dilema plantejat entre el respecte a la decisió del capità, el respecte als drets individuals, a jugar seguint les normes del joc van facilitar un intercanvi d'opinions entre l'alumnat.

El text dels vidres és potser el que ha donat menys joc a la classe i que els alumnes van assimilar més malament. No van introduir-se en el problema i nosaltres no vam saber treure tot el partit al text. El resultat fou pobre respecte a la incidència dels altres textos.

Els textos de les unitats 4 i 19 es van fer com a cloenda del treball amb els dilemes morals del llibre de competència social i el 4 va donar un resultat positiu respecte a la desmitificació del mite, la utilització de la informació segons les fonts i les possibles alternatives plantejades segons l'autor del text.

La unitat 9 no va ser tan positiva potser per un desconeixement de les tradicions, llegendes i per no veure gaires alternatives possibles al dilema plantejat per la dona d'aigua. Considerem que en un entorn com el nostre cal treballar de forma prèvia les tradicions per facilitar la comprensió posterior i això no sempre és possible per manca de temps.

Opinió general: els dos professors coincidim en els avantatges de tenir textos literaris que facilitin el diàleg i la discussió entre l'alumnat. Aporten una riquesa lèxica i faciliten el treball de llengua. L'esquema utilitzat amb les notes d'explicació adreçades al professorat són útils i ajuden a la seva difusió.

La teatralització dels textos ajuda a la comprensió lectora, especialment si és amb alumnes amb dificultats de comprensió, el nivell de llenguatge sempre és pot adequar a les necessitats de la classe i el treball de lèxic fer-lo amb més o menys profunditat. Nosaltres sempre el vam fer com un activitat complementària i com a treball oral.

Pepe Checa i Josep I. Almirall
Barcelona, maig de 2000

Annex 2**FULL DE COAVALUACIÓ****ALUMNE/ A:****Setmana del al****Firma del professor**

	Puntualitat	Treball	Actitud	Participació
Dilluns				
Dimecres				

Setmana del al**Firma del professor**

	Puntualitat	Treball	Actitud	Participació
Dilluns				
Dimecres				

Setmana del al**Firma del professor**

	Puntualitat	Treball	Actitud	Participació
Dilluns				
Dimecres				

Setmana del al**Firma del professor**

	Puntualitat	Treball	Actitud	Participació
Dilluns				
Dimecres				

Què ha anat bé? Què ha de millorar?

--

RESUM TRIMESTRAL

Alumne/a

Data:

Quina cosa és la que més t'ha agradat de les classes?

Quina cosa creus que no ha funcionat ?

Quines propostes tens per millorar la classe?

Explica com t'has sentit a les classes i dóna alguna raó.

Explica alguna cosa nova que hakis après aquest trimestre:

Coavaluació resum global:

	Puntualitat	Treball	Actitud	Participació
Global/al.				
Global/pr.				

NOTA DEL TRIMESTRE:.....

Comentari:

Annex 3**QUADRE DE VALORS**

Altruisme	Coherència	Honestedat	Qualitat de vida
Amabilitat	Comprensió	Igualtat	Respecte
Amistat	Compromís	Imparcialitat	Respecte a la natura
Amor	Cooperació	Justícia	Responsabilitat
Austeritat	Coratge	Llibertat	Sentit crític
Autenticitat	Democràcia	Moderació	Sentit del deure
Autoconeixemet	Diàleg	Oci/Temps lliure	Sinceritat
Autoestima	Diferència	Participació	Solidaritat
Autonomia	Dignitat	Progrés	Tolerància
Bé comú	Esperança	Pau	Tradició
Bellesa	Fe / Confiança	Perdó	Treball
Bondat	Felicitat	Propietat	Veritat
Canvi social	Fidelitat	Prudència	Vida
	Força de voluntat		
	Generositat		

QUADRE DE CONTRAVALORS

Abúlia	Injustícia	Mort	Odi
Altivesa	Inprudència	Mandra	Hipocresia
Avarícia	Insensibilitat	Golafreria	Maldat
Autoritari	Intransigència	Radicalisme	Passivitat
Bel·ligerància	Intolerant	Repressió	Vanitat
Dependència	Ira		
Demagògia	Irresponsabilitat		
Desconfiança			
Egoisme			
Enveja			
Falsedat			

QUADRE DE SENTIMENTS

Felicitat	Tristesa	Ira	Amor	Por	Malestar
Eufòric	Miserable	Explosius	Adorant	Espantat	Anguniós
Eixelebrat	Triturat	Furiós	Devot	Pànic	Disgustat
Molt alegre	Inútil	Escandalitzat	Apassionat	Horroritzat	Estupefacte
Radiant	Humiliat	Encoleritzat	Amorós	Aterrat	Turmentat
Extasiat	Deprimit	Embogit	Embadalit	Petrificat	Malalt
Jovial	Desesperançat	Odiós	Ardent	Desesperat	Afligit
Divertit	Desemparat	Disgustat	Solícit	Alarmat	Preocupat
Entusiasta	Amargat	Irritat	Delicat	Asustat	Desconcertat
Excitat	Insignificant	Mordaç	Dadivós	Inquiet	Confós
Feliç	Trist	Hostil	Carinyós	Empaordit	Perturbat
Content	Vençut	Sulfurat	Empàtic	Tremolós	Emmalaltit
Encantat	Rebutjat	Alterat	Considerat	Amenaçat	Irritat
Entretingut	Resignat	Enutjat	Càlid	Insegur	Absurd
De bon humor	Apàtic	Fastidiat	Atent	Tens	Ridicul
Complagut	Trist	Enfadat	Cortès	Tímid	Insegur
Reconfortat	Pessimista	Encrespat	Amable	Ansiós	Ofès
Alegre	Ignorat	Molest	Generós	Nerviós	Perdut
Serè	Abatut	Malhumorat	Bondadós	Perplexe	Molest

El quadre de sentiments està graduat segons la intensitat:

- . elevada
- . moderada
- . baixa

Annex 4**GRAELLES D'OBSERVACIÓ DE LES ACTIVITATS****1.- AVANTATGES, INCONVENIENTS, DUBTES ... (AID)****OBJECTIUS:**

-Exercitar el pensament conseqüencial i de perspectiva

AVANTATGES, INCONVENIENTS I DUBTES DE ...

... LLIURAR EL CADÀVER A LA POLICIA. (Unitat 2)

...DE DIR EL QUE SABEM O CALLAR PER SEMPRE (Unitat 11)

AVANTATGES	INCONVENIENTS	DUBTES

2.- COM ESTAN LES COSES

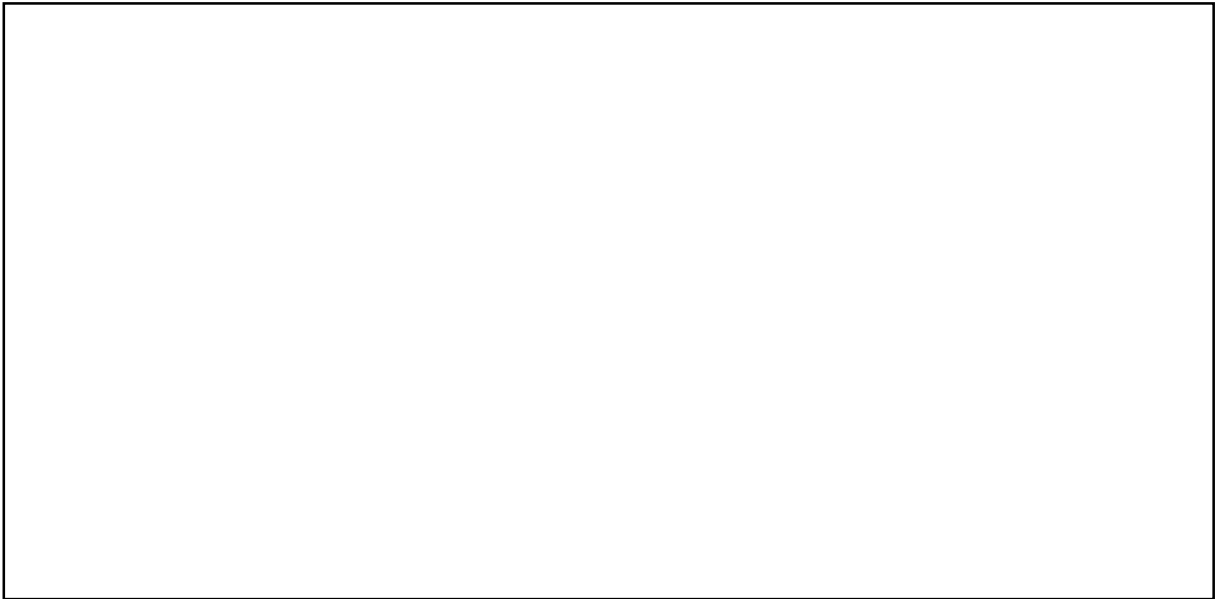
OBJECTIUS:

-Exercitar el pensament conseqüencial, causal, i alternatiu

FACTORS A TENIR EN COMPTE A L'HORA DE COMPRAR UNA MOTO DE SEGONA MÀ

FACTORS A TENIR EN COMPTE A L'HORA DE COMPRAR UN ORDINADOR

Treball individual



Treball en grup:

.

3. REGLES I NORMES

OBJECTIUS:

-Exercitar el pensament mitjans-fí, conseqüencial, i alternatiu

QUINES SÓN LES 5 REGLES FONAMENTALS PERQUÈ FUNCIONI

-UN JOC D'EQUIP

-UNA SETMANA DE CRÈDIT DE SÍNTESI

Treball individual

Treball en grup

1.

1.

2

2.

3

3.

4.

4.

5.

5.

4.- EL QUE VOLEM

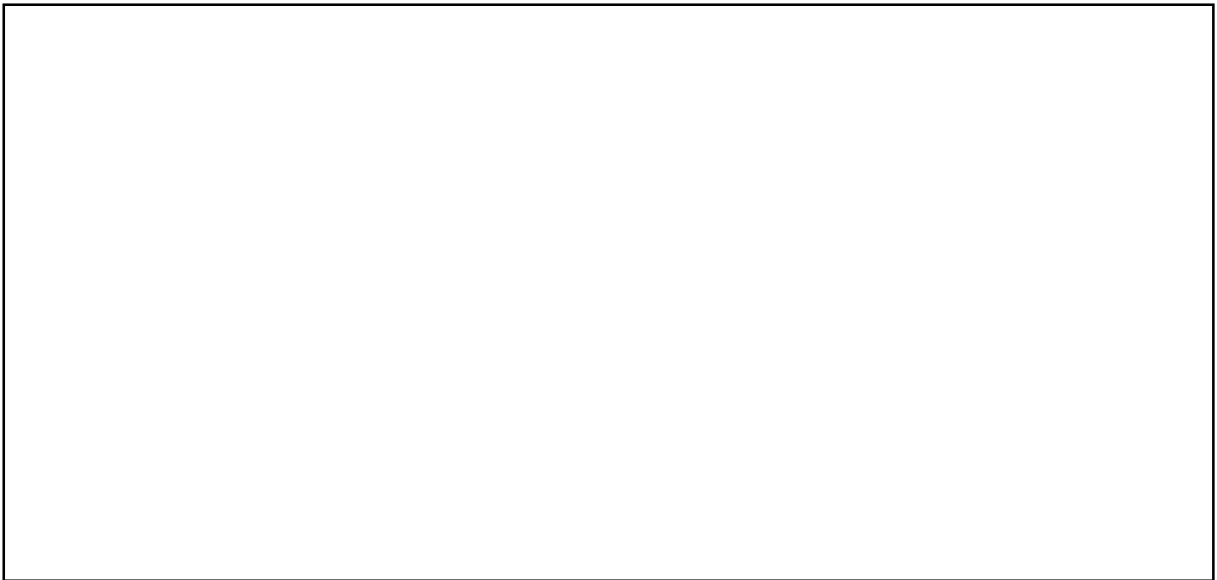
OBJECTIUS:

-Exercitar el pensament mitjans-fi i de perspectiva

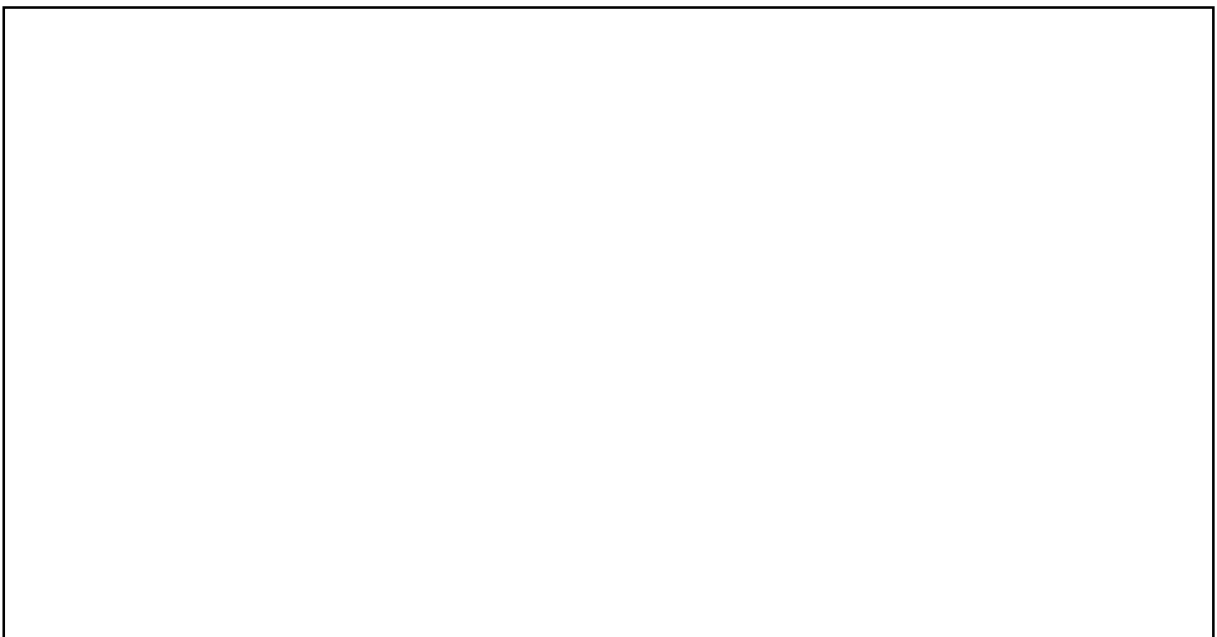
QUINS OBJECTIUS PODRIEN TENIR UN GRUP D'AMICS QUE VAN DE VACANCES JUNTS

QUINS OBJECTIUS PODRIA TENIR SER UN ESPORTISTA D'ÈLIT

Treball individual



Treball en grup



5.- LES MEVES PRIORITATS I ELS ALTRES

OBJECTIUS:

-Exercitar el pensament mitjans-fi, alternatiu i conseqüencial

UNA CLASSE HA RECOLLIT UNS DINERS I HAN DE DECIDIR QUE VOLEN FER:

- UN VIATGE A MALLORCA,
- COL·LABORAR AMB UNA ONG D'ÀMERICA LLATINA
- ANAR A PORT AVENTURA TRES DIES SEGUITS.

Treball individual

-

-

-

-

Treball en grup

-

-

-

-

6.- ALTERNATIVES I DECISIONS**OBJECTIUS:**

-Exercitar el pensament alternatiu

UN DIA VEUS, ASTORAT, QUE UN AMIC TEU ESTÀ ROBANT EN UNA BOTIGA MODESTA DEL BARRI.

QUÈ POTS FER?**CONSEQÜÈNCIES**

1.

1.

2.

2.

3.

3.

...

...

QUÈ FARIES?

7.- FULL D'OBSERVACIÓ DE LA REPRESENTACIÓ ESCÈNICA

HABILITAT

PENSEU QUE ÉS ADEQUAT ...	SÍ	NO	?	OBSERVACIONS
Allò que diu				
Com ho diu:				
-gestos				
-mirada				
-to de veu				
-distància				
Altres qüestions				
Ha estat convincent?				

Annex 5.**FRAGMENTS NARRATIUS DE LES UNITATS DIDÀCTIQUES.****UNITAT 1****Fragment de "Una mena de pare" de N Hornby***Primera part*

Narrador "El Marcus ho havia intentat sincerament. Sabia que el dinar amb la Raquel era molt important per en Will i també sabia que si ell ho feia bé avui, llavors en Will potser pensaria que hauria d'ajudar-lo d'alguna manera amb l'Ellie. Però aquell nen, el Dylan, es va quedar mirant fixament el Marcus durant uns segons i llavors la va prendre amb ell

Dylan - I una puta merda- *N* va ser la primera cosa que va dir

Marcus - Ah si?- *N* va dir el Marcus, en un intent de guanyar una mica de temps. Era evident que ja se li havia escapat alguna cosa, tot i que no estava gaire segur quina era.

D -Escolta'm bé, si el teu pare surt amb la meva mare, et mato, T'ho juro, hòstia. Et mato.

M -Oh, no pateixis, és bon tio- *N* va dir el Marcus

N El Dylan se'l va mirar com si fos boig

D -Se me'n fot si és bon tio. No vull que surti amb la meva mare. O sigui que no us vull tornar a veure aquí mai més ni a ell ni a tu. Entesos?

M -Home- va dir el Marcus- No sé pas si depèn realment de mi.

D -Val més que sí

M -Puc provar l'ordinador? Quins jocs tens?- *N* El Marcus sabia que un canvi de tema no funcionaria per força. A vegades funcionava, però potser no quan algú t'amenaçava que et mataria.

D -M'escoltes o què?

M - Sí, però...Em fa l'efecte que ara mateix no puc fer gaire cosa. Hem vingut a dinar i en Will...és a dir el meu pare, li dic Will, perquè, és igual... està parlant amb la Raquel, és a dir la teva mare...

D -Ja ho sé que és la meva mare, collons!

M -...a baix i la veritat és que ella li agrada molt i, vés a saber, potser ell també li agrada ella, o sigui que...

D -A ELLA NO LI AGRADA EL TEU PARE !- va cridar el Dylan de cop i volta -NOMÉS LI AGRADO JO!! (...)

N El Marcus va meditar atentament les opcions que tenia....

Segona part

Narrador La menys atractiva, en la seva opinió, i també la més improbable, era quedar-se allà i passar la resta del dia amb el Dylan, *xerrant* una mica de tot, rient una estona i jugant a un parell de jocs d'ordinador; això era evident que no passaria. Podia baixar i anar amb en Will i la Raquel, però en Will pràcticament li havia dit que es quedés a dalt, i si el Marcus baixava hauria d'explicar que el Dylan era un *psicòpata* que era a punt de tallar-li els braços i les cames, i

resultaria molt desagradable. No, la decisió del Marcus havia de ser per força sortir corrents escales avall sense que ningú se n'adonés, esmunyir-se per la porta del carrer i agafar un autobús per tornar a casa; després de pensar-s'ho molt breument, el Marcus va fer exactament això.

Quan en Will el va trobar, el Marcus esperava dret en una parada d'autobús a prop del mercat. El sentit de l'orientació del Marcus no era extraordinari i de fet s'estava a la banda de carrer equivocada, esperant un autobús que l'hauria portat al West End, és a dir que segurament va ser pura sort que en Will passés a poca velocitat al costat seu i el fes pujar al cotxe.

Will - A què jugues? - *N* li va preguntar en Will, enfadat.

M - T'he esguerrat el pla? - *N* I després, a pesar que no ho hauria d'haver dit, tot i que, o probablement perquè, era la primera cosa que li havia vingut al cap:

M - M'ajudaràs de totes maneres amb l'Ellie? (...)

W - Tornem a ca la Raquel

M - No hi vull tornar

W - T'aguantes

M - Pensarà que sóc idiota

W - No ho pensarà

M - Per què no ?

W - Perquè ja preveia que podia passar això. Diu que a vegades el Dylan és un nano difícil.

N Allò va fer riure el Marcus, "Ha!" "Ha!", amb aquella mena de riure que fas quan la situació no és gens per riure.

M - Difícil? Era a punt de lligar-me i tancar-me a l'armari i alimentar-me només un cop al dia

W - Això t'ha dit?

M - No amb totes les paraules

W - És igual, ara plorava com una Magdalena

M - Ah sí?

W - Sí. Somicava com una criatura de tres anys

N El Marcus es va animar cosa de no dir, va decidir que estaria molt content de tornar a ca la Raquel. Vist el resultat, sortir corrents de la casa era el millor que podia haver fet el Marcus. Si hagués sabut que tot plegat havia d'acabar tan bé, no hauria sentit tant pànic quan en Will l'havia trobat a la parada d'autobús"

A casa de la Raquel deu minuts més tard:

"*Raquel* - El Dylan et vol dir una cosa, Marcus -*N* va dir la Raquel quan ell i en Will van entrar.

Dylan - Perdona, Marcus. No et volia dir totes aquelles coses."

UNITAT 2**Lectura d'un dels contes de les "Mil i una nits": El sastre, el geperut, el jueu, el cuiner i el cristià.**

"*Xahrazad* -M'han explicat, magestat, que el sastre, en veure que el convidat queia estès a terra, exclamà:

Sastre - Què Déu ens empari! Aquest desgraciat ha vingut justament a casa nostra a fer el darrer *badall*! Ara sí que estem ben posats!

Dona - No n'hi ha per tant, home!. No cridis el mal temps, que no coneixes el que diu el poeta?:

Per què em trec el cap amb problemes que només porten tristesa i dolor?

Per què asseure's sobre el foc si encara crema? Asseure-s'hi no aporta res de bo.

S - Ah, no? I què podem fer, doncs?

D - Aixecat! Agafa aquest drap de seda, embolica el mort i carrega-te'l a coll. Segueix-me, farem veure que duem un nen malalt

X El sastre no s'ho va fer repetir i s'apressà a agafar el geperut.

D - Fill meu, si Déu vol no serà res! - cridava la dona pel camí- , On et fa mal criatura? On et pica la verola?

S -Ajudeu-nos, necessitem un metge!

X Avançant d'aquesta guisa, ara i adés s'aturaven a demanar on podrien trobar un metge; finalment els indicaren la casa d'un que era jueu. Trucaren insistentment a la porta fins que una *veu enrogallada* ressonà a l'interior:

Serventa - Què us passa?

D - Portem un nen molt malalt. Té aquest quart de *dinar* i fes el favor de dir al metge que baixi. És urgent

X Tan bon punt va desaparèixer la criada, la dona del sastre entrà al vestíbul i digué al marit:

D - Corre, deixa el geperut aquí i fugim!

X El sastre el deixà enmig de l'escala, recolçat a la paret, i marit i muller fugiren de casa el metge com esperitats. Mentrestant, la minyona informava el jueu que a baix l'esperava una parella amb un nen malalt i que li havien avançat un quart de dinar per la visita. El jueu, en veure la moneda, va fer uns ulls com unes taronges, s'aixecà d'un bot i baixà l'escala precipitadament. Com que anava a les fosques i molt esverat, es va entrebancar amb el cos del geperut.

Metge - Senyor! Moisès! Aaron i Josuè! He ensopegat amb el malalt i l'he fet caure escales avall...Déu meu! L'he mort! I ara com em trauré aquest cadàver de casa?

X Sense més dilació, se'l carregà a l'esquena, travessà el pati de casa seva i se n'anà a explicar-ho tot a la seva muller^o.

D - I què fas aquí parat?. Estem ben posats si et quedes aquí plantat com un estaquirot! Mira, el pujarem al terrat i des d'allà el llençarem a l'eixida de cal veí, aquell musulmà que és el cuiner en cap del soldà. Pensa que aquell casolot sempre és ple de gats i gossos que es cruspexen els ratolins i les deixalles; amb una mica de sort, abans que ningú el vegi els gossos ja se l'hauran menjat tot senser.

X I dit i fet, però el cos del geperut va fer un plataplaf tan fort just quan el musulmà anava a l'eixida que va pensar " Aquest deu ser el lladregot que ens roba la carn i el *sagi*" i decidit i sense contemplacions li clavà una garrotada tan forta que el va fer rodolar un bon tros. Veient que no reaccionava va dir *esparverat*:

Musulmà - Oh, és mort! Quina nit! Maleïts siguin la carn i el sagí! Déu meu, com he pogut matar aquest home? I a més de lladre, geperut!

X Aprofitant que era negra nit, l'abandonà i fugí cames ajudeu-me. En el mateix instant en què fugia el cuiner *embocava* el carreró un cristià que era *comissionista* del soldà. Portava una gran trompa i se la volia treure als banys per tal d'estar presentable. De refiló, li semblà distingir algú a vora seu i, begut com anava, s'afigurà que devia ser el mateix *galifardeu* que, a boca de nit, li havia pres el turbant i que, segurament, s'esperava per tornar-li a fer la guitza. Així doncs li clavà un cop de puny. Al cristià, el sobresalt li esbravà la borratxera de cop:

Cristià -Com he pogut matar aquest home? Com és que hi ha deixat la pell, només amb un trist cop de puny?

X El cristià i el cos del delictes passaren la nit a les masmorres i l'endemà el botxí va rebre ordres de preparar el cadafal. En el moment en què el botxí posava la soga al coll del cristià, el cuiner va sortir i va dir:

Cuiner – Atureu-vos! No ho feu, per pietat! Jo sóc l'assassí! Aquesta nit l'he enxampat a casa i, pensant que era un saltaparets que ens robava la carn i el sagí, li he clavat una garrotada. Per desempallegar-me del cadàver l'he abandonat en un carreró. Senyor feu-me penjar a mi!

X El botxí, doncs, va passar la soga del coll del cristià al coll del cuiner i quan es disposava a penjar-lo, el metge jueu s'obrí pas entre la multitud:

Metge – No ho facis! L'assassí sóc jo! Aquest home va venir a casa per visitar-se però vaig baixar amb tantes presses que vaig ensopegar amb ell i rodolà escales avall. Sense voler li havia llevat la vida. Pengeu-me a mi a la forca!.

X Aleshores qua el botxí passava la corda al coll del metge, ressonà la veu del sastre.

Sastre – No! No el pengis! Jo són l'autor del crim! Ahir vaig trobar-me aquest geperut pel camí i el vaig convidar a casa a sopar. La meva dona, mig en broma, agafà un tros de peix i li ficà a la boca; ell se l'empassà de cop, s'ennuegà i expirà a l'instant. L'única solució que se'ns acudí fou portar-lo a cal metge. El vam abandonar enmig de l'escala i vam fugir d'allí

Vali –Aquest cas farà història! Deixa el jueu i anem a veure el soldà a veure què hi diu.

Botxí – Ves per on! Ara aquest, ara l'altre i, al final, no n'enforcarem cap.

X I aquests esdeveniments impressionaren tant el soldà que manà que fossin enregistrats en els *annals* del regne per tal de mantenir-los vius en la memòria

UNITAT 3**Lectura adaptada de "El partit de pitxi" de M Lipman. (Episodi 14)**

Versió teatral.

Primera part

Narrador/a: "Mickey, Sandy i Bill entrenaven al béisbol tots els dies després de classe. Mickey portava el guant, Bill la pilota i Sandy el pal i s'anaven canviant per llançar, colpejar, o córrer. De vegades, quan altres nens ho volien, jugaven un partit a l'escola després de les classes o a l'hora de pati. Ja no era béisbol sinó un partit de pitxi, sense pals ni guant, només amb la pilota però mantenint les regles del joc.

Un dia, quan un d'aquests partits estava començant, amb Mickey i Bill en un costat i Sandy i Harry en l'altre, uns quants nois es preparaven per col·locar-se en un o altre equip, en aquestes que apareixen Francesca (Fran) i Lisa.

Francesca (Fran): Hola! Que podem jugar?

Narrador/a (N): Les noies esperaven que els nois hi posessin algun impediment, però no va ser així i els tres capitans, Sandy per un equip i Mickey i Bill per l'altre, no van dir res obertament i les van col·locar una a cada equip. Tothom sabia que Fran jugava a pitxi tan bé com la majoria dels nois, en canvi, Lisa era una patata en els esports. Van posar-les, però, totes dues les últimes de cada equip.

El joc anava avançant amb normalitat, fins que un cop que li tocava el torn a Lisa i ja havia fallat els dos primers intents, (el joc estava molt compromès perquè hi havia jugadors en la primera i tercera casella i si ella fallava perderien la partida), Mickey se li acostava i, sense dir-li res, es prepara ell a tirar la pilota.

Fran: (cridant) -Eh, espera!- No tens dret a tirar per ella, només perquè és una noia!. Això que vols fer no ho faries si fos un noi!

Segona part

N.: Mickey no diu res i fa com si no l'hagués sentit.

Mickey: Vinga tira'm la pilota, Sandy.

Sandy: - (des del seu lloc del "picher") -Eh, Mickey no pots fer això! Va en contra de les regles. Tu vols tirar dues vegades mentre que Lisa no n'haurà tirat cap!

N.: Molts jugadors de l' equip de Sandy van recolçar aquesta objecció.

Tom: (de l'equip de Sandy) -És veritat, Mickey, les regles són les regles! - i Bill, afirmà amb el Bill: No podem canviar les regles una vegada hem començat a jugar.

Mickey: (de mal humor) - En primer lloc ella no sap colpejar i en segon lloc és EL MEU EQUIP. JO MANO

Fran: - Què vols dir amb això que "és el teu equip"?

Mickey: -Doncs que és el meu guant, la pilota és de Bill i el pal de Sandy; si no fos per nosaltres no es podria jugar.

Fran - Tu saps millor que ningú que és TRAMPA saltar-se el torn.

Harry: (de l'equip de Sandy) No em sembla que sigui just, Mickey...

N.: Però Mickey havia recollit ja la pilota i se n'anava seguit de Bill amb els altres nois. El joc estava trencat.

Fran: Gràcies, eh, Bill, m'has estat de gran ajuda!!

Bill : (amb la cara vermella) - Doncs no sabia amb certesa el que estaria bé fer.

Fran: - Això és patètic!. Bé per qui? Si acceptes que el que ha fet el Mickey no és just, no hi a cap raó per no intervenir. Has estat un covard!

Bill: - No entenc perquè ara l'has agafada amb mi, Fran, en comptes de ficar-te amb Mickey!-

N.: Fran i Lisa marxen juntes i pel camí comenten:

Fran: - Per què no has intervingut, Lisa? Jo he defensat el teu torn!

Lisa: - Jo crec que el que ha fet el Mickey és injust, però també he pensat que no estaria bé que m'hi fiqués, ja que Mickey era el capità del meu equip. Ha estat la meva decisió, però ara, parlant amb tu, veig que m'he equivocat."

Versió narrativa

Primera part

"Mickey, Sandy i Bill entrenaven al beisbol americà tots els dies després de classe. Mickey portava el guant, Bill la pilota i Sandy el pal i s'anaven canviant per llançar, colpejar, o córrer.

De vegades, quan altres nens ho volien, jugaven un partit a l'escola després de les classes o a l'hora de pati. Ja no era beisbol sinó un partit de pitxi, sense pals ni guant, només amb la pilota però mantenint les regles del joc americà.

Un dia, quan un d'aquests partits estava començant, amb Mickey i Bill en un costat i Sandy i Harry en l'altre, uns quants nois es preparaven per col·locar-se en un o altre equip, en aquestes que apareixen Francesca (Fran) i Lisa, les quals anuncien que volen jugar. Les noies esperaven que els nois hi posessin algun impediment, però no va ser així i els tres capitans, Sandy per un equip i Mickey i Bill per l'altre, no van dir res obertament i les van col·locar una a cada equip. Tothom sabia que Fran jugava a pitxi tan bé com la majoria dels nois, en canvi, Lisa era una patata en els esports. Van posar-les, però, totes dues les últimes de cada equip.

El joc anava avançant amb normalitat, fins que un cop que li tocava el torn a Lisa i ja havia fallat els dos primers intents, (el joc estava molt compromès perquè hi havia jugadors en la primera i tercera casella i si ella fallava perderien la partida), Mickey se li acosta i, sense dir-li res, es prepara ell a tirar la pilota.

-Eh, espera!- crida Fran des del seu camp - No tens dret a tirar per ella , només perquè és una noia!. Això que vols fer no ho faries si fos un noi!

Segona part.

Mickey no diu res i fa com si no l'hagués sentit.

- Vinga tira'm la pilota, Sandy.

Aleshores Sandy des del seu lloc del pitxi diu:

-Eh, Mickey no pots fer això! Va en contra de les regles. Tu vols tirar dues vegades mentre que Lisa no n'haurà tirat cap!

Molts jugadors de l' equip de Sandy van recolçar aquesta objecció.

-És veritat, Mickey, les regles són les regles! - va dir Tom, de l'equip de Sandy i Bill, afirmà amb el cap.

- En primer lloc - va dir Mickey de mal humor - ella no sap colpejar i en segon lloc és EL MEU EQUIP. JO MANO

- Què vols dir amb això que "és el teu equip"?- va preguntar Fran

-Doncs que és la meva pilota. Si no fos per nosaltres no estariem jugant ara tots nosaltres.

- Tu saps millor que ningú - va descarregar Fran furiosa- que és TRAMPA saltar-se el torn.

Harry, de l'altre equip, va començar a dir:

- No em sembla que sigui just, Mickey...

Però Mickey havia recollit ja la pilota i se n'anava seguit de Bill amb els altres nois. El joc estava trencat.

Quan Bill ja marxava, Francesca li etziva:

-Gràcies, eh, Bill, m'has estat de gran ajuda!!

Bill es posa vermell i es disculpa:

- Doncs no sabia amb certesa el que estaria bé fer.

- Això és patètic!. - va dir Fran- Bé per qui? Si acceptes que el que ha fet el Mickey no és just, no hi a cap raó per no intervenir. Has estat un covard!

- No entenc perquè ara l'has agafada amb mi, Fran, en comptes de ficar-te amb Mickey!-va dir, finalment, Bill."

Fran i Lisa marxen juntes i pel camí comenten:

- Per què no has intervingut, Lisa? Jo he defensat el teu torn!

Jo crec que el que ha fet el Mickey és injust, però també he pensat que no estaria bé que m'hi fiqués', ja que Mickey era el capità del meu equip. Ha estat la meva decisió, però ara, parlant amb tu, veig que m'he equivocat."

UNITAT 4**Lectura d' "Ulisses a Troia" adaptació de Carles Riba d' "Ulisses" d'Homer.****Ed. Proa nº 2**

"Ulisses hagué d'acompanyar els aqueus a Troia; i des d'aleshores no va haver-hi ni un guerrer més tenaç ni un conseller més prudent. Minerva, deessa de la saviesa i de la guerra, era sempre, oculta, al seu costat i el protegia; però no li estalviava cap fatiga. En els deu anys llargs de treballs, més d'una vegada els aqueus haurien aixecat el setge si Ulisses, cosit de ferides, no els hagués *encoratjat* de nou.

A ell *es degué*, a la fi, l'estratagema del cavall de fusta. L'artífex Efeu el construí, tot buit, i dins la cavitat s'amagaren els guerrers grecs més valents. La resta de l'exèrcit va fer veure que es retirava, descoratjat; però les naus no passaren més enllà de l'Illa de Tènedos. El cavall restà sobre le sorra, com una ofrena a Neptú.

Els troians, mal aconsellats per un grec que es fingí desertor, l'entraren dins la ciutat, després *d'aterrar* un *pany* de la muralla per fer-lo pas. Només Helena, moguda per un déu propici als troians, començà a cridar cadascun dels guerrers pel seu nom, estraient la veu de la seva dona. Tots es *neguitejaren*, per la llarga enyorança, però el prudent Ulisses, que era el cabdill de tots, els contenia. Només un, Ànticles, anava a fer un crit, i Ulisses li tapà la boca amb el puny.

En venir el moment, els grecs sortiren; el gros de l'exèrcit tornà del mar; i la *descurosa* ciutat fou passada a sang i a foc"

Lectura de l'adaptació del conte "A les portes de Troia" de Quim Monzó de "Guadalajara"
Ed. Quaderns Crema nº 65

"El cavall de fusta queda definitivament acabat a primera hora del matí. Ha estat una feina dura. El deixen assecar durant tot un dia. A la nit, vigilant que no els vegin des de la muralla, els guerrers pugen per una escala ràpidament i sense fer soroll. Seuen tots amb ordre i paciència, ben estrets, omplint la panxa de la bèstia. Dormen amb el *neguit* que dona la certesa de la victòria imminent. Tal com havien quedat, quan arriba el matí els del campament recullen les coses i pugen a les naus. Quan desapareixen per l'horitzó, els soldats giren els ulls cap a les portes de la ciutat, no hi ha moviment.. Els guerrers aprofiten l'espera per menjar els entrepans que portaven. Lentament passen les hores i de la ciutat no surt ningú. Al primer soldat que se n'estranya, Ulisses li ordena guardar silenci."

Soldat: - Vols dir que els troians entraran el cavall a la ciutat?

Ulisses: - Pst! Calla! Ja veuràs com sí! Els troians sortiran i, en qualsevol moment, s'enduran el cavall. Només es qüestió d'esperar.

" A primera hora de la tarda acaben l'aigua i sota aquell sol implecable, la panxa del cavall és un forn. El problema són les *miccions* i, disimuladament i incapaços d'aguantar-se més, alguns decideixen d'orinar pels racons. Però les necessitats d'Ànticles no són menors sinó majors: Ulisses li ordena aguantar-se-les. Ànticle diu que no pot, perd els nervis i es queixa que els

troians ja haurien d'haver-se endut el cavall.No hi havien d'estar tantes hores, allà dins. Diu tot això cridant. Per fer-lo callar, Ulisses l'escanya.

Amb l'arribada de l'alba reneixen les esperances. Avui sí que vindran els troians, pendran finalment el cavall i el portaran dins la ciutat. Els ho confirma el fet que, a mig matí, senten música que els arriba de la ciutat, uns càntics estranys però innegablement alegres. Deuen celebrar la victòria. A la tarda, els troians obren finalment les portes de la ciutat. Els guerrers aqueus se n'alegren i observen des del seu amagatall com un grup de troians surt de la ciutat i s'acosta al cavall. Els aqueus s'aguanten la respiració. Els troians envolten la bèstia de fusta i la contemplen amb curiositat, però, finalment, desfan el camí, tornen a la ciutat i tanquen les portes." (...)

Passen els dies, alguns soldats moren, fa molta pudor allà dins i

"n'hi ha que jeuen tan immòbils que es fa difícil saber si encara són vius. El mateix Ulisses se sent *defallir*, però no s'ho pot permetre.

Ulisses: - Els troians - repeteix cada cop amb menys convenciment- sortiran en qualsevol moment i s'enduran el cavall. Només és qüestió d'esperar.

"Quan això passi, ells (els millors guerrers, escollits entre la flor i la nata de la joventut aquea) esperaran que arribi la nit, sortiran quan tothom dormi, saquejaran la ciutat i n'abatran les portes. Per les *escletxes* entre els taulons, Ulisses observa amb avidesa les muralles de la ciutat; i es tapa les orelles per no sentir els gemecs *agònics* dels seus guerrers. "

UNITAT 5**Lectura d'un fragment de "Cartes a Iris" de Pat Barker**

"El vidre de la finestra s'havia trencat i havien tapat l'*esvoranc* amb un tros de cartró: durant la nit s'havia desenganxat per una de les puntes i petava contra el marc a cada cop de vent.

La Kelly Brown, sobresaltada per la *remor*, va fer mitja volta i el braç li va *anar a petar* a la cara de la seva germana. Aquesta, més gran, es va *regirar* mig adormida bo i rondinant alguna cosa amb els llavis secs, i es va despertar tot d'una.

Linda -Vejam si t'hi mires més. De poc em *bufes* l'ull.

Narrador La Kelly va obrir els ulls *a contracor*. Va restar silenciosa uns moments, mirant d'identificar el soroll que l'havia sobresaltada.

Kelly - Ah, és això! Aquesta merda de cartró. S'ha desenganxat.

Linda - No hauria calgut posar-lo si miressis el que fas!!

Kelly - Ah, és clar, va ser culpa meva. Quan va passar tu no hi eres, oi?

Narrador La Linda es va tapar la cara amb la roba del llit. La Kelly va esperar uns moments i li va *ventar* un cop als ronyons. Ben fort. Ben fort.

- És hora que et llevis.

Al carrer es va sentir la *remor* d'unes botes d'home (pam-pam-pam) sobre l'*empedrat*: era el primer torn del dia.

Kelly - Faràs tard!

Linda -I tu, què n'has de fer?

Kelly -Et *despatxaran*.

Linda -Mira-te-la que llesta! Doncs tinc dia lliure.

Kelly -Què dius ara?

No hi va haver contesta. La Kelly estava cargolada sobre els llençols amb el cos plegat com una navalla, per *emparar-se* del fred. Com sempre la Linda s'havia quedat quasi totes les mantes i tot l'edredó.

Kelly -És veritat?

Linda -Que em pengin si no!

Kelly -A prendre pel cul!

Linda -Tant me fa que em fotin fora. No em ve pas d'aquí.

Kelly -I on aniries?

Linda -Al col·legi.

Kelly -Al col·legi! No vas plorar gaire quan vas haver de marxar-ne.

La Kelly es va *desencongir*. Es va aseure a l'*espona* del llit, fregant-se els braços amb els palmells de les mans brutes."

UNITAT 6**Lectura del fragment "L'aventura de Saïd" de Josep Lorman:****Primera part**

Narrador/a - Quan van entrar al pis es van trobar Hussein, que anava força begut. En veure'ls, va fer un somriure descarat i es va posar a parlar en bereber.

Hussein - Caram, Saïd! Ja en portes una altra. Però què els dónes, a les dones?

N - Saïd el va mirar seriós, però sense ganes d'enfrontar-s'hi.

Saïd - És una periodista que hem conegut Ahmet i jo. No és el que penses.

H - Ah! Una periodista.

N. L'Anna seguia la conversa una mica cohibida i sense comprendre res del que deien.

N. Aleshores Hussein es va acostar a la noia.

H - Així doncs, ets periodista, eh, maca? I t'agraden els marroquins?

N. Anna va recular leugerament cap a la porta.

S - Deixa-la en pau, Hussein.

N. Hussein va donar mitja volta, furiós.

H - Avui ja és la segona vegada que em dius que deixi en pau una dona, mamarratxo de merda!

Faré el que em doni la gana i si no t'agrada, te'n vas! Ho has entès?!

S - Anna, millor que marxis.

Anna -No penso marxar

H - La periodista marxarà quan a mi em sembli.

N. Va agafar la noia pel braç amb força. L'Anna va intentar desprendre-se'n, però no ho va poder fer. Aleshores en Saïd es va enfadar i es va llençar sobre Hussein.

S - Deixa-la anar, fill de ...

Narrador Va començar una baralla, les cadires, la taula ... tot va anar per terra. Saïd sagnava pel nas i per la boca, Hussein no tant.

Segona part de "L'aventura de Saïd"

"Després d'examinar-lo, el pare de l'Anna va agafar Saïd i el va dur a la clínica on visitava per cuidar-lo. Tenia *el septe nasal* fracturat, el llavi necessitava tres o quatre punts de sutura, i el pit, un *embenat* compressiu: En tornar a casa, el pare de l'Anna no va voler deixar marxar Saïd en aquelles condicions i el van instal·lar a l'habitació del fill gran, que estava estudiant als Estats Units. El noi se sentia incòmode, però no hi va haver manera d'oposar-se a l'amabilitat d'aquella família i al final va passar-hi la nit.

En aquella habitació estranya, plena de llibres, raquetes de tennis, trofeus esportius i títols acadèmics, Saïd va *copsar* la gran diferència que existia entre el seu món i el que ara l'envoltava. Res del que hi havia allí dins li era familiar, cap d'aquells objectes havia format part de la seva infància i joventut. Què hi feia, allí ? De sobte, es va sentir perdut i sol. Un profund sentiment de *nostàlgia*, molt més dolorós que el de les costelles *esquinçades*, el va envair i, malgrat la tibantor del llavi *sargit*, es va posar a *cantussejar* una tonada berber.

L'Anna, que el sentia des de la seva habitació, no va poder evitar un *estremiment*, commoguda per la tristesa que *traspuava* aquella melodia.

Narrador L'endemà al matí, quan Ahmet el va venir a buscar:

Ahmet – T'he vingut a buscar i ja veuràs com avui no tens problemes amb Jussein

Saïd - No vull tornar al pis del carrer de la Cera. Em buscaré un altre lloc, ja que no vull veure Hussein mai més.

Ahmet -Ho comprenc. Però no és gens fàcil trobar on viure per pocs diners"

(...)

"*Hussein* – Ho sento és que estava borratxo. Sé que em vaig portar com un salvatge...em sap molt de greu que a més del mal que et vaig fet , ara et trobes sense casa....Per Al·là que no em mereixo que em miris a la cara!- va exclamar Hussein.

Narrador I d'un rampell va allargar el rostre per oferir-lo a Saïd

Hussein -. Pega'm! Vinga, pega'm! Vull que em peguis!

Saïd -Això no arreglarà res “

UNITAT 7**Lectura del fragment de "Mirall trencat" (pàg 119) de M Rodoreda:**

"Abans de posar-se a netejar els dos pollastres que acabava de deixar a un costat de *l'aigüera*. L'Armanda sortí de la cuina i, tot mirant l'esplanada amb els ulls mig *clucs*, pensà que aquella calor la mataria. Al seu darrera, les hores, batudes pel sol, semblava que dormissin; no eren com les que creixien i s'arrosegaven pel voltant de la bassa d'aigua o que pujaven a escanyar els arbres, arrapades a les *soques* rasposes, i que eren verdes tot l'any. Les hores de la paret de la cuina, com les de les altres parets de la casa, a la tardor es tornaven de color de sang i s'enfilaven per aquelles parets llises perquè tenien manetes. N'arrencà un brot llarg per mirar-les; semblaven de sargantana. Amb brots d'aquells els nens, de vegades, es feien corones. "I, ara, no badis més" es digué tot eixugant-se la suor del coll amb un mocador net *com una patena*. Agafà les estisores del calaix de la cuina i tot obrint el pit d'un pollastre es recordà de les escombraries. Feia cosa d'un parell d'anys, en el carrer que estaven obrint més avall, hi havien aixecat dues cases amb botiga i l'adroguer que havia llogat la més gran havia agafat el mal costum de llençar les escombraries al peu de la porteta que donava al jardí de la casa. Ella se n'adonà i en parlà al senyoret Eladi. L'adroguer era un home *panxut*, pelat de cap, i duia un bigoti petit que semblava que li hagués de caure. El Sr. Fontanills anà a queixar-se, i l'adroguer, molt amable, li digué que estigués tranquil. Al cap de dues o tres setmanes de fer bondat, altra vegada les escombraries. El Sr. Eladi, que no era home per tenir raons, acabà fent-les cremar pels jardineros. Les llaunes buides les enterraven. Fins que un bon dia, potser perquè s'havia llevat de mal humor, digué que ja *estava tip* d'escombraries i envià el Sr. Fontanills a veure l'adroguer, que es deia Àngel i que segons l'Armanda era un no-ningú, semblava que se'n rigués; com més el Sr. Fontanills anava a queixar-se, més escombraries deixava al costat de la porteta."

UNITAT 8**Lectura del fragment d'”Emboscades al Gran Nord” (pàg. 102-106) de M Aritzeta**

Narrador “Marina, empipada amb Jim, va a demanar ajuda a l'església perquè li busquin lloc per viure i per quedar-se al Quebec a treballar. Sent una conversa prou significativa entre el capellà i Bud, un individu molt ben vestit que ella no coneix:

Capellà -I dius que la Companyia New East Oil començarà les prospeccions per obrir pous d'extracció de petroli al territori dels indis, a prop de Roberval?

Bud -Si no hi ha res de nou, sí. Ja hem començat a instal·lar el primer campament. D'aquí a un parell de dies sabrem alguna cosa segura...Tot depèn de si la Companyia vol continuar passant amb raons o va per feina i tira al dret. Legalment, no hi ha res a dir. I si surt bé, père Raymond, d'aquests salvatges aviat no se'n cantarà ni gall ni gallina

C - De vegades em fas esgarriar, Bud. Què vols dir amb això? No deveu tenir pas la intenció de jugar brut...

B - Jugar brut? I ara! I tant que no! Ja ho veureu com seran ells, com sempre, perquè són salvatges, no m'ho podeu negar, els qui saltaran com els conills. Són gent de guerra i de crits, no són com nosaltres. Com si el temps no passes! Com si ens fessin por amb les plomes i les fletxes i cridant pels descosits, fora de la llei, fora del que és de raó...Com si els països civilitzats no tinguessin els seus Parlaments per discutir!

C -Però encara se'n deu poder parlar, oi? perquè sempre aquelles terres han estat seves encara que no tinguin papers?

B - Desenganyeu-vos, père Raymond, en el món que vivim un s'ha de posar de la banda del progrés. No hi ha cap altre camí. O així, o res.

Narrador Marina se sentia les cames enrampades. Li semblava entendre que estaven a punt de provocar una rebel·lió dels indis i que això no seria tan dolent per als interessos de la Companyia. Els indis, decididament, estaven en perill. Aquella mateixa nit hi ha la celebració de les "Jornades per a l'Entesa dels pobles " i el Govern del Quebec confia en què tots els indis faran entrega dels calumets o pipes de la pau com a símbol de la seva voluntat de negociació. Si alguna tribu no ho fa el Govern entendrà que no volen negociar.

Segona part**Capellà**

"Narrador: El pare Raymond acabava de telefonar al bisbat per segona vegada i encara no havia pogut localitzar el seu bisbe.

Pare Raymond -Escolteu és molt urgent. No voldria pas haver de decidir en un cas com aquest-
Secretari - Monsenyor Garneau no hi és. Ja li he dit abans.

Pare R - Però és que és molt urgent. penseu que hi pot haver revolta. I què voleu que faci sense el seu consell, tot sol? Que no em podrieu dir on trobar-lo!

N Sí, és clar, això era el que deien tots, però el seu secretari segon no es podia permetre el luxe de donar crèdit a totes les urgències que se li presentaven"

Marina

Narrador: Marina volia explicar el que sabia però després de la conversa que ha sentit es segrestada pel pare de Jim i Luc, un dels caps indis més importants, ja que creu que s'ha fet

amiga dels seus fills per poder passar informació de la missió secreta que aquests tenien encomanada: recollir i guardar els calumets.

Unes hores més tard la Marina, finalment alliberada, es troba amb el Luc.

Marina- Ahir al matí em vaig decidir a deixar-vos i me'n vaig anar a Roberval, on se'm va acudir anar a trobar el capellà per demanar-li que m'ajudés. Hi vaig anar, però em va fer esperar molt mentre xerrava amb un home al seu despatx. Com que ells no enllestien, m'hi vaig acostar per veure si anava per llarg i els vaig sentir sense voler. Aquell home deia al capellà que sabia la manera com vosaltres, ben aviat, començarieu una guerra. Va dir què era qüestió d'un parell de dies, és a dir, avui o demà ja tindrien notícies més concretes. Què deu haver de passar entre avui i demà perquè...

Luc - Avui a la nit és el dia fixat per recollir els calumets dins les "Jornades per a l'entesa dels pobles" i aquest Bud està intentant que no arribin tots els calumnets, si això passa pot començar una guerra perquè el Govern i la policia deixaran de recolçar-nos. Marina, on vas posar el nostre calumnet?

Marina -És sota l'escala del molí, darrere el primer esglaó.

N Marina es va quedar molt més tranquil·la quan Luc li va donar les dues mans, amistosament, i se'n va anar. Ara ja no tenia por i sabia que tot el que havia passat era fruit d'un joc de malentesos. Perquè sabia que Luc trobaria fàcilment el calumet i que la seva aventura hauria servit si més no per alertar els indis abans que perdessin, confiadament, l'oportunitat de defensar el seu futur al propi territori.

UNITAT 9**Lectura del conte “Corregir el qui va errat” (pàg, 81-90) d'Antoni Marí:**

Aquell dia ens havien deixat dormir fins molt tard i vam acabar d'esmorzar a dos quarts de dotze del matí. La meva mare ens havia preparat tot el que més ens agradava, a cadascun de nosaltres: el suc de taronja, la xocolata desfeta, les torrades amb mantega, els cervells arrebossats (la mare deia que els adolescents n'havien de menjar molts, de cervells, perquè contenien substàncies necessàries per al desenvolupament del cervell i, per tant, també de la intel·ligència, i que ens acabarien agradant), la taronja tallada amb sucre, les ensaïmades, els croissants.

La taula estava parada a la galeria i el sol, que queia gairebé vertical sobre les estovalles, semblava il·luminar el fum que sortia de les *xicres* de la xocolata, lluitar les fruites i transformar la superfície de la taula en un *llum incandescent*. Manuel va ser l'últim a seure. Va arribar com si encara estigués dormint, badallant i fregant-se els ulls amb els punys tancats i *mastegant* paraules inintel·ligibles.

Era el primer dia de vacances. Catorze d'abril, dilluns de Setmana Santa. Tindríem tota la setmana les delícies que havíem tingut dilluns? Només aquesta idea ens omplia d'alegria, també de gust. La perspectiva de les vacances, encara que fossin curtes, ens emplenava d'una profunda satisfacció. Tots ens sentíem, cadascú a la seva manera, segons la seva imaginació, el rei de la casa. El centre de la més absoluta atenció. L'origen de tot i la possibilitat de ser-ho tot.

Jo sentia com m'estimaven; sentia que totes les atencions del món anaven dirigides a mi, a nosaltres, els quatre germans. Pensava que aquelles reprimendes que ens dolien tant, i els càstigs que tan sovint ens imposaven, eren conseqüència de l'amor i la dedicació que, en un dia com aquell, sentíem amb una evidència i una claredat indiscutibles.

Vam estar molta estona asseguts a taula. Rafel va menjar tres ensaïmades i dos croissants. Manuel, va repetir de la taronja tallada amb sucre, i jo, de la xocolata. A poc a poc ens vam anar aixecant. Manuel, que sempre era l'últim en tot, es va quedar assegut, mirant per la finestra i fent figuretes de pa. La meva mare el va deixar tranquil, i quan ja ens havíem vestit per sortir amb els amics, ell encara no s'havia aixecat de la taula, amb les figuretes de pa pastat alineades en fila índia i amb més de la meitat de la taronja per menjar. Adéu, Manuel, li vam dir, mentre Rafel i jo li passàvem a frec en direcció a la porta. Espereu-me, ens va dir i va baixar de la cadira, va sortir corrents cap al seu dormitori i en un parell de segons estava amb nosaltres, al rebedor, a punt de marxar. La mama ens va venir a dir adéu però abans em va recordar que el dinar seria a les dues i que potser la tia Catalina i l'àvia vindrien a dinar. A les dues, va repetir.

Els amics del veïnat ens reuníem a un parc a prop de casa nostra, on hi havia un estany força gran, una pista de patinatge i un petit laberint vegetal on els menuts jugaven a fet i amagar. Quan vam arribar allí, els nostres amics ja estaven xerrant, jugant, corrent o enfilant-se als arbres, tot i que últimament un policia municipal feia baixar a tothom que s'hi volia enfilel.

Gustau, un dels meus amics, que s'acabava de treure el carnet de conduir i portava el cotxe del seu pare, ens va convidar a donar-hi una volta. Estavem entusiasmats amb la proposta i disposats a passejar amb cotxe. Els que tingueu por, no pugeu. Nosaltres, ens en anem a donar una volta, va dir resolutiu. Li vaig preguntar si els meus germans també hi podien venir; després de fer una ganyota de disgust que no va durar ni una dècima de segon em va contestar que sí, però que ràpid, que ens n'anem. Pujarem tots, a l'automòbil i arrancarem. Anàvem una mica estrets, però això també formava part de l'aventura.

Com que feia bon temps i la temperatura era agradable, algú va proposar que anéssim a la platja, a uns cinc quilòmetres de la ciutat; i com que ningú no hi va fer cap objecció, ens en hi vam anar.

El sol havia arribat al migdia i el mar semblava un mirall, quiet i transparent. Vam baixar del cotxe i sense dir-nos res vam córrer tots cap a l'aigua. Cap a la vora, el mar s'arrijava, evolucionava en un suau anar i venir, el sol espurnejava a la crinera de les petites ones que es desfeien a la platja en un lleuger murmurí. Manuel s'havia espavilat i anava de dret a l'aigua, corrents. Els peus se li enterraven a la sorra, circumstància que dificultava la cursa; tot i així, en un tancar d'ulls era al costat de l'aigua i s'hi posava a jugar.

Mentre jo corria cap al mar, potser per l'esforç de treure el peu d'aquells milers de milions de granets de pedra picada, se'm va desenganxar la sola de la sabata dreta, just a la puntera. Vaig haver d'anar més a poc a poc: no podia avançar amb aquella sola que penetrava la sorra i que em feia entrebancar. Quan vaig arribar al costat dels altres, els vaig trobar descalços a la riba. Jo també em vaig treure les sabates i els mitjons; i els que portaven pantalons llargs se'ls van arromangar fins als genolls. Els uns es van treure la camisa i els altres es van arromangar les mànigues per jugar a l'aigua. Hi havia alguns banyistes. Al principi vaig tenir enveja de la seva audàcia; però un cop amb els peus dintre l'aigua, vaig sentir la tebior del mar i vaig pensar en l'alegria que em donaria un cabussó.

Tots ens vam treure la roba -ni tan sols Manuel, que sempre ha estat un poruc, no s'hi va pensar-. Els muntets de roba van quedar darrera d'una petita duna i a una certa distància de la platja.

Per descomptat, no portàvem banyador, però sí calçotets blancs o brasllips de color. L'aigua no era freda i podíem suportar sense esforç la frescor del mar. Sentia de quina manera se m'accelerava la sang, com em corria vertiginosament pel cos i em causava un estrany plaer, no exempt d'una certa inquietud. Potser era aquesta inquietud la que ens feia fer salts a l'aigua, esquitxar-nos o tirar-nos grapats de sorra mullada que ens omplien el cos de granets que es dissolien.

Vam anar sortint del mar. El fred i la humitat ens començaven a calar els cossos, i mentre els uns s'ajeien a la sorra, els altres es passejaven per la platja, assecant-se al sol. Algú va proposar de prendre una cervesa, però s'havia de tornar a la ciutat, perquè es feia tard.

Vam anar cap al lloc on havíem deixat la roba i ens vam començar a vestir. Però Manuel no trobava la seva. L'havia deixat just al costat de Rafel, però allà no hi havia res. Vam cercar entre la roba dels altres, però en va. L'hi havien robat tot. I entre Rafel i jo vam tapar el nostre germà amb la nostra roba: Rafel li va deixar la samarreta i jo li vaig oferir les sabates que, quan es va adonar que se'ls havia desenganxat la sola, va rebutjar amb una ganyota de mal humor. Els meus pantalons li anaven grans i li vaig posar a l'esquena el jersei de llana. Semblàvem un exèrcit en franca retirada, delmat per l'enemic i pel rigor dels elements, disposat a depositar les armes i a rendir la ciutat que no havíem sabut defensar. Vam pujar al cotxe i Gustau va arrencar. Vaig mirar l'hora, eren les tres de la tarda i el sol continuava irradiant aquella llum transparent i càlida que havia il·luminat les estovalles de la taula de l'esmorzar i el fum de la xocolata. Llavors em vaig adonar que la meua mare ens havia dit que a les dues fóssim a casa, que l'àvia i la tia Catalina vindrien a dinar.

Després de travessar la ciutat, Gustau ens va deixar al parc i des d'allí vam anar caminant fins a casa. La gent que ens sortia a l'encontre ens mirava amb atenció: si l'aspecte de cadascun era grotesc, el conjunt de tots tres devia ser *corprenedor*.

Al balcó de casa hi havia la mamà, l'àvia i la tia Catalina, i eren tres quarts de quatre. Quan ens van veure, les tres dones van començar a *fer escarafalls*, a posar-se les mans al cap i a comentar entre elles què ens devia haver passat. Quan vam entrar al portal, el nostre pare ens esperava. Sense dir-me res em va pegar una bufetada a la galta esquerra que em va fer caure les ulleres a terra, encara que no es van trencar els vidres. Va agafar Manuel pel canell i, sacsejant-lo, li va

preguntar, rugint ¿ i tu, poca-vergonya, d'on vén's amb aquesta pinta? Manuel el mirava confós, amb els ulls molt oberts i a punt de plorar. Rafel, mentrestant, havia fugit i pujava l'escala corrents, agafant-se els pantalons.

Caminau, que ja vos arreglaré quan arribeu a dalt, ens va dir el nostre pare. Jo no podia córrer. La sola desenganxada de la sabata m'ho impedia; amb el caire de cada esglaó ensopegava i no podia avançar amb prou rapidesa per alliberar-me dels cops que el meu pare, a cada esglaó, m'anava donant per tot el cos

. Vaig entrar al rebedor, i entre els crits del meu pare i el soroll que a dintre feien tots, no podia dir paraula, només vaig veure al fons del passadís, la taula de l'esmorzar ara sense sol i vaig recordar com m'havia semblat una llàntia incandescent, plena de llum aquell mateix matí.

UNITAT 10**Lectura de "Bitllet d'anada i tornada" (pàg. 80-81) de G Lianas**

"Em quedo en un racó de la infermeria, mentre em vesteixo i observo en algunes de les meves companyes les mateixes reaccions contraposades que jo he tingut. Uns grams més o uns grams menys són per a nosaltres una cosa bona i dolenta alhora. En canvi, per a l'Olga i l'Adela, un augment és una victòria, una pèrdua, un fracàs.

-Agnès, puja -diu l'Olga, i l'anima, amb un somriure falaguer, la noia, que, de lluny i amb els ulls esbatanats de por, es mira l'artefacte com si es tractés d'un animal salvatge que li pugués clavar queixalada a la més mínima.

Retinc l'alè. En un pensament sóc capaç de preveure el merder que està a punt d'organitzar-se. El meu fracàs serà una *bajanada* insignificant comparat amb la pèrdua brutal que per força deu haver experimentat el pes d'ella. Té uns dallonces! No s'ha arrugat ni un dia en el propòsit de no menjar. Ningú no sap com s'ho munta per fer desaparèixer el menjar que amaga entre els tovallons, els mocadors, a les butxaques. Però el cert és que els aliments desapareixen, i el pes *minso* de l'Agnès desapareix amb ells.

L'Agnès puja a la bàscula, i totes l'observem amb el cor en un puny; a ningú no se li han escapat les *martingales* de la model durant els àpats. I, entre totes, l'hem ajudada perquè les infermeres no se n'adonin.

L'Adela fa *lliscar* el pes sobre la bàscula fins que arriba al punt d'equilibri.

El silenci a la infermeria és dens com una tassa de xocolata desfeta.

L'Adela llegeix el pes per a ella mateixa i l'anota a la gràfica sense dir ni una paraula. Al rostre no hi té cap expressió. L'Olga s'acosta a la gràfica, mira l'anotació amb una certa incredulitat i, finalment, somriu a l'Agnès, que, com si li haguessin tret més pes encara, s'allunya lleugera. Potser no s'ha engreixat, però, almenys, no ha continuat aprimant-se. Ja és un pas.!

Ningú no s'ho ha *empassat*.

Sembla mentida que l'Agnès pesi més que en la cerimònia anterior o que, almenys, continuï pensant el mateix. Si no hala! brutal, tu! Com s'ho deu manegar?

Perquè certament ho ha aconseguit. I ho sé no tan sols per la reacció de l'Adela i l'Olga sinó perquè quan passo pel costat de la gràfica, m'hi aturo i comprovo que la línia del pes de l'Agnès es manté estable

L'Adela em crida l'atenció amb una frase seca que m'*espetega* damunt la pell:

-Vinga, a fora.

La miro, però ella m'ignora. Fa veure que està molt ocupada amb els flascons de píndoles *arreglerats* en un armariet que, com tot a la infermeria, està tancat amb clau.

Camino amb el *cap cot* i penso en en Robert i en el disgust que tindrà quan se n'assabenti. Sóc un *capverd*, els estic fallant a tots: a ell i a la meua família. Però què hi puc fer? Em passa el mateix que a l'Antònia: no em vull engreixar"

A la següent escena l'Agnès es desmaia, després de no menjar ni una mica del sopar. Molt més endavant quan l'Agnès ja ha sortit de l'UVI i s'han fet amigues, finalment li confessa la veritat:

"Aleshores m'explicà què feia abans de la cerimònia de la pesada perquè la pèrdua de pes no es notés: bevia aigua

- Però, com? - li pregunto, *bocabadada*. Si els banys estan sempre tancats, precisament per evitar, entre d'altres, aquesta trampa.

Molt fàcil, m'explica, quan es dutxava *emmagatzemava* aigua a les bosses d'aigua calenta que li deixaven tenir al llit. Ara les hi han *requisat*"

UNITAT 11**Lectura del fragment "La profecia del cementeri" (pàg. 59-60) de "El Cavaller de la Carreta" de Chrétien de Troyes.**

"*Narrador* Lancelot i la donzellaCavalcaren fins a l'hora *nona* a través d'un prat ja segat. Allí trobaren, en un lloc molt bell, un monestir i, prop del cor, un cementeri envoltat de murs. El cavaller desmuntà i hi entrà per resar. La donzella li subjectava mentrestant el cavall fins a la seva tornada.

Quan acabà la seva pregària i es disposava a tornar, se li acostà un monjo molt vell. En arribar on era el cavaller, aquest li pregà molt amablement que l'informàs del que hi havia dins d'aquells murs. El monjo respongué que hi havia un cementeri, a la qual cosa el cavaller li digué:

Cavaller - Conduïu-me a ell, amb l'ajuda de Déu.

Monjo - Gustosament ho faré, senyor.

N Llavors, el monjo l'introduí en el cementeri, i caminà per entre les més belles tombes que es podien trobar des de Dombes (Bretanya) fins a Pamplona (Navarra). Sobre cada una figuraven els noms dels qui més tard hi descansarien a dins.

AQUÍ REPOSARÀ GALVANY	AQUÍ REPOSARÀ LEONÍS	AQUÍ REPOSARÀ IVAIN
--------------------------	-------------------------	------------------------

Després d'aquests tres noms, el cavaller en llegir molts, d'altres de cavallers molt selectes, els més apreciats i els millors d'aquest país i d'altres llocs. Entre les tombes, en trobà una de marbre, que segons semblava, era una obra mestra, la més vella de totes. Aleshores, el cavaller cridà el monjo i li preguntà:

C - ¿Per a qui són preparades aquestes tombes?

M - Ja heu vist les inscripcions. Si les heu compreses, llavors ja sabreu el que diuen i el que signifiquen aquestes tombes.

C - I aquesta gran, digueu-me ¿a qui és destinada?

M - Us ho diré amb precisió. Es tracta d'un sarcòfag que ha superat tots els altres que s'han construït. Ni jo ni ningú no n'ha vist mai un altre que fos ni tan ric ni tan ben *escolpit*. És bell per fora i molt més ho és en el seu interior. Però no us ocupeu de la seva bellesa oculta, perquè de res no us podria servir, ja que no el veureu per dins. Es necessitarien set hòmens enormes i molt forts per a descobrir-lo, si es pretengués obrir la tomba que és coberta per una pesada llosa. Hi ha una inscripció que diu així:

QUI ALCI TOT SOL AQUESTA PEDRA, ALLIBERARÀ AQUELLS I AQUELLES QUE SÓN PRESONERS EN AQUESTA TERRA, D'ON NO PODEN EIXIR, SI HI PENETREN, NI SERFS NI GENTILHÒMENS.
--

N Fins ara no n'ha retornat cap. Els estrangers hi resten presoners. Només la gent del país en va i en ve a dins i a fora del país al seu grat.

El cavaller avançà per agafar la llosa, i l'alçà sense el més mínim esforç. Ni tan sols deu hòmens no ho haurien pogut fer. El monjo en restà *bocabadat*. No creia possible tornar a veure aquest prodigi mai més.

M - Senyor, després del que us he vist fer, desitjaria conèixer el vostre nom. Podríeu revelar-me'l?

C - No ho podria fer per la meua fe de cavaller.

M - Això sí que em sap greu. Si me'l diguéssiu, em faríeu una gran cortesia, de la qual podríeu obtenir un gran profit"

Lectura de la segona part del text

"*C* - Sóc un cavaller, com veieu, i he nascut al país de Leonís. Únicament açò us puc dir. I vós, si us plau, digueu-me ¿qui ha de jaure en aquesta tombà?

M - Senyor el que ha d'alliberar tots aquells que hi ha captius en la trampa del regne del qual ningú no escapa.

N Després de la resposta del monjo, el cavaller es dirigí amb pas ràpid al costat de la donzella. El vell monjo de pèl canós el va seguir a fora de l'església. Mentre la donzella es preparava per reprendre el camí, el monjo li contà, amb detall, tot el que succeí a dintre i li pregà que li digués el nom del cavaller si per ventura el sabia.

Donzella Jo no conec la identitat del cavaller però m'atreveixo a afirmar que no hi cap cavaller igual en tota l'extensió per on bufen els quatre vents.

N Seguidament, la donzella deixà el monjo i s'allunyà darrere del cavaller. En aquell moment, arribaren dos cavallers que els persegien i es trobaren el monjo tot sol davant l'església. El cavaller més vell li preguntà:

Cavaller vell -Digueu-me, senyor: ¿heu vist un cavaller acompanyat per una donzella?

M - No tinc cap inconvenient de contar-vos tota la veritat: ara mateix acaben de partir. El cavaller ha entrat al cementeri i ha fet una gran meravella. Perquè ell sol i sense fatigar-se el més mínim alçà la llosa de damunt de la gran tomba marmòria. Vol socórrer la reina Ginebra. I la socorrerà sens dubte, i amb ella tots els captius. Vós bé ho sabeu ja que heu llegit moltes vegades la inscripció de la làpida. Mai no ha nascut d'home i de dona ni s'ha assegut sobre muntura un cavaller que valga tant com aquest.

N Aleshores el pare digué al seu fill:

Cavaller vell - Fill, ¿què et sembla? ¿Per ventura no és un gran home el qui ha fet aquesta gesta? Ara ja saps qui de nosaltres dos s'havia equivocat. No hagués volgut, ni per la vila d'Amiens, haver-te vist combatre amb aquest cavaller. Tanmateix, molt gran va ser la teua resistència abans de poder-te'n dissuadir. Ara ja podem tornar-nos-en, perquè farem una gran folia si en continuàvem la persecució.

Cavaller fill -Teniu raó. No ens serviria de res seguir-los. Tornem-nos-en doncs.

N Mentrestant, la donzella cavalcava durant tot el camí molt prop del cavaller amb la finalitat d'atraure la seva atenció. Pretenia que el cavaller li confessàs el seu nom.

D -Quin és el teu nom? Si no me'l dius no podré seguir al teu costat.

Li ho implorà una i mil vegades fins que el cavaller li digué ja cansat:

C -No us he dit que sóc del regne del rei Artús? Per la fe que dec a Déu i per la seva virtut, us dic que sobre el meu nom no heu de saber res més!

N Llavors, la donzella li demanà permís per retirar-se i tornar-se'n enrere. El cavaller, l'hi concedí i li digué adéu. Així continuà cavalcant sense companyia fins que va ser molt tard."

UNITAT 12**Lectura de la Llegenda "Filemó i Baucis"**

"En una contrada anomenada Frígia, hi havia un llac d'aigües claríssimes, prop del qual es podien veure dos arbres: un roure i un *tell*, tan acostats l'un a l'altre que les branques es barrejaven com si s'abracessin.

Diuen que molt, molt de temps enrera, a l'indret on ara es veia el llac, s'aixecava una ciutat magnífica, amb cases de marbre. Un dia el més important de tots els déus, Zeus, va voler visitar la ciutat. Va cridar un dels seus fills, que es deia Hermes, i tots dos, vestits com si fossin homes, van deixar l'Olimp i se'n van venir cap a la ciutat.

Arribats que hi foren, van començar a trucar de casa en casa, demanant hospitalitat. Però ningú no els va voler rebre; uns amb excuses més o menys polides, altres amb reganys, tothom se'ls va treure del davant.

Zeus i Hermes ja se n'anaven quan, a la sortida del poble, van veure una pobra cabana feta de fang, troncs i branques; i a la porta, asseguts, dos vellets: home i dona, que reposaven tot prenent la fresca. Els dos déus disfressats s'hi van acostar:

- Dispenseu, bona gent, hem fet un llarg camí i estem cansats. Podríeu donar-nos acolliment per una nit?

- Entreu, senyors, entreu - va dir el vell-. Jo sóc Filemó i aquesta és Baucis, la meva muller; la nostra cabana és pobra i petita, però tot el que som i el que tenim preneu com si fos vostre.

Baucis va bufar les cendres de la llar, on encara hi havia una mica de *caliu*, i tirant-hi una braçada de llenya, va revifar el foc. Va posar-hi un perol per coure-hi alguns llegums de l'hortet i Filemó va encetar una *penca* de cansalada que penjava al sostre, en va tallar un tros i el va afegir per donar-los més substància. Mentre l'olla bullia, Filemó va portar una *bujola* de fusta, amb aigua clara, i va rentar els peus cansats dels seus hostes; Baucis anava parant taula amb unes tovalles velletes, però polides, i damunt hi posava plats de terrissa vermella amb dibuixos blancs, plens d'olives, raves, formatge, nous i fins una *platereta* de mel rossa treta del rusc d'unes abelles que tenien a la soca d'un arbre.

Mentre Zeus i Hermes començaven a menjar tots aquests requisits, Filemó i Baucis encara van voler agafar l'únic ànec que criaven, per matar-lo i rostir-lo en honor dels hostes. Però l'ànec se'ls va escapar d'entre mans i va córrer a refugiar-se prop de les cames de Zeus. Aleshores el déu, aixecant-se tot dret va dir:

- no cal que feu res més, bona gent; he vist prou bé la vostra pietat pels forasters. Jo sóc Zeus i aquest 's el meu fill Hermes. La ciutat veïna no ens ha vulgut acollir, però ja ha rebut el seu càstig. mireu.

Els dos vellets van sortir a la porta i van mirar cap a la ciutat; havia desaparegut i, en el seu lloc, s'estenia un gran llac d'aigües brillants a la llum de la lluna.

Zeus va continuar:

- En canvi, aquesta cabana, on tan bon acolliment hem trobat, des d'ara queda convertida en temple, i vosaltres en sereu els guardians.

Abans d'acabar de parlar, ja les parets de fang, troncs i branques havien adquirit la blancor del marbre, i una colla de columnes les circundaven. I Zeus encara va dir:

-Ara us toca a vosaltres de demanar una gràcia, la que més desitgeu, i us serà concedida.

-Jo, senyor -va dir Filemó- voldria morir quan morís la meva muller.

I jo -va afegir Baucis- voldria morir quan morís el meu espòs.

-Concedit- va dir Zeus, tot baixant amb Hermes els graons de marbre- Quedeu en pau.

Molts anys van viure encara Filemó i Baucis, guardant el temple, sempre units.

Una *vesprada* reposaven a la vora del llac, quan va semblar-los que una *boirina* els rodejava.

Es van aixecar sorpresos i es van mirar.

-Baucis -va dir Filemó- sembles un tell.

- I tu, un roure, Filemó - va contestar Baucis

Van abraçar-se amb els braços, ja convertits en branques, i així van quedar per sempre. Aquesta és la història que els grecs contaven del roure i el tell units, que s'aixecaven prop d'un llac en la contrada anomenada Frígia"

UNITAT 13**Lectura d " Emboscades al Gran Nord" de M Aritzeta Primera part**

"Sempre ens sembla que allò que passa al nostre país, allò que sentim nosaltres, ho senten i ho fan arreu del món. I no és pas així. Els mateixos gestos i les mateixes paraules no volen dir les mateixes coses a tot arreu.

Aquest era el cas que tenien entre mans. El que era cert i indiscutible era que, entre els indis muntanyesos, quan un jove parlava amb una noia i aquesta acceptava la seva companyia, i el jove feia regals a la família d'ella i aquesta també els acceptava i la noia n'estava contenta i continuava fent cas del xicot i parlant-hi, s'havia *encetat* una cerimònia de casament.

En el cas de Jim i marina, els signes havien estat prou clars. I eren prou identificables per qualsevol indi muntanyès, però ella, que no ho sabia, no se n'havia adonat. Ell s'havia ofert a Marina per ajudar-la i prendre-la sota la seva protecció. I què volia dir, doncs, això, per a ella? Si encara hauria d'estar agraïda d'ell! I què havien volgut representar, doncs, els regals que la dona de Métabetchouan havia rebut de Jim, en representació de la família d'ella que no els podia acceptar perquè no hi era? Aquella dona que li havia donat acolliment li havia fet de família! Amb quina finalitat Marina havia acceptat la companyia, els regals, i la protecció de Jim? Potser era per riure's d'ell? No s'entenia, per a Jim, tot això.

Marina, per la seva part, estava indignada. Estava contra Jim, contra Luc i contra els seus maleïts costums de casament. Què s'havia d'anar a pensar, quan Jim va trucar a la seva cambra del motel, quan ella, tan extenuada que s'havia adormit vestida, tan fora d'òrbita que no es podia ni tan sols imaginar que ja tothom la considerava compromesa amb Jim i quasi casada, què s'havia d'arribar a pensar, repetia ella, que el xicot trucava a la seva porta per ficar-se al llit amb ella! Sí, és clar, que ho entenia! Era la seva manera de casar-se i no hi havia cap mal, en això de casar-se. Però per a ella casar-se no era això, no ho podia ser mai de la vida. No es podia anar tan de pressa. A més a més...ella era molt jove: qui havia dit que tindria mai ganes de casar-se?

Luc, a la fi, reia i es feia càrrec de la situació. Però tant Jim com Marina estaven indignats i no volien saber res de justificacions ni excuses. Tant l'un com l'altra estaven convençuts que la part contrària havia actuat amb malícia i amb ganes de *vexar*. Se sentien molt ofesos i aquell no era un clima que afavorís la realització d'una empresa comuna, com la que tenien entre mans. La fragilitat de les seves relacions podria posar en perill, per qüestions personals, l'èxit del viatge a Pointe-Bleue i tota l'operació del *calumet*"

UNITAT 14**Lectura del conte "El problema de l'Índia" de Pere Calders**

"D'una manera més o menys precisa, tothom sap l'adoració que els hindús dediquen als animals. Ara bé: el que la majoria de la gent ignora és que aquesta adoració sigui tan actual i, sobretot, tan absoluta.

Jo és clar, tampoc no ho sabia. La primera vegada que vaig anar a Benarés, em pensava que segons quines coses ja no passaven i que, en el fons, no havien passat mai. Era un *escèptic*, sabeu? I la raó no m'*assistia* pas.

Així, doncs, l'endemà d'arribar-hi vaig sortir de l'hotel disposat a passejar i la meva primera *troballa* en el país estrany, la primera sorpresa diríem, va ser una vaca que caminava deixada anar per la vorera, sense aparença de tenir amo ni guardià. Europeu com sóc, vaig anar a trobar un policia.

-Mireu, policia: allí hi ha una vaca perduda. Si no la recolliu, farà alguna cosa que alterarà l'ordre públic...

- Que ella ens guardi a vós i a mi, foraster. Les meves mans no són prou pures per a forçar la seva voluntat. El que heu de fer és canviar de camí i no causar-li molèstia.

I ja va estar. A partir d'aleshores, vaig comprovar que hi havia vaques a cada carrer, *senyores i mestresses*, i que la gent les tractava amb una *submissa cortesia*.

Conèixer el món em dóna un gran poder d'adaptació, i al cap d'una setmana jo podia mostrar més *finor* en el meu tracte amb les vaques que qualsevol hindú ben criat.

Mentrestant, una noia anglesa m'havia enamorat, i, galant com sóc, i sabedor d'allò que és plaent a les dones, un dia em vaig disposar a anar-la a veure portant-li un ram de flors realment *opulent*.

Estava al carrer, agafant el ram amb les dues mans, a l'espera que passés un taxi, i heus aquí que una vaca em va veure de lluny i em va mirar amb simpatia. Amb un posat *garneu*, aquella bèstia es va posar a caminar cap allí on em trobava i en arribar, va olorar-me una bona estona, sense portar-hi gens de pressa. Després, amb un cop de cap *àvid*, va allargar el morro i es menjà dues flors del ram."

Segona part de "El problema de l'Índia"

"Això era irritant. Oblidadís de totes les *conveniències*, vaig posar-li la mà plana damunt del nas i la vaig empènyer cap endarrera.

La vaca sabia que no era permès a un estranger anar tan lluny. No tenia memòria que mai hagués passat una cosa semblant i, en defensa dels seus privilegis, va fer un bram profund, allargat, que es va sentir de tot el barri.

La gent s'*agombolà* al meu voltant, amb un gest d'hostilitat, i al cap d'un moment venia un policia a preguntar-me què passava. Vaig dir-li:

- No, la raó és meva, no em podeu fer res. M'estava aquí, sense voler mal a ningú, quan ha vingut aquesta vaca a menjar-se'm el ram de flors. Jo respecto la vaca, i mai no hauria estat el primer en la baralla. Però el ram és meu, l'he adquirit *legítimament* i el tinc destinat a una altra cosa.

La multitud *bramulà* d'indignació, i el policia es va mostrar als meus ulls positivament *esgarrifat*:

-Ningú, a l'Índia, no s'atreveiria a negar a la vaca allò que de dret li pertany. Si el vostre ram li ve de gust, esteu obligat a donar-l'hi.

I m'obligaren a fer-ho".

Tercera part de "El problema de l'Índia"

"i desfent el meu camí, vaig tornar a casa de la florista. Un cop allí, havent pensat ja el que hem calia fer per a defensar els meus interessos, vaig encarregar un ram com el primer, i un altre de poca categoria, econòmic. Vaig fer que em posessin el primer en una *capsa*, ben tapat, i el segon *arranjat* per a dur-lo a les mans *ostensiblement*.

Tothom haurà comprès la meva idea. El pom econòmic em serviria per a satisfer la *voracitat* de la vaca, tot apartant la seva atenció de la *capsa*.

En tornar a passar pel lloc de la meva *dissort* primera, vaig veure que la vaca encara era allí, triant d'entre el paper de plata els *tanys* que més li *abellien*. La bèstia aixecà el cap i em mirà plena de *fatxenderia*, segura de disposar de mi al seu *arbitri*.

"Ara rai", vaig pensar. I manejant la meva picardia, que sempre he sabut superior a la d'una vaca, vaig acostar-m'hi caminant com un *súbdit* davant del senyor. Ella, amb l'*abusivitat* que dóna l'exercici d'un poder sense límits, olorà les flors, tot somrient. Jo em vaig avançar al seu desig i li vaig allargar el ram *polidament*.

Des d'allí a prop, el policia em va enviar un gest amical d'aprovació. Quan aquella autoritat va acostar-se'm per donar-me les gràcies en nom de l'Índia, li vaig dir:

-Aquesta vegada l'avantatge és meu. El ram veritable el porto dins la *capsa*, i això que la vaca s'està menjant és un pom de quatre cèntims.

Ni mai que ho hagués dit! El policia trobà que l'engany era monstruós, i, havent-me detingut `per respondre del meu delicte, un jutge em condemnà a tres mesos de presó, "perquè havia fet trampa a una vaca sagrada"

UNITAT 15**Lectura de "El palau de les granotes" de J Gaarder**

"Tota la família del rei seia al jardí al voltant d'una taula que havien tret per a l'ocasió. M'hi vaig acostar i vaig veure que ho havien preparat tot per a una festa nocturna d'estiu amb carn a la brasa.

Abans de morir-se de sobte d'un atac de cor, el meu avi era un expert coent coses a la brasa. Aquell dia la meva mare feia un viatge turístic pels castells de França i jo era a casa els avis. Vaig entrar a la sala d'estar per fer un petó de bona nit a l'avi, com de costum. Estava estirat al sofà i quan el vaig abraçar i estrènyer no va aixecar ni un dit. Em vaig pensar que reposava, però vaig cridar l'àvia perquè quan li vaig parlar no em va respondre. Més tard, aquell mateix vespre, vaig entendre que s'havia mort.

Per sort no hi vaig haver de pensar més perquè les alteses reials em van fer senyals i van dir que, tot i que s'havia fet molt tard i era hora que els nens fossin al llit, passaríem una bona estona plegats.

Al voltant de la taula hi havia el rei i la reina, el príncep i la princesa. El gnom Umpin també hi era, i a més hi havia un senyor gran que duia un uniforme molt cerimoniós.

- Kristoffer Poffer! - va dir el bon rei-, deixa'm presentar-te el mariscal del palau

L'home tibet amb l'uniforme blau es va aixecar immediatament i es va quadrar amb un cop de taló i saludant amb la mà al front.

- Molt de gust- vaig dir tan solemnement com vaig poder. Abans no havia conegut mai cap mariscal, però sabia molt bé que a una persona d'aquestes no se li pot dir simplement "hola" o "bon dia", perquè un mariscal és la persona més il·lustre del regne.

- El gust és meu - es va limitar a dir.

Va tornar a seure i el rei va fer dringar el got amb una ploma.

- Ara ja tenim el palau lliure de salamandres - va dir-. De manera que anirà bé menjar anques de granota. Ja n'he posat unes quantes peces sucoses a les graelles.

- Protesto!- va exclamar el mariscal mentre es posava dret i m'assenyalava amb un dit llarg i tremolós-. Ara mateix aquest príncep Poffer pensava que no li ve de gust el menjar del palau.

Desesperat, vaig mirar al voltant de la taula. De cop tots tenien un posat trist i seriós. La reina va sacsejar el cap enèrgicament. Ni tant sols s'havia pres la molèstia de posar-se un xal sobre les espatlles, tot i que ja feia força fresca. El mariscal va tornar a enraonar:

- Ara s'està lamentant perquè la reina no s'ha abrigat

Vaig decidir no pensar res més durant una bona estona, però aleshores la reina va dir:

- Em sembla que t'hem d'explicar per què vam acordar contractar un mariscal a palau: endevina els pensaments, perquè és el lloc on sorgeix tot el mal.

Vaig entendre que havia perdut la batalla". Cal un entrenament molt llarg per dominar els pensaments", vaig pensar "És més fàcil no dir coses lletges"

- les coses lletges sempre comencen aquí - va dir el mariscal, que es va inclinar per sobre la taula i em va clavar l'índex al front.

Vaig mirar el bon rei, però també seia amb un posat molt seriós.

- Bon príncep Poffer -va dir-, la reina ha decidit que al palau no n'hi ha prou de seure educadament a taula. Aquí, si un príncep vol que les coses li surtin bé, també ha d'aprendre a dominar el que pensa.

La reina i el mariscal, severs, van assentir amb el cap. Però el gnom Umpin es va aixecar i va picar el got:

- Senyors - va començar-, és cert que seria un avantatge que tothom fos pur de pensaments, paraules i obres. Però si almenys seu educadament a taula, se li ha de permetre que aprengui una cosa darrera l'altra. És clar que aquest príncep Poffer, com tots els altres, ha d'aprendre a dominar els pensaments, però no se'l pot fer responsable de tot el que passa al palau."

Finalment Kristoffer i el gnom són considerats culpables pel mariscal, que és un traïdor i els tanquen a la masmorra. Però aquesta és una prova que superen amb èxit, i al final de la novel·la la reina (que té trets de la seva mare acaba sent una bona amiga) i el rei (que tenia trets semblants als de l'avi) l'acompanya a veure com surt el sol i li diu:

" - Si el teu cor realment vol l'avi, segur que li pot fer cabre. Però això només és mitja veritat. L'altra mitja és que l'avi també s'ha instal·lat als teus ulls"

UNITAT 16**Lectura del conte "Sofrir amb paciència les flaqueses i molèsties del proïsme" de "El vas de plata" (pàg 107) d'Antoni Marí**

"I quan me n'anava cap a la meva habitació vaig reparar en el *flascó* d'esmalt que la meva mare havia deixat sobre la tauleta de l'avi, que continuava dormint. M'hi vaig acostar a poc a poc i em vaig quedar observant l'avi. (...) Aquella imatge m'oferia una idea profunda i clara de l'eterna evolució del temps i de la vida. De la impotència de la voluntat i del gradual i lent *deteriorament* de l'organisme dels homes i dels éssers vius.

Les seves mans llargues i ossudes reposaven sobre el diari, immòbils i *indolents*. Tenien taques fosques i una infinitud de petites arrugues es plegaven en múltiples rugositats. Les ungles eren travessades per unes *estries* verticals que en recorrien la superfície de baix a dalt. Que diferents les seves mans, de les de la meva mare, vaig pensar. Tan llises i *vigoroses* les d'ella; tan *decrèpites* i dolorosament inhàbils les de l'avi; pies i tranquil·les en els seus moviments. No els aniria malament una mica de *grana*, a aquestes mans velles i deteriorades, vaig pensar.

De sobre la tauleta vaig prendre el flascó de l'esmalt, em vaig agenollar al costat de la butaca, i tal com havia vist que ho feia la meva mare, vaig anar aplicant aquell líquid *untuós* i transparent sobre les ungles de les seves dues mans. Vaig procurar cobrir-les amb la mateixa precisió amb què ho havia fet la meva mare, però l'avi va moure les mans i l'esmalt es va córrer i el pinzell colorejà les *falangetes* d'uns quants dits. A pesar de tot jo estava *ufanós* de la meva obra i de la decisió que havia pres. Acabada l'operació, vaig tancar el flascó, el vaig deixar sobre la tauleta i me'n vaig anar a la meva habitació.

A l'hora de dinar estaven parant la taula i la meva mare em va dir: vés a cercar l'avi que anem a dinar. Vaig anar a l'estança on era l'avi, que encara dormia en la mateixa posició en què jo l'havia deixat mitja hora abans. Li vaig donar uns copets a l'esquena, es va despertar, em va agafar la mà dreta i, travessant el passadís, vam arribar al menjador, quan tots ens esperaven per dinar. L'avi va seure al cap de la taula i jo a la seva dreta.

Van servir la taula i l'avi va agafar el tovalló, el va desplegar amb parsimònia i, quan va alçar les mans per posar-se'l a la falda, el vermell de les ungles destacava ostensiblement sobre el blanc emmidonat del tovalló. No sé què devia pensar la meva mare, però es va quedar amb la sopera suspesa en l'aire. Sense dir res, va mirar el meu pare, i movent els ulls i arquejant les celles li va fer un gest perquè mirés en direcció a l'avi just en el moment que alçava la mà per portar-se la cullera a la boca.

Tots se'n van adonar, que l'avi portava les ungles pintades. Els meus germans es van tapar la boca per amagar-se el riure. El meu pare no devia donar crèdit al que veia: donava petites i contínues capadetes de dreta a esquerra i feia esclafir la llengua contra el paladar emetent un soroll que semblava delatar la seva contrarietat. Està fent catúfols devia pensar, està fent catúfols. (boig com una regadora, es pot aclarir). La meva mare feia profunds sospirs de preocupació. Jo no podia alçar els ulls del meu plat. L'avi no semblava que s'adonés de res; es continuava menjant la sopa, distret, i feia navegar els trossets de pa que suraven en el caldo.

Després d'un lleu estossecc, el meu pare es va dirigir a l'avi i li va dir: quines ungles més elegants, papà. Sembla que estiguem al carnaval. És carmí o esmalt per les ungles? Esmalt per les ungles, va contestar l'avi. Del flascó de la teva dona. M'agrada. Aquest matí he vist com ho feia, i m'agrada. M'agrada, va repetir, i va estendre el braç dret contemplant-se les ungles. Per haver estat la primera vegada no m'ha sortit malament del tot. A tu, també t'aniria bé una mica de color. És molt fàcil d'aplicar, va afirmar, distret i com de passada, mentre s'acabava la sopa i es tocava amb el tovalló els llavis."

UNITAT 17**Lectura del fragment adaptat de la novel·la "Una mena de pare" (pàg. 37-38) de Nick Hornby**

"*Narrador* Mentre anava cap a l'escola va intentar imaginar-se quin problema tenia la mare. per haver-la trobada plorant Quin problema podia tenir que ell no sabés? La mare treballava, o sigui que no eren pobres, tot i que tampoc eren rics. En tenien prou pel pis, pel menjar i per anar de vacances un cop l'any i fins i tot pels jocs d'ordinador de tant en tant. Què més et feia plorar, a part dels diners? No era la mort de cap familiar, els havien vist a tots el cap de setmana anterior a la festa d'aniversari de la seva cosina. Tenia res a veure amb els nòvios? Era ella qui s'ha via tret de sobre en Roger i si hagués estat desesperada hauria pogut continuar amb ell. Què més quedava? Va mirar de recordar per què plorava la gent a "Gent del barri", a part dels diners, la mort i els nòvios, però no li va fer gaire servei: condemnes de presó, embarassos no volguts, la sida o les drogues. Cap aplicable a la mare.

En Marcus ja ho havia oblidat tot en el moment en què va travessar la porta de l'escola. Senzillament s'havia imposat el sentit de supervivència. Si tenies problemes amb el Lee Hartley i la seva pena, amb prou feines importava que la teva mare estigués grillada o no. Però aquest matí la cosa estava tranquil·la. Els va veure recolzats a la paret del gimnàs, amuntegats sobre alguna peça valuosa; la distància el salvava i va poder entrar a la seva aula sense cap entrebanc.

El Nicky i el Mark, els seus amics, ja havien arribat i jugaven al Tetris en el Gameboy del Mark. El Marcus s'hi va acostar.

Marcus -Com va?

Nicky (sense aixecar la vista de la màquina) - Mmmm. .

Narrador El Mark estava massa concentrat per adonar-se de la seva presència. El Marcus va voler ser simpàtic i formar part del grup, però no podia llançar cap ullada a la petita pantalla del Gameboy perquè els dos amics acaparaven l'espai, de manera que el Marcus va seure en un pupitre esperant que acabessin. Però no van acabar. O més aviat sí, però van tornar a començar immediatament. No li van proposar que fes cap partida ni van plegar pel fet que ell hagués arribat.

Marcus - Anireu a l'aula d'informàtica a l'hora de dinar?

Nicky - Nossé. Potser. Tu què faràs, Mark?

Mark - Nossé. Potser hi aniré.

Marcus - D'acord. Doncs ja ens veurem allà, en tot cas.

Narrador Així s'havien conegut, a través del club d'informàtica. Era una pregunta idiota, perquè ells sempre hi anaven. Era una manera d'evitar que els bocamolls amb el cap molt pelat de vuitè es fixessin en ell a la perillosa estona del dinar.

Alumne de vuitè 1 - Ei, tu! penjat! Canta'ns una cançó!

Narrador El Marcus no els coneixia, o sigui que era evident que la seva fama s'escampava. Va mirar de fer un posat més decidit però va veure que el parell de nois de vuitè estaven plantats a la porta i a més els dos amics, el Mark i el Nicky, van començar a retirar-se.

Alumne de vuitè 1 - Ei, tu, pèl roig! Quatre ulls!

El Mark va començar a envermellir

Alumne de vuitè 2 - Tots són uns quatre ulls. Ei, tu, quatre ulls pèl roig Això que tens al coll és una mossegada amorosa?

Segona part

Narrador Es pensaven que eren graciosos. Sempre feien bromes sobre noies i sexe. Allò ja li havia passat sovint i els tres nois sabien que no s'hi podia fer gaire cosa. Es tractava de quedar-te allà i aguantar-ho fins que se'n cansaven. El que costava més era trobar alguna cosa per fer, algun posat o aparença.

Alumne de vuitè 2 -Tu, Marcus, quin és el teu ràper favorit? Tupac? Warren G?

Narrador El Marcus coneixia aquests noms, però no sabia què volien dir ni en coneixia cap cançó, i de totes maneres, sabia que tampoc esperaven cap resposta seva. Si els en donava alguna ja havia begut oli.

Alumne de vuitè 1 - Au, anem, m'estic avorrint!

Narrador I se'n van anar. Cap de tots tres va dir res durant una estona. Després el Nicky va mirar el Mark i el Mark va mirar el Nicky i al capdavant el Mark va parlar

Mark - Marcus, no volem que tornis a venir més amb nosaltres.

Marcus Oh.! Per què no?

Nicky - Per ells

Marcus -No tenen res a veure amb mi

Mark - I tant que sí. No hi havíem tingut mai cap problema abans de coneixe't i ara ens fan la murga cada dia.

Narrador El problema era que en Marcus no podia anar a cap altre lloc. En Marcus va pensar en les paraules de la seva mare a l'hora d'esmorzar "T'hi acostumaràs", segurament perquè l'havia vist amb posat de pena. Ell li havia fet que sí amb el cap i li havia adreçat un somriure. "

UNITAT 18**Lectura del fragment “No mireu sota el llit” (pàg. 59-63) de J. Cela**

“- Conxita, no et sembla que en fas un gra massa? Fa més de tres hores que som dins d’aquest formiguer i encara no t’has decidit!

Rei meu, que n’ets d’exagerat! Si només fa una hora que voltem. És que n’hi ha tantes de coses boniques, que no sé què triar.

Mira, Conxita, jo tinc els peus que semblen de ferro, em couen com si m’hi hagués refregat un pebrot picant i les cames em fan figa. A més a més, hi ha tanta gent, que començo a marejar-me. Fa una estona, quan estaves remenant la pila de camises, he notat que algú m’estirava. La feina ha estat meva per demostrar que aquell tros de camisa, que una dona tenia entre les mans, no era dels magatzems, sinó que jo n’era el propietari i que no estava en venda. Com que sempre em cauen els pantalons, em sortia una punta de la camisa que es deu haver quedat barrejada amb les camises rebaixades. La cara que ha fet quan ha vist que em posava la camisa dins els pantalons m’ha fet feredat, semblava una lleona afamada a qui haguessin retirat una cuixa de xai quan anava a clavar-li la primera xeixalada.

Ai, i per què no m’ho deies? Jo t’hauria defensat, rei meu! Deu haver estat molt divertit, oi?

Tu, quan alguna cosa fa referència als magatzems i a les rebaixes, tot ho trobes divertit. A més a més, m’has fet posar les sabates noves i em fan mal de tots costats,estic segur que em sortirà un ull de poll com una catedral.

Mira, rei meu, saps què pots fer? Per què no surts, t’asseus al bar que hi ha davant dels magatzems i et prens una orxateta ben gelada? Quan jo estigui et vinc a buscar i agafem un taxi per tornar a casa, d’aquesta manera descansaràs una mica i no hem donaràs més la llauna.

No, si a sobre la culpa és meva i resulta que el pesat sóc jo. Però mira, aquesta vegada tens raó. Me’n vaig al bar. Em compraré el diari i hi faré una ullada. (amb un pèl de malícia) Si decideixes passar-te aquí dins un parell d’hores més, tindrè temps de llegir-me fins i tot les pàgines de relax. Apa, rei meu, relax, tu! Si sembla que tinguis el ball de sant Vito!

Narrador: Es van fer un petó i es van separar. Per sortir en Joan va haver de sobrepassar diverses trinxeres de dones mig histèriques que es barallaven per emportar-se qualsevol cosa que estava anunciada a uns preus de pel·lícula. Allunyats del camp de batalla, una colla de marits badallaven avorrits o renegaven del paper que havien de fer en època de rebaixes

En Joan, al cap d’una estona de lectura apassionada, va alçar els ulls del diari i la va veure arribar de lluny, just quan sortia per la porta principal dels magatzems. Millor dit, no la va veure, perquè anava tapada per un munt de paquets. La va reconèixer per les sabates.

(...)

Escolta’m, m’ha semblat que abans de sortir de casa em deies que només compraríem alguna cosa per a la nena; millor dit, que aniríem a la llista de bodes i no ens caldria tragar res.

Es clar, Joan, he anat a la llista, però com que tenen coses tan estranyes, he pensat que els aniria bé de tenir uns llençols blancs, a més a més estaven tan rebaixats, que no me n’he pogut estar.

Però, no em dius que els has comprat alguna cosa de la llista? Sí, rei meu, però es que no acabo de saber per què deu servir el que els hem comprat. I m’he firat amb algunes cosetes per a casa i per a tu: unes sabatilles.

Però, Conxita, si en tinc tres dotzenes de sabatilles! Segur que t’has gastat un munt de diners!

Com es nota que mai de la vida fas el gest d’anar a comprar. Si veiessis el que val la carn t’alimentaries de fulles d’enciam. A tu el que et passa és que ets un garrepa!”

UNITAT 19**Lectura del conte "Les dones d'aigua" (versió adaptada)**

"Vet aquí que fa molts anys l'amo de can Prat un capvespre va sortir a passejar i el camí el portà al Gorg Negre, un lloc d'una bellesa màgica, prop de Gualba, un poble del Montseny. Era una nit de lluna plena, la qual es reflectia en les aigües, no es movia ni una fulla, ni es sentia cap lladruc. El pagès va veure aleshores una dona de llargs cabells rossos i ulls verds. Ella li va dir que vivia allà ja que era una dona d'aigua. Cada nit des d'aquell dia el pagès anava a visitar-la fins que un dia es va decidir a demanar-li:

Pagès -M'agradaria que vinguessis a viure amb mi al mas de Gualba

Paitida -Jo estic molt bé aquí. No m'agradaria marxar.

Narrador - Però ja li havia posat un negit i la paitida anar afluixant fins que li va dir que sí però li posà una sola condició:

Paitida - Vindré amb tu però has de saber que no em pots dir mai dona d'aigua i recordar-me el meu origen.

Pagès - Sí, sí, evidentment. T'ho prometo

Narrador El pagès estava encantat ja que ho trobà molt fàcil. Tingueren dos fills i anaren creixent ben criats fins que un mal dia es varen discutir sobre què calia plantar als camps si blat o blar de moro i el pagès indignat i no sabent com aturar-la li digué:

Pagès -Si tu no hi entens de camps ni de cultius, sent com ets una dona d'aigua!

N De seguida va mossegar-se la llengua per haver pronunciat en va el nom de veritat d'ella, però ella va fugir dient-li que els humans són inconstants i per més que ell li demanà que tornés ella no ho volgué fer. *Ara bé, algú durant les nits anava secretament a la masia a donar un petó als nens i el pagès trobava unes perles l'endemà que no sabia de qui eren.*

Si vosaltres aneu al Gorg Negre o a qualsevol altra font del Montseny tal vegada podreu veure-les encara i podreu jugar amb els seus cabells i escoltar les seves cançons."

UNITAT 20**Lectura d'un fragment de "Natàlia" (pàg. 71-73) de N Albó.**

"Després em va convidar a berenar en una granja molt bonica del carrer Petritxol i que ja coneixia perquè la meva mare ha fet emmarcar en una botiga d'aquest mateix carrer algun quadre que compra. Alguna vegada jo la hi he acompanyada i després hem anat a prendre xocolata en aquesta mateixa granja. Mentre berenàvem em passava el mateix que quan vaig a la platja i en comptes de nedar deixo que em portin les onades. Em mirava la rosa i el llibre i, de tant en tant, mirava la cara d'en Carles d'Andorra, que reia, i va dir:

-Saps que he pensat molt en tu, des de les vacances?

-Ah sí? Doncs jo no

-T'hauré d'explicar què vol dir el meu ego perquè no me'l tiris per terra tan sovint

Vaig sentir que em posava vermella i ho vaig voler arreglar.

-La veritat és que estava molt contenta després de les vacances, i en tenia molt bon record, però estava segura que no et tornaria a veure mai més, o sigui que mirava de pensar en altres coses

-Això ja està més bé.

(...)

La tarda va passar volant. També em va passar volant l'estona del tren, perquè estava plena de sentiments desconeguts. Veia els ulls d'en Carles, sentia la seva veu i la meua pell es recordava de les seves carícies. Tots aquests records eren tan bonics que reia tota sola. Ho sé perquè em vaig veure a la finestra del tren. Com que ja era fosc feia de mirall i jo m'anava emmirallant sense adonar-me'n. Aleshores vaig pensar en la història de Narcís i vaig estar contenta que el vidre del tren no fos d'aigua.

Abans de marxar, en Carles m'havia posat un senyal al llibre però no el vaig obrir fins que vaig ser a casa. Ell m'havia dit que si m'aprenia aquell poema de memòria, un tros o tot senser, me'l podria endur a tot arreu com si fos ell mateix. Que ell ja se'l sabia de memòria i que ara se'l diria sovint perquè el faria pensar en mi.

L'endemà vaig copiar la primera estrofa d'aquella poesia a l'agenda. Diu així:

"Com dos infants que van per un bosc de rondalla
agafades les mans i el cor
seguint el caminet que entre jardins davalla
cap al país dels bons records,
anem a una ciutat pintada en gris i rosa
poblada de rostres amics
on un somni brillant però immortal, reposa
sota nobles porxos antics"

Carles

Lectura del segon fragment de "Natàlia" (pàg.75-78) de N. Albó

"Tothom m'havia dit que quan t'enamores veus totes les coses del món diferents, però el que no sabia era que et venien ganes de plantar cara, de ser més tu mateixa i que tot d'una tenies la força per fer-ho.

Per exemple, em vaig poder treure un remordiment de sobre un dia que arribant a classe vaig veure que no hi havia ningú al costat d'en Quim Vinyals i li vaig preguntar:

- Puc seure aquí?

- És clar! -va dir, i es va tornar vermell i tot de la sorpresa.
- Ja estic cansada de deixar-me influir per l'altra gent i em sap greu haver-te fet mal paper algun cop, perquè no t'ho mereixes gens, Quim.
- Del mal paper no te'n preocupis, però m'alegro molt que et sentis més segura.
- Si vols, el treball de llengua el podem fer junts.
- I tant, que ho vull! Ja saps que les lletres no són pas el meu fort. Jo et puc ajudar en les mates, si et sembla.

Quina diferència amb la colla de l'Ester! Elles només s'aprofitaven de la meua feina sense donar res a canvi i en Quim Vinyals de seguida m'ha ofert un favor per un altre.

Aquell dia tocava gimnàstica a segona hora i, com ja m'esperava, l'Ester va començar a provocar-me:

- Què, Natàlia, Ja tornes a estar enamorada d'aquell "sant"?
- Per què no? - vaig contestar amb tanta cara que va quedar amb la boca oberta.-És un noi molt simpàtic. No com vosaltres, que només us voleu aprofitar de la meua feina i després em gireu la cara.
- Si surts amb aquest tòtil- va dir l'Ester, que s'havia acostat- no et pensis que et vulguem a la colla.

Em van deixar i van començar a dir-se secrets i a burlar-se de mi. Jo estava molt contenta d'haver-m'hi enfrontat, però mentre em canviava em vaig adonar que tremolava pel gran esforç que havia hagut de fer, com si hagués corregut molt o m'hagués espantat. Però en lloc de venir-me ganes de plorar, com tantes vegades, em van venir unes ganes boges de riure i m'anava dient: "Les he engegades a fer punyetes", i hauria saltat el poltre o fet quatre piscines o qualsevol d'aquests exercicis amb tota l'energia que em sobrava, malgrat el tremolor.

(...)

Per culpa de les motos m'he barallat amb la meua mare:

- No m'agrada que et portin amb moto. L'Ametlla és plena de persones que han quedat mal ferides o que han mort!

Fa ben poc temps no l'hauria pas tinguda, aquesta discussió amb la mare, i ara no és que n'estigui satisfeta, però per molt que reconegui que té raó, no n'he fet cas i he continuat pujant a les motos. Això sí, quan m'acompanyen a casa dic al que em porta que em deixi una cantonada més avall perquè no hem vegin. I quan tingui 16 anys em compraré una moto meua i aniré a tot arreu amb ella. M'encanta aquesta idea. "