

El desenvolupament positiu de la joventut

Una responsabilitat de tots els agents socials

per Jacques Lecomte

Jacques Lecomte, Doctor en Psicologia, professor de la Universitat Paris 10 i a la Facultat de Ciències Socials de l'Institut Catòlic de París. Autor, entre d'altres, de *Guérir de son enfance* [Curar-se de la pròpia infància] Paris: Odile Jacob, 2004, i de *Donner un sens à sa vie* [Donar un sentit a la vida] Paris: Odile Jacob, 2007.

Traducció de: Sònia Rodon

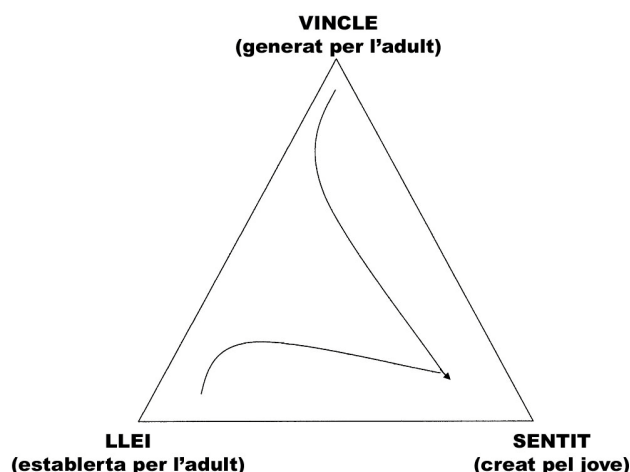


Text presentat en motiu de la conferència de cloenda de les **VII Jornades de Serveis Socials d'Atenció Primària**, celebrades a Barcelona el 15 i 16 de maig 2008.

El desenvolupament positiu de la joventut. Una responsabilitat de tots els agents socials

Cadascun de nosaltres, a la seva manera, pot contribuir al desenvolupament positiu de la joventut. Tots tenim especificitats, professionals però també personals, que ens permeten aportar alguna cosa a un jove en un moment donat de la seva vida. Durant aquesta intervenció, m'agradaria presentar-vos un recull d'alguns estudis, així com mostrar-vos diferents maneres en què diferents individus han sabut, a partir d'una intuïció simple, suscitar el plaer de viure als joves.

Fa uns quants anys, vaig dur a terme un estudi sobre la resiliència de nens maltractats que van esdevenir pares i mares afectuosos. Aquest estudi em va dur a elaborar el següent model de la resiliència.¹



Aquest model, però, es més que una simple descripció del procés de la resiliència, en el fons, és el model de l'educació familiar. Quines són les necessitats d'un jove per créixer en harmonia?: amor i normes.

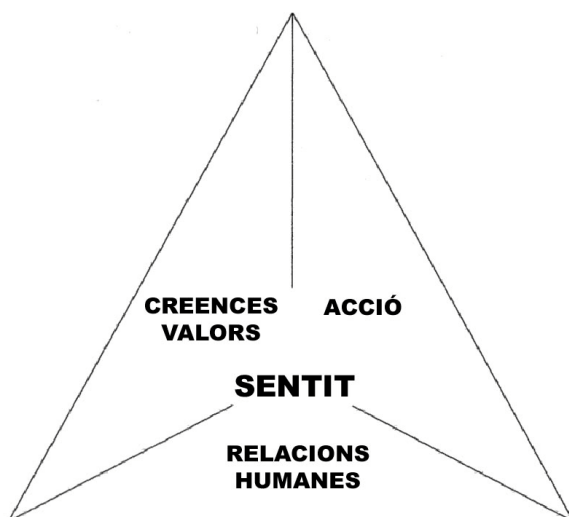
- Si baseu l'educació essencialment en la Llei, deixant de banda el Vincle, caieu en l'**autoritarisme**.
- Si baseu l'educació essencialment en el Vincle, deixant de banda la Llei, caieu en la **permissivitat**.
- Si no baseu l'educació ni en el Vincle, ni en la Llei, caieu en la **negligència**.
- Però, si baseu l'educació al mateix temps en el Vincle i en la Llei, us trobeu en l'**educació veritable**.

		Vincle	
		Feble	Fort
Llei simbòlica (disciplina, posar-hi límits)	Forta	Autoritarisme	Educació
	Feble	Negligència	Permissivitat

¹ Lecomte J. (2004). *Guérir de son enfance*, Paris, Odile Jacob. Vanistendael S. et Lecomte J. (2000). *Le bonheur est toujours possible, construire la résilience*, Paris, Bayard.

D'altra banda aquest model es pot ampliar a l'educació dels joves en general, no només dins la família, sinó també en altres contextos.

De seguida vaig voler aprofundir en tot el que abraçava la paraula "sentit", no només després d'haver patit una situació traumàtica, sinó en general en la vida de la gent. Què dóna sentit a l'existència? Fent balanç dels estudis de psicologia científica duts a terme en aquest tema, vaig arribar a la conclusió que el sentit de l'existència es basa en tres fonaments:²



- **les relacions afectives**, en particular l'amor, l'amistat i la parentalitat;

- **els pensaments, creences i valor**: les preguntes sobre un mateix i sobre l'altre, les tries filosòfiques, els valors i l'espiritualitat, el gust per l'art o la ciència, etc.;

- **l'acció**: la implicació en una activitat professional, humanitària, el compromís de cara a una transformació social, etc.

Us proposo, doncs, una reflexió en dos temps:

- 1) El rol dels adults i el triangle educatiu: (l'examinarem en quatre relacions joves-adults)
 - a. Els pares
 - b. Els treballadors socials³
 - c. Els professors
 - d. La justícia
- 2) La joventut com a recurs i la piràmide del sentit:
 - a. Les relacions interpersonals
 - b. La reflexió
 - c. L'acció

1) EL ROL DELS ADULTS I EL TRIANGLE EDUCATIU

ELS PARES

Diversos estudis evidencien clarament aquesta qüestió. Des de finals dels anys 60, Diana Baumrind establí una tipologia d'estils d'educació: essencialment a partir de dues actituds: afecte i el control, que la van conduir a distingir tres estils d'educació: autoritari, permissiu i "autoritatiu".⁴ Aquest darrer terme el va utilitzar per reprendre l'ús de l'autoritat, sense que s'interpretés de manera autoritària.

² Lecomte J. (2007). *Donner un sens à sa vie*, Odile Jacob.

³ El terme francès "travailleurs sociaux" [treballadors socials] s'utilitza de manera genèrica per designar tots els professionals que treballen en l'àmbit social. Durant tot el document anirà apareixent aquest terme que no s'ha de circumscriure al que nosaltres entenem com a "treballadors socials", sinó que engloba altres professions com la d'educació social. [Nota de la T.]

⁴ Baumrind D. (1966), Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.

Baumrind D. (1968), Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3(11), 255-272.

El pare⁵ autoritari controla i avalua el comportament i les actituds del nen, per tal que es corresponguin amb les normes de conducta que ell mateix ha fixat. Considera que l'obediència és un valor en si mateix i imposa al nen una disciplina severa perquè la voluntat personal de l'infant se sotmeti a la de l'adult. Creu necessari inculcar el respecte a l'autoritat, el gust pel treball, la preservació de l'ordre i de les estructures tradicionals. No facilita la negociació, i pensa que el nen ha d'acceptar la seva paraula com a justa, i utilitza càstigs en cas de desviació de les normes.

A la inversa, el pare permissiu focalitza extremadament la seva actitud educativa en els drets del nen. Dóna valor als desitjos i comportaments del nen i no és exigent pel que fa a les tasques domèstiques, la disciplina i l'ordre. Permet al nen regular les seves pròpies activitats tan sovint com li sigui possible i evita exercir-hi un control. Intenta raonar-hi però no exerceix poder per aconseguir els seus objectius i fer-lo obeir.

Per acabar, el pare *autoritatiu* creu que els nens i els adults tenen drets i deures recíprocs. Té en comte els desitjos del nen, però també explica per què les normes són necessàries i per què de vegades s'han de posar càstigs. Fixa normes de comportament, però deixa que el nen funcioni lliurement i com ell desitja dins d'aquest marc. Així doncs, dóna valor tant a la voluntat personal del nen i al respecte de la disciplina, i reconeix simultàniament les necessitats del nen i dels seus propis drets específics com a adult. Utilitza el raonament tant com el poder per aconseguir els seus objectius, però no es considera infal·libre.

Els fills de pares que es comporten sota aquestes tres categories, tendeixen a percebre el món de manera diferent els uns dels altres.

El fill de pares autoritaris és ansiós i retret. Treu bones notes a l'escola i rarament es fica en activitats antisocials com ara el consum de drogues o d'alcohol i la delinqüència. Des de molt jove sap que pot ser castigat per qualsevol cosa que faci, i comença a pensar que el món és un lloc hostil i injust sobre el qual no té cap mena de control. Té problemes per adaptar-se al món adult. De cara a les frustracions, la filla té tendència a donar-se ràpidament per vençuda i el nen esdevé agressiu.

El fill de pares permissius sap, des de ben aviat, que faci el que faci tindrà recompensa, i arriba a creure que les coses bones li seran donades sense raó, amb la qual cosa no creu tenir un veritable control sobre el seu entorn. Depèn dels altres per prendre decisions i no integra els conceptes de bé i de mal. Es rebel·la quan els seus desitjos li són discutits i mostra poca perseverança en les tasques difícils.

El fill de pares *autoritatius* té generalment un caràcter alegre i viu. Té confiança en les seves capacitats per aconseguir les tasques que es proposa, és sociable i controla bé les seves emocions. Un cop s'ha adonat que el comportament de l'adult depèn parcialment del seu propi comportament, acaba per considerar les seves accions com la causa de les coses bones i de les coses dolentes que li succeeixen. Pensa de manera independent i pot prendre les seves pròpies decisions.

Per a D. Baumrind, i per als investigadors que han estudiat aquests tres tipus de parentalitat, una forma de control que sembla justa i raonable a ulls del nen té moltes més probabilitats de ser acceptada i interioritzada. El nen aprèn que és un individu competent que pot aconseguir les coses per si mateix, el que en facilita una gran autoestima, el desenvolupament cognitiu i una bona maduresa emocional.

Pel que fa a una altra temàtica d'investigació de D. Baumrind, Jacques Lautrey va arribar a la mateixa conclusió fa més de 20 anys. Jacques Lautrey va demostrar que el mode de funcionament familiar tenia un paper essencial en el desenvolupament cognitiu dels nens, independentment del nivell socioeconòmic dels pares i va classificar les pràctiques educatives parentals en tres categories:⁶

- Medi poc estructurat, caracteritzat per l'absència de normes;

⁵ Entendrem la paraula 'pare' en termes generals, referit indistintament al pare o a la mare. Així mateix, quan parlem de 'nen' o 'nens', ens referim tant a nens com a nenes. (Nota de la T.)

⁶ Lautrey J. (1980), *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, Puf.

- Medi flexiblement estructurat en què hi ha normes adaptades a les circumstàncies;
- Medi rígidament estructurat en què s'apliquen les normes, siguin quines siguin les circumstàncies.

Aquest autor constata que els nens educats en un entorn familiar estructurat de manera flexible aconseguen un millor desenvolupament cognitiu que aquells que creixen en un medi rígidament o poc estructurat.

Més recentment, Jean-Pierre Pourtois i Huguette Desmet van posar de relleu que per desenvolupar la seva autonomia, el nen no només té necessitats de comunicació i de consideració, sinó que també li cal una estructura. Segons aquests autors, els pares s'han d'esforçar per "trobar un acostament disciplinari que mobilitzi les capacitats de negociar de les parts -pares i fills-, fet que implica el respecte de les persones, però també l'establiment de normes estructurants necessàries per al desenvolupament afectiu, cognitiu i social.⁷ Aquests autors també van constatar que una actitud basada en l'acceptació i l'estima, d'una banda, i d'unes certes directrius (no excessives), de l'altra, propicien una trajectòria escolar de qualitat.

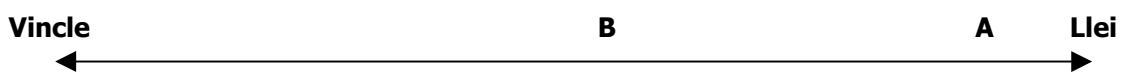
De l'associació del *vincl*e i de la *lle*i, de l'amor i de les normes, pot néixer el *sentit*.

ELS TREBALLADORS DE L'ÀMBIT SOCIAL

La mateixa necessitat d'una relació dialèctica entre el *vincl*e i la *lle*i la trobem en el treball dels professionals de la infància. Després d'algun temps acompanyant equips de treballadors socials, he pogut constatar que la principal font de conflictes entre col·legues té a veure bàsicament amb aquesta qüestió. És cert que pràcticament tothom pensa que al nen li cal tant l'atenció com les normes, però la importància atribuïda al *vincl*e i a la *lle*i varia segons els professionals.

N'hi ha que pensen que el nen acollit té sobretot necessitat d'afecte, a causa dels sofriments que ha patit. D'altres pensen que, ja que el nen ha crescut en una família amb manca de referències, precisament el que li cal són normes clares que l'equilibrin. Per descomptat també hi ha, i per sort en són la majoria, professionals que creuen que cal moure's entre tots dos extrems en funció dels nens, segons els moments, etc.

Suposem que la relació entre *vincl*e i *lle*i se situa sobre un cursor: així, com més a prop em trobo del *vincl*e, més lluny sóc de la *lle*i (i viceversa) (més endavant veurem que aquesta idea no és vàlida). Suposem, també, que dos professionals de l'àmbit de la infància treballen conjuntament. Un d'ells, que anomenaré A, se situa clarament al costat de la *lle*i (o al costat del *vincl*e); l'altre, B, és més flexible i navega entre tots dos extrems.



Generalment, el professional A està convençut que té raó (si es trobés a la banda del *vincl*e, seria el mateix) i no creu, doncs, que hi hagi cap raó que l'obligui a moure's per la línia. En canvi, el professional B és més flexible, i posarà més o menys *vincl*e o *lle*i en funció de les circumstàncies. Així doncs, serà B qui, necessàriament, haurà de moure's pel cursor. Al professional B se li plantegen dues opcions:

- B dóna preferència a la coherència educativa a ulls del nen i considera perillós que aquest es trobi enfrontat a actituds educatives divergents. Així doncs, es desplaçarà cap a la direcció del professional A.

⁷ Pourtois J.P. & Desmet H. (1995), Parents, agents de développement, in J.-P. Pourtois (dir.), *Blessure d'enfant ; la maltraitance : théorie, pratique et intervention*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 36.

- B dóna preferència a l'equilibri educatiu: així doncs, si creu que el nen té necessitat d'una barreja de *vincle* i *llej*, compensarà la manca de *vincle* del professional A per una dosi més important (o per una dosi més important de *llej* si A se situa de la banda del *vincle*).

Tant en un cas com en l'altre, la situació és poc satisfactòria per al professional B i, per tant, poc beneficiosa per al nen, ja que, en el primer cas, B viurà malament aquesta situació que li sembla doblement autoritària per al nen (o doblement permissiva si A se situa cap a l'extrem del *vincle*); i en el segon cas, tindrà la sensació d'estar compensant permanentment el comportament del professional A.

Com a exemple de la segona situació, us posaré el cas d'una casa d'infants on vaig treballar com a psicòleg durant alguns mesos. Un dels educadors era particularment dur amb els nens. Per exemple, sovint deixava sense postres un o més nens per actes de poca gravetat que havien comès. Un altre educador havia intentat explicar-li que ell considerava injusta la seva actitud. El primer, però, no escoltava: estava convençut que tenia raó. El resultat va ser que el segon educador, que es quedava a dormir al centre, esperava que l'altre hagués marxat i donava la part que quedava del pastís al nen castigat. No hi havia cap coherència d'equip durant tot el procés.

Són aquest tipus de situacions que em porten a pensar que raonar en termes d'oposició *vincle* vs *llej* (com més *vincle* hi ha, menys *llej*, i a l'inrevés) és perillós, i que és molt millor associar el *vincle* i la *llej*.

Un amic, director d'una associació d'ajuda a la infància, em va fer adonar que el meu model triangular de la resiliència s'aplica també a nivell col·lectiu, en una dimensió de benctracte institucional. Certament, aquest triangle descriu bé el funcionament de qualsevol grup de persones que actuen conjuntament: per tal que un equip funcioni correctament, calen, al mateix temps, bones relacions interpersonals i un respecte de les regles d'acció, ja sigui en termes de competències, de respecte dels terminis, etc.

Aquest amic té una àmplia trajectòria: ha exercit d'educador, de cap de servei, de director d'una institució que acull noies joves en dificultat, fins avui, que és director general d'aquesta associació, on treballen 800 persones. Per tant, ha tingut multitud d'ocasions per fer front a funcionaments d'equips problemàtics, i d'intentar resoldre aquestes dificultats. Això va ser el que va escriure: "Les meves experiències professionals m'han fet veure la institució des de l'òptica d'un funcionament respectuós de les persones sense distinció d'estatus, ja siguin usuaris, caps, treballadors socials o personal de serveis generals... Per anar cap a aquest ideal institucional, em va semblar necessari basar el fet de "fer institució" en dos principis majors, la *llej* i el *vincle*. Referir-se, en la pràctica quotidiana, a un marc legítim i clarament exposat esdevé la primera de les exigències. La segona exigència [...] preveu afavorir els vincles interpersonals tant de manera interna com externa i, posa de relleu, de manera extraordinària, el fet de considerar les 'relacions humanes' com una voluntat de conèixer i de reconèixer l'altre".⁸

Per il·lustrar les seves paraules, Jean-Michel Tavan pren l'exemple del Consell de Centre d'una institució per a noies joves que va dirigir durant uns quants anys. La presidenta del Consell era sempre de les noies i el secretari, un dels treballadors. Com a director, J. M. Tavan hi participava, però bàsicament s'encarregava de garantir-ne el funcionament.

Aquest Consell de centre va permetre aportar respostes a diferents temes com, per exemple, la gestió dels telèfons mòbils, els robatoris a les habitacions, l'accés a les informacions dels expedients, etc. i va dur a la institució a una situació de major escolta, més transparència, vigilància i argumentació.

La primera presidenta escollida per al Consell de centre s'havia mogut per les esferes de l'alta delinqüència, per exemple fent de vigilant als atracaments. Després de la temporada que va passar al centre va modificar les seves prioritats davant la vida, i va treure's el graduat escolar. Molt probablement, el fet d'assumir la responsabilitat de la presidència del Consell de centre la va ajudar

⁸ Tavan J.-M. (2005). La bienveillance institutionnelle, *Revue de psychologie de la motivation*, 39, 115-123.

en el seu trajecte cap a la resiliència. Aquesta experiència va contribuir, en gran mesura, a un reconeixement social acompanyat del restabliment de la confiança en l'altre.

ELS PROFESSORS

Diversos estudis s'han interessat per l'impacte del comportament dels professors amb els alumnes, fins al punt que Kathryn Wentzel, de la universitat de Maryland, a partir d'una síntesi de la literatura científica basada en la tipologia de Diana Baumrind, considera que els professors eficaços funcionen com a bons pares amb els seus alumnes.⁹

Què esperen els nens d'un professor? L'estudi elaborat per Cléopâtre Montandon amb 67 nens suïssos (35 nenes i 32 nens) d'11 a 12 anys és explícit sobre aquest punt de vista.¹⁰ Per a aquests nens, un bon professor és al mateix temps aquell que sap ensenyar bé (explicar clarament i pacientment, suscitar l'interès i la motivació) i aquell que manifesta una sèrie de qualitats humanes com són l'escolta, l'amabilitat, la disponibilitat cap als alumnes, la comprensió, l'humor i la simpatia. Aprecien els professors que són exigents però en la dosi justa, però rebutgen aquell que és excessivament sever.

Pel que fa a aquest tema, hi ha un estudi elaborat per dos investigadors de la universitat de Virgínia particularment interessant. Van observar el comportament dels professors de primer de primària, en funció de dues variables:

- el nivell de recolzament pedagògic (quantitat de temps dedicat a l'aprenentatge de la lectura, qualitat dels comentaris relatius a la feina dels nens, incitar-los a prendre responsabilitats a classe).

- el nivell de recolzament emocional (sensibilitat a les necessitats del nen, manteniment d'un ambient positiu, implicació afectiva, resposta al compliment de les normes).

Així mateix, intenten conèixer l'impacte d'aquestes actituds en els nens amb risc potencial: ja sigui perquè la mare té un baix nivell escolar, o perquè ja tenen dificultats personals als 4 anys i mig (agressivitat cap als altres nens, gran oposició als adults, dificultat per concentrar-se i/o per acabar una tasca).

L'estudi presenta els dos resultats següents:

- Nens amb mares amb baix nivell escolar: els nens pels quals el professor no mostra recolzament pedagògic obtenen baixos resultats escolars. En canvi, aquells pels quals el professor proporciona un veritable recolzament pedagògic obtenen els mateixos resultats escolars que els alumnes que provenen d'un medi més favorable.

- Nens amb un comportament inicial problemàtic: aquells pels quals el professor manifesta poc resultat emocional obtenen baixos resultats escolars. En canvi, aquells pels quals el professor mostra un bon recolzament emocional obtenen els mateixos resultats escolars que els alumnes que provenen d'un medi més favorable. Per a aquesta mena d'alumnes amb risc, l'èxit escolar no és modificat significativament pel nivell de suport pedagògic (diferent del suport emocional) proporcionat pel professor. Els autors d'aquest estudi conclouen que l'escola no és només un lloc per aprendre, sinó també un medi important per al desenvolupament del nen.

Carl Rogers, un dels grans noms de la psicologia humanista, va insistir molt en la necessitat que el professor establís una relació de persona a persona amb l'alumne.¹¹ Segons ell, si el professor es limita a transmetre coneixements o tècnica, resulta més eficaç utilitzar un llibre o un ensenyament programat. De la mateixa manera, afirma que el paper del professor és sobretot el de facilitar el desenvolupament de les capacitats d'aprenentatge autodeterminat del subjecte, i per a això calen

⁹ Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73 (1), 287-301.

¹⁰ Montandon C. (1997), *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan.

¹¹ Rogers C. (1984). *Liberté pour apprendre ?*, Dunod, Paris.

tres actituds principals: l'autenticitat; la consideració per l'alumne, pels seus sentiments i les seves opinions, i l'empatia, intentar comprendre, des del fons, les reaccions de l'alumne.

David Aspy i Flora Roebuck van dur a terme una sèrie d'estudis apassionants.¹² El títol de la seva obra és ben clar: "No aprenem d'un profe a qui no estimem. Resultats d'investigacions sobre l'educació humanista". Aquests autors volien saber el que ocorre a la classe quan un professor mostra als seus alumnes que els estima de debò, els comprèn i vol ajudar-los. Els resultats van molt més enllà del que s'imaginaven.

Van constatar que els professors que més demostren aquestes tres qualitats humanes (l'autenticitat, la consideració i l'empatia) permeten al conjunt dels alumnes progressar sensiblement durant tot l'any escolar. Però van anar més lluny, i van posar en marxa un programa destinat a millorar el nivell dels professors en aquestes tres qualitats. Això va desembocar necessàriament en els resultats següents, en el si d'una escola situada en un ambient socioeconòmic molt feble. Després de la formació, no hi va haver pràcticament canvis de comportament en els professors que no havien seguit el programa, mentre que els que sí que l'havien seguit presentaven un sensible augment en el nombre i la qualitat de les relacions, amb els següents efectes:

- l'escola va guanyar nou punts en l'escala de competència en lectura dels alumnes de la comissió escolar local (l'escola té el major nombre d'alumnes desafavorits en aquesta zona escolar);
- de mitjana, els alumnes de 7 a 10 anys van fer més progressos en matemàtiques que tots els alumnes de la mateixa zona escolar;
- l'escola va obtenir l'índex d'absentisme més baix de la seva història (8,8%) en 45 anys d'existència;
- el nombre de baralles entre alumnes va disminuir de manera significativa;
- el vandalisme va disminuir de manera significativa (aquest problema seriós al principi, va deixar de ser-ho);
- el percentatge de baixes per part dels professors va baixar del 80% a 0%;
- professors d'altres escoles van començar a demanar ser traslladats a aquesta escola.

Els autors arriben a la conclusió que el millor mitjà per als professors d'ajudar veritablement els seus alumnes a aprendre i a respectar la disciplina, consisteix a seguir un programa de formació que els ensenyi sistemàticament a utilitzar maneres d'interacció i de comunicació eficaces.

LA JUSTÍCIA RESTAURADORA

En diferents països del món es desenvolupa un sistema de justícia original qualificat com a *justícia restauradora* (o reparadora), que és el resultat de diversos factors:¹³

- la insatisfacció general per un sistema penal tradicional (ja sigui per part de les víctimes o pels professionals del dret);
- el fracàs de les polítiques de repressió i sobretot de l'empresonament, considerat sovint com una escola del crim, especialment per als menors d'edat;

¹² Aspy D. & Roebuck F. (1990). *On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas, Résultats de recherches sur l'éducation humaniste*, Montréal, Actualisation.

¹³ Bartkowiak I. (2003). *Justice réparatrice : étude de son élaboration et de son application selon les contextes politico-historiques et les représentations sociales des Etats-Unis, de la France, de la Grande-Bretagne et du Canada*. Intervenció feta durant les sessions de formació contínua de l'Escola nacional de Magistratura, el 6 i 7 de març de 2003.

- el cost de la gestió judicial de la delinqüència;
- la saturació dels tribunals.

Podem definir la justícia restauradora com "un procés cooperatiu que implica les persones més directament relacionades per un delicte, per tal de determinar quina és la millor manera possible de reparar la ferida causada per l'agressió."¹⁴

La primera experiència d'aquest tipus va tenir lloc l'any 1974 a Elmira, a la província canadenca d'Ontario, a partir de la iniciativa espontània d'un oficial encarregat dels casos de pena no privativa de llibertat, de confessió *mennonita*, Mark Yantzi. Tot seguit trobareu la història que, en Russ Kelly, un dels dos joves que van gaudir de la primera mesura d'aquest tipus, explica per Internet.¹⁵

Va créixer en una família de set germans, el pare va morir quan ell tenia sis anys, i la mare quan en tenia quinze. Des de llavors, el germà gran va convertir-se en el seu tutor legal. Amb un malestar personal profund, cau en la droga i l'alcohol. Recorda: "jo no era la persona que volia ser, ni la persona que els meus pares volien que fos. Segurament no haguessin estat orgullosos de mi. Estava en el camí que no porta enlloc."

Un vespre, va fer la ronda de bars amb un amic, i quan tornaven, l'amic li va proposar de destrossar tot el que es trobessin pel camí. En dues hores, de 3 a 5 de la matinada, van destrossar 24 cotxes i una petita embarcació, van fer malbé 22 propietats, una botiga i una església. Van tornar a casa i es van adormir. A les set del matí, la policia avisada per un veí, va trucar a la porta. Tots dos van reconèixer els fets. "Sabíem que seríem condemnats durament i que ens ho mereixíem pels nostres errors i per les conseqüències dels nostres actes."

L'expedient va ser confiat a Mark Yantzi, un oficial encarregat del seguiment del període de llibertat condicional que volia que les víctimes i els delinqüents es trobessin per tal que reconeguessin davant d'elles la seva responsabilitat i es comprometessin a reparar el mal ocasionat. Creia que això podria tenir un cert valor terapèutic per a les víctimes i ajudar a responsabilitzar-se'n als autors. L'oficial va fer aquesta proposta en l'informe que va presentar al jutge Gordon McConnel. El jutge, cansat de la ineficàcia de la justícia per prevenir la reincidència, buscava noves maneres d'actuar i va acceptar-ne la proposta.

"Trobar-nos amb les víctimes -escriu Russ Kelly- va ser una de les coses més dures a les m'he hagut d'enfrontar al llarg de la meua vida. Anàvem acompanyats per en Mark Yantzi i per Dave Worth; vam presentar les nostres excuses a les víctimes i vam escoltar el que ens volien dir; vam determinar la quantia per a la restitució, vam demanar perdó i vam dir-los que es tractava d'una acte de vandalisme a l'atzar i que ells no eren, en cap cas, el nostre objectiu concret. Alguns ens van perdonar, mentre que d'altres ens volien donar un bon càstig. Aproximadament dos mesos més tard, vam tornar-hi amb els xecs per pagar les despeses no cobertes per les asseguradores, i vam ser sancionats amb una pena no privativa de llibertat de 18 mesos".

Aquesta experiència va ser el punt de partida de moltes altres. Anys més tard, Russ Kelly treballava en un servei de l'administració de justícia i seguretat d'Ontario, i va assistir a una conferència impartida per Julie Friesen, representant de l'associació *Iniciatives de justícia comunitària*. Durant a conferència va referir-se sovint a la història de dos agressors amb qui la seva organització intentava contactar, en motiu del 25è aniversari de la primera experiència de justícia restauradora, i que ningú sabia què se n'havia fet. "Em vaig trasbalsar, em suaven els palmells de les mans i el meu cor batia tan fort que no podia ni tan sols prendre notes. Després de dubtar molt, vaig decidir dir-li a la Julie qui era jo. Poc temps després, vaig parlar amb en Mark al seu despatx, 28 anys més tard."

¹⁴ McCold, P. & Wachtel, T. (2003, August 12). *In pursuit of a paradigm: A Theory of Restorative justice*. Restorative practices forum. Document disponible a <http://www.realjustice.org/library/paradigm.html>.

¹⁵ Kelly R. *Témoignage*, dans *Stories of reconciliation*. Document disponible a <http://www.sfu.ca/crj/kelly.html>.

Des de llavors, Russ Kelly forma part de l'associació *Iniciatives de justícia comunitària*, segueix un curs de mediació, i esdevé mediador i conferenciant especialista en justícia restauradora. La seva conclusió: "No estic orgullós del que vaig fer, però estic molt orgullós del que en va resultar. Estic meravellat de com una cosa tan negativa ha pogut conduir a una altra de tan bona, que ha transformat positivament l'existència de nombroses persones. [...] Quan es pensa en la vida i en totes les voltes inesperades que dóna, de vegades és difícil veure cap on anem i per què, però tots tenim una raó de ser en aquesta terra i, finalment, jo he trobat la meua."

La justícia restauradora es basa essencialment en el principi segons el qual un delictes és, primer de tot, una violació de les persones i de les relacions, i no una violació de la llei. Si partim d'aquest principi, la resposta que millor s'adapta a un comportament criminal consisteix a reparar els prejudicis causats per l'acte il·lícit. A partir d'aquí, un objectiu més gran és que el culpable prengui consciència del mal ocasionat i el repari en la mesura del possible. Mentre que la justícia penal clàssica se centra, sobretot, en el fet que l'agressor rebi el càstig que es mereix, la justícia restauradora se centra en les necessitats de la víctima i en la responsabilitat de l'agressor per reparar-ne la ferida.



La justícia restauradora és una altra manera d'associar el *vinçle* i la *llej*, tal com ho mostra l'esquema següent, proposat per Paul McCold i Ted Wachtel, de l'institut internacional per les pràctiques reparadores, a Pennsilvània. Segons aquests dos autors, el càstig es considera, generalment, la resposta més apropiada als crims i a altres comportaments d'inadaptació, ja sigui a l'escola, a la família, a la feina o en la societat en general. Els que no castiguen els nens desobedients i els joves i adults delinqüents, són qualificats de permissius.

Segons McCold i Wachtel, aquesta concepció, que només fa intervenir la variable del grau de càstig és molt estreta. Una altra perspectiva, més complexa, consisteix a fer intervenir-hi dues variables més globals: el recolzament i el control, que equivalen al *vinçle* i a la *llej*.

		Recolzament, encoratjament	
		Feble	Fort
Control (disciplina, posar-hi límits)	Fort	1) Actitud punitiva	2) Actitud restauradora
	Feble	3) Actitud negligent	4) Actitud permissiva

L'actitud punitiva (1), caracteritzada per un control fort i un recolzament feble, tendeix a estigmatitzar els agressors, posant-los una etiqueta negativa. Inversament, l'actitud permissiva (4), formada per un control feble i un recolzament fort, evita als agressors patir les conseqüències dels seus delictes i redueix, doncs, l'accés a la responsabilització. Quan es donen simultàniament un control feble i un recolzament feble, llavors es tracta simplement de negligència i d'indiferència (3).

Finalment, l'actitud restauradora (2), caracteritzada per un control i un recolzament forts, desaprova els delictes reafirmant el valor intrínsec de l'autor.

Podem resumir els efectes de la justícia restauradora sota la forma de les tres R:¹⁶

- Reparació de la víctima.
- Responsabilització de l'autor.
- Restabliment de la pau social.

Jeff Latimer, Craig Dowden i Danielle Muise, de la Divisió d'investigació i estadística del Ministeri de Justícia de Canadà, van recollir el 2001 una sèrie de documents sobre la justícia restauradora publicats durant els darrers 25 anys.¹⁷ Van utilitzar uns criteris rigorosos per fer la selecció dels estudis: cada estudi havia de comparar els resultats obtinguts per persones que haguessin participat en una experiència de justícia restauradora i d'altres que no hi haguessin participat, per avaluar la diferència d'impacte de la justícia clàssica i de la justícia restauradora. També havien de presentar xifres, ja fos en termes de nivell de satisfacció de la víctima i del delinqüent, de l'índex de conformitat amb l'acord d'indemnització i d'índexs de reincidència. Aquesta síntesi aportava els resultats següents:

1. Per a les víctimes

Tots els estudis examinats, excepte un, mostren que les víctimes que havien participat en un programa de justícia reparadora estaven molt més satisfetes que les que havien estat tractades per la via de la justícia tradicional. L'únic estudi que presenta un resultat negatiu també és l'únic en què la pena havia estat decidida pel jutge abans de la trobada entre víctimes i agressors, i, doncs, on les víctimes no van poder influir en la decisió del jutge.

2. Per als delinqüents

Els delinqüents que participen als programes de justícia reparadora tenen un índex de respecte al compromís molt més alt. D'altra banda, aquests programes tenen una incidència positiva, de feble a moderada, sobre la satisfacció dels delinqüents. Un dels estudis, però, mostra un nivell de satisfacció dels delinqüents clarament inferior; és el mateix cas que abans, és l'únic dels estudis en què la pena havia estat decidida pel jutge abans que tingués lloc la trobada entre víctimes i agressors.

3. Per a la societat

Més de dos terços (72%) dels estudis mostren una reducció de la reincidència, en comparació amb els resultats obtinguts dels casos tractats per la via de la justícia penal tradicional.

Una altra metaanàlisi realitzada l'any 2003 sobre 9.307 joves, i que tracta específicament la delinqüència dels menors,¹⁸ revela que en cas de mediació entre la víctima i l'agressor la reincidència disminueix en un 26% en comparació amb els casos tractats per la justícia tradicional, una xifra bastant més elevada que l'obtinguda en dues metaanàlisis recents de casos en què es duïen a terme un altre tipus d'intervencions amb els delinqüents (del 10 al 12% de reducció). D'altra banda, els participants en les mediacions cometen reincidències de caràcter menys greu.

¹⁶ Dignan J. (1999). The crime and disorder act and the prospects for restorative justice, *Criminal law review*, 48. Cario R. (2003). *Le débat sur la justice restaurative*, Intervenció feta durant les sessions de formació contínua de l'Escola nacional de Magistratura, el 6 i 7 de març de 2003, p. 10. Document disponible a Internet.

¹⁷ Latimer J., Dowden C. & Muise D. (2001). *L'efficacité des pratiques de la justice réparatrice, Méta-analyse*, Ottawa, Direction de la Recherche et de la Statistique, Ministère de la Justice du Canada.

¹⁸ Nugent, W., R. M. Williams & M. S. Umbreit (2003). Participation in Victim-Offender Mediation and the Prevalence and Severity of Subsequent Delinquent Behavior: A Meta-Analysis, *Utah Law review*, (1), 137-166.

Cada cop hi ha més països que adopten progressivament la justícia restauradora per als joves. Només un país, Nova Zelanda, ha fet de la justícia restauradora el centre de tot el seu sistema de justícia de menors. A França, s'estan desenvolupant de mica en mica mesures de reparació penal, però a un ritme encara massa lent. No conec la situació a Espanya.

2) LA JOVENTUT COM A RECURS I LA PIRÀMIDE DEL SENTIT

Les polítiques públiques a favor de la joventut tenen tendència a oscil·lar, ja sigui a favor del jove considerat com un ésser vulnerable, és a dir una víctima a la qual cal protegir, o a favor del jove considerat una amenaça per a la pau social, i del qual cal protegir-se. En el primer cas, posarem l'accent en el recolzament; en el segon cas, el posarem sobre la llei, el control i la repressió. Passa el mateix ens estudis en psicologia i en ciències humanes interessats, sobretot, en les dificultats dels nens i dels joves.

		Vincle	
		Feble	Fort
Llei	Força	Joventut = Amenaça Repressió	Joventut = Recurs Empowerment (empoderament)
	Feble		Joventut = Vulnerabilitat Pena, protecció

Una tercera concepció, que és la que adoptaré aquí, és la representació del jove com a recurs.¹⁹ No només com a recurs potencial per al futur, quan el jove hagi trobat una feina i creat una llar, sinó com a recurs des d'ara mateix, per a ell i per als altres. Actualment, una corrent d'investigació amb molta volada, la psicologia positiva, posa precisament l'accent en les formes positives de l'ésser humà i sobre la forma en què aquestes poden ser facilitades i desenvolupades.²⁰

No es tracta, ni molt menys, de perdre la lucidesa i de no veure les possibles dificultats dels joves, sinó de considerar, en el moment en què apareixen els problemes, que no es pot reduir el jove a aquesta faceta, i de reemplaçar aquests problemes en una visió "gran angular" que inclogui també el desenvolupament positiu del jove.

Amb l'objectiu de facilitar un desenvolupament harmoniós dels joves, s'han creat diversos programes i s'han realitzat avaluacions que evidencien que alguns d'aquests programes tenen efectes destacables en la motivació a l'escola, els resultats escolars, l'autoestima, la capacitat de resoldre els problemes, les relacions interpersonals -especialment amb els pares, així com en la disminució de la violència i del consum d'alcohol i tabac.

Per exemple, el professor de l'escola de treball social de la universitat de Washington, Richard Catalano, i els seus col·legues, van fer una revisió de 77 programes avaluats, relatius al desenvolupament positiu de la joventut, 25 dels quals mostraven la seva eficàcia en els següents àmbits: desenvolupament de les aptituds socials, emocionals, cognitives, de comportament i morals,

¹⁹ Vulbeau A. (dir.). (2001). La jeunesse comme ressource ; Expérimentations et expérience dans l'espace public, Ramonville, Erès. Veure també el número de gener de 2004 dels *Annals of the American Academy of Political and Social Science*.

²⁰ <http://www.psicologia-positiva.com/>

afavoriment de l'autodeterminació, sentiment d'eficàcia personal, autoestima, visió positiva del futur i compromís al servei de l'altre.²¹

De la mateixa manera, Jodie Roth i Jeanne Brooks-Gunn van inventariar més 60 avaluacions de programes de desenvolupament positiu de la joventut, i en van separar 15 per la seva qualitat metodològica i la seva eficàcia (disminució dels comportaments de risc i augment de les competències).²² Aquesta síntesi fa especialment evident la importància d'una relació jove-adult afectuosa i demostra que els programes a llarg termini són els més eficaços.

El conjunt d'aquestes investigacions sobre el desenvolupament positiu dels joves evidencien les actituds facilitadores per part dels adults. Es tracta de persones atentes, sensibles a les necessitats dels joves, que les encoratgen a prendre responsabilitats, al temps que els proporcionen consells i recolzament quan cal. Afavoreixen l'autonomia dels joves, però d'una manera realista, en funció de la seva edat i la seva personalitat. Als més joves i menys madurs els cal un marc més estructurat que els doni confiança i els permeti prendre iniciatives al seu nivell. Quan creixen, agafen progressivament confiança en si mateixos i poden assumir una major independència i realitzar tasques més complexes. L'aprenentatge de l'autonomia és particularment important per als joves que han crescut en una família on no se'ls ha animat a utilitzar-lo. Aquestes persones serveixen també de models, particularment en la manera de mantenir les relacions amb els altres i de gestionar les emocions (reaccions de cara a les frustracions, prevenció de la ira).

Vegem tot seguit com es pot expressar tot això, a través de les tres facetes del sentit de què he parlat més amunt: les relacions interpersonals, les reflexions i l'acció; que podem imaginar a través de tres parts del cos humà: el cor, el cervell i la mà.

EL DESENVOLUPAMENT POSTIU A TRAVÉS DE LES RELACIONS INTERPERSONALS

Des de fa uns quants anys, i cada cop més, es difon la idea que existeix una intel·ligència emocional, que potser val més anomenar *intel·ligència relacional*. Un dels principals especialistes del tema, Reuven Bar-On, que va llançar l'expressió "quocient emocional", la defineix com "la manera de comprendre's i de comprendre els altres, de mantenir les relacions amb les persones i adaptar-se al medi immediat enfrontant-se de la manera més fructífera possible a les exigències del medi."²³

Evidentment, una altra qüestió és saber si la intel·ligència emocional és un tret de personalitat estable o si es pot desenvolupar al llarg de la vida. Els especialistes en el tema són partidaris d'aquesta segona concepció.

Diversos autors han dut a terme programes de desenvolupament de la intel·ligència emocional i relacional. M'agradaria presentar-vos els treballs de Daniel Favre, professor de l'Institut Universitari de Formació de Mestres de Montpel·lier²⁴ que s'interessa en la violència dels alumnes i, sobretot, en els possibles mitjans per reduir-la. Daniel Favre té un currículum poc freqüent: és neurofisiologista de formació, però de seguida va esdevenir investigador en ciències de l'educació. Els seus estudis el van dur a elaborar un model particularment interessant de la motivació humana, format per tres sistemes:

- La motivació del reforç de la seguretat té lloc bàsicament durant la petita infància, en què la motivació va lligada a la satisfacció de les necessitats fonamentals (alimentació, contactes, etc.). Aquesta satisfacció du a la reducció temporal immediata de la tensió i ajuda el nen a adquirir la confiança en si mateix i en l'existència. No obstant això, està present durant tota la vida (però de

²¹ Catalano R. F., Berglund M. L., Ryan J. A. M., Lonczak H. S. & Hawkins J. D. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124.

²² Roth J. & Brooks-Gunn J. (2000). What Do Adolescents Need for Healthy Development? Implications for Youth Policy: *Social Policy Report*, 14 (1), 1-20.

²³ Cité par Stys Y. & Brown S. L. (2004). *Etude de la documentation sur l'intelligence émotionnelle et ses conséquences en milieu correctionnel*, Direction de la recherche du service correctionnel du Canada. Document descarregable a http://www.csc-scc.gc.ca/text/rsrch/reports/r150/r150_f.pdf.

²⁴ Favre D. (2007). *Transformer la violence des élèves*, Paris, Dunod.

manera menys intensa) i es manifesta per exemple quan obtenim plaer en realitzar tasques que dominem o quan ens trobem amb persones que estimem. I es troba a l'origen de les frustracions, fins i tot crisis, quan "no podem fer com fèiem abans".

- La motivació d'innovació, en la qual el plaer prové del fet que l'individu guanya autonomia superant dificultats, resolent problemes, demostrant creativitat, etc. Aquesta mena de plaer no s'exhaureix perquè no és el resultat de l'apaivagament d'una tensió, sinó d'un procés de creixement personal. Els adults que animen a la conquesta de l'autonomia del nen li permeten experimentar aquesta forma de motivació. La frustració corresponent es deu a la sensació d'estar tancat en les activitats rutinàries o de no utilitzar les pròpies capacitats.

Tots vivim anades i vingudes entre aquestes dues formes de motivació, ja que tenim al mateix temps necessitat d'evolucionar en un món conegut, on tenim referències, i de descobrir noves facetes de l'existència. Però això només és possible si la nostra motivació de reforç de la seguretat no està reforçada o "parasitada" a causa, per exemple, d'experiències precoces d'abandonament, de violència o de frustració. En aquest cas, l'individu pot refugiar-se en la tercera forma de motivació:

- La motivació de reforç de la seguretat parasitada que consisteix en una recerca obsessiva i generalment inconscient d'allò conegut i repetitiu. La satisfacció va lligada llavors a la reproducció de situacions de dependència, ja sigui cap a productes (alcoholisme, toxicomanies) o cap a comportaments (joc patològic, violència, etc.).

Recolzant-se en aquesta teoria de la motivació, Daniel Favre considera, doncs, que el recurs freqüent a la violència constitueix una forma d'addicció, una motivació de reforç de la seguretat parasitada que entra en competència amb la motivació d'innovació associat al desenvolupament de l'autonomia. Conclou que la millor manera de resoldre la violència dels joves consisteix a donar-los seguretat afectiva incitant-los a obrir-se a les novetats (motivacions de reforç de la seguretat i d'innovació). Podem reforçar la motivació de reforç de la seguretat acceptant incondicionalment la persona, que no significa que acceptem incondicionalment els seus comportaments.

Daniel Favre i els seus col·legues expliquen als joves que la intervenció té per objectiu permetre'ls identificar i escollir entre el poder il·lusori, on l'individu té necessitat d'afeblir l'altre per sentir-se fort, i el poder veritable, en què mobilitza recursos intel·lectuals i emocionals per interactuar. Aquesta intervenció no té per objectiu la passivitat i la submissió de l'alumne violent, sinó la utilització del llenguatge per explicitar-ne les necessitats i negociar-ne la satisfacció.

D'altra banda, Daniel Favre distingeix entre tres formes de relació emocional amb l'altre:

- l'empatia, capacitat de representar el que sent o pensa l'altre, distingint-ho entre el que sent o pensa un mateix;
- el contagi emocional, tendència a deixar-se envair per les emocions de l'altre;
- el tall emocional, procés de distanciament de les emocions, de sentiments o de records d'esdeveniments susceptibles de fer patir la persona.

Daniel Favre i els seus col·legues van realitzar múltiples estudis amb alumnes considerats violents pels seus professors, a França, Suïssa i el Quebec. L'objectiu d'aquests estudis, descrits al seu llibre, és el de desenvolupar la capacitat d'empatia dels joves, per un procés "d'alfabetització emocional". De vegades, els resultats obtinguts són impressionants. Em limitaré a presentar-hi el cas d'un jove.

Daniel Favre presenta el seu programa a 24 estudiants titllats de violents pels professors, insistint en el fet que la seva participació és voluntària; només els alumnes que ho desitgin assistiran als tallers. Com ens podem imaginar, esclaten les preguntes i els comentaris del tipus: "L'administració vol posar-nos a ratlla", "Per què nosaltres?", etc. Daniel Favre intentava explicar més detalls sobre el projecte, però un jove dels opositors al taller l'interromp cridant: "Però, què diu!", "Però, què diu!", "Però, què diu!", mentre mira els seus "còmplices" que riuen ostensiblement. Daniel

Favre se sent una mica desestabilitzat, però intenta una cosa. S'adreça tranquil·lament a tot el grup dient: "Perfecte, aquí teniu un excel·lent exemple!" (llavors un silenci total s'apodera de la sala), després s'adreça a l'adolescent: "Quan repeteixes "Però, què diu!", per què defuges la mirada? Per què no em mires als ulls quan em dius això?" (els ulls de l'adolescent defugen encara més la mirada i els altres ho veuen perfectament). "I m'ho dius a mi, oi? Vols comunicar-me alguna cosa, fer-me sentir alguna cosa, oi? Doncs això és exactament la vulnerabilitat: tenir necessitat d'amagar als altres els sentiments, les emocions, la mirada. En aquest taller podràs aprendre justament a sentir-te més fort i després podràs dir-me: "Però, què diu!", potser això farà riure els teus col·legues, però aquest cop, podràs dir-m'ho mirant-me als ulls!".

Aquest adolescent que intentava animar els seus amics a oposar-se al taller, va ser un dels primers a inscriure's per participar-hi!

Aquí tenim un bon exemple d'una veritable actitud educativa d'un adult cap a un jove de comportament problemàtic: un respecte profund cap a la seva persona, però que posa en qüestió el seu comportament.

L'aprenentatge cooperatiu

L'aprenentatge cooperatiu és una estratègia d'ensenyament que consisteix en fer treballar els alumnes conjuntament al si de grups. Segons David i Roger Johnson, dos dels millors especialistes en el tema, l'aprenentatge cooperatiu comporta cinc característiques essencials:²⁵

- la interdependència positiva: els esforços de cada membre són necessaris per a l'èxit del grup i cadascun ha d'aportar-hi la seva contribució justa. Hi ha interdependència positiva cada vegada que l'èxit d'una persona augmenta les possibilitats d'èxit d'una altra;

- la interacció facilitadora: els membres s'animen i s'ajuden recíprocament a aprendre, lloen els èxits i els esforços d'uns i altres;

- la responsabilitat individual: cadascú ha de ser ben conscient del seu rol al si del grup i ningú pot anar pel seu compte; al contrari, el grup ha de saber qui té necessitat de més ajuda, de recolzament i d'ànims per dur a terme el que se n'espera. Com més petit sigui el grup, major serà la responsabilitat individual;

- l'ús freqüent de les competències interpersonals i de grups petits: els alumnes han d'aprendre a conèixer-se bé i a tenir-se confiança, a comunicar-se de manera exacta i sense ambigüitats, a acceptar-se i a recolzar-se recíprocament, a resoldre els conflictes de manera constructiva, a prendre decisions conjuntament;

- el tractament cognitiu pel grup: els membres han de reflexionar regularment conjuntament sobre la seva manera de funcionar i sobre les maneres de millorar aquest funcionament.

Així, mentre que en una classe tradicional, en el millor dels casos els objectius dels alumnes poden ser independents els uns dels altres, i en el pitjor, oposats entre si (guanyador-perdedor), en una classe estructurada pel professor de manera cooperativa, els objectius van lligats de manera positiva (guanyador-guanyador). Aquesta manera de funcionar augmenta evidentment la quantitat i la qualitat de les interaccions entre alumnes.

El rol del professor s'hi troba necessàriament modificat. Evidentment, una part del seu treball consisteix a proporcionar sempre una ensenyança magistral (els alumnes escolten i prenen apunts), però també a fer treballar millor els alumnes de manera conjunta. El seu rol consisteix, doncs, a observar i a facilitar les interaccions i no només a ser l'especialista omniscient.

²⁵ Johnson D. W. & Johnson R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*, Boston, Allyn & Bacon.

Nombrosos estudis han constatat els millors resultats obtinguts per l'aprenentatge cooperatiu davant de l'aprenentatge tradicional en diferents aspectes de la vida a la classe:

- en el pla personal: augment de l'autoestima. Les interaccions porten els alumnes a considerar-se competents.

- en els plans cognitiu i escolar: millora de la motivació per aprendre; complexitat del raonament i dels resultats escolars; generació més freqüent de noves idees i solucions, i millor trasllat del que s'aprèn d'una situació a una altra. Tot el que no aconsegueix l'aprenentatge competitiu o individualista. Els alumnes aprecien més el professor i el perceben com més comprensiu i col·laborador.

- en el pla relacional i social: disminució del racisme i del sexisme, dels actes incívics i la delinqüència, de l'assetjament i la violència, així com de la toxicomania, millor integració del alumnes discapacitats i augment dels comportaments altruistes.

David i Roger Johnson van dur a terme una metaanàlisi que sintetitza els estudis duts a terme amb alumnes molt diversos pel que fa al medi socioeconòmic, l'edat o el sexe, i que desemboca en els resultats següents:²⁶

	Aprenentatge cooperatiu comparat amb l'aprenentatge competitiu	Aprenentatge cooperatiu comparat amb l'aprenentatge individualista
Resultats escolars	0.66	0.63
Apreciació interpersonal	0.65	0.62
Recolzament social	0.59	0.71
Autoestima	0.60	0.44

Cal precisar un valor de tall:

- 0.20 es considera habitualment com un efecte "petit".
- 0.50 es considera habitualment com un efecte "mitjà".
- 0.80 es considera habitualment com un efecte "fort".

Així, l'efecte positiu de l'aprenentatge se situa entre mitjà i fort, fet destacable si tenim en compte que una metanàlisi aplega diversos estudis.

Un exemple molt interessant d'aprenentatge cooperatiu ens el proporciona l'experiència de Robert Pléty, professor de matemàtiques.²⁷ El punt de partida va ser fortuït. En lloc de preguntar: "Ho heu entès?", com ho feia habitualment, fa la següent pregunta: "Qui ho ha entès?" Una mà s'aixeca i Robert Pléty pregunta: "Pots explicar-ho als altres tal com ho has entès?" L'alumne es dirigeix a la pissarra i exposa el seu procés, amb els seus dubtes, reculades, intents i errors. La discussió s'inicia a la classe i fins i tot els alumnes menys interessats per les mates demostren una gran atenció.

Aquesta manera de presentar el tema condueix a Robert Pléty a posar en marxa una metodologia que transformarà la seva classe en un espai de veritable recerca-acció, i que involucrarà centenars d'alumnes.

²⁶ Johnson R. T. & Johnson D. W. (s. d.). *An overview of cooperative learning*. Document disponible a <http://www.co-operation.org/pages/overviewpaper.html>.

²⁷ Pléty R. (1996). *L'apprentissage coopératif*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

L'experiència es desenvolupa en tres temps:

- 1) es proposa un exercici a cada alumne de la classe que ha de redactar-ne la solució individualment en un full.
- 2) grups (de 2, 3 o 4 alumnes) fan un exercici semblant a l'anterior sense que hi hagi hagut cap correcció o apreciació del treball efectuat anteriorment. Cada alumne ha de redactar la solució en un full.
- 3) es corregeixen els treballs individuals i el treball col·lectiu.

Per començar, aquest exercici demostra que, després d'una classe, aproximadament només un 40% dels alumnes aconsegueix resoldre un petit problema dels que s'han tractat a classe. D'altra banda, de 704 alumnes que fallen en el treball individual, 287 troben la solució correcta en el treball cooperatiu, és a dir es millora en més d'un 40%. Destaquem la situació particularment interessant de grups d'alumnes en què el 100% erren l'exercici inicial, però que en fer-lo col·lectivament, aconsegueix la solució correcta un 24%. Com destaca en Robert Pléty: "és l'aspecte més inesperat de l'experiència, però també el més encoratjador".

Aquest professor va filmar els seus alumnes, amb el seu permís i el dels seus pares, i va observar-ne la manera de funcionar. Una primera conclusió és que els alumnes s'impliquen molt en la feina, es preocupen pel rigor i utilitzen regularment els seus coneixements anteriors. D'altra banda, actuen d'una manera molt diferent de la que utilitza el professor a classe. El professor explica bàsicament en forma d'afirmacions, d'una manera lineal i deductiva (A comporta B que comporta C). En canvi, les explicacions dels alumnes contenen sobretot propostes fetes com a hipòtesis de treball. És a dir, si un alumne enuncia un resultat, és freqüent que un altre verifiqui immediatament el resultat amb un càlcul. Avancen bàsicament a través de l'assaig-error... i aconsegueixen sovint trobar la solució al problema.

EL DESENVOLUPAMENT POSITIU A TRAVÉS DE LA REFLEXIÓ

En aquest moment cal prendre el mot 'reflexió' en un sentit ampli, ja que es tracta tant dels valors que desitgem defensar, de les reflexions sobre nosaltres mateixos i sobre l'existència o, fins i tot, de la sensibilitat artística. Us parlaré tot seguit de tres experiències: la filosofia amb els nens, l'aprenentatge cooperatiu i les orquestres a l'escola.

La filosofia amb els nens

L'expressió "filosofia amb els nens", iniciada per Matthew Lipman,²⁸ es presenta de manera molt diferent d'una classe de filosofia a l'institut. Per començar, està a l'abast de tothom, fins i tot si té com a fonaments sòlides bases extretes de la tradició filosòfica clàssica. De fet, diverses experiències de filosofia amb els nens van tenir lloc en barris molt desfavorits. D'altra banda, l'objectiu no és que els nens estudiïn i aprenguin filosofia, sinó que en facin ells mateixos! El programa pretén, doncs, fer-los pensar per ells mateixos i per a ells mateixos, especialment amb el consegüent desenvolupament de l'autonomia i del sentit de les responsabilitats.

En una experiència d'aquest tipus, un grup de nens o de joves, acompanyats per un animador amb formació específica, constitueixen una "comunitat de recerca". El paper de l'adult no és el d'ensenyar o de fer passar un missatge en concret, sinó el d'estimular la capacitat de reflexió dels nens, d'ajudar-los a explicitar el que pensen i a anar fins al fons dels seus raonaments, un mica a la manera de Sòcrates, que feia reflexionar les persones fent-los preguntes ben triades, sense grans declaracions teòriques. Amb aquest objectiu, els membres de la comunitat de recerca llegeixen junts una història que ha estat especialment creada per a aquest exercici i que suscita preguntes. Amb aquest objectiu i per a aquesta experiència es van escriure set novel·les per a nens i joves, cadascuna d'elles adaptades a diferents edats, n'hi havia per a nens d'educació infantil fins per a joves de batxillerat. Aquestes històries retraten nens a qui els agrada pensar conjuntament en la vida

²⁸ Lipman M. (1995). *A l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck Université.

quotidiana, i estan pensades al voltant de temes com el pensament lògic, el comportament ètic, la bellesa, l'amistat, la justícia, el llenguatge, i abracen tota una sèrie d'etapes de desenvolupament... Per exemple, una de les històries comença amb la següent situació: un nen es desperta i, després d'obrir els ulls, es pregunta si està despert o si somia estar despert. En una de les històries destinades als més grans, un jove és acusat de vandalisme en una escola, argument que dona per abordar temes com la funció d'una llei, l'equilibri entre la llibertat individual i les necessitats de la societat, la naturalesa de la burocràcia, etc.

Després de llegir un fragment de text, l'animador reuneix les preguntes que la història suscita entre els participants. Després, el grup es posa d'acord en dues o tres qüestions per debatre. Llavors comença la discussió, que s'ha de moderar amb molta cura per evitar que el debat no esdevingui simple xerrameca. Aquesta pedagogia està basada essencialment en el diàleg i en la cooperació entre alumnes. El mateix procés de treball de la comunitat de recerca porta així els nens a practicar alguns valors, com el respecte mutu i la tolerància.

Els resultats positius d'aquest mètode són de vegades impressionants. Tot i que la filosofia amb els nens té per objectiu principal desenvolupar les competències cognitives, comporta també, tota una sèrie d'altres conseqüències positives. S'ha constatat una disminució dels abandonaments escolars, l'augment del nivell escolar dels alumnes amb dificultats, una millor resistència a les ofertes de droga... bàsicament perquè els alumnes han après a reflexionar sobre les conseqüències dels seus actes. La filosofia amb els nens també desenvolupa l'autoestima, la creativitat, l'esperit solidari, la capacitat de fer preguntes i d'arribar a conclusions amb els altres nens del grup. Els testimonis que segueixen, recollits d'escolars canadencs, donen una idea de la diversitat de competències estimulades per aquesta activitat: "he après a escoltar els altres, a conèixer-me i a conèixer els altres"; "he descobert la meua intel·ligència"; "sempre vaig ser molt tímid per parlar. Ara me'n sorprenç"; "admiro molt la *filo*, ja que aprenem a expressar-nos i desenvolupem l'autoestima. Podem donar la nostra opinió, el que pensem, i el nostre punt de vista com volem. Aprenem a conèixer-nos millor i a respectar els nostres companys. És formidable i interessant ser un grup de joves i fer-nos més autònoms i responsables expressant i dient el que pensem". La filosofia amb els nens també permet als nens descobrir-li un sentit a la seva vida.

Aquesta experiència està adaptada, fins i tot, als nens amb grans dificultats. A les Filipines, l'associació Childhope va posar en marxa un taller de filosofia adaptat als nens del carrer, dinamitzat per persones ben formades en la matèria. Els educadors de carrer van participar en l'experiència que va resultar reveladora. Per començar es va arribar a la conclusió que, contràriament al que es pensava, molts dels nens del carrer eren perfectament capaços de concentrar-se en un debat coherent, fins i tot durant hores. En acabat, alguns comentaris aparentment anodins permeten sovint abordar diferents elements dolorosos de la seva història personal.

Les orquestres d'escola

La situació de l'educació musical a França és irrisòria: només el 2% dels nens reben educació musical, mentre que a Alemanya en són el 80% i el 100 % al Japó i al Canadà. Jean-Claude Decalonne, comerciant d'instruments musicals, va voler compartir el seu amor per la música amb els joves²⁹ i va decidir mobilitzar-se per crear orquestres a les escoles. Va trobar-se amb el director d'una escola d'una zona d'educació prioritària dels afores de París, que li va respondre: "Tinc una classe de 5è,³⁰ amb 25 alumnes i no aconseguim manegar-los. Els vol?" "Els vull!", va respondre Decalonne.

Temps més tard, arriba a l'escola amb un jove director d'orquestra i 25 instruments de vent: flautes, clarinets, trompetes... i proposa a cada nen que n'esculli un i, fins i tot, que se l'endugui a casa. Explica a cadascun la manera de tocar-lo i els diu: "Viureu grans moments. Servireu d'exemple. Comporteu-vos dignament." Va funcionar. Els professors de l'escola estaven sorpresos! Els alumnes que s'acostumaven a barallar, van començar a ajudar-se els uns als altres.

²⁹ He extret aquesta història de l'obra de Laurent De Cherisey (2008). *Recherche volontaire pour changer le monde; Les clés du succès de ceux qui l'ont fait*, Paris, Presses de la Renaissance, p. 159-166.

³⁰ Corresponent a 1r curs d'ESO. (Nota de la T.)

Els alumnes es fan seu el joc, i J.C. Decalonne els du a Musicora, el saló de la música clàssica, on els alumnes assetgen els músics a preguntes. Aquests alumnes músics formen ben aviat una orquestra que toca davant de periodistes i d'uns quants escollits. Des de llavors, el moviment s'escampa com una taca d'oli, fins al punt que l'any 2006, ja hi ha 150 classes d'orquestra a les escoles. I el doble a començament del curs 2007.

Aquí teniu el testimoni del jove Rachid, que il·lustra a la perfecció la transformació que va provocar aquesta iniciativa: "Al principi, tenia odi contra tot el que no s'assemblava a la meua família. Odi com a defensa i com a mitjà d'expressió. Odi de l'escola i de tots els alumnes i profes de pell pàl·lida que els fa sentir-se superiors a nosaltres, àrabs, negres o asiàtics. Al menys, tal com jo ho veia...! Un dia, aquest gran Gal ros entra a classe. Vaig pensar que ens el menjaríem amb patates però estàvem a classe de música... així que el vam deixar parlar. Va ser estrany... Deia que volia deixar-nos instruments, que un tio vindria a ajudar la Mireille (la profe de música) i que faríem una orquestra... I que si curràvem bé, faríem concerts fora del nostre barri... Des que vam muntar l'orquestra, l'ambient a la classe va canviar. Fèiem un munt de coses guais junts; vam anar a tocar al costat del mar, a ciutats que volien prendre exemple de nosaltres. Te n'adones, tio?! Vam esdevenir exemples. De vegades, venia gent al col·le per veure'ns. El Director estava sempre allà i semblava orgullós de nosaltres. Vaig canviar... em feia content veure'l feliç i no volia decebre'l. Va confiar en nosaltres i va fer tot el possible perquè la cosa funcionés per a nosaltres. Tots vam canviar l'opinió d'un munt de coses. Per exemple, ara sabem que no és inútil aprendre coses i escoltar durant les classes. La nostra classe de 3r és l'única de l'escola en què no hi ha hagut ni una sola hora de càstig... A 5è ens n'haguéssim avergonyit, però el resultat, avui, és que tots podem passar a 2n general si ho volem. Una cosa mai vista... Ja no hi ha problemes per a nosaltres. O sigui, visca la música a l'escola!"

Pel que fa a Jean-Claude Decalonne, continua el seu somni: que cada escola de França creï la seva orquestra.

EL DESENVOLUPAMENT POSITIU A TRAVÉS DE L'ACCIÓ

Una de les maneres més eficaces de facilitar en un jove el fet de despertar el sentiment que l'existència té un sentit, consisteix a proposar-li implicar-se en una acció útil a la col·lectivitat.

Des de fa uns quants anys es desenvolupa en diversos països el que s'anomena "l'aprenentatge-servei". Entre les múltiples definicions, quedem-nos amb aquesta: "una filosofia, una pedagogia i un model per al desenvolupament de la col·lectivitat que integra el servei a la comunitat amb els objectius de desenvolupament personal i d'èxit escolar, per millorar el desenvolupament cognitiu i social, ensenyar les responsabilitats cíviques i reforçar les col·lectivitats."³¹

Aquest mètode s'introdueix a Espanya l'any 2002 i avui es practica a escoles i universitats espanyoles, especialment gràcies a l'impuls d'Arantzazu Martinez-Odría.

Diferents investigacions científiques evidencien les relacions positives entre l'aprenentatge-servei i l'èxit escolar.³² Els joves que provenen de medis més desfavorits són el qui en treuen més beneficis.

³¹ National youth leadership council (2005). Growing to greatness. P. 116. Document descarregable a <http://www.nylc.org/objects/inaction/initiatives/q2g2005/G2G2005.pdf>.

³² Martinez-Odría, A. (2005). *Civicus, Literature review*, Valladolid, General foundation of the university of Valladolid. Document disponible a http://www.civicus.lt/databases/Literature%20review_Spain.pdf. Scales, P. C. & Roehlkepartain, E. C. (2005) Can Service-Learning Help Reduce the Achievement Gap? New Research Points Toward the Potential of Service-Learning for Low Income Students, *Growing to Greatness 2005*, 10-22, National Youth Leadership Council, Minnesota. Park N. (2004). Character Strengths and Positive Youth Development, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 40-54.

Els efectes positius es manifesten en diversos àmbits:

- en l'àmbit personal: millora de l'autoestima i del sentiment d'eficàcia personal, augment de la capacitat d'anàlisi, de presa de decisions, de resolució de problemes; disminució del consum d'alcohol i dels embarrassos adolescents.

- en l'àmbit escolar: augment de la motivació, de la implicació en activitats escolars i del nivell escolar;

- en l'àmbit relacional i social: aprenentatge de la vida de grup i de l'acció en comú, augment del sentiment utilitzat i de pertinença a la col·lectivitat, disminució de la delinqüència.

Per acabar, m'agradaria presentar-vos dues experiències on són els joves els que estan a l'origen d'iniciatives particularment eficaces i fructíferes.

Associació *Les Craignos de Lille*

L'any 1982, un grup de joves de Lille, al nord de França, considerats com a predelinquents per les autoritats públiques locals, s'estructura en associació per rebre els fons de les polítiques de la ciutat naixents especialment de la primera operació "Prevenió d'estiu". Progressivament, posen en marxa diverses accions en l'àmbit sanitari i social per als joves: cooperativa d'allotjament, accions de prevenció de la delinqüència i de la toxicomania, centre de postcures, centre de lleure. Aquestes accions, que pretenen restablir la vida social al barri i ajudar les joves generacions a escapar de la delinqüència i de les toxicomanies, els donen una certa credibilitat, fins al punt que se'ls reconeix oficialment com a club de prevenció.

Per la manca d'interès dels joves cap a les estructures del barri ja existents, l'associació *Les Craignos* esdevé a poc a poc el veritable interlocutor del barri per a les autoritats locals. Avui, són els interlocutors indispensables dels responsables públics locals, en un barri on aquests vincles entre habitants i responsables oficials gairebé havien desaparegut.

L'experiència de Craig Kielburger

Potser recordeu Iqbal Masih, un nen del qual se'n va parlar molt fa uns quants anys. Es tracta d'un jove paquistanès, que va ser venut com a esclau pels seus pares als quatre anys, per treballar en una empresa de maons, i després en un taller de teixidors. Eshan Ullah Khan, president del Front d'Alliberament contra el treball forçat dels nens al Pakistan, va ajudar-lo a alliberar-lo. Des dels 10 anys, el jove Iqbal va lluitar contra el treball dels nens i va recórrer el món per lluitar per la seva croada. L'any 1995, però, amb 12 anys, va morir al seu poble, Muridke, probablement a mans dels membres de la màfia del tapís.

Craig Kielburg, un jove canadenc de 12 anys, la mateixa edat que Iqbal, va llegir la notícia de la mort del nen un diari i es va revoltar. Es va dir que els joves haurien de mobilitzar-se per ajudar-ne d'altres. Va fer un petit discurs als seus amics de classe, va repartir còpies de la notícia i va demanar voluntaris; es va crear, llavors, l'associació *Free the Children*, l'eslògan dels nens indis que es manifesten contra l'esclavitud. Setmanes més tard, tenien un estand a la Fira de Toronto. Van iniciar una campanya de recerca de fons que va aconseguir un èxit inesperat. Ràpidament, inicien el finançament de dos projectes: a la Índia, un nou centre de readaptació per als nens alliberats dels tallers; a Bangladesh, un centre de salvaguarda per als nens amenaçats de ser venuts als països del Golf.

Dos anys més tard, *Free the Children* agrupa les energies de nens de vint països del món, i s'ha compromès a construir 25 escoles rurals a Llatinoamèrica, 7 escoles a l'Índia, i a distribuir 100.000 maletins escolars i sanitaris.

Avui, l'associació és present a 35 països, compta amb cent mil membres, i és col·laborador de l'ONU. Entre altres iniciatives, contribueix a construir 450 escoles primàries a l'Àsia i l'Àfrica... gràcies a la solidaritat de milers de nens de tot el món.

Us he presentat un ampli ventall de situacions en què els nens i els joves podem implicar-se de manera positiva en l'existència, i en què els adults poden tenir un paper important de catalitzador.

M'agradaria acabar amb una observació:

De vegades, retraiem a les persones motivades per bons sentiments de no ser gaire realistes ni pragmàtiques. El conjunt d'estudis presentats aquí mostren que els valors i les actituds com la cooperació, la confiança, la responsabilització, el respecte, la sensibilitat amb l'altre i l'empatia, etc. són les maneres més eficaces d'ésser i d'actuar. D'alguna manera, hi ha una unió de la moral i del pragmatisme, de l'ètica de convicció i de l'ètica de responsabilitat.

I ja per acabar direm que:

“La millor manera de ser realista i pragmàtic, és ser profundament idealista.”